

Org.

Damiana Barros do Nascimento

Robervânia de Lima Sá Silva

Tamara Cristina Penha da Costa

Miranilde Oliveira Neves

Júlio César Suzuki

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, CULTURAL E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO

Série: Raízes da Educação

Vol. 1



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ISBN 978-85-7506-417-7
DOI 10.11606/9788575064177

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, CULTURAL
E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS EM
CONTEXTOS DE FORMAÇÃO

Série: Raízes da Educação
Vol. 1

Damiana Barros do Nascimento
Robervânia de Lima Sá Silva
Tamara Cristina Penha da Costa
Miranilde Oliveira Neves
Júlio César Suzuki
[Organizadores]

FFLCH/USP
SÃO PAULO - 2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Júnior.

Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – FFLCH

Diretor: Prof^ª. Dr. Paulo Martins

Vice-diretora: Dr^ª. Ana Paula Torres Megiani

Conselho Editorial

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Carvalho Silva (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa (UNESP)

Prof. Dr. Alcécio Rodrigues de Oliveira (IFSP)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Regina M. Dantas Barboza da Rocha Serafim (UPE)

Prof. Dr. Cesar de David (UFSM)

Prof. Dr. José Elias Pinheiro Neto (UEG)

Prof. Dr. Leandro de Paula Santos (UFBA)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Jaqueline Elicher (UNIRIO)

Prof. Dr. Ricardo Júnior de Assis Fernandes (UEG)

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba (UNIFAP)

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Maria Imaculada da Conceição – CRB-8/6409

D618 Diversidade linguística, cultural e relações etnicorraciais em contextos de formação [recurso eletrônico] / Organizadores: Damiana Barros do Nascimento ... [et al.]. -- São Paulo : FFLCH/USP, 2022. 4.307 Kb ; PDF. -- (Raízes da educação, v. 1)

Vários autores.

ISBN 978-85-7506-417-7
DOI 10.11606/9788575064177

1. Educação – Aspectos socioeconômicos. 2. Educação – Aspectos culturais. 3. Relações etnicorraciais. 4. Diversidade cultural. 5. Linguagem. I. Série. II. Nascimento, Damiana Barros do.

CDD 370



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e Respeitando a Licença Creative Commons indicada.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DESAFIOS ETNICORRACIAIS 7

CAPÍTULO I

À MODERNIZAÇÃO DOS “DE FORA” NA AMAZÔNIA E EM MANAUS: A
NEGAÇÃO DA ORIGEM INDÍGENA..... 11

Norma Maria Bentes de Souza

CAPÍTULO II

POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL..... 32

Raquel Amorim dos Santos

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SÃO PEDRO, PARÁ: CONSIDERAÇÕES
SOBRE UM DIREITO NÃO EFETIVADO 72

Rosilândia de Souza Rodrigues

CAPÍTULO IV

AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003, NO IFPA CAM-
PUS CASTANHAL, PERÍODO 2006-2010..... 89

Damiana Barros do Nascimento

CAPÍTULO V

À SEMENTE FRACA NÃO SE DESENVOLVE E, SE FOR PRETA ENTÃO! A
EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL E A “(IN) APTIDÃO” DA MULHER NE-
GRA FRENTE AOS PROCESSOS COGNITIVOS..... 126

Robervânia de Lima Sá Silva, Tamara Cristina Penha da Costa

CAPÍTULO VI

AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E A DECOLONIALIDADE, IDENTIDADE, INCLUSÃO, CULTURA E COMBATE AO RACISMO NA AMÉRICA LATINA 148

Janaina Cardoso de Mello, Priscila Maria de Jesus

CAPÍTULO VII

OS DESAFIOS PARA O RECONHECIMENTO DE ESCOLAS QUILOMBOLAS: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL – PA 169

Maria Macilene Magalhães Evangelista

CAPÍTULO VIII

“NUNCA FIZ UM CURSO SOBRE O TEMA”: FORMAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS ENTRE PROFESSORES DE ESCOLAS QUILOMBOLAS NA ILHA DO MARAJÓ .. 205

Débora Alfaia da Cunha

CAPÍTULO IX

FORJANDO LIBERDADE: AFRICANAS E SUAS DESCENDENTES EM BELÉM (1738-1785) 226

Marley Antonia Silva da Silva

CAPÍTULO X

JOGOS & BRINCADEIRAS: UM PASSEIO POR DIFERENTES CULTURAS. 247

Maria do Perpetuo Socorro Sarmiento Pereira

PESQUISADORES ORGANIZADORES 271

PESQUISADORAS ESCRITORAS 274

ÍNDICE REMISSIVO 279

No contexto atual, discutir sobre a linguagem e diversidade etnicorracional é uma forma de lutar pelo respeito e combate às atitudes de preconceitos raciais e linguísticos.

Este livro, composto por dez capítulos, reúne discussões voltadas para a linha de pesquisa “*diversidade Linguística, cultural e relações étnico-raciais em contextos de formação*”, que compõe o grupo de pesquisa “*Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão – LICTI*”. Os textos apresentam contribuições ricas e inovadoras a partir de pesquisas desenvolvidas na comunidade, convidando, assim, para reflexões pedagógicas.

O primeiro capítulo intitulado: **A modernização dos “de fora” na Amazônia e em Manaus: a negação da origem indígena**, discute sobre o processo de urbanização da Amazônia a partir da produção da borracha, final do século XIX e início do século XX - período denominado de “ciclo da borracha” que atraiu pessoas de diversas regiões com o auge da economia agroexportadora e possibilitou o desenvolvimento urbano das capitais: Belém e Manaus, mostrando que, por outro lado, o processo de exploração local, ocasionou na negação da origem indígena.

O segundo capítulo: **Política curricular e relações raciais no Brasil**, faz uma análise dos enunciados contidos em discursos presentes na produção do texto sobre as relações raciais da política curricular do Brasil. O texto promove reflexões, uma vez que as políticas curriculares no Brasil enfatizam que o contexto de produção de textos políticos promove a hegemonia de alguns discursos e o apagamento de outros.

O terceiro capítulo: **Educação escolar quilombola em São Pedro, Pará: considerações sobre um direito não efetivado**, apresenta reflexões sobre os desafios enfrentados pela educação do campo em relação às questões de infraestrutura, materiais didáticos, currículo e formação de professores. Assim, o contexto social do educando do campo mostra a necessidade de políticas públicas que levem em consideração a realidade local da comunidade, isto é, sua cultura, costumes e vivências enquanto quilombolas.

O quarto capítulo: **Ações de implementação da lei nº 10.639/2003, no IFPA campus de Castanhal, período 2006-2010**, apresenta implicações nas práticas pedagógicas dos sujeitos educativos e da proposta curricular, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além da criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, da oferta do Proeja para quilombolas e da adoção de cotas raciais.

O quinto capítulo: **A semente fraca não se desenvolve e, se for fraca então! A educação formal no Brasil e a “(in)aptidão” da mulher negra frente aos processos cognitivos**, faz um percurso histórico sobre a mulher brasileira na sociedade, suas lutas e resistências, até mesmo nos dias atuais, na qual foram e ainda são consideradas inferiores aos homens. A forma de tratamento inferiorizante dado a mulher promove questionamentos e reflexões sobre um passado histórico sexista, excludente e racista que mesmo após a conquista de alguns direitos, continuam sendo vítimas de preconceitos e discriminação racial.

O sexto capítulo: **As organizações internacionais e a decolonialidade, identidade, inclusão, cultura e combate ao racismo na América Latina**, propõe um diálogo sobre a criação de organismo

internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no pós-guerra, diante de questões raciais que possibilitaram discussões voltadas para a valorização da diversidade e emancipação feminina.

No sexto capítulo: **Os desafios para o reconhecimento de escolas quilombolas: um estudo de caso no município de Castanhal – PA**, temos uma pesquisa voltada para os desafios enfrentados para o reconhecimento de Escolas Quilombolas, apresentando como resultados aspectos positivos sobre o avanço na Educação Quilombola no município de Castanhal – PA.

O oitavo capítulo: **“Nunca fiz um curso sobre o tem: formação continuada à distância para a educação das relações etnicorraciais entre professores de escolas quilombolas na ilha do Marajó**, parte de investigações sobre a necessidade de formação continuada para a educação etnicorracial, a partir da concepção de educadores, pertencentes ao município de Salvaterra, ilha do Marajó – PA. Os resultados promovem reflexões sobre as dificuldades, como recursos tecnológicos, enfrentadas pelos educadores da localidade em relação a educação à distância, questão de cor e gênero.

Forjando liberdade: africanas e suas descendentes em Belém (1738-1785) é mais um capítulo de destaque nesta obra. E apresenta a trajetória de duas mulheres negras, uma livre e a outra ainda em busca de sua liberdade. A autora reflete com maestria as dificuldades enfrentadas por ambas as mulheres que constituem foco de sua investigação.

O décimo e último capítulo dessa antologia **Jogos & brincadeiras: um passeio por diferentes culturas** apresenta discussão e proposta de ensino direcionada ao Ensino Médio baseada em um

processo desafiador de construção do saber pautada em diversas e distintas ações discentes.

Damiana Barros do Nascimento

Robervânia de Lima Sá Silva

Tamara Cristina Penha da Costa

Miranilde Oliveira Neves

Júlio César Suzuki

CAPÍTULO I

A MODERNIZAÇÃO DOS “DE FORA” NA AMAZÔNIA E EM MANAUS: A NEGAÇÃO DA ORIGEM INDÍGENA

Em particular na capital Manaus, a imposição modernizadora voltada “para fora”, tal como ocorrido na apropriação da riqueza gerada, produziu desigualdade de acesso aos bens e serviços concebidos por e para as elites da borracha.

Norma Maria Bentes de Souza

Os indígenas e a população nativa de modo geral, encontravam-se há mais tempo no local, bem como detinham o conhecimento sobre ele pelo fato de sempre habitarem ali. No entanto, foram considerados e tratados como *outsiders*, os “de fora” pelas elites da borracha, não ocupando postos de poder social.

O advento da urbanização na Amazônia pode ser situado no período do auge da produção da borracha, no final do século XIX e início do século XX. Denominado de ciclo da borracha, esse período teve o produto gomífero como principal produto de exportação, sintonizando a região amazônica no contexto maior da economia agroexportadora que caracterizou a inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho desde sua constituição original.

Apesar da produção da goma elástica ocorrer no interior dos estados amazônicos, neste caso, Amazonas e Pará, as cidades tiveram um papel preponderante na economia agroexportadora, uma vez que desempenhavam funções administrativas, comerciais e financeiras fundamentais para a dinâmica do sistema mercantil da borracha.

Foi nesse período que as capitais estaduais Belém e Manaus receberam vultuosos investimentos em infraestrutura e de urbanismo, uma vez que, além das funções econômicas e políticas, eram lugar de residência da elite da borracha, aquela que usufruía de suas benesses, os *barões da borracha*.

O objetivo desse artigo é discutir as processualidades vivenciadas por Manaus, a capital do Amazonas, principal estado exportador do produto gomífero, que trouxeram no seu bojo uma concepção higienizadora e estética europeia, ao mesmo tempo que nega a origem indígena desse território, ocultando-o e subordinando às determinações extra-locais.

A pesquisa utilizou dados secundários, com destaque para os produzidos pelo IBGE, principalmente dos censos demográficos. o artigo está estruturado em quatro partes.

Na primeira parte, será discutida a origem indígena das cidades amazônicas, em particular de Manaus, abordando também o período do ciclo da borracha na Amazônia, e impactos no desenvolvimento socioeconômico regional.

A segunda parte, enfocará o processo de urbanização como uma das consequências do boom econômico da borracha, originando uma urbanização concentrada nas capitais estaduais.

A terceira parte vai se deter no projeto modernizador das capitais amazônicas, com ênfase na capital Manaus e o significado para sua origem étnica.

Nas Considerações Finais, serão feitas reflexões sobre o impacto modernizador no contexto do ciclo da borracha em Manaus, numa negação da origem e da identidade indígena dessa importante cidade amazônica.

O CICLO DA BORRACHA: A AMAZÔNIA E A PRODUÇÃO PRIMÁRIO-EXPORTADORA VOLTADA “PARA FORA”: AS BASES INDÍGENAS DAS CIDADES AMAZÔNICAS

Para situar o advento da urbanização da Amazônia, inicialmente é relevante destacar que, do ponto de vista histórico, a constituição de cidades na Amazônia precede ao ciclo da borracha.

Nesse aspecto, dentro de uma estratégia geopolítica dos colonizadores, pela posse, controle e domínio do território, hoje, denominado de Amazônia, as cidades mais importantes da região, neste caso Belém e Manaus, originaram-se de estruturas fundadas pelos portugueses em territórios indígenas.

Belém foi fundada como ponto de penetração e defesa do território luso em terras brasileiras, pela construção, em 1616, do *Forte do Presépio*. Do Forte, situado de frente para o oceano Atlântico, na faixa litorânea – assim como muitas cidades brasileiras fundadas nesse período –, desencadearam-se ações que resultaram na criação de novos povoamentos na região (CORRÊA, 1989, p. 192).

Por sua vez, o movimento simultâneo de expansão territorial, ocupação e exploração extrativista, propiciou a emergência, em 1669, do *Forte de São José do Rio Negro*, atual cidade de Manaus. Localizado próximo à embocadura do Rio Negro no Amazonas, e do rio Madeira, a missão religiosa dos Carmelitas criou a aldeia missionária de Manaus (posteriormente conhecido como Lugar da Barra) que, a partir da segunda metade do século XIX, progressivamente, adquiriu importância na rede urbana da Amazônia (CORRÊA, 1989).

No aspecto da origem étnica, Manaus, pode ser considerada exemplo emblemático, pois correlaciona a relação entre os lugares ocupados pela população indígena e a ocupação europeia do território.

Conforme Sousa (2014), o Forte de São José do Rio Negro foi estabelecido em uma área habitada por três grupos indígenas, *Manaós*, *Tarumã* e *Baré*. Havia presença indígena nesse território e, o encontro com o colonizador, pautado na lógica da dominação, não foi desprovido de conflitos e de destruição. É dessa origem conflituosa, violenta e de resistência dos nativos contra a dominação colonial, que Manaus erigiu-se como cidade amazônica. Melo (2009), destaca esse fato da seguinte maneira:

Por outro lado, já havia uma população indígena com a qual os portugueses buscaram estabelecer “alianças”, como aconteceu com os Baré. Os Manaós e Tarumã, que também ocupavam este espaço, negaram-se a fazê-lo e foram sumariamente dizimados (MELO, 2009, p. 46).

Importante situar que, durante o século XVIII ocorreu, o que MACHADO (1989) *apud* TAVARES (2001, p. 109) denomina de “primeiro sistema de controle territorial”, baseado na construção de fortins nos locais de concentração de população indígena, com o objetivo de capturá-los e impedir sua aliança com as nações europeias e, na introdução de companhias religiosas com o objetivo de pacificar os indígenas.

Corrêa (1989) em sua proposta de periodização da rede urbana amazônica estabelece a fundação de Belém como seu elemento inicial. Este é reforçado no segundo período que vai da metade do século XVII à metade do século XVIII, com a política da coroa de expansão dos fortes e a criação das aldeias missionárias.

A Amazônia participou do processo primário-exportador, no ciclo das drogas do sertão, e deu sua contribuição para a formação do que seria, no futuro, a rede urbana amazônica. Isso porque, localizados às margens dos rios, os fortes e as aldeias constituíram-se em pontos de referência para a dominação portuguesa e posse do território, impedindo a sua tomada por outros povos e também para o controle/exploração da mão de obra indígena que não apenas cultivava para a subsistência, mas percorria os vales para a obtenção das “drogas dos sertões”, visando à exportação, atividade comercial que beneficiou principalmente os missionários (CORRÊA, 1987).

Assim, o padrão dendrítico da rede urbana amazônica, pela predominância dos povoados situados ao longo das margens dos rios, seguindo, portanto, o percurso natural da rede fluvial, caracteriza a Amazônia até os dias atuais, e teve suas origens diretamente vinculada aos primeiros habitantes desse território: a população indígena.

Apesar de a fundação das duas principais cidades da Amazônia, ao longo do século XVII, preceder o período do ciclo da borracha, esse foi um importante período para o desenvolvimento socioeconômico da Amazônia, além de fundamental para o seu processo de urbanização.

Assim, conforme Prado Júnior (2011), a dinâmica da economia primário-exportadora tem marcado a inserção do país na divisão internacional do trabalho desde sua origem, até os dias atuais. Isso porque, desde o final do período colonial passando para o país independente, *o sentido da colonização* permaneceu no Brasil.

Este sentido pode ser constatado no período dos ciclos econômicos, cuja produção agroextrativista continuou voltada para o mercado exterior, do mesmo modo, como no período do descobrimento, quando a Colônia atuava como fornecedora de matérias-primas e recursos naturais para a Metrópole. No caso dos ciclos econômicos, essa produção tinha suas bases na exploração de recursos naturais como café, tabaco, açúcar, borracha e outros e, quanto à forma de uso da mão de obra, estava baseada no escravismo.

A Amazônia e o Amazonas inseriram-se no contexto. A partir de meados do século XIX, com o ciclo da borracha, a região vivenciou grande impulso econômico, tendo como auge o período compreendido entre 1870 a 1920, devido à alta na comercialização do produto gomífero no mercado internacional.

A crescente valorização da borracha no mercado internacional fez aumentar a produção para comercialização, propiciando à Amazônia grande dinamismo econômico e retirando-a da situação de baixas perspectivas na qual se encontrava. Isso ocorreu a partir da intensa utilização da borracha pelo setor automotivo, especialmente para pneumáticos.

O início das exportações mais acentuadas ocorreu a partir de 1850, momento em que os países centrais aumentaram sua demanda pelo produto. Conforme Santos,

Na Inglaterra a importação passou de 23 toneladas em 1830 a 68 em 1845, 209 em 1850 e 1.818 em 1855. Nos Estados Unidos em 1850, a borracha importada já atingia 1.000 toneladas e, em 1865, subiu a 3.000. (SANTOS, 1980, p. 49).

Com a valorização do produto gomífero, houve aumento das exportações internacionais e a alta dos preços. O Estado do Amazonas destacou-se pela grande produção da borracha e, com diferença significativa em relação ao Estado do Pará. Nesse aspecto, no lapso temporal de dez anos (1887-1896), o Amazonas produziu 48.454 toneladas enquanto o Pará, no período de seis anos (1808-1904), essa produção registrou 11.962 toneladas (REIS, 1953), correspondendo a cerca de $\frac{1}{4}$ da produção amazonense.

A produção da borracha no Amazonas, assim como nas outras áreas da região, era realizada nos municípios do interior, a partir da calha dos rios, no qual ganha destaque a calha do rio Purus como principal região produtora. Outro grande produtor de borracha era o território federal do Acre, após sua incorporação oficial ao território do país.

Quanto à comercialização para a exportação, após a extração da borracha na zona rural dos municípios produtores, a goma elástica era enviada para os dois portos exportadores sediados nas capitais estaduais Belém e Manaus. Sobre os grandes importadores, estes estavam em maior parte, em Nova York e Liverpool, e em menor escala, em Havre e Hamburgo.

A participação da população nativa, no qual se incluiu a população indígena, foi importante na composição da força de trabalho na economia gomífera. Conforme estudos de Oliveira (2012) no Alto Solimões, estado do Amazonas, além de Cardoso e Muller (2008) e Reis (1953), a superexploração dos indígenas nessa atividade foi recorrente.

A partir de 1920, o *boom* das exportações se desacelera com a queda das vendas para o exterior, em virtude da emergência de novos centros produtores em larga escala e preços mais competitivos, como as colônias inglesas. De qualquer forma, a produção e exportação do

produtor gomífero trouxe implicações diversas para a região amazônica, dentre os quais o aumento da população da região Norte.

Nesse sentido, em relação à mão de obra usada nos seringais, no caso da migração nordestina, esta foi uma experiência importante, pois prevalecia a migração internacional nas atividades produtivas desse período. A migração de pessoas oriundas do Nordeste ganhou impulso no período da grande seca que assolou a região, principalmente com estiagem de 1877.

Portanto, a mão de obra que trabalhou na produção da borracha foi constituída pela migração externa não oficial, oriunda principalmente da região Nordeste e pelos nativos da região, em que se inclui a população indígena.

Conforme Santos (1980), a aceleração do crescimento populacional na região pode ser constatada nos dados dos censos demográficos de 1872 a 1920. Houve um exponencial aumento da população regional, quase a quadruplicando no período de 40 anos (1870-1910), indo de 323.000 em 1870 para 1.217.000 em 1910. Esse fato propiciou o aumento da participação da população da região Norte, no contexto total do país, com 3% em 1870 e 5,1% em 1910.

Sobre o aumento da população decorrente da atividade extrativa da borracha, Santos (1980) destaca que, ao mesmo tempo em que a população da região Norte crescia, a do Nordeste decrescia (de 46,7% em 1872 para 35,6% em 1910) e, em termos proporcionais, tal avanço demográfico foi superior às demais regiões, inclusive a região Sul.

Pode-se dizer, portanto, que, o Ciclo da borracha, cujo eixo central é a atividade extrativa, estimulou a concentração populacional na região, que embora de caráter rural, teve importante presença também nas capitais estaduais.

A concentração da população das capitais estaduais entre 1872 e 1920, apesar da redução da participação de Manaus para menos da metade, foi forte o suficiente para manter esse município junto com

Belém como líderes do *ranking* de população em seus respectivos estados, ao mesmo tempo em que também concentravam funções administrativas, comerciais e financeiras fundamentais para a dinâmica do sistema mercantil da borracha.

Essa concentração da população vai ser marcante no processo de urbanização da região amazônica, em particular do estado do Amazonas, assunto que será abordado a seguir.

O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO DA AMAZÔNIA E DO AMAZONAS NO BOOM DA BORRACHA: A ORIGEM DA URBANIZAÇÃO CONCENTRADA

No tocante ao crescimento populacional na Amazônia, no caso específico do estado do Amazonas, é importante registrar que este ocorreu principalmente nos municípios do interior, exclusive a capital Manaus, uma vez que, tendo em vista a característica de localização dos seringais dentro da floresta, na zona rural, muitos trabalhadores foram diretamente para os municípios produtores, e “[...] espalharam-se pelos vales seringueiros do Juruá, Purus, Madeira [...]” (IBGE, 1977, p. 171).

Nesse aspecto, nos períodos posteriores ao primeiro censo demográfico brasileiro (1872), pelas funções administrativa e comercial desempenhadas no Ciclo da Borracha, Manaus não acompanhou o frenético crescimento da população do Estado. Apesar de continuar crescendo quantitativamente, década após década, a capital amazonense foi diminuindo sua participação relativa, em especial, se a referência tomada for o ano do primeiro recenseamento.

Assim, em 1872, o Amazonas registrou 57.610 habitantes, enquanto Manaus possuía 29.334, ou seja, metade da população do Estado, com 50,9%. Uma década depois, em 1890, no início do auge da produção gomífera, os dados censitários registraram que a população do Amazonas cresceu quase três vezes, passando a ter 147.915

pessoas. Por sua vez, o número de habitantes da capital também aumentou para 38.720 moradores, mas diminuiu radicalmente sua participação, que passou a ser de 26,2%, ou pouco mais de $\frac{1}{4}$ do total amazonense.

A tendência de diminuição da representatividade populacional da capital em relação oposta ao incremento populacional do Estado persistiu durante todo o Ciclo Áureo da Borracha. Em 1900, o Amazonas atingiu 249.756 habitantes, enquanto a população de Manaus registrou 50.300, ou 20,1% do total amazonense. Já em 1920, final do *boom* da borracha, o Amazonas registrou 363.166 moradores, enquanto na capital estavam 20,8%, ou 75.704 habitantes.

Por sua vez, a capital paraense apresentou uma dinâmica populacional de maior equilíbrio em relação à representatividade no total da população estadual, do que a capital do estado do Amazonas, demonstrando ter sofrido menos impacto com as mudanças operadas pela economia da borracha na região. Manteve essa participação na faixa acima de 20%, inclusive no ano de 1890, quando diminuiu para 15,20%. Assim, em 1872, Belém possuía 22,50% da população do estado do Pará, em 1900, 21,70% e em um pequeno acréscimo, obtido em 1920, alcançou 24% (Tabela 1).

Tabela 1 – População dos municípios das capitais do Amazonas e do Pará e Percentual da população dos municípios das capitais em relação ao das unidades da federação - UFs (1872 – 1920)

Ano	População dos municípios das capitais X Percentual da participação nas UFs			
	Manaus- AM		Belém- PA	
	População	Proporção da População das capitais em relação aos das UFs %	População	Proporção da População das capitais em relação aos das UFs %
1872	29.334	50,9	61.997	22,5
1890	38.720	26,2	50.064	15,2
1900	50.300	20,1	96.560	21,7
1920	75.704	20,8	236.402	24

Nota: 1 - Para 1872 até 1920: População presente.

Fonte: IBGE. Sinopse do Censo (2010).

Santos (2013) observa que o peso da população das capitais no processo urbano brasileiro se sobreleva, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, até a II Guerra Mundial. Nos estados onde a atividade extrativa é predominante, a proporção de pessoas que vivem nas capitais é maior, fenômeno típico das regiões Norte e Centro-Oeste.

Nesse aspecto, a constituição e o desenvolvimento de uma rede urbana regional são algumas das principais contribuições do ciclo da borracha, e isso é consenso entre vários autores, como Corrêa (1987 e 1989); Machado (1999); Oliveira (2006) e Castro (2008). Derivou-se daí, um processo de urbanização formado por poucos grandes centros urbanos e uma rede urbana incipiente, assemelhando-se ao que ocorreu na escala nacional (OLIVEIRA, 1982).

Considerando as características físico-naturais da região amazônica, a rede urbana que emergiu nesse período conformou-se em um padrão *dendrítico* (CORRÊA, 1989). Este se caracteriza por ter os principais núcleos de povoamento localizados ao longo dos rios da região, seguindo, portanto, o percurso natural da rede fluvial, conforme já discutido inicialmente com base nesse mesmo autor.

Portanto, o uso em larga escala dos rios para o acesso e transporte da goma elástica, pessoas e mercadorias foram enfatizados nesse período, apropriando-se dessa forma histórica de circulação amazônica, potencializada e reconfigurada pela navegação a vapor. Os permanentes deslocamentos de pessoas e mercadorias aos poucos foram estabelecendo ou revigorando núcleos de população espalhados ao longo dos cursos dos rios, ou nas suas proximidades.

Entre 1872 e 1933, abarcando o período de expansão e crise da borracha que ocorreu entre 1890-1920, é possível constatar a dinamização do número de municípios na região, especialmente nos dois estados existentes, o Amazonas e o Pará. Em 1872, ano do primeiro registro do IBGE, totalizavam 39 municípios na Amazônia, sendo 07 no Amazonas e 32 no Pará.

No auge da produção da borracha em 1900, esse quantitativo quase duplicara na região, alcançando o total de 74 municípios, com destaque para o Amazonas, que passou a ter 24, triplicando suas municipalidades. O Pará também teve acréscimo, quase duplicando seu total e passando a 50 municípios.

No que tange à hierarquia da rede urbana amazônica, Castro (2008) e Corrêa (1989) acrescentam que Manaus e Belém, devido à localização estratégica que possuíam como porto exportador, foram cidades projetadas como centros maiores sobre as demais cidades.

A intensificação das relações entre os núcleos de povoamento pelas atividades de comercialização da borracha, transporte de mercadorias e pessoas para os seringais, vai culminar em uma forte concentração

de atividades e população. Primeiro em Belém, a cidade primaz da Amazônia desde a sua fundação em 1616, no período colonial; segundo em Manaus, fundada também no mesmo período em 1679, que emergiu como centro dinâmico da parte ocidental da região.

A ascensão de Manaus como *centro dinâmico* da parte ocidental da região, ao lado de Belém na parte oriental, implicou em fortes repercussões sobre a rede urbana da Amazônia. Assim, a partir desse período, Belém passou a dividir com Manaus o topo da hierarquia da rede urbana amazônica. Nas palavras de Corrêa (1989, p. 214), “essa dupla concentração, rompendo a sólida e tradicional primazia de Belém, passa, desde então, a caracterizar a rede urbana amazônica”.

Nessa perspectiva, no ciclo da borracha, Belém e Manaus são os principais centros urbanos da região amazônica, funcionando como pontos centrais de toda a economia de base extrativa exportadora. Corrêa (1989) denomina esse processo de *urbanização concentrada* nas duas principais capitais estaduais da Amazônia.

Manaus, segundo Corrêa (1989), foi o município mais relativamente beneficiado no ciclo da borracha, por sua localização estratégica e pela grande produção da goma elástica no estado do Amazonas. A capital amazonense comandava a entrada e saída dos principais vales produtores de borracha nessa parte da Amazônia e promovia sua exportação.

A seguir, será tratada um dos principais desdobramentos do boom da borracha, que é o embelezamento das capitais amazônicas, com destaque para Manaus.

O EMBELEZAMENTO DAS CIDADES AMAZÔNICAS: MANAUS, A *PARIS DOS TRÓPICOS* E A NEGAÇÃO DA ORIGEM INDÍGENA

A proeminência das duas capitais estaduais, no âmbito regional, fez com que uma pequena parcela do excedente produzido nos

seringais e drenado via seus portos para os grandes centros internacionais, ficasse retida nesses dois principais núcleos urbanos amazônicos, conforme já identificados, como sede do capital comercial e dos aparelhos de Estado. Na literatura regional, os representantes do capital comercial e suas frações foram denominados de “barões da borracha”.

Autores como Santos (1980); Castro (2008); Oliveira (2008) e Dias (1997), destacam a modernização e a dotação de infraestrutura nas cidades de Belém e Manaus, a partir da dinâmica da economia da borracha, como um dos únicos benefícios desse período de geração de riqueza na região. Apesar de a Amazônia ser vista como área distante do desenvolvimento, foi “uma das primeiras da América Latina a se modernizar, durante o período da borracha” (PIZZARO, 2012, p. 19).

Pelo fato de Manaus e Belém serem locais de moradia dos “barões da borracha” e também constituírem-se como centros administrativos e de comércio da economia gomífera, “parte do excedente gerado que ficou retido na região foi aplicado no embelezamento das duas capitais, o que as tornava destoantes das demais cidades amazônicas” (SANTOS, 1980, p. 307). Ostentação de riqueza, gastos com artigos de luxo importados e suntuosos, foi uma das formas de aplicação dos recursos financeiros gerados pela borracha, por parte da elite econômica. “A cidade das obras suntuosas ostenta a riqueza e a cultura de uma elite tão postiça quanto ela” (OLIVEIRA, 2009, p. 68).

A opção de investimento do excedente gerado pela economia da borracha na ostentação e luxo pelos “barões da borracha” e na parte estética da cidade, é um elemento importante para justificar a não incorporação da riqueza na geração de estruturas que dinamizassem a economia regional para além da atividade extrativa.

No âmbito do estado do Amazonas, Manaus, com o fortalecimento, centralidade e importância alcançados no ciclo da borracha – concentrando infraestrutura, comércio e serviços urbanos superiores

aos demais municípios amazonenses – constituiu-se no *centro dinâmico* desse subespaço regional e também o mais urbanizado.

Em Manaus, também foram estabelecidas atividades administrativas, comerciais e prestação de serviços que permitiam realizar a comercialização/exportação do produto gomífero para os centros mundiais. Além disso, a capital do estado, era o local de moradia dos *barões da borracha*, sendo modernizada e dotada de infraestrutura e serviços urbanos existentes naquela época, somente nas cidades dos grandes centros mundiais europeus e norte-americanos, conforme destacado por Oliveira (2008); Dias (1997); Santos (1978) e outros. Datam desse período o Teatro Amazonas, a Alfândega, o Tribunal de Justiça e outros, cuja arquitetura remete aos grandes centros europeus.

Aos demais núcleos de povoamento, cabia a função de concentração da produção da borracha, que era extraída na zona rural desses municípios e, posteriormente, enviados para Manaus. Faziam também o comércio aviador, com o objetivo de prover os seringueiros de mercadorias que suprissem suas necessidades mínimas e alimentassem o sistema de aviação.

Durante o ciclo da borracha, o projeto de modernização e transformação de Manaus na “Paris dos Trópicos”, em pleno auge da produção e exportação gomífera para o mundo, dotou-a de infraestrutura e serviços para a elite da época, inspirada nos padrões europeus (DIAS, 2007).

Em uma reflexão sobre esse processo de modernização, o parâmetro adotado é o da civilidade, o externo, a realidade europeia, como também ocorreu na capital Belém, denominada de “*Petit Paris*”. Dias (2007), registra que a modernização imposta a Manaus exigia, dentre outras medidas, a derrubada e proibição de casas construídas nos padrões regionais feitas com barro e palha, pois representavam o atraso e a feiura, ou mais especificamente, em uma leitura dessa ação,

a forma de habitar dos nativos da região amazônica, especialmente a dos indígenas.

Estava em voga, nesse período, como modelo mundial de intervenção urbana o denominado urbanismo higienista, que tinha no prefeito de Paris Hausmann, sua principal referência (ABELÉM, 1989).

Para Elias e Scotson (2000), os estabelecidos (*establishment*) são grupos considerados distintos, com posição e poder, “a boa sociedade”, como referência para os demais. Quanto aos *outsiders*, são aqueles que não possuem esses atributos, os “de fora”, não constituindo exatamente um grupo social pela pouca intensidade de seus laços sociais.

No caso de Manaus, ao que tudo indica, há uma inversão do ocorrido em Winston Parva, comunidade estudada por Elias e Scotson (2000), pois lá os antigos moradores eram os “estabelecidos”, por estarem há mais tempo no lugar e deterem conhecimentos e postos de poder social. Os indígenas e a população nativa de modo geral, encontravam-se há mais tempo no local, bem como detinham o conhecimento sobre ele pelo fato de sempre habitarem ali. No entanto, foram considerados e tratados como *outsiders*, os “de fora” pelas elites da borracha, não ocupando postos de poder social. Tiveram que se submeter e adequar-se às mudanças impostas ao seu local de moradia, referenciada a padrões externos à realidade amazônica.

Nessa perspectiva, o “civilizar” os índios e a sociedade local ocorria não somente pela inserção ao trabalho, sob o ritmo da extração para a exportação, mas pela imposição de regras, códigos e novos costumes para permanecerem na cidade, ou manterem-se nessa sociedade comandada pelos grupos de *estabelecidos* no lugar (ELIAS; SCOTSON, 2000). Ainda nesta perspectiva, Dias (2007) pontua:

A modernidade de Manaus não só substituiu a madeira pelo ferro, o barro pela alvenaria, a palha pela telha, o igarapé pela avenida, a carroça pelos bondes elétricos, a iluminação

a gás pela luz elétrica, mas também transforma a paisagem natural, destrói antigos costumes e tradições, civiliza índios transformando-os em trabalhadores urbanos, dinamiza o comércio, expande a navegação, desenvolve a imigração. É a modernidade que chega ao porto de lenha, com sua visão transformadora, arrasando o atrasado e o feio, e construindo o moderno e o belo. (DIAS, 2007, p. 29).

Assim, a modernização promovida na cidade, nesse período áureo, é concebida para as elites, ocultando a presença da população nativa e, seguindo a lógica da desigualdade na distribuição e usufruto dos recursos produzidos nos seringais por meio da exploração, quase escravidão dos trabalhadores pela lógica do aviamento. O acesso à infraestrutura urbana e aos bens e serviços da “Paris dos Trópicos”, também foi negado à população não pertencente à elite da borracha (OLIVEIRA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da história que ficou conhecido na Amazônia como ciclo da borracha foi um dos acontecimentos mais importantes para o processo de urbanização da região Norte, em particular no estado do Amazonas. Neste, foram lançadas as bases que determinaram a emergência da primazia urbana, que é marcante nesse espaço sub-regional, com a urbanização concentrada em um único município no estado amazonense, sua capital estadual, que tem perdurado até os dias atuais.

Nesse sentido, Manaus e também Belém, as duas principais capitais amazônicas, desempenharam função estratégica nesse período de grande dinamização da economia regional, pelo fato de concentrarem o capital econômico e político que comandava a dinâmica comercial da economia baseada na exportação da borracha.

Concentração demográfica de infraestrutura e ostentação, riqueza

produzida pela atividade primário-exportadora da borracha e não retida, divisão de trabalho entre as capitais estaduais (urbano) e os demais municípios (rural), quase escravização e miséria dos trabalhadores *versus* a riqueza e exuberância dos “barões da borracha”, negação da cultura e costumes indígenas e regionais, modernização da cidade tomando como referência o externo, o padrão europeu, são elementos desse primeiro grande momento da urbanização da Amazônia.

Em particular na capital Manaus, a imposição modernizadora voltada “para fora”, tal como ocorrido na apropriação da riqueza gerada, produziu desigualdade de acesso aos bens e serviços concebidos por e para as elites da borracha.

REFERÊNCIAS

ABELÉM, Auriléa Gomes. **Urbanização e remoção**: por que e para quem? Belém: NAEA; CFCH; UFPA, 1989. (Coleção Igarapé).

BENCHIMOL, Jaime L. Reforma urbana e revolta da vacina na cidade do Rio de Janeiro. In: FERREIRA, J. Delgado (org.). **O Brasil republicano**. O tempo do liberalismo excludente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARDOSO, Fernando H.; MULLER, Geraldo. **Amazônia: expansão do capitalismo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. (Edição on-line).

CASTRO, Edna. Urbanização, Pluralidade, Singularidades. In: CASTRO, Edna (org.). **Cidades na floresta**. São Paulo: Annablume, 2008. p. 13-39.

CORRÊA, Roberto L. A periodização da rede urbana da Amazônia. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 4, n.3, p. 39-68, jul/set. 1987.

CORRÊA, Roberto L. A periodização da rede urbana da Amazônia. *In*: CORRÊA. **Estudos sobre a Rede Urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DIAS, Edinea M. A **Ilusão do Fausto**: Manaus - 1890-1920. 2. ed. Manaus: Valer, 2007. 170 p.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. **Biblioteca virtual do Amazonas**. Manaus. 2014. Disponível em: <http://www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios/manaus.php>. Acesso em: 2 fev. 2014.

IBGE. Geografia do Brasil. **Região Norte**. Rio de Janeiro, 1977.

IBGE. Geografia do Brasil. **Sinopse do Censo** (2010).

IBGE. Geografia do Brasil. **Sinopse do Censo 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

MACHADO, Lia O. Urbanização e mercado de trabalho na Amazônia Brasileira. **Cadernos IPPUR**, v.1, p. 109-138, 1999.

MELO, Juliana Gonçalves. **identidades fluidas: ser e perceber-se como baré (aruak) na manaus contemporânea**. Brasília, Universidade de Brasília (UNB)/ ICS/DA/PGAS, 2009 (Tese de Doutorado).

OLIVEIRA, Francisco. **O Estado e o urbano no Brasil. Espaço e Debates**, v. 6, p. 36-54, 1982.

OLIVEIRA, João Pacheco. Formas de dominação sobre o indígena na fronteira amazônica: Alto Solimões, de 1650 a 1910. **Caderno CRH**. Salvador, UFBA, v. 25, n. 64, p. 17- 31, jan. /abr. 2012.

OLIVEIRA, José Aldemir de. **Tempo e espaço urbano na Amazônia no período da borracha. Scripta Nova. Revista electrónica de geografia y ciencias sociales**. Barcelona: Universidade de Barcelona, v. 10, n. 218, p. 35, 1 ago. 2006. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-35.htm>. Acesso em: 23 mar. 2014.

OLIVEIRA, José Aldemir de. **Manaus: transformações e permanências, do forte à metrópole**. In: CASTRO, Edna (org.). **Cidades na floresta**. São Paulo: Annablume, 2008.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio: imaginário e modernização**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

PRADO JÚNIOR, Caio. Introdução e sentido da colonização. In: PRADO JÚNIOR. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. **O seringal e o seringueiro**. Rio de Janeiro, MDA: Serviço de Informação Agrícola: Documentário da vida rural, 1953.

SANTOS, Roberto. **História econômica da Amazônia (1800-1920)**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5ª Ed. 3. Reimp. São Paulo: EDUSP, 2013.

SOUSA, Norma Maria B. de. **Indígenas em Manaus: condições de vida e contrastes na cidade**. Manaus, 2014

TAVARES, Maria Goretti. **A Amazônia brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI**. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 29 - Especial, pp. 107 - 121, 2

CAPÍTULO II

POLÍTICA CURRICULAR
E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

[...]as políticas curriculares no Brasil sinalizam que no contexto da produção dos textos políticos, ocorre a hegemonização de certos discursos e ocultação de outros por meio de uma negociação de sentidos e da ação dos agentes sociais na criação desses sentidos.

Raquel Amorim dos Santos

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p.102).

Este estudo analisa os enunciados dos discursos predominantes na produção do texto das políticas curriculares no Brasil sobre as relações raciais. A Política Curricular abalizado pelas teorizações de Ball et al (1992) é compreendida simultaneamente texto e discurso. A análise, aqui empreendida parte da compreensão de que as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio à lutas, negociações, acordos e alianças que reflete a própria historicidade (BALL *et al* (1992, p.102).

As reflexões de Ball (2001) que abre este texto indicam que as políticas são, inevitavelmente, um “[...] processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas [...]”. Por isso, nos diz que o processo de “produção das políticas”, envolve detidamente os contextos (influência e produção) em que a política é produzida, é implementada (contexto da prática), produz efeito e gera estratégias (contextos dos resultados e das estratégias políticas).

Assim, esse autor compreende as políticas como produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa interconexão, multiplexidade, e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais (BALL et al, 1992; BALL, 2006). É com esse sentido de política que se empreende as inflexões sobre a política educacional no Brasil.

As relações “raciais” são compreendidas como uma das categorias

das relações sociais, que a despeito de entrar em controvérsia com as estruturas biológicas contidas nas Ciências Naturais, não podem ser percebidas como relações raciais que ocorrem entre grupos biológicos (traços morfológicos) distintos, mas sim como “[...] relações entre grupos que empregam a ideia de “raça” na estruturação de suas ações e reações entre si” (CASHMORE et al, 2000, p. 485).

Definir o campo de estudos das relações “raciais” urge definir o campo ideológico (a teoria) em que o conceito de *raça* tem vigência (GUIMARÃES, 1999). Neste sentido, o conceito de *raça* é apreendido como construção social e conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades sociais (estruturais e simbólicas). Certas discriminações são subjetivamente justificadas ou inteligíveis somente pela ideia de *raça*, que é usada para classificar e hierarquizar pessoas e segmentos sociais (idem, 1999; SILVA, 2005).

O uso do conceito de *raça*, portanto, ajuda a atribuir realidade social à discriminação e, conseqüentemente, a lutar contra a discriminação (GUIMARÃES, 2002). Desse modo, a ideia de “raça” continua sendo “[...] subjetivamente real [...], ela permanece como uma força altamente motivadora por trás dos pensamentos e do comportamento das pessoas [...]” (CASHMORE et al, 2000, p.489).

A questão da *raça* no Brasil apresenta um contexto que serve para refutar a ideia de que o racismo depende do uso do termo *raça* (GUIMARÃES, 2002). A esse respeito corrobora:

As raças foram pelo menos até recentemente [...], abolidas do discurso erudito e do discurso popular (sancionadas, inclusive, por interdições rituais e etiqueta bastante sofisticada), mas, ao mesmo tempo, cresceram as desigualdades e as queixas de discriminação atribuídas à cor. (GUIMARÃES, 2002, p. 51).

As assertivas de Guimarães (2002) trazem elementos importantes para a argumentação nesta tese. Primeiro, a noção de *raça* entendida

como construção social, que “[...] tem existência nominal, efetiva e eficaz somente no mundo social [...]” (GUIMARÃES, 2002, p. 50), além disso, consideramos tal conceito como instrumento analítico necessário ao estudo das relações “raciais”, pois as práticas discursivas mantêm arraigado o conceito de *raça*, que exerce influência significativa sobre as práticas e organizações sociais, dentre as quais destacamos a organização educacional e, neste bojo, as políticas curriculares, para qual este estudo se dedica.

A partir desse contexto teórico e político adotamos a expressão racial para se referir às questões concernentes à população negra brasileira, sobretudo no campo da educação. O termo negro, neste estudo, compreende pessoas classificadas como pretas e pardas, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O conceito negro, portanto, se estabelece como categoria analítica, cujo significado se constitui historicamente.

Para essa incursão realiza-se uma inflexão preliminar sobre as políticas educacionais no Brasil nos anos 1990, que impulsionaram os debates e ações para a política curricular na década subsequente. Em seguida discorre-se sobre as políticas curriculares no Brasil, a partir do século XXI, de modo a evidenciar as políticas curriculares para as relações raciais, dentre as quais destacam-se as Leis Federais nº 10.639/03, 11.645/08 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

E, no terceiro momento, realiza-se um exame de documento sobre a política curricular no Brasil, qual seja: a) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nela encontram-se as orientações e ações norteadoras para o desenvolvimento do currículo. Segundo Ball *et al* (1992) os documentos de políticas contêm ambiguidades, contradições e omissões, pois envolve as influências e determinações dos contextos tanto em nível macro como em nível

micro, os quais não são tomados como processos isolados, mas inter-relacionados e sócio-historicamente condicionado.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

As políticas educacionais no Brasil contemporâneo trazem as marcas indeléveis do capitalismo, cujo mote figura-se na concepção mercadológica que impera desde os anos 1990 do século XX na educação brasileira, de modo geral e, nas políticas curriculares em particular (FRIGOTTO, 2003, 2006; SEVERINO, 2006; PAULANI, 2006).

Segundo Frigotto (2006, p. 242): “As concepções, os projetos e as políticas de educação [...] em disputa hoje, no Brasil, ganham sentido como constituídos e constituintes da especificidade de projeto de sociedade em disputa pelo capital [...]. Essa lógica dominante apresenta um projeto que “[...] visa à acumulação ampliada do capital, valendo-se para tanto da racionalidade econômica caracterizada pela lógica da eficiência [...] (MAUÉS, 2003, p.11). Nesse sentido, tem-se um Estado instrumentalizado, com um projeto de fragmentação social e produtivista (FRIGOTTO, 2006; Apple, 2006).

Importa sublinhar, nesse contexto a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado com correspondentes políticas de liberalização, entre outras e, a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas (SHIROMA et al, 2004), especialmente no projeto de Governo do então Presidente da República Fernando Collor de Mello, em 1990.

Neste sentido, Shiroma *et al* (2004, p. 54-55 – grifo nosso) afirma:

[...] Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros e as *políticas educacionais no país*. [...] De fato, com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia.

Os reflexos dessa sintonia e conexão (mercado/hegemonia) foram imediatos no Brasil com a abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, sem efetivamente um processo de reestruturação produtiva na indústria nacional. As consequências foram visíveis, pois enquanto os consultores internacionais acenavam para um mercado de qualidade total (RAMOS, 2002), produção sem estoque, entre outros, o Brasil, por sua vez não apresentava uma linha de excelência em seus produtos e, portanto, não conseguia concorrer com os estrangeiros dentro do próprio país (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SHIROMA et al, 2004).

A alternativa do governo brasileiro, neste sentido, foi a busca por vantagens competitivas na indústria nacional (SHIROMA *et al*, 2004). Com isso, tem-se a retomada da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2003, 2010), muito em voga nos anos de 1970 e, no caso do Brasil com forte presença nas políticas educacionais do regime militar, que afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. A esse respeito Frigotto (2010) assegura:

[...] a teoria do capital humano não é um produto arquitetado maquiavelicamente por indivíduos iluminados, mas faz parte do conjunto de mecanismos que buscam dar conta das próprias contradições e crises do capitalismo em sua etapa de acumulação ampliada. (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Nos termos de Frigotto (2010) trata-se de mecanismos que preconizam a crescente intervenção estatal na economia, quer como reguladora da demanda (política de benefícios) quer como programadora de processo produtivo e de consumo. Segundo ele, o Estado capitalista, como regulador, se revela ineficaz, essa ineficácia reside na natureza privada do capital e no fato do Estado (quer em sua forma liberal ou intervencionista) ser um estado de classe.

Neste contexto, atribui-se à educação a sustentação da competitividade nos anos 1990 (SHIROMA, et al, 2004). Dessa forma, o capital humano constitui-se como o construtor básico da economia da educação, cujo desenvolvimento encontra campo próprio no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica no nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país (FRIGOTTO, 2003, 2010).

Essa teoria foi marcada pela presença dos organismos internacionais que adentram a educação em termos organizacionais e pedagógicos, cujas estratégias são abalizadas por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental, dentre as quais apontamos a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e os documentos econômicos da CEPAL.

A Conferência de Jomtien inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial (SHIROMA *et al*, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). As recomendações dessa Conferência e de outros fóruns exerceram grande influência nos anteprojetos da nova LDBEN.

Neste sentido, Shiroma e colaboradores (2004) afirmam:

[...] à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL [...]. (SHIROMA *Et al*, 2004, p. 62).

Em meio às intervenções internacionais na educação brasileira, o Governo Collor daria os seus últimos suspiros na gestão da Presidência, alvo de denúncias que lhe valeram um processo de *impeachment*

(SHIROMA *et al*, 2004). Mas, as bases lançadas na Conferência de Jomtien inspiraram o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, já no Governo Itamar Franco (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

De outra parte, os documentos econômicos da CEPAL, foram preponderantes para alavancar as reformas no Sistema de Ensino brasileiro, que marcaram o Governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), cuja centralidade estava nas políticas de equidade e eficiência e diretrizes de reforma educacional de integração nacional e descentralização (CEPAL, 1992).

Neste contexto das políticas neoliberais no Brasil, a LDB nº 9.394/96 é promulgada e traz em seu texto as estratégias recomendadas e reiteradas por esses organismos internacionais. A sintonia da legislação educacional brasileira com as estratégias multilaterais foi visível na produção do texto, tal como se observa nas Disposições Transitórias, entre outras prescrições:

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Nestes termos, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, ainda traz o peso das indicações dos organismos internacionais, como se ressalva no Art. 2 que define as Diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;

- VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

As influências internacionais materializadas na legislação educacional brasileira, entre outros campos, se encontram também nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), prevista na LDB 9.394/96, Art. 9º, inciso IV. Nela se institui entre as incumbências da União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Em linhas gerais, as DCN trazem o regime de colaboração nas diferentes esferas, noção de “competências” de forma a garantir a formação básica do indivíduo. Essa noção está relacionada à aptidão de fazer, e na atualidade sua utilização relaciona-se à organização de procedimentos de validação das capacidades e dos saberes em função da eficiente execução de uma atividade.

A década de 1990 também foi marcada pela emergência de Sistemas de Avaliação na América Latina. No Brasil, em particular, houve iniciativas voltadas para a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a criação do Prova e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este último, por exemplo, é um exame não-obrigatório, de vez que essa etapa da Educação Básica não conta com o caráter de obrigatoriedade.

Segundo Cury (2002) ele pretende:

[...] medir a aprendizagem dos alunos, podendo servir aos processos seletivos para ingresso nos cursos superiores ou no mundo do trabalho. Amparado na avaliação das respostas a itens que buscam medir competências e habilidades, o ENEM vem se tornando um dos principais programas de políticas educacionais da União com vistas, inclusive, a ser um componente determinante do processo seletivo para o ensino superior.

Para Franco e Bonamino (1999) a implementação de medidas de política educacional para o Ensino Médio tem sido feita de modo tal que os instrumentos normativos mais específicos reorientam os mais gerais, o exemplo mais gritante desse tipo de reorientação refere-se à ênfase da matriz de competências do ENEM em habilidades relacionadas com a área de ciências, a despeito dos textos da LDB e das DCEM equacionarem de forma balanceada o papel das linguagens das ciências e das humanidades no Ensino Médio.

As propostas curriculares e os sistemas de avaliação nacional tendem a representar um *corpus* ideológico, uma vez que pode contribuir para políticas de regulação, padronização e controle rigoroso da pedagogia e dos currículos, sustentado pelo discurso da política neoliberal. Tais propostas não vislumbram para a profundidade dos problemas que de fato permeiam o universo social, com os quais a escola se depara, como: racismo, preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas/impostas ao longo da história.

Assim Apple (2006) corrobora:

[...] As políticas neoliberais e neoconservadoras em quase todas as esferas da sociedade – mercantilização, currículos nacionais e exames nacionais, representam estas políticas na educação – têm efeitos discriminatórios e raciais. (APPLE, 2006, p. 12).

A assertiva de Apple (2006) vai à direção do encaminhamento previsto e legitimado na década de 1990, quando a educação brasileira foi marcada por grandes transformações, sobretudo no campo do currículo, que afeta a escola em termos estruturais e ideológicos.

Neste contexto neoliberal, destacam-se as noções de “[...]” globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.95), cuja função é justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003) essas reformas vêm demarcadas por um sentido contrário às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de Bem-Estar Social após a Segunda Guerra Mundial, fazendo emergir propostas oriundas da tradição neoliberal que provocaram o retrocesso do sistema de proteção social, cujo escopo era a liberdade de mercado.

É nesses termos que a discursividade e a racionalidade opera no sistema escolar, reproduzindo a lógica de mercado, a cultura dominante (BOURDIEU, 2009), mascarada pelas demandas criadas pelo neoliberalismo: educação como negócio (segundo os moldes empresariais), gestão de qualidade total, com base na organização curricular; gestão democrática, concepção ideológica do significado de educação; disciplinarização dos professores e educação como mercadoria.

Dentre as estratégias políticas dos organismos internacionais no campo educacional, o currículo é um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica (lógica de mercado) adentra o sistema educacional de diferentes países, com especial atenção para aqueles que compõem a América Latina, como o Brasil.

Nessas reformas educacionais o currículo tem posição estratégica porque é o lugar onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados em termos sociais e políticos. Portanto, é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, em específico curricular, que os diferentes grupos sociais expressam sua visão de mundo, seu projeto de sociedade (Apple, 2006; Silva, 2006).

Tal projeto de sociedade se consagra com a elaboração do documento *Consenso de Washington*, pelos representantes do capitalismo central (economistas de instituições financeiras), o qual foi decisivo para orientar as reformas sociais nos anos 1990, não por acaso os protagonistas seriam os organismos internacionais e regionais, que assumiram o papel de tutoriar as reformas dos Estados Nacionais, nomeadamente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MAUÉS, 2003; SHIROMA *et al.*, 2004).

Maués (2003, p.10), neste sentido afirma: É nessa configuração que o Estado neoliberal se instala, como uma espécie de reforço ao capitalismo, como modo de produção de vida, aumentando as divisões sociais na medida em que incentiva a competitividade [...]. Os reflexos desse projeto social são visíveis na concepção de educação (paradigma da produtividade e competitividade) e na produção dos textos curriculares no Brasil, tais como aqueles que se consolidaram nos anos de 1990, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais foram inseridos no projeto de currículo nacional e no contexto da globalização de políticas educacionais, que serviram entre outras questões para a centralidade do currículo nas escolas (ARELARO, 2005; PERONI, 2003; MACEDO, 2006; LOPES, 2006).

A esse respeito Peroni (2003) nos assegura que no levantamento das políticas educacionais na década de 1990, verifica-se que:

[...] O Estado está centralizando o controle, principalmente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e descentralizando o financiamento da educação, sobretudo através do Fundef e do repasse de dinheiro direto para as escolas [...] (PERONI, 2003, p. 71).

Tal configuração nos termos de Barroso (2006) se constitui como *micro regulação local*, isto é, adequação desse paradigma curricular ao contexto da prática, com a finalidade de unificar os conteúdos. Essa regulação também se verifica no campo da política de financiamento para educação, em específico o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entre outros, os quais foram fruto de acordos internacionais realizados com órgãos financiadores para atender as exigências dos setores produtivos das agências multilaterais.

A partir dos acordos internacionais firmados, a política de financiamento da educação no Brasil centra seus “esforços” e cria o FUNDEF, fruto da Emenda Constitucional de N°14/96. Esse “Fundo” ou “fundinho” no dizer de Arelaro (2007) decorreu de uma política estratégica sob as recomendações do capital internacional na gestão do Governo FHC. Nessa política de financiamento a relação macro/micro políticas se estabelece, mas como estratégia política estadocêntrica (BALL, 2006).

Apoiando-nos nas considerações de Peroni (2003) podemos dizer que as propostas de projetos educacionais e a redefinição do papel do Estado, se corporificam por meio dos movimentos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional, como também, no conteúdo de seu processo.

Assim, o panorama do contexto da produção do texto das políticas curriculares no Brasil na década de 1990 apresenta um discurso baseado na lógica neoliberal, de adjetivação da política econômica

que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital, o que contribui para a construção mercadológica do ensino e a formação de um tipo humano flexível, eficiente e polivalente.

Em termos de relações “raciais” Telles (2003, p.90) comenta que nos anos 1990 “[...] o apoio do governo aos direitos humanos e o combate ao racismo foi em grande parte pura retórica, uma vez que o governo fez pouco para tentar honrar seus compromissos internacionais dentro do país”. Portanto, na política educacional dos anos 1990 não se visualizou ações afirmativas concretas que tenham produzido qualquer impacto significativo no combate às desigualdades “raciais” no Brasil.

POLÍTICAS CURRICULARES NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES “RACIAIS” NO BRASIL

Passado os anos 1990 se inicia no Brasil uma nova configuração nas políticas educacionais e, mas ainda conjeturando a preocupação com a massificação da educação em prol de um modelo econômico neoliberal, cujo reconhecimento de adequação do ensino esbarra na formulação de um modelo, em que a maior preocupação está centrada na redução das desigualdades sociais e econômicas imposta por um padrão de produção excludente em sua natureza.

Para Hasenbalg e Silva (1990):

Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes vilões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e *status* socioeconômico. (HASENBALG; SILVA, 1990. p. 6)

Segundo Hasenbalg e Silva (1990) somente recentemente esse quadro começou a mudar em alguma medida, devido atuação de agentes sociais no campo da educação e militantes do movimento negro no sentido de detectar e denunciar os conteúdos racistas transmitidos pelo sistema formal de ensino, por meio de pesquisas e publicações de pesquisadores que atuam na área da Educação e Relações “Raciais”, tal como os estudos de Rosemberg (1994); Silva (2001, 2004, 2011); Gomes (2008); Silva (2008); Coelho; Coelho (2008); Coelho, (2009), para citar alguns.

Essas pesquisas em suas distintas abordagens demonstram a preocupação com os efeitos insalubres dos conteúdos racistas sobre a formação da identidade racial de grupos historicamente discriminados. As críticas têm se centrado na estrutura do currículo, que não raras vezes oculta temas como a história da África e do negro no Brasil, a maneira estereotipada com que o negro é apresentado no livro didático, além de temas como a formação de professores para o trato da questão racial e literatura infanto-juvenil.

Os atuais indicadores sociais produzidos tanto por órgãos oficiais de Governo, como o IBGE, quanto por pesquisas acadêmicas alertam para as assimetrias de brancos e *não-brancos* no sistema de ensino, revelando, assim, que as mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas não surtiram efeitos positivos para a população negra, ao contrário, ampliaram suas desvantagens (qualidade de vida, mortalidade infantil, expectativa de vida ao nascer, oportunidades de mobilidade social, participação no mercado de trabalho, na distribuição de renda e educação, entre outros).

É nesse contexto díspar que o século XXI transita e traz consigo as reivindicações de vários movimentos sociais negros no Brasil por políticas públicas que dirimissem as desigualdades sociais e “raciais” nos diferentes campos sociais. Não por coincidência a política curricular

é um dos elementos centrais das reivindicações do movimento negro por ela ser essencial nas reestruturações e nas reformas educacionais.

As significativas transformações no campo da política curricular voltadas para as relações “raciais” materializam-se na III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban na África do Sul em 2001. Nessa Conferência o Brasil reconhece a existência do racismo, enquanto fatores geradores das desigualdades sociais.

Paralelo a Conferência podemos dizer que nesse momento no cenário político brasileiro, as políticas de Governo eram voltadas para as questões da pobreza, como nos afirma Guimarães (2003, p.202), a esse respeito pondera: “[...] o grosso da ação do governo restringia-se ao combate à pobreza [...]. Mas, se a estabilidade diminuiu a pobreza, as desigualdades sociais, principalmente as “raciais” não parecem ter diminuído”.

Segundo Guimarães (2003), mesmo com essa evidência a sociedade brasileira continuava e, ainda hoje continua resistente a políticas públicas para a igualdade racial. Para ele, entretanto, essa resistência foi parcialmente quebrada pela repercussão favorável, na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, reconhecendo em fórum internacional, as desigualdades “raciais” do país e se comprometendo a revertê-las com adoção de políticas afirmativas.

Após a Conferência de Durban (contexto de influência) os debates políticos no Brasil acirraram-se em torno das políticas de ações afirmativas de modo a intervir na realidade das instituições brasileiras. E, neste aspecto, a política curricular foi objeto de intervenções, sobretudo a partir de alterações realizadas no texto político da LDB nº 9.394/96, por meio da promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Após a sua promulgação, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 1, de 17/03/03, que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER), cujo contexto de influência teve como protagonista o Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação, por meio da Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), sobretudo movimento negro, intelectuais e outros movimentos sociais, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), entre outros, que se mantêm atento à luta pela superação do racismo, na sociedade brasileira.

Os movimentos sociais têm um papel fundamental na luta contra a dominação e a hegemonia na definição das políticas sociais. A integração dessas entidades no processo de elaboração de políticas educacionais visa à construção coletiva um projeto de sociedade antirracista no Brasil.

Não seria demasiado sublinhar a luta conjunta do movimento negro e indígena que resultou na promulgação da Lei nº 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica do país, alterando o texto da Lei nº 10.639/2003. Essas políticas curriculares buscam descentrar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros, além de incluir como esse fenômeno, afeta essas mesmas dimensões dos outros grupos étnico-raciais (Gomes, 2008a).

Segundo Serrano e Waldman (2007) essas leis provocaram reações de todo tipo na sociedade brasileira. Com relação à Lei nº 10.639/03, paralelamente às manifestações de apoio, existiram protestos no meio educacional contrário a sua aplicação. Uma das objeções levantadas, entre outras admoestava:

[...] a lei seria desnecessária e, inclusive, de índole autoritária. Nessa alegação, o novo corpo jurídico estaria equivocada, em função da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (a LDB, aprovada em 1996) já afirmar que o ensino no Brasil deveria

levar em conta a contribuição das diferentes etnias quanto à formação do povo brasileiro, qual seja, *suas matrizes indígena, africana e européia* (SERRANO; WALDMAN, 2007, p.18 – grifo no original).

Apoiados em Petronilha Silva na defesa da Lei nº 10.639/2003, os autores apontam que esses argumentos não se sustentam primeiro porque a Lei é fundamental para “[...] melhorar o conhecimento a respeito da história dos negros [...]”, segundo porque a “[...] lei auxiliaria a tratar os negros positivamente, até porque são comuns livros e escolas que abordam a história do negro de forma simplificada ou até ridicularizada”. Terceiro porque, embora a “[...] LDB tenha explicitamente incluído a historicidade afro-brasileira como conteúdo pedagógico na realidade, nada disso aconteceu”. E, o quarto argumento, também não se sustenta porque “[...] No Brasil, o grupo afrodescendente, mesmo constituindo *maioria demográfica* [...] forma simultaneamente uma *minorias sociológica*. [...] o grupo está sub-representado na maioria das esferas da vida social” (Idem, 2007, p.19).

Nessa acepção, “[...] a nova lei estaria antes dando substância a um parecer pedagógico já existente do que criando uma necessidade a partir do nada. [...] a questão racial não se esgota em um ponto de vista genérico” (Idem, 2007, p.19). Portanto, muitas são as nuances que justificam o conteúdo da Lei e, uma das motivações que respaldam essa implementação na Escola Básica é ausência pura e simples de uma visão realista sobre o Continente Africano, quanto em seu desdobramento direto na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa impingida, sem maiores delongas, à África (SERRANO; WALDMAN, 2007).

Em síntese, a Lei nº 10.639/2003 contribui para inserir a questão “racial”, os direitos humanos no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, Projeto Político

Pedagógico, planos de ensino e as desigualdades “raciais” introduzidas no imaginário da Escola Básica. Para Silva (2003) as desigualdades “raciais” na educação permanecem não por causa da falta de acesso ao Ensino Básico, mas pela ausência de uma política que estimule a permanência do negro na sala de aula.

Na análise da produção do texto da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como da Lei nº 11.645/2008, a categoria discursiva central diz respeito à *obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, a ser implementada na Educação Básica do país em suas diferentes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, recentemente a Indígena nos últimos anos compõe a agenda política dos textos curriculares no Brasil que reflete as ações pedagógicas, formação de professores e a interconexão das diversas áreas de conhecimento. Com efeito, Silva (2003) nos aponta que o problema que se coloca a sociedade brasileira, especialmente a Escola Básica é a falta de conhecimento real da história dos negros no Brasil, daí a necessidade de desvendar a realidade da história e cultura afro-brasileira e africana encobertas por mitos, ficções e imagens estereotipadas e fantasiosas.

Para além da mera vontade, a desconstrução das imagens negativas do Continente Africano faz-se com estudo, conhecimento e compreensão atentos à sua personalidade histórica, geográfica e cultural específica, uma vez que “[...] a África mais do que qualquer outro continente, terminou encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção da sua realidade” (SERRANO; WALDMAN, 2007, p. 21).

Evidentemente, com esse regime de estereótipos o Continente Africano mais do que qualquer outro foi desqualificado pelo pensamento ocidental com imagens particularmente negativas e excludentes.

Várias dessas estereotípias encontram-se evidentes a partir de primados geográficos explicitados nos mapas, livros didáticos, entre outros que sumamente referendam discursos construídos sobre esse Continente. A esse respeito Gomes (2008, p.74-75) nos assegura:

No Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico – salvo honrosas exceções -, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade. Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo de pesquisa acadêmica reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão.

A despeito da existência das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que trata da obrigatoriedade de um conteúdo pedagógico focado no Continente Africano. Essa discussão, ainda merece muito aprofundamento e aguarda efetivação concreta nos currículos das escolas e das Instituições de Ensino Superior (IES). A presença da África na realidade social e cultural brasileira historicamente é alimentada pelo tráfico de escravos presente, não raras vezes nas imagens dos livros didáticos (GOMES, 2008). Essas representações continuam vivas e marcam a intersubjetividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Para além do impacto positivo junto à população e da republicação da escola brasileira, essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos (BRASIL, 2009). Neste sentido, a história e cultura afro-brasileira e africana, precisa ser entendida à luz das lutas históricas e estratégias de resistência, da forma como os grupos sociais se opõem a práticas generalizadas e hegemônicas, como o projeto de branqueamento e a “democracia racial” (GUIMARÃES, 1999, 2002; MUNANGA, 2004), impingidos na educação brasileira.

Isso significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional. A questão, neste caso, é fortalecer a legislação antirracista no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal e no Plano Nacional de Educação, bem como, política de formação inicial e continuada para agentes educacionais (gestores e profissionais da educação), devidamente articulados à revisão da política curricular, política de material didático e paradidático, gestão democrática e mecanismos de participação social, avaliação e monitoramento e, sobretudo condições institucionais (BRASIL, 2009).

Destarte, as políticas curriculares no âmbito das Relações “Raciais” no Brasil apresentam um discurso focado nas políticas para igualdade “racial”, cuja centralidade é as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas a ser implementada no âmbito da Educação Básica e no Ensino Superior, com vista ao enfrentamento a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação cristalizados no imaginário social.

A partir da análise realizada acerca das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, vejamos o que revela os enunciados predominantes na produção do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) sobre as relações “raciais”, tendo por base o Parecer nº 7/2010.

POLÍTICAS CURRICULARES E EDUCAÇÃO BÁSICA: O SENTIDO DAS RELAÇÕES “RACIAIS”

Nas últimas décadas importantes marcos legais foram instituídos que impactaram diretamente nas políticas educacionais brasileiras, tais como: a CF/88, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), LDB e PNE. Este novo cenário ensejou ao CNE a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), que

funcionou como uma espécie de protetor das diretrizes específicas da Educação Básica, que traduziu a medida do Parecer nº 7/2010 e a Resolução 4/2010.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), por meio do Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 de 7 de abril de 2010 e da Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, atendendo à determinação da LDB que “[...] atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2010).

A partir da abordagem do ciclo de políticas (Ball et al, 1992) analisa-se o documento das DCNGEB como uma produção coordenada pelos agentes que fizeram parte do contexto de produção dos textos da política, o CNE, mas não restrita a tal contexto. Apesar dos órgãos governamentais estarem, algumas vezes, na liderança de propostas curriculares, as políticas são produzidas por diferentes contextos contínuos e não-hierarquizados (BALL, 2006) em que o agente social tem o poder de agir sobre a prática. Neste sentido, o currículo é discursivamente significado e os documentos são produto de um dos possíveis fóruns dessa produção, não sendo, portanto, representativos da totalidade da política (MATHEUS, 2011).

Os sentidos produzidos no contexto de influência, no contexto da prática compõem a política de currículo, os quais estão em inter-relações (BALL, 2009; MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO 2011), tendo em vista o processo de influências mútuas característico da circularidade da política (MATHEUS, 2011).

A existência dos contextos de produção, tal como Ball (2009) os apresenta, e as conexões estabelecidas entre eles apontam para uma ampla troca de ideias e propostas e para a recontextualização,

em esferas locais e globais, de textos e discursos inter-relacionados e sustentados por uma rede de agentes e instituições produtora de políticas (BALL, 2009; MAINARDES, 2006; LOPES; 2011).

O CNE, enquanto contexto de produção dos textos, quando propõe as DCNGEB, o faz levando em conta sentidos produzidos na escola, na academia, nas esferas governamentais e em diversos campos sociais, operando recontextualizações por hibridismo (BALL, 2009; MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011).

As DCNGEB representam o documento da política curricular do Estado brasileiro e se configuram como:

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 2010, p.1).

O sentido da política do Estado parte de definições e orientações que nortearão a proposta pedagógica da escola de modo a promover a qualidade social da educação. Tendo em vista tal interpretação e, nos baseando em Ball (2009) podemos dizer que os textos políticos são textos de ação, a resposta a esses textos tem consequências reais no contexto da prática, dada a circularidade do contexto.

As DCNGEB são analisadas considerando a complexidade que envolve tanto a sua formulação quanto a sua interpretação. Os textos das políticas podem oferecer uma imagem da significação do currículo e das disputas travadas entre os agentes que participaram da sua elaboração. Os sentidos presentes nos textos escritos são sentidos que foram legitimados por agentes que, no contexto de produção dos textos, lutaram pelo controle simbólico do currículo (BALL, 2009; LOPES; MACEDO, 2011; MATHEUS, 2011).

Nesta direção, a interpretação dos textos envolve lutas e alianças por significação, uma vez que os “[...] autores não podem controlar os sentidos dos seus textos” (BALL, 1994, p. 16). Os textos não são tão claros, fechados ou completos que não permitam leituras particulares, pois a pluralidade de leitores pode significar pluralidade de leituras. Por outro lado, não se pode ler qualquer coisa em qualquer texto, porque os textos criam uma esfera discursiva a partir da qual os leitores, face à tarefa de significá-los, mobilizarão suas visões de mundo e suas demandas no intento de atribuir sentidos à política (MATHEUS, 2011).

Os enunciados dos gêneros do discurso das DCNGEB serão aqui entendidos como “[...] tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 162) que são utilizados para materializar intenções comunicativas em ações verbais. São estruturas que possuem um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional, próprias e possíveis de serem reconhecidas. Assim, essa estabilidade relativa já antecipa para o leitor algumas informações sobre o que ele irá encontrar durante a leitura.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, 2010).

Assim, parte-se do pressuposto de que as políticas curriculares são simultaneamente texto e discurso (BALL *et al*, 1992), isto é, práticas que constituem o objeto de que falam estabelecem a regra do jogo em que se dão as lutas em torno dos significados (BALL, 2009). Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem e permitem a construção de certos discursos (BALL, 2006; DIAS; LOPES, 2009).

Pode-se dizer, então que os sentidos expressos nas políticas curriculares de Educação Básica são representações, nessa lógica, as políticas são textos complexos codificados e decodificados em meio a lutas, negociações, acordos e alianças (BALL, 2006; LOPES; MACEDO, 2011). A partir do sentido de política, selecionamos, para fins de análise neste estudo, o discurso das relações “raciais”, que embora não estejam fortemente presente no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, mas contribuirá para compreendermos como ela está sendo discursivamente significada nesse documento.

No enunciado das DCNGEB a qualidade social da educação compõe o principal objetivo a ser alcançado pelo Sistema de Ensino brasileiro. Esse documento defende fortemente a oferta de educação de qualidade para todos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso significa “[...] compreender que a *educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores*” (Brasil, 2010, p.15 – grifo no original).

A qualidade da educação é pauta na agenda das políticas educacionais no Brasil, já bastante desgastada no discurso macropolítico (CF/88, LDB, PCN). A incursão realizada nos anos 1990, já aponta o discurso atávico nos documentos e acordos internacionais “qualidade e equidade” (Cepal/Unesco), para citar alguns, “sugeridos” aos países da América Latina, com materialização corpórea nos textos da política educacional.

Segundo Dourado e Oliveira (2009) o delineamento e a explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação e da escola têm ganhado importância, mesmo que, em alguns casos, como mera retórica, na agenda de governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação e relações “raciais”. A esse respeito acrescentam:

[...] a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio. No Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do Ensino Fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva (*idem*, 2009, p. 202).

Para os autores na realidade da educação brasileira debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais (concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras). Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente.

Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Tendo em vista as considerações acima, empreende-se a análise dos discursos das relações “raciais” na produção do texto do Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Para análise recorre-se aos seguintes descritores: a) relações “raciais”; b) negro; c) *raça*; d) racismo; e) discriminação, f) preconceito. No levantamento realizado, emergiram algumas categorias, a saber: a) *Diversidade e Cidadania*; b) *Currículo*, contidas no texto do Parecer.

A categoria *diversidade e cidadania* surge a partir dos descritores *raça* e discriminação. *Raça* no texto aparece somente duas vezes, ambos no eixo Mérito, que diz respeito às referências conceituais:

Trata-se das questões de classe, gênero, **raça**, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade todos que compõem a diversidade da sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2010, p.10).

É verdade que os textos não têm um efeito automático sobre a opinião dos leitores, principalmente porque muitos leitores podem resistir às interpretações sugeridas pelo discurso hegemônico, mas sob condições especiais, essa influência pode ser penetrada. Portanto, as DCNGEB ao tratar de questões estruturais na sociedade brasileira como classe, gênero, *raça*, etnia, pobres, mulheres, indígenas, entre outros, deve fazê-lo do ponto de vista histórico e em suas especificidades.

A questão *raça* no Brasil, por exemplo, é uma construção social, destituída de fundamentos biológicos. A idéia de raças humanas e as bases sociais do racismo foram historicamente criadas e difundidas, com objetivos políticos bem determinados, mas carecem de fundamento científico (GUIMARÃES, 1999; MUNANGA, 2004; SILVA, 2008; COELHO, 2009). “As ideias de raça têm efetividade social em função de sua inserção no universo simbólico na construção e negociação de sentidos” (SILVA, 2008, p.65).

A categoria *cidadania* traz em seu mote o projeto educacional brasileiro, fundamentado nos princípios na CF/88 e na LDB n° 9.394/03:

Os fundamentos que orientam a Nação brasileira estão definidos constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o

projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, *raça*, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de *discriminação* (p.11).

De fato, tais discursos parecem que já viraram um jargão, exatamente porque vivemos em uma sociedade desigual, racista, preconceituosa como a brasileira. As DCNGEB trazem o discurso de uma sociedade justa e igualitária. Neste particular, enfatiza-se alguns objetivos que exigem um maior desdobramento, entre os quais destaca-se: “[...] promover o bem de todos sem preconceitos [...] quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2010, p.11).

Pode-se dizer que muitas práticas de racismo, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser apreendidas pela observação e imitação, mas até mesmo essas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos hegemônicos aprende a ser racista às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos (DIJK, 2008).

A categoria *currículo*, por sua vez, no texto das DCNGEB abrange em específico a história e cultura afro-brasileira e indígena. Essa Lei é ressaltada a partir da alteração do texto da LDB nº 9.394/96 que definiu princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio. No entanto, não é explorada no texto a luz de sua historicidade, apenas se faz presente como alteração da legislação. A Lei desloca a perspectiva adotada, até então, nas representações sobre o Brasil e a respeito de sua formação, transformadas em conteúdo didático (ROCHA, 2008). Assim assevera:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos **negros** e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil (BRASIL, 2010, p. 27).

Gomes (2008) abaliza que no contexto da Lei nº 10.639/03, essa discussão deverá fazer parte dos processos de formação inicial e continuada de professores das discussões em sala de aula. Além dos benefícios sociais, econômicos, educacionais e políticos vividos pela população branca no Brasil, em detrimento dos negros, os quais são comprovados pelas pesquisas sobre as desigualdades sociais em nosso país.

Em síntese o discurso das DCNGEN a educação de qualidade é uma demanda fortemente defendida nas políticas curriculares atuais, porque as últimas décadas foram marcadas pelo descompasso entre quantidade e qualidade na educação. Em termos de relações “raciais” o tema é frágil teoricamente, sem historicidade, presente somente para justificar o tema inclusão e a alteração da LDB nº 9.394/96, não existe uma reflexão profunda sobre educação antirracista, uma discussão que caminhe na direção da superação do racismo e da desigualdade racial, uma vez que essa discussão faz parte da luta pela construção da cidadania e democracia.

Essa ocultação, contudo, não se dá no vazio, antes está relacionada com a presença de um imaginário, alicerçado no mito da democracia. Portanto, uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não pode continuar pensando *cidadania e democracia* sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos etnicorraciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou os enunciados dos discursos predominantes na produção do texto das políticas curriculares no Brasil sobre as relações “raciais”. Para tanto, perscrutou-se as influências das Políticas Educacionais no Brasil nos anos 1990, bem como as Políticas Curriculares no âmbito das Relações “Raciais” brasileiras e, ainda as Políticas Curriculares no campo da Educação Básica, especialmente o sentido das relações “raciais” no texto das DCNGEB.

A partir da análise sintetiza-se os enunciados dos discursos das políticas curriculares no Brasil. O primeiro enunciado evidencia que o discurso da produção do texto das políticas curriculares no Brasil na década de 1990 baseou-se na lógica neoliberal de adjetivação da política econômica que vêem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital, o que contribui para a construção mercadológica do ensino e a formação de um tipo humano flexível, eficiente e polivalente.

O segundo enunciado corrobora para um discurso focado nas Políticas para Igualdade Racial, cuja centralidade é as políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas a ser implementada no âmbito da Educação Básica e no Ensino Superior. E, o terceiro enunciado diz respeito ao discurso das DCNGEB, cujo sentido “qualidade social” foi hegemonizado ao longo do processo de produção do texto. Em termos de relações “raciais” o sentido é de ocultação dessa temática nos textos das DCNGEB.

Essa incursão contribuiu para compreendermos que as políticas curriculares no Brasil sinalizam que no contexto da produção dos textos políticos, ocorre a hegemonização de certos discursos e ocultação de outros por meio de uma negociação de sentidos e da ação dos agentes sociais na criação desses sentidos. Portanto, infere-se que a política curricular se apresenta em inter-relações entre múltiplos

contextos no ciclo de políticas. Apesar do caráter contínuo e não hierarquizado das políticas, da articulação macro e micropolíticas avançarem em relação às abordagens estadocêntricas (LOPES; MACEDO, 2011) e do processo de recontextualização política que ocorre nas escolas, os discursos sobre as relações “raciais” são ocultados, o que ajuda a atribuir a realidade social a disseminação e ratificação do racismo e discriminação nos diferentes contextos que compõe a política de currículo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira, - 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARELARO, Lizete Regina Gomes. **O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005.

ARELARO, Lizete Regina Gomes. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. **30ª Reunião anual da ANPED – GT-: Estado e Política Educacional**, n.5, 2007.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming Education and changing schools: case studies in Policy Sociology**. London, 1992.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1. n. 2, p. 27-43, 2001.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball.** London: Routledge, 2006.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *In*: MAINARDES, Jeferson, MARCONDES, Maria Inês. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BARROS, Antonio Carlos. **A política de municipalização do Ensino: regime de colaboração de responsabilidade no Pará?** Belém, Pa. 2009.

BARROSO, João. O Estado e a educação: regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In*: BARROSO, João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação.** Espaços, dinâmicas e atores: Coimbra, Educa, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 4. ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **A nova bíblia do tio Sam.** Le monde diplomatique, edição brasileira, v. 1, n. 4, ago. 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. - 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL, **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *In*: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Distrito Federal, DF. n. 248, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 20 de dezembro de 2003, altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *In*: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 10 de jan., 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Parecer CNE/CP3/2004.

BRASIL. **Lei nº 11.465/08**, de 1 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *In*: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 11 de mar., 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – **Parecer CNE/CEB Nº. 7 – 7 DE ABRIL DE 2010**.

CASHMORE, Ellis. et al. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. Tradução Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva com equidad. Santiago: 1992.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença**. (orgs.). Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *In*: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n.80, set. 2002. p.168-200.

DIJK, Teun A. Van. Introdução. *In*: (orgs.). DIJK, Teun A. Van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 79-99, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectiva e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas: v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2004.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alice. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. **Química Nova na Escola o ENEM e o Ensino Médio**, nº 10, novembro 1999, p. 26-30.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O acesso dos negros à universidade pública. *In*: SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, pp.115-128.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle, Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, maio, 1990.

INEP/MEC. ENEM – **Documento Básico**. Brasília, 1999, mimeografado.

LOPES, Alice Casemiro. Quem defende os PCNs para o Ensino Médio? *In*: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v.7).

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 249-283.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc. Campinas**, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MACEDO, Elizabeth. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. *In*: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v.7).

MACHADO, L. R. de S. O Modelo de Competências e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. *In*: **Revista Trabalho e Educação**. n° 4. Belo Horizonte: NETE / FAE / UFMG, ago / dez, 1998.

MATHEUS, Danielle dos Santos. Educação de qualidade: o discurso da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **34ª Reunião Anual da ANPED – GT: Currículo**, n.12, 2011.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. *In*: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETTO, José Paulo. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. *In*: **Questões de Nossa Época**, n. 20. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição** (org.). Fundação Cultural Palmares-MinC. Brasília: março de 2004.

OLIVEIRA, Vera Rosane Rodrigues de. **Políticas Públicas e ações afirmativas na formação de professores:** cotas uma questão de classe e raça – Processo de implementação da Lei 73/1999 na UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In:* LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. A experiência da Lei nº 10.639/2003 CEFET-PA Formação inicial e continuada. *In:* COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença.** (orgs.). Belo Horizonte: Mazza, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Qualidade na Educação Infantil: uma perspectiva internacional. *In:* **Simpósio Nacional de Educação Infantil**, 1. Anais... Brasília, 1994. p.154-156.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África:** a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In:* LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar**

do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 3. ed. Rio De Janeiro: Df&A, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes.** (Tese de Doutorado) Universidade Federal da Bahia – Educação, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. *In:* SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (orgs.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 1 ed., reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da Silva. **Racismo em livros didáticos: estudos sobre negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SÃO PEDRO, PARÁ: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM DIREITO NÃO EFETIVADO

Educação Escolar Quilombola na comunidade São Pedro é um direito não efetivado. A rede municipal de ensino do município onde a escola se localiza não dispõe de um currículo específico para o desenvolvimento adequado da educação escolar nos quilombos. O desenho curricular vigente é urbanocêntrico e não contempla a especificidade dos alunos e da comunidade.

Rosilândia de Souza Rodrigues

A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas. (MOURA, 2007, p. 6).

A educação escolar brasileira caminha em meio a muitos desafios, sobretudo no campo, onde as escolas em sua maioria são precarizadas em termos de infraestrutura, formação de professores, materiais didáticos, currículo desconexo da realidade dos alunos e muitos outros.

É importante que a escola leve em consideração a realidade do povo do campo, trabalhando a partir do contexto no qual os alunos estão inseridos, destacando assim, a especificidade e identidade do aluno, fazendo com que ele se sinta parte da escola e protagonista do ensino. De acordo com Hage:

São designadas como populações do campo agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (HAGE, 2014, p.1168).

É necessário bem mais do que construir escolas no campo, mas é urgente criar instituições escolares a partir desse contexto, ou seja, que caracterizem a realidade vivida pelo povo do campo.

Sousa *et al* (2016) ressalta que é necessário a implantação de políticas públicas que assegurem às populações do campo uma educação que leve em consideração o seu modo de viver e o lugar no qual residem, fazendo assim com que o aprendizado desenvolvido na escola tenha parceria com a experiência de vida adquirida no campo

e “um estreito compromisso político” com as pessoas pertencentes a este espaço.

O aluno do campo tem seu modo de viver e ver as coisas, sendo que são diferentes dos alunos que vivem e estudam em escolas da zona urbana, portanto o ensino desenvolvido no campo também deve ser divergente do desenvolvido na cidade, pois são espaços diferentes, com grupos sociais e culturais distintos.

As escolas do campo necessitam de uma educação que contemple a diversidade cultural existente dentro do próprio território campestre, pois é necessário que o ensino parta do aluno e da realidade na qual ele está inserido, sendo que os sujeitos que pertencem a esse espaço são muitos e distintos étnica e culturalmente, portanto o ensino não pode ser o mesmo em todas as localidades rurais.

Assim sendo, entre as inúmeras populações que compõem o campo estão as comunidades quilombolas, que são caracterizadas pela valorização da cultura e dos costumes dos antepassados, que tem a terra como fonte e meios de sobrevivência, povos que lutam pela conquista e reconhecimento de seus direitos. São territórios ocupados por pessoas que descendem ou não de grupos negros que foram escravizados, porém que têm ciência de sua identidade e ressaltam a mesma por meio de suas vivências. (MOURA, 2007).

Ainda sobre a definição de comunidades quilombolas, Amaral (2008) define que são:

Comunidades negras rurais, habitadas por descendentes, direto ou não, de escravos negros ou afrodescendentes os quais mantêm laços de parentescos, consanguíneo ou não, que vivem em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo, valorizam tradições culturais dos antecedentes passados, religiosas ou não, possuem histórias comuns, normas de pertencimento explícitas e consciência de sua identidade étnica ou de sua etnicidade. (AMARAL, 2008, p. 117).

Segundo Amaral, comunidades quilombolas nem sempre são compostas por pessoas diretamente oriundas de negros que foram escravizados, pois os mesmos podem ser parentes de sangue ou não, sendo que se estabeleceram no território que vivem por meios de doações, compras ou ocupação, são povos que preservam os conhecimentos e costumes dos seus antepassados, sendo religiosos ou não.

Assim como os demais territórios e sujeitos campesinos, os quilombolas têm suas particularidades e especificidades que os diferenciam dos demais, sendo que essas características próprias precisam ser levadas em conta no processo de ensino e aprendizagem.

A educação escolar nas comunidades remanescentes de quilombos precisa partir da realidade, do contexto, das práticas, dos costumes, das vivências no território.

Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo avaliar a implementação da Educação Escolar Quilombola no quilombo São Pedro no município de Castanhal, Pará.

A pesquisa foi realizada na escola da Comunidade Quilombola São Pedro, localizada na zona rural do município de Castanhal, no estado do Pará, no ano de 2018. Participaram da pesquisa cinco professores da escola que foram devidamente informados sobre os procedimentos da pesquisa e que, posteriormente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que o critério de seleção dos participantes foi a atuação direta em sala de aula, no processo de desenvolvimento do ensino dos alunos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, sendo que as mesmas foram gravadas e armazenadas em um aparelho celular, caracterizando a pesquisa como de campo. Sendo que foram utilizados ainda referenciais bibliográficos e documentais de vários autores que contribuíram significativamente com o desenvolvimento do texto, atribuindo à pesquisa uma abordagem de cunho qualitativa, que segundo Minayo (1994, p. 210) “responde a questões muito particulares. Ela se

preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. As questões que nortearam as entrevistas foram as seguintes: Como os entrevistados caracterizam uma escola quilombola, se possuem curso ou formação que lhes possibilitem a trabalhar a Educação Escolar Quilombola, a escola desenvolve o ensino da Educação Escolar Quilombola e se a mesma possui um Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ). Os dados gerados em campo foram analisados à luz do conceito de educação antirracista, conforme propõe Eliane Cavalleiro, e das discussões de Joana Machado sobre as especificidades da Educação do Campo em comunidades quilombolas da Amazônia paraense.

Por meio dos dados coletados em campo foi possível perceber que somente um dos professores entrevistados pertence ao território quilombola de São Pedro, sendo que essas e outras informações coletadas em campo foram usadas para caracterizar os sujeitos que participaram da pesquisa. Ressalto que o nome dado a cada um é meramente fictício, uma vez que no ato da realização das entrevistas foi estabelecido que os nomes dos mesmos seriam preservados, cumprindo-se assim o que foi acordado no TCLE.

Tabela 1: Características dos professores que participaram da pesquisa

Sujeitos	sexo	Idade	Localidade	Formação	Pertencimento à comunidade
Janaina	Feminino	42 anos	Agrovila Calúcia – Castanhal	Licenciada em Pedagogia	Não pertence à comunidade
Amir	Masculino	35 anos	São Francisco do Pará	Licenciatura plena em Educação Física	Não pertence à comunidade
Kênia	Feminino	39 anos	Castanhal	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas; Especialista em Educação do Campo	Não pertence à comunidade
Akin	Masculino	46 anos	Quilombo São Pedro	Graduação em Pedagogia; Especialista em Saberes Afros Africanos	Pertence à comunidade
Lana	Feminino	27 anos	Agrovila Cupiúba – Castanhal	Letras com Habilitação em Língua Espanhola	Não pertence à comunidade

Fonte: Trabalho de Campo, Rodrigues (2018)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no art.48 ressalta que o ensino da Educação Escolar quilombola deve ser conduzido, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas (BRASIL, 2012).

Os professores que residem nas comunidades conhecem as práticas, os costumes, sabem da história da localidade, são partes, integrantes da comunidade, portanto cientes da realidade do território

e também da importância e expectativas dos moradores em relação à escola, ao ensino escolar.

Percebe-se também que nenhum dos professores possui formação que o habilite a desenvolver o ensino da Educação Escolar Quilombola, sendo que isso acaba interferindo diretamente na qualidade do ensino e na formação dos alunos, pois:

Sabe-se que um/a profissional capacitado/a estará apto/a à reverter de maneira positiva um material didático eventualmente ruim, bem como a ampliar de modo criativo as pistas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam. Entretanto, para que esse trabalho seja mais efetivo é necessário o apoio de recursos didático-pedagógicos alternativos, ou seja, que alterem o *status quo* e apresentem novas possibilidades. (SILVA, 2001, p. 66).

Sendo assim, a ausência de formação adequada prejudica a qualidade do trabalho do professor e conseqüentemente o desenvolvimento dos alunos, sendo que é extremamente difícil para um educador construir meios, metodologias por meio das quais possa superar as armadilhas da prática de um ensino alienador sem a existência de formação que o habilite para esse fim. De acordo com Santos (2001):

A ação educativa deve ser uma “ação cultural” que leve a libertação de todos os educadores e educadoras, de todos os meninos e de todas as meninas, de todos os negros e de todos os “não negros” [...] libertação de todas as formas de preconceito e discriminação que impedem, a todos, de “ser mais”. (SANTOS, 2001, p. 112).

A educação escolar precisa romper com a educação bancária tão debatida e criticada por Paulo Freire e engajar-se no desenvolvimento de um ensino que torne os alunos seres críticos, conhecedores

de suas histórias e realidades, com ciência dos problemas e diferenças de classes, culturas e raças que compõem a sociedade.

Quando os professores foram indagados sobre como caracterizam uma escola quilombola:

Janaina: *Boa e bem atualizada com a cultura e costumes dos seus antepassados, deixar que os corpos se situem em um ambiente que já estão acostumados, permitindo uma estada mais agradável e uma forma de construção mais apropriada do saber. Mostram valores positivos, a influência cultural para a sociedade que este povo trouxe na linguagem, na dança, na religião, na música, na culinária.*

Kênia: *A escola quilombola tinha que ser diferenciada das outras escolas, mesmo sendo do campo, porque existe a escola urbana, a do campo e a do quilombo, são escolas diferentes, culturas diferentes. A literatura do quilombo é uma, a literatura do campo é outra, a realidade do campo é uma, a do quilombo é outra.*

Akin: *Uma escola quilombola é aquela que busca trabalhar a questão das raízes, da cultura e do conhecimento prévio que cada aluno tem de suas características, da sua visão. Trabalhar os acervos que fazem parte do dia a dia do aluno, buscar trabalhar os repertórios, a territorialidade, a civilização, a questão da identidade que é uma coisa que tem que fluir na pele do ser humano, para que ele possa ter orgulho de ser da raça negra e ter a cor preta.*

Lana: *Para mim a escola remanescente de quilombolas ela tem um papel muito importante, de levar adiante a cultura, os costumes dos antepassados. [...] (informação verbal).*

Por meio da fala dos professores foi possível concluir que escola quilombola é aquela que leva em consideração os conhecimentos dos alunos, a realidade deles, o espaço que vivem, a história passada e presente do seu povo. É aquela que leva em conta as práticas educativas adquiridas pelos alunos dentro do próprio território. Mas será que essa escola existe na prática ou simplesmente no discurso dos

entrevistados, pois conforme Nunes (2006, p. 358) “Hoje, jovens e crianças precisam ser educados, educados pela própria história, presente e passada”.

Conforme os sujeitos pesquisados, escola quilombola é aquela construída a partir das vivências e experiências dos alunos enquanto descendentes de quilombos, ou seja, é aquela que agrega os conhecimentos informais dos alunos, construídos a partir das relações sociais estabelecidas dentro da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola definem que escola quilombola é aquela localizada em território quilombola (BRASIL, 2012). Porém sabemos que a existência de um prédio escolar dentro do quilombo não garante uma educação escolar de qualidade, que leve em consideração a realidade dos alunos, que contenha a identidade local e que responda os anseios da comunidade.

Conforme Moura (2007, p. 6) “A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas”.

Os quilombolas almejam por uma escola que reconheça e reflita suas identidades, que visibilize os costumes, a cultura e as práticas da comunidade no processo de ensino. Escola essa que os enxergue como descendentes de quilombos e torne a história, o histórico de lutas e protagonismo do seu povo visíveis na sociedade.

Kênia (2018) destaca a especificidade da escola quilombola quando diz que:

A escola quilombola tinha que ser diferenciada das outras escolas mesmo sendo do campo porque existe a escola urbana, a do campo e a do quilombo, são escolas diferentes, culturas diferentes. A literatura do quilombo é uma, a literatura do

campo é outra, a realidade do campo é uma, a do quilombo é outra. (informação verbal).

Concordo com Kênia quando afirma que a realidade da escola quilombola é diferente das demais escolas, seja do campo ou da cidade, pois os sujeitos que compõem as comunidades remanescentes de quilombos pertencem a um grupo étnico cultural com características e particularidades específicas, sendo que estas devem ser respeitadas.

A educação desenvolvida nas escolas quilombolas deve levar em consideração os costumes, a cultura e a realidade das comunidades, visando assim um ensino que resgate as origens, ressalte as experiências e que desperte o sentimento de pertencimento nos alunos.

A educação escolar dos alunos quilombolas deveria levar em conta as experiências por estes adquiridas nas comunidades, porém de acordo com Moura (2006):

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno. (MOURA, 2006, p. 262).

Dessa forma, a educação escolar dos alunos quilombolas não leva em consideração as práticas educativas, os conhecimentos e as experiências por eles vividas dentro dos territórios, enquanto que nas comunidades os conhecimentos, os valores, os costumes são assimilados e absorvidos devido fazerem parte da vivência, do dia a dia deles.

Outra pergunta feita aos professores foi se: A escola trabalha a Educação Escolar Quilombola? Se sim, como?

Janaina: “*Sim. Atualizando sempre seus costumes e cultura no seu dia a dia*”.

Amir: “*Sim, através dos resgates das histórias, da cultura, dos plantios, dos jogos e brincadeiras*”.

Kênia: *A grade curricular, ela é uma grade curricular feita para todas as escolas, tanto urbana quanto rural, ou seja, é uma grade só, que tem uma realidade que não condiz nem com o campo, nem com o quilombo, porém depende de cada professor, pois apesar de haver um planejamento a ser seguido o professor pode fazer adaptações e introduzir no seu próprio planejamento conhecimentos relacionados a comunidade.*

Akin: *Eu digo para mim mesmo como professor que sim. Eu busco trabalhar com os alunos por meio de rodas de conversas a história dos nossos antepassados, os costumes, a cultura, enfim a historicidade da nossa comunidade, e desenvolvemos por intermédio disto texto, redações, trabalhamos a escrita. Busco todo conhecimento que possa está sendo relacionado ao português, a matemática, ciências e assim vou desenvolvendo essa multidisciplinaridade dentro da educação escolar quilombola que é trabalhar o dia a dia do aluno.*

Lana: *Sim, com certeza, sem dúvidas, por esse pouco tempo que eu estou na escola eu percebo que o plano pedagógico da escola leva muito em consideração isso também para não deixar morrer essa cultura, esses costumes. Os professores, eles ressaltam por meio de comemorações com os alunos para que não venha a cair no esquecimento, porque hoje devido a tecnologia, essas coisas, às vezes os alunos podem esquecer um pouquinho, mas só que os professores não permitem que isso aconteça. (Informação verbal).*

Por meio da fala dos professores, apesar dos mesmos assegurarem que sim, é possível constatar que o Ensino da Educação Escolar Quilombola não é efetivado na escola, pois a mesma não possui um Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ), sendo que o que existe não foi finalizado e nem condiz com a realidade da escola, sendo que o próprio município não reconhece a escola enquanto quilombola, já que não dispõe de um currículo específico para o desenvolvimento do ensino da Educação Escolar Quilombola.

Percebe-se que apesar da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecida através da Resolução nº 08/2012, a efetivação da mesma caminha lentamente, sobretudo nas escolas quilombolas do campo, já que parte a maioria das escolas funcionam como anexo ou sala de aula de outras escolas, sendo que esta é uma realidade da escola pesquisada, pois a mesma funciona como anexo de outra escola, a qual é tida como sede.

Desse modo, o currículo vigente na escola não condiz com a realidade da comunidade e dos alunos, pois o mesmo é organizado baseado na organização da escola polo que, apesar de também estar localizada no campo possui realidade diferente da do quilombo. Isso é ressaltado na fala de **Kênia**:

A grade curricular, ela é uma grade curricular feita para todas escolas, tanto urbana quanto rural, ou seja, é uma grade curricular só, que tem uma realidade que não condiz nem com o campo, nem com o quilombo, porém depende de cada professor, pois apesar de haver um planejamento a ser seguido o professor pode fazer adaptações e introduzir no seu próprio planejamento conhecimentos relacionados à comunidade. (Informação verbal).

Na realidade, o currículo vigente nas escolas brasileiras não reconhece a existência das minorias, da camada popular, ele é específico, com objetivos e interesses próprios. Ele visa dar visibilidade para um grupo particular da sociedade, com características, práticas, culturas, costumes e conhecimentos tidos como universais.

Segundo Silva (2002, p. 350) “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. Sendo assim, os conteúdos, os conhecimentos que compõem o currículo tratam,

visibilizam culturas tidas como únicas, enquanto invisibiliza, marginaliza outras.

Ainda em relação ao currículo, Nunes (2006) ressalta que:

O currículo é mais do que uma mera seleção de conteúdos para que os processos cognitivos se instaurem. Constitui, na verdade, um processo de (de) formação de nós mesmos, na forma como nos percebemos, que nos reconhecemos e como nos situamos através da nossa identidade. (NUNES, 2006, p. 350).

A citação acima explica o porquê do não reconhecimento das identidades, por parte de muitos alunos, sobretudo os alunos negros, sujeitos do campo, pois o currículo que deveria ter contribuído para tal processo fez o inverso.

É preciso providenciarmos um cotidiano acolhedor para todas as crianças presentes na escola, atentando para suas especificidades e dos adolescentes pertencentes aos grupos discriminados.

É necessário construirmos um cotidiano escolar que dê margem também à participação positiva da criança e do adolescente negros, o que auxiliará na sua integração e no seu desenvolvimento. E, paralelamente, levará a todos os presentes na escola a vivenciar um tratamento pautado na igualdade e na solidariedade (CAVALLEIRO, 2001, p. 155).

É necessário que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, se sintam representados na escola, enxerguem nela suas identidades.

Desse modo, a grade curricular de cada escola precisa ser organizada a partir do público que atende, ou seja, a partir da realidade dos alunos. Em relação às escolas quilombolas que estão localizadas em território quilombolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Escolar Quilombola instituída pela Resolução nº 08, de 2012, orienta no seu Art. 38 que a organização curricular das escolas quilombolas deverá pautar-se em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I - O conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e as suas formas de organização;

II - A flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012).

Assim sendo, o currículo da Educação Escolar Quilombola deve ser organizado a partir da realidade das próprias comunidades quilombolas e conseqüentemente dos alunos pertencentes a esses territórios, respeitando assim os conhecimentos, costumes, características e particularidades de cada comunidade e dos sujeitos que as compõem.

Segundo Machado (2014) é explícito a ocorrência de práticas racistas por parte do Estado e de suas secretarias municipais e estaduais, já que acabam por não reconhecer as especificidades das escolas e dos sujeitos e assim instituírem uma grade curricular de ensino que reconheça e valorize as particularidades do povo quilombola.

Os alunos quilombolas necessitam de um ensino diferenciado, que leve em consideração o histórico de lutas, os costumes e a cultura do povo negro, um ensino desenvolvido a partir da realidade dos territórios e das vivências dos moradores.

Por intermédio da realização da pesquisa foi possível constatar que a Educação Escolar Quilombola na comunidade São Pedro é um direito não efetivado. A rede municipal de ensino do município onde a escola se localiza não dispõe de um currículo específico para

o desenvolvimento adequado da educação escolar nos quilombos. O desenho curricular vigente é urbanocêntrico e não contempla a especificidade dos alunos e da comunidade. A escola também não possui um Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ). Essa situação faz com que os professores não tenham parte da base essencial para elaboração de planejamento adequado à realidade local, situação que ainda é agravada pela falta de formação profissional compatível com a modalidade de ensino prevista para a escola onde atuam esses docentes. Contrariando as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, os professores não pertencem ao território e por esse motivo, dentre outros, não conhecem e não possuem compromisso com a realidade dos alunos e da comunidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Assunção José Pureza. **Da senzala ao quilombo: práticas educativas e uso de recursos naturais entre os quilombolas do médio Amazonas – Pará.** 335 páginas. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Belém, 2008.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

MACHADO, Joana Carmem do Nascimento. **“Nem parecer que tem quilombola aqui”**: (in) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do território quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFGA, 129 páginas, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**: O desafio da pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 259 a 268, 2006.

MOURA, Glória. *et al.* **Educação Quilombola**. Salto para o Futuro, 2007.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e

educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

RODRIGUES, Rosilândia de Souza. **Panorama da educação na comunidade quilombola São Pedro no município de Castanhal – Pa.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2018.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, Romier *et al.* **Educação do campo na Amazônia:** A experiência histórica das Escolas Famílias do estado do Amapá / Sousa, Romier; Cruz, Renilton; Silva, Ruth; Silva, Franciara; Moraes, Maura. Belém: Instituto Internacional de Educação do Brasil [IEB], 2016.

CAPÍTULO IV

AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003, NO IFPA CAMPUS CASTANHAL, PERÍODO 2006-2010

“As ações políticas de cumprimento à Lei nº 10.639/2003, não podem ser assumidas em detrimento das ações pedagógicas. Portanto, urge a formação de professores para que estes tenham acesso aos conhecimentos sobre as legislações de combate ao racismo e a promoção da igualdade racial no ambiente escolar para que essas ações tenham continuidade”.

Damiana Barros do Nascimento

O interesse e a opção por esta pesquisa surgiram durante o Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação para Relações Etnicorraciais, sobretudo a partir das disciplinas: Interdição do negro no contexto da legislação brasileira I e II. Os conceitos debatidos sobre as legislações que interditarão os negros no espaço escolar e, posteriormente, o desvelar de seu acesso à educação formal foram instigantes, principalmente por ter se dado através do ensino profissionalizante, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, na primeira década do século XX.

Na década seguinte, com a interiorização desse ensino foram criados os Patronatos Agrícolas, a exemplo do Patronato Agrícola Manoel Barata, no Pará, atualmente, Campus Castanhal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Esses Patronatos tinham o objetivo de abrigar e educar meninos considerados “desvalidos da sorte”, para aprender ofícios e mestrias agrícolas. Hoje é sabido que muitos desses “desvalidos” que estavam acessando a escola eram crianças negras e pobres.

Em 2003, após a sanção da Lei nº 10.639, que obriga o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, da rede pública e privada do país (2003) e da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais¹ e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), o IFPA Campus Castanhal, na época, denominado Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC) começou a desenvolver algumas ações em cumprimento à Lei. No entanto, somente a partir de 2006 que essas ações eram

1 Neste artigo, as palavras etnicorraciais, étnico-raciais, afro-brasileira e afrobrasileira (e suas variantes) aparecem escritas de diferentes formas, devido ao período de adaptação ao novo Acordo Ortográfico (2009-2012) refletindo, assim, em algumas referências utilizadas.

gradativamente materializadas, no âmbito do currículo. Sendo assim, se fez necessário uma análise mais acurada dessas ações que estavam sendo desenvolvidas. Ações essas que nos conduziram às seguintes inquietações: os sujeitos educativos tiveram conhecimento de todas essas ações? Estariam essas ações contempladas na proposta curricular do Campus Castanhal? E quais as suas implicações no que pese a formação dos professores?

Com base nisso, o estudo objetiva mostrar as ações em cumprimento a Lei nº. 10.639/2003, desenvolvidas no IFPA Campus Castanhal, sobretudo no período 2006-2010 e suas implicações na formação docente. A pesquisa destinou-se a detectar práticas que demonstrassem o conhecimento da existência da Lei nº. 10.639/2003, por parte dos sujeitos educativos; observar ações contempladas, ou não, na proposta curricular e verificar a existência de formações para os professores sobre a Lei n. 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os fundamentos epistemológicos que sustentam e justificam os procedimentos utilizados nesta pesquisa é a dialética, pois, de acordo com Severino (2007, p.116), esta tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico.

O primeiro momento constou de levantamentos bibliográficos acerca da temática que seria abordada, bem como da apresentação de conceitos importantes para o estudo que se pretendia desenvolver. Pela necessidade da situação problema a ser analisada, elegemos como modalidade metodológica a pesquisa de campo de abordagem qualitativa e exploratória, por ser, segundo Minayo (1994, p. 22), aprofundada no mundo dos significados das ações e relações humanas, portanto, não perceptíveis e captáveis em equações, médias e estatísticas. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), na pesquisa qualitativa

[...] não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Para entender e interpretar os fenômenos sociais inseridos na pesquisa fizemos análises no Projeto de Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais da, então, EAFC, elaborado em 2008; nos Relatórios encaminhados ao Ministério da Educação (MEC), em 2008 e à Procuradoria Geral da República, em 2009, onde constam todas as ações desenvolvidas em cumprimento a Lei n. 10.639/2003, no período 2003-2009; analisamos os registros e o acervo fotográfico do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), além de observações do cotidiano escolar.

Mesmo havendo registros de ações ainda de 2003, esta pesquisa se deteve ao período 2006-2010, em que aconteceram eventos considerados marcos no processo de cumprimento à Lei, e que por isso, estão destacados como títulos das seções deste artigo. Para subsidiar esta pesquisa contamos com o aporte teórico de autores como Fonseca (2002), Garcia (2007), Silva (2002), Ribeiro (2006), Gomes (2005), Silva e Araújo (2005), Costa (2009), Bortoni-Ricardo (2008), Cunha Jr. (2009), Minayo (1994), Coelho (2006), Rocha (2010), além das análises à Lei n. 10.639 (2003), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005) e ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009).

As respostas das discussões de abordagem teórica e das análises dos dados estão organizadas nas seguintes seções: 1. Um breve histórico sobre a interdição e o acesso dos negros no espaço escolar; 2. A Lei n.

10.639/2003: repensando e fazer pedagógico; 3. A implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFPA Campus Castanhal. Nas considerações finais contém algumas sugestões que possam contribuir na superação do problema.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A INTERDIÇÃO E O ACESSO DOS NEGROS NO ESPAÇO ESCOLAR

O Brasil iniciou a segunda década do novo milênio sem ter conseguido quitar sua dívida social com os menos favorecidos, em sua maioria, negros que, do Período Colonial aos dias atuais, estiveram em evidente desigualdade entre os grupos raciais e de forma legal ou sutil teve negado o direito de frequentar a escola formal.

A escravidão indígena predominou ao longo de todo o primeiro século e somente no século XVII a escravidão negra viria a sobrepujá-la (RIBEIRO, 2006, p. 88). No entanto, a Metrópole Portuguesa, escolheu os indígenas para serem catequizados e transformados em “bons cidadãos”, enquanto que aos negros foi destinada, desde a infância, a aprendizagem a partir de práticas e ofícios de escravo que deveriam acompanhá-lo durante toda a sua vida. Afirma Mott *et al* (1988 apud FONSECA 2002, p.140) que “muitas vezes, desde pequenas, as crianças eram obrigadas a acompanhar suas mães ao campo e com elas compartilhavam várias atividades agrícolas: tiravam ervas daninhas, semeavam, apanhavam frutos, cuidavam dos animais domésticos.” No entanto, aos filhos dos grandes senhores de engenhos e proprietários de terras (uma população privilegiada que não incluía negros) eram destinadas as Aulas régias, criadas por Marquês de Pombal e que podiam ser realizadas nas residências dos próprios professores.

Durante o Período Imperial, o Brasil conquistou sua independência em relação a Portugal, mas não aboliu a escravidão. Em vez disso, a Constituição de 1824, em seu artigo 6º, proibia o acesso de escravizados ao ensino formal. Garcia (2007) analisa a presença dos negros na escola, permitida pela legislação, mas sob algumas condições:

A educação no sistema escravocrata com suas escolas de “primeiras letras”, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença dos escravizados já que, por Lei (art. 6º da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos Brasileiros. Com isso, coibia o ingresso dos escravizados que eram em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por ex-senhores poderiam frequentá-las. (GARCIA, 2007, p.34).

Silva (2010) comenta o Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, mais conhecido como Reforma Couto Ferraz, que sancionou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte. Em seu artigo 69 determinava o tipo de aluno que podia se matricular e/ou frequentar a escola:

Nesse sentido, o que a lei fez foi determinar que as crianças, para estarem em qualquer uma destas situações (de frequentadoras ou de matriculadas) deveriam ser livres (o que não era novidade à época), não portadoras de doenças contagiosas e estarem (esta foi a novidade) vacinadas. (SILVA, 2010, p. 157).

É pertinente observarmos que esse Decreto, sancionado trinta anos após a Constituição de 1824, interditava o acesso dos negros aos bancos escolares, utilizando-se da sua vulnerabilidade sanitária, vítimas constantes de doenças contagiosas, como tuberculose, febre

amarela e varíola. Havia vacina no Império, somente para brancos. Como exigir crianças livres se a Lei nº 2.040 (Ventre Livre), só seria aprovada em 1871, sendo poucos os negros alforriados?

A Reforma Rivadávia Corrêa (Decreto nº. 8.659/1911) concedia autonomia para diretores cobrarem taxas e exames para admissão no ensino fundamental e superior (SILVA e ARAÚJO 2005, p.70), excluindo a participação dos negros que não dispunham de recursos financeiros para pagar esses valores, pois a Lei Imperial nº 3.353, (Lei Áurea) não lhes concedeu qualquer tipo de reparação pelos quase quatrocentos anos de escravidão.

As constantes discriminações praticadas pelas famílias brancas, que não queriam que seus filhos estudassem com crianças pretas e pardas, motivaram a criação de escolas em irmandades, quilombos, clubes negros, maçonarias secretas e escolas particulares, com professores negros, pagos por famílias negras (SILVA 2002, p.149; CRUZ, 2006, p. 28). Destaque para a escola criada, em 1933, pela Frente Negra Brasileira: movimento negro que surgiu em São Paulo, em 1931 e que depois se estendeu aos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul. Na escola eram ofertados cursos primários e secundários, comercial e ginasial, além dos cursos de alfabetização, costura e música (GOMES, 2005, p. 50), que contribuíram na organização dos negros, nos primeiros anos da República.

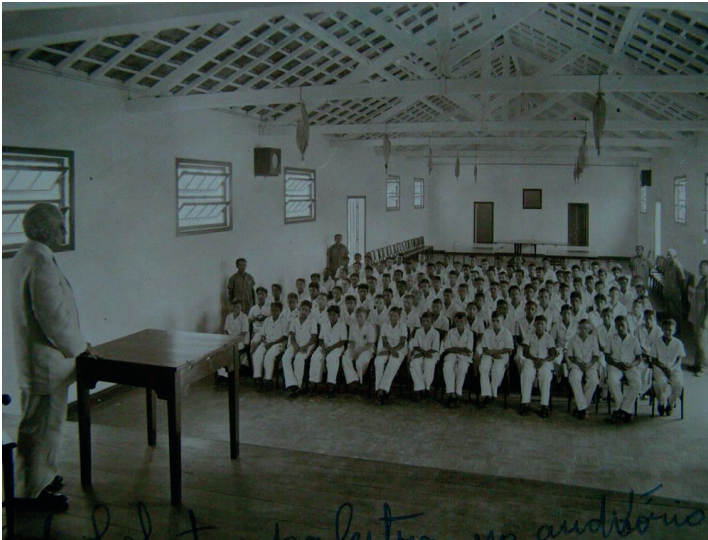
As oportunidades educacionais que os negros tiveram só serão mais perceptíveis, nas primeiras décadas do século XX, com a expansão das escolas técnicas criadas com o objetivo de atender à demanda do mercado de trabalho (GARCIA, 2007, p. 35). Exemplo são as dezoito Escolas de Aprendizes Artífices² de ensino profissional primário

2 Dentre elas, a Escola de Aprendizes Artífices do Pará - EAA/PA, implantada em 01 de agosto de 1910 (COSTA, 2009, p. 9), atualmente denominada IFPA Campus Belém.

e gratuito criadas pelo Decreto nº 7.556, de 23 de setembro de 1909, pelo então Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha.

Na década de 1920, com a interiorização do ensino profissionalizante é criado, no Pará, o Patronato Agrícola Manoel Barata, em cumprimento ao Decreto nº 15.149, de 01 de dezembro de 1921.

Fotografia 1 - Alunos internos em sala de aula (1952)



Fonte: Centro de Memória do Campus Castanhal.

Os patronatos agrícolas eram escolas com regime de internato, de rigor disciplinador, cuja proposta era retirar das ruas os menores considerados *desvalidos da sorte* e encaminhá-los a essas instituições de assistência especializada para menores e transformá-los em profissionais dos diversos ofícios agrícolas. (FERREIRA, 2010, p. 10).

É sabido que nem todos os negros acessaram a educação por meio do ensino profissionalizante, permanecendo, ainda hoje, como maioria fora da escola, conforme resultados do PNAD - Pesquisa

Nacional por Amostragem de Domicílios e IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas 2007 mostraram que 49,4% dos brasileiros se autodeclararam brancos, 7,4% pretos, 42,3% pardos e 0,8% de outras cores ou raça³.

Existiam 53 milhões de estudantes na Educação Básica. A Educação Infantil-Creche tem 13,8% negros e 17,6% de brancos. Na Pré-Escola existem 65,3% de crianças brancas matriculadas e 60,6% da população infantil negra (CARDOSO, 2010, p. 28).

A pesquisa do Educacenso 2007 e do IPEA apresentam dados da participação dos negros nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, revelando uma grande distorção entre negros e brancos, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Desigualdades educacionais entre negros e brancos na Educação Básica e Superior

MODALIDADES DE ENSINO	COR/RAÇA		FONTES DAS PESQUISAS
	Negros	Branços	
Conclusão do Ensino Fundamental – Crianças	52,3%	78,7%	Educacenso
Conclusão do Ensino Fundamental – Jovens de 16 anos	30%	70%	Educacenso
Analfabetismo – Crianças entre 8 e 9 anos	16%	8%	Educacenso
Conclusão do Ensino Médio – Jovens entre 15 e 17 anos	31%	62%	Educacenso
Conclusão do Ensino Médio – Jovens de 19 anos	33%	55%	Educacenso
Conclusão do Curso Superior – Acima de 25 anos	3,9%	12,6%	Ipea
Frequência nas universidades – Jovens entre 18 e 24 anos	7%	19,9%	Censo da Educação Superior

Fonte: Adaptado da Revista Educação (2010, p. 28).

3 Esses dados sofreram alterações, mas ainda colocam o Brasil como a segunda maior população negra do planeta, com números inferiores apenas diante da Nigéria, país do Continente Africano.

Os dados sobre as desigualdades educacionais entre negros e brancos mostram que as crianças negras iniciam na 1ª série do Ensino Fundamental com um índice de 33,1%, chegando na 8ª com 54,7%. No entanto, somente 52,3% concluem em relação à 78,7% das crianças brancas. Isso se repete, também, entre os jovens e adultos negros, tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Superior. Destaque para o analfabetismo infantil, em que os negros com 16% lideram em dobro os brancos, com 8%.

Garcia (2007, p. 48) analisa os dados do Pnad 2003, sobre as taxas de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos, por cor, segundo as grandes regiões e mostra o número de analfabetos negros com o dobro dos brancos, em todo o Brasil. A Região Norte se sobressai com 7% de brancos e 25% de negros.

Corroborando com as análises do economista e professor Marcelo Paixão (2005) o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) mostrou a inexpressiva mobilidade socioeconômica da população negra, que permanecia quase inalterada, desde os tempos da escravidão:

[...] se dividíssemos o país em dois, um só com a população branca, e outro só com a população negra (pardos e pretos), e analisássemos as condições sociais de cada um consolidadas no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³, o “Brasil branco” estaria situado na 47ª posição se comparado com os outros países do mundo, ao passo que o IDH do “Brasil negro” se situaria na 92ª posição. O IDH das pessoas negras, em 2005, era inferior ao IDH das brancas dez anos antes. (PAIXÃO, 2005 apud IBASE, 2008, p. 15).

Todos esses indicadores que apontam um histórico de exclusão da maioria da população negra do sistema educacional, somado ao mito da democracia racial, disseminado durante décadas, no Brasil extirparam o pensamento e a cultura negra do currículo, negando a

identidade étnica dos estudantes negros, no espaço escolar. Paralela a essa negação histórica, o Movimento Social Negro se mobilizou reivindicando acesso e visibilidade, incluindo o direito de conhecer sua própria história e a promulgação de políticas de ações reparadoras e de combate ao racismo.

A LEI Nº 10.639/2003: REPENSANDO E FAZER PEDAGÓGICO

Atendendo reivindicações históricas do movimento negro durante todo o século XX, o governo brasileiro, nos últimos anos vem implementando políticas de ações afirmativas de caráter antidiscriminatório, no sentido de diminuir as desigualdades sociais. Uma dessas políticas, o Projeto Lei nº 259/99⁴, que após tramitação é aprovado por unanimidade e sancionado como Lei nº 10.639/2003. Em seu preâmbulo, a Lei anuncia alteração na Lei nº 9.394/1996 e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. No Artigo primeiro determina que as alterações se deem nos artigos 26-A, 79-A e 79-B. O Artigo 26-A determina que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira é obrigatório, nos níveis fundamental e médio, em todas as escolas oficiais e particulares do Brasil e a forma como os conteúdos programáticos deverão ser agora ministrados, no âmbito do currículo.

Observemos o que determinava o Artigo 26-A da Lei nº 9.394/96:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte

4 Projeto Lei de autoria do deputado Humberto Costa (PT/PE) apresentado pelos deputados federais Esther Pillar Grossi do PT/RS e Eurídio Ben-Hur Ferreira (PT/MT), em 11 de março de 1999. Após aprovação no Congresso Nacional é sancionada, pelo então, presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003 e publicada no Diário Oficial da União, no dia seguinte (10.09.2003).

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei nº 10.639/2003, a parte diversificada, em que exigia os estudos, a partir das características culturais regionais e locais é alterada pelo parágrafo primeiro do artigo 26-A, ficando com a seguinte redação:

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

Em seu Parágrafo Segundo o Artigo 26-A especifica que as áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras têm prioridades com relação ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Isso tem provocado interpretações equivocadas por inúmeros educadores, que entendem que esses conteúdos devem ser ministrados somente pelas disciplinas de Artes, Literatura e História.

Outro entendimento equivocado dos educadores é pensar que a Lei cria uma disciplina específica para tratar da temática etnicorracial. No entanto, a Lei é clara, não cabendo ambiguidades: “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”.

O Artigo 79-B determina: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”. Esse artigo também tem seus pressupostos, oriundos da militância do Movimento Negro do Brasil, que no início da década de 1970, por

iniciativa do grupo Palmares, do Rio Grande do Sul, realizou um ato em homenagem ao Estado Negro de Palmares (Quilombo dos Palmares). Em 1978 o Movimento Negro Unificado (MNU) declarou o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (OLIVEIRA SILVEIRA, 1993 apud AGENDA AFRO-BRASILEIRA 98,1998). A data foi criada em reconhecimento a Zumbi dos Palmares, herói nacional, assassinado em 20 de novembro de 1695. Em 2005, o Campus Castanhal passa a adequar seu Calendário Escolar à exigência da referida Lei.

Os parágrafos terceiro do artigo 26-A e o artigo 79-A foram vetados. Em sua Mensagem de Veto o Congresso Nacional os considerou inconstitucionais. Esses dispositivos definiam que as disciplinas História do Brasil e Artes deveriam reservar 10% do seu conteúdo programático para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e que as entidades dos movimentos afro-brasileiros deveriam participar de pesquisas e cursos de capacitação de professores, ofertados pelas universidades e demais instituições.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação regulamentou a Lei nº 10.639/2003, através da Resolução nº 1, de 17/06/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Um dispositivo legal que constitui um conjunto de orientações, princípios e fundamentos, dispostos em seu Artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações

étnico-raciais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2005, p. 31).

Além dessas Diretrizes Curriculares, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovado em 2009, tem por objetivo central:

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2009, p. 23).

Dentre seus objetivos específicos constam: a formação de professores; construção de políticas públicas junto aos conselhos de educação, coordenações pedagógicas, professores e gestores educacionais; promoção do desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos e paradidáticos que valorizem a cultura nacional, regionais e afro-brasileiras.

A base estruturante do Plano é constituída por seis eixos estratégicos em consonância com seus objetivos: 1º Fortalecimento do marco legal; 2º Política de formação inicial e continuada; 3º Política de materiais didáticos e paradidáticos; 4º Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5º Avaliação e Monitoramento e 6º Condições institucionais. (BRASIL, 2009, p. 25-26).

O Plano propõe ainda, ações aos governos federal, estaduais e municipais em cumprimento a Lei, no que tange atribuições às instituições de ensino, em todos os níveis; aos conselhos de educação, gestores e coordenações pedagógicas. No capítulo VIII, que trata das modalidades de ensino, traz as principais ações que a Educação Tecnológica e Formação Profissional terá que executar, entre elas:

I. Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afro-descendentes, a esta modalidade de ensino.

II. Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos, colégios de aplicação da universidade e instituições Estaduais de Educação profissional, existam núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais e Políticas de Ação Afirmativa.

III. Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Etnicorraciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência. (BRASIL, 2009, p. 56-57).

Devido a importância do Plano para o ensino, o governo, através da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) realizou cinco seminários regionais para o seu lançamento, tendo ocorrido o da Região Norte, em Belém, no dia 09.09.2009, com a participação de três servidores do Campus Castanhal.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO IFPA CAMPUS CASTANHAL

O IFPA Castanhal, com quase noventa anos, já havia passado por inúmeras mudanças políticas, curriculares e estruturais, desde sua criação como Patronato Agrícola Manoel Barata, pelo Decreto nº 15.149, de 01 de dezembro de 1921, na Ilha de Caratateua, localizada no Distrito de Outeiro, em Belém do Pará. Em 1972, após conviver cinquenta e um anos num espaço insular é transferido para

às margens da Rodovia BR 316, no município de Castanhal, no Nordeste Paraense, distante 63 km da capital. Na mudança vieram, também, seus estudantes e servidores, oriundos de diversos lugares, com diferentes saberes, costumes, crenças e etnias, num misto de diversidades.⁵

No ano de 2006, o Campus já seguia as Diretrizes Orientadoras do Ministério da Educação com base na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e estabeleceu a integração da Educação Profissional Tecnológica de nível médio com a Educação Básica e tinha como concepções e princípios a formação humana, com base na integração de todas as dimensões de vida (trabalho, ciência, tecnologia, cultura) no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos.

A organização curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio era formada por um grande eixo integrador, cinco eixos temáticos e as estratégias, conforme verificamos no Quadro 2:

5 Um dos aspectos de sua diversidade está relacionado às várias denominações, ao longo de quase cem anos: Patronato Agrícola Manoel Barata, Aprendizado Agrícola do Pará, Aprendizado Agrícola Manoel Barata, Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata, Escola Agrícola Manoel Barata, Ginásio Agrícola Manoel Barata, Colégio Agrícola Manoel Barata e Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. Por força da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 passou a ser denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Castanhal.

Quadro 2 – Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio (2007)

EIXO INTEGRADOR	EIXOS TEMÁTICOS	ESTRATÉGIAS
Desenvolvimento sustentável com base na politecnia e valorização dos saberes dos sujeitos sociais do meio agropecuário e extrativista na Amazônia	Identidade, gênero, raça e etnia	Visitas técnicas integradas Feira Agropecuária de Artes e Ciências
	Sistema de produção, cultura e trabalho	Atividades culturais Trabalho de Conclusão de Curso
	Economia, gestão e organização sócio-espacial	Cine EAFC Estágios Supervisionados/ vivência Atividades desportivas
	Meio ambiente	Datas cívicas comemorativas
	Poder, políticas públicas e território	Seminários integrados

Fonte: Autora. Adaptado do Projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio (2007).

No ano de 2006, o MEC/SETEC promoveu diversos encontros regionais com o seguinte objetivo:

Produzir um documento base que orientasse a implementação da Lei 10.639/2003 nos currículos da rede federal de educação profissional e tecnológica a fim de dar maior importância à temática racial e étnica, no sentido de proporcionar maiores conhecimentos para o enfrentamento das desigualdades existentes no cenário educacional brasileiro. (MEC/SETEC, BELÉM, 2006).

O encontro da Região Norte aconteceu no antigo CEFET/Pará, nos dias 21 e 22 de novembro, com a participação de dois servidores,

da então, Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. A SETEC estava diante de grandes desafios, mas também, de perspectivas para implementação da Lei nº 10.639/2003⁶.

Na ocasião foram realizados palestras, debates e grupos de estudos, culminando com as seguintes propostas: garantia de orçamento, confecção de material didático, revisão dos projetos pedagógicos para inserção da temática no currículo; levantamento de especialistas, inclusão do tema na graduação; mapeamento dos locais que discutam a causa negra; articulação com o Movimento Negro e formação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's)⁷.

A CRIAÇÃO DO NEAB E O INÍCIO DA PARCERIA COM O MOVIMENTO NEGRO

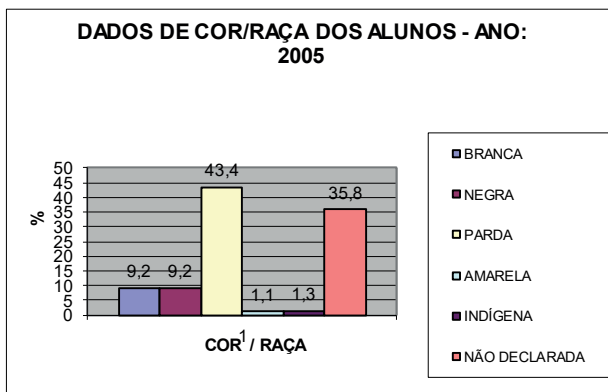
As propostas construídas no Encontro de Sensibilização da SETEC foram apresentadas no Encontro Pedagógico 2007, da então, EAFC, e acrescidas de outras, como a realização de atividades culturais em parceria com o Movimento Negro e entidades afins; projeto de Agroindústria auto-sustentável em comunidades quilombolas, cotas para quilombolas e bolsa de pesquisa para alunos negros. Ao ser apresentada, a proposta de cotas raciais provocou reações contrárias imediatas, por parte de alguns professores que defenderam a adoção de políticas universalistas no espaço escolar, com base nos resultados do Censo Escolar Étnico de 2005 e 2006, que indicavam 43,4% e

6 Dessa experiência o MEC/SETEC publica, em 2008, o livro *Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional e Tecnológica*, que trouxe vários artigos sobre as primeiras experiências que estavam sendo desenvolvidas nas escolas da Rede, em cumprimento a Lei nº 10.639/2003.

7 A Lei nº 11.645/2008 ainda não havia sido aprovada e, portanto, a orientação exigia a criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros. No Campus Castanhal, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) foi institucionalizado através da Portaria nº 712, de 25.11.2018.

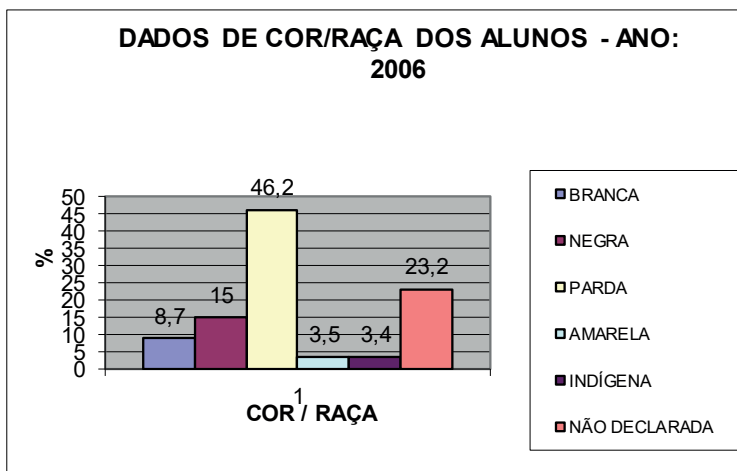
46,2% de estudantes negros, respectivamente, conforme podemos visualizar nos Gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 - Dados de cor e raça dos alunos da EAFC – Ano: 2005



Fonte: Relatório da Coordenação Geral de Ensino (2005).

Gráfico 2 – Dados de cor e raça dos alunos da EAFC – Ano: 2006



Fonte: Relatório da Coordenação Geral de Ensino (2006).

No entanto a proposta de criação do NEAB/E AFC foi aprovada por unanimidade e em 15.02.2007, a Coordenação Geral de Ensino (CGE) convocou a primeira reunião com os professores e Equipe Técnico Pedagógica para viabilizar as deliberações. O NEAB foi vinculado ao DE/CGE, com objetivo de planejar, acompanhar e orientar as ações pedagógicas em cumprimento a Lei nº 10.639/2003, no âmbito da Instituição.

O Campus Castanhal, através do NEAB estreitou o canal de comunicação com a Associação de Consciência Negra Quilombo (ASCONQ)⁸, iniciado em 2003, ocasião em que recebeu o convite para participar, juntamente com outras entidades, das comemorações alusivas a Semana da Consciência Negra do município. Com a parceria comemorou, em 21.03.2007, o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. Uma manhã de atividades pedagógicas e culturais, com palestra sobre o *Apartheid* (sistema político de segregação racial imposto à maioria negra da África do Sul, no século passado); a tarde, show do grupo cultural da ASCONQ, com músicas, danças e performances.

NEAB e ASCONQ realizaram muitas ações conjuntas, incluindo a promoção e participação de eventos com o Movimento Afrorrelioso e Comunidades Quilombolas; Semana da Consciência Negra de Castanhal (2003-2010); Seminário Ações afirmativas para a população negra, promovido pelo Governo do Estado; Seminário Regional de Educação do Campo; III Seminário de Educação do Campo; Sessão Especial na Câmara Municipal de Vereadores, pela abertura da Semana da Consciência Negra (2007) Conferência Regional da Juventude; Conferência Regional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Seminário de Umbanda sobre *Exu*, guardião do

8 Criada em 07.08.1994 como Grupo de Consciência Negra Quilombo, a ASCONQ é uma entidade suprapartidária e sem fins lucrativos, pioneira na promoção e reivindicações de ações afirmativas para a população negra e sua parceria foi imprescindível na rapidez com que a Lei nº 10.639/2003 foi assumida pelo IFPA Campus Castanhal.

Mundo: anjo ou demônio?; II Seminário Identidade Negra do Pará, e Fórum Estadual de Educação e Diversidade Etnicorracial (2008); Encontro em comemoração ao Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial; Conferência Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Seminário de Lançamento do Plano Nacional de implantação da Lei nº 10.639/03 na Região Norte e o Lançamento da Cátedra Brasil-África de Cooperação Internacional da UFPA (2009).

Todos esses eventos contribuíram na propagação das ações que estavam sendo desenvolvidas no âmbito do Instituto, tornando-o presença obrigatória nos espaços de discussão sobre a Lei nº 10.639/2003 no município e região e o reconhecimento através dos convites para ser parceiro permanente da Semana da Consciência Negra de Castanhal e assento no Fórum Estadual da Diversidade Etnicorracial, ambos em 2008.

Nos meses de outubro e novembro de 2008, o Campus Castanhal atuou como parceiro da EMBRAPA, EMATER, CEPLAC e Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, com a realização de Cursos de Assistência Técnica e Extensão Rural para extensionistas da Região Norte, sendo um dos cursos específicos para formar profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para trabalharem em comunidades quilombolas.

PROJETO DE AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EAFC

Com formação consolidada, o NEAB participou, nos dois primeiros anos, de diversas reuniões pedagógicas, para planejar e avaliar as atividades que estavam sendo desenvolvidas. Em uma dessas reuniões ocorridas em 2008, surgiu a proposta da elaboração de um relatório que sistematizasse todas as ações, até então desenvolvidas. Esse

relatório, depois de apresentado, discutido, criticado e reelaborado pelo grupo de professores, dirigentes e Equipe Técnico Pedagógica se transformou no Projeto de Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais na EAFC, cujo objetivo geral era:

Nortear uma ação coletiva e participativa no processo de aprendizagem, proporcionando subsídios para um conhecimento sistemático e inclusivo que contemple as relações étnico-raciais na formação de um profissional consciente, empreendedor e participativo nas mudanças sociais. (EAFC, 2008, p. 4).

O Projeto também tinha o intuito de subsidiar os professores nas atividades pedagógicas de integração disciplinar, que faziam parte das estratégias da proposta curricular que estava sendo construída, principalmente as referentes ao Eixo Temático Identidade, gênero, raça e etnia e a forma de participação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino, participação de gestores nos eventos realizados sobre a Lei nº 10.639/2003; realização de oficinas e seminários para formação docente sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; combater o racismo na comunidade escolar; trocar experiências com entidades e movimentos que abraçam a causa negra; visitas de intercâmbio cultural entre escola e comunidades indígenas e quilombolas do município e da região; demonstrar elementos, personagens e trabalhos de resistência da cultura negra em Castanhal, no Pará e no Brasil, além da criação de processos que potencializassem a integração família e comunidade escolar.

No Projeto de Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais na EAFC continham diversas atividades que foram desenvolvidas de forma integrada, com professores e estudantes, principalmente durante o primeiro bimestre, através do Eixo Temático Identidade, Gênero, Raça e Etnia, a saber: a). Palestras e debates: Identidade,

gênero, raça e etnia; Abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia; b). Filmes: Sarafina, o som da liberdade; *Gattaca*; Hotel Ruanda; *Crash* - no limite; Um sonho de liberdade; *Amistad*; c). Danças afro: Pretinha de Angola, carimbó, *xirê* dos Orixás; d). Oficina: Máscaras Africanas; e). *Exposição*: Fotografias sobre Maputo, capita de Moçambique, em África; f). Concurso Beleza Negra Juvenil⁹; g). Pesquisa: A face negra na Amazônia: uma pesquisa na Comunidade Quilombola de Jambu-Açu, município de Moju; h). Visita técnica integrada: à Feira do Ver-O-Peso, em Belém e à Comunidade Quilombola de Jambu-Açu, em Moju.

Ainda no bojo dessas atividades, destacamos a aproximação com o movimento dos afrorreligiosos do município, que propiciou a participação destes em alguns eventos promovidos no Campus Castanhal, a exemplo da abertura da Semana da Consciência Negra, em 2008, na qual foram responsáveis pela homenagem alusiva aos cem anos da Umbanda. Outra participação se deu na Conferência Regional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com a apresentação de uma performance sobre a *Orixá Yansã*, além de duas celebrações ecumênicas realizadas na Semana de Recepção e Integração, no início dos anos letivos de 2008 e 2009, no Campus Castanhal.

Na celebração ecumênica de 2009, participaram lideranças dos seguimentos religiosos católico, evangélico, messiânico, espírita e umbandista, com a presença da Mãe-de-Santo Ana Rita, do Terreiro de Umbanda *Naná Buruquê*. Um momento de demonstração de respeito e de tolerância religiosa como forma de reeducar os estudantes para convivência respeitosa na diversidade religiosa.

9 Participação ininterrupta entre 2003/2010, com uma conquista em 2008, dois terceiros lugar (2007 e 2010) e o bicampeonato como torcida mais organizada (2008 e 2009).

Fotografia 2 - Celebração Ecumênica no IFPA Campus Castanhal (2009)



Fonte: Acervo fotográfico do NEAB Castanhal (2009).

Para Cunha Júnior (2009, p. 98) a escola não deve fazer proselitismo de nenhuma religião, nem propaganda religiosa que incite preferências ou conversão a alguma denominação religiosa, mas esclarecer sobre a importância da cultura, no sentido de combater o preconceito e o racismo contra a população negra.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

Muito embora no Projeto de Ações houvesse entre seus objetivos a realização de oficinas e seminários para a formação dos professores sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não foram encontrados registros dessas atividades. Somente algumas participações dos docentes em eventos externos e em palestras ocorridas durante os Encontros Pedagógicos do Campus, geralmente, de caráter mais informativo e pontual. Alguns professores iniciaram, mas não concluíram o Curso de Formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - 1ª e 2ª Etapas, promovido gratuitamente, pela Ágere Cooperação em *Advocacy* com o apoio da SECAD/MEC, em 2007.

A Especialização em Educação para Relações Etnicorraciais (ERER), ofertado em 2010, no Campus Castanhal, muito embora

destinasse 60% das vagas para seus servidores, somente um professor de Língua Portuguesa e três técnicos administrativos com formação em Pedagogia, participaram do Curso. O referido professor, por residir em Belém, optou por estudar naquele Polo.

De acordo com Rocha (2010) o professor necessita assumir o papel de transmissor de uma educação etnicorracial, em que a história do negro seja recontada de forma valorativa e igualitária. Nesse sentido,

O papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Ser educador reflexivo, que busque modificar o ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor e mais democrático é atribuição fundamental do professor, que apenas conseguirá desempenhar tal função se receber uma formação que lhe dote de uma visão crítica da realidade, e que evidencia a fundamental importância da formação para diversidade. (ROCHA, 2010, p. 179).

Corroborando com essa ideia Coelho (2006) enfatiza a importância da formação dos professores, enquanto profissionais com autoridade intelectual, diante das discussões para a educação das relações étnico-raciais, trazidas pela Lei nº 10.639/2003:

Professor, como a palavra sugere, é um profissional. É um trabalhador especializado, o qual exerce o domínio de um ofício singular, com procedimentos e metodologias próprias. Como tal, lida com crianças e adolescentes, assumindo uma posição de autoridade intelectual e moral. Tamanha responsabilidade não pode ser assumida sem o preparo devido. (COELHO, 2006, p. 194).

No IFPA Campus Castanhal, muito embora os professores não lidem com crianças, e sim com adolescentes, jovens e adultos, isso não diminui sua responsabilidade, uma vez que essa diversidade de

faixa etária demanda metodologias diferenciadas, aumentando a necessidade de formação.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Os dados sobre o acesso dos negros nos cursos superiores, mostrados anteriormente, no Quadro 1 apontam uma desigualdade entre negros e brancos, mesmo com políticas públicas de ações afirmativas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e as iniciativas de diversas universidades públicas, seguindo o exemplo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ao adotar o sistema de cotas raciais, em 2003. Decisão que causou a maior polêmica político-educacional já vista no Brasil, não havendo consenso nem entre militantes do Movimento Negro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005, p.14) defendem as cotas, observando a história de escravidão e exclusão que os negros vêm sofrendo, ao longo dos séculos.

Atendendo a esse dispositivo legal, o IFPA Campus Castanhal lançou o Edital nº 03/2010, para o 2º Processo Seletivo, ofertando oitenta vagas, sendo quarenta para o Curso de Engenharia Agrônômica e quarenta para o Curso Tecnologia em Aquicultura, com 50% destinada a estudantes que cursaram o Ensino Médio, integralmente, em escolas da rede pública e deste percentual 20% para reserva étnica aos candidatos que optassem, no ato da inscrição, pelo sistema de cotas, se autodeclarando negro ou indígena. Foram aprovados oito cotistas: quatro negros em Engenharia Agrônômica e quatro em Tecnologia em Aquicultura, sendo três negros e um indígena.

A organização didático-pedagógica desses dois cursos era estruturada com base na proposta curricular de ensino integrado, a partir de eixos temáticos/norteadores, diferenciados: a) Engenharia Agrônoma: Eixo 1 – Meio Biofísico Amazônico e o Homem; Eixo 2 – Agroecossistemas Amazônicos e Trabalho; Eixo 3 – Meio Socioeconômico e Desenvolvimento Agrícola Sustentável; b) Tecnologia em Aquicultura: Eixo 1 – Identidade cultural, social, gênero, raça, etnia e suas implicações nas atividades de Aquicultura. Aquicultura na Amazônia; Eixo 2 – Sistemas de Produção, Trabalho e Meio Ambiente; Eixo 3 – Gestão de Entidades e Meio Socioeconômico.

O Eixo Temático 1 - Identidade cultural, social, gênero, raça, etnia e suas implicações nas atividades de Aquicultura. Aquicultura na Amazônia atendia a diversidade étnica da turma e subsidiava as discussões das relações etnicorraciais no currículo. Para isso, criou-se a disciplina também denominada Identidade, Gênero, Raça e Etnia na Aquicultura (IGRE), de 45 horas, com objetivo de compreender o processo formador da identidade cultural e identificar as diferentes representações de gênero e etnias nas relações de trabalho. Dentre as temáticas discutidas nessa disciplina estão o conceito de sexo e de gênero como categoria social, negros e negras na formação da sociedade brasileira e a influência da cultura africana na formação social do Brasil.

Muito embora o Instituto tenha aderido ao sistema de cotas raciais e sociais no Ensino Superior, não evitou que durante uma reunião da Comissão do Processo Seletivo para 2011, as opiniões contrárias as cotas aflorassem novamente, sendo necessário lembrar alguns dispositivos legais que respaldavam essa opção do Campus Castanhal.

UM PROEJA PARA QUILOMBOLAS

No ano de 2006 o Campus Castanhal ofertou o Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, apoiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvido em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para quarenta jovens e adultos de assentamentos da reforma agrária. Em 2009, a experiência com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) continua com adesão ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Programa do governo federal, instituído através do Decreto nº 5.478, em 24 de junho de 2005 e pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. A primeira turma foi denominada PROEJA Saberes da Terra porque se destinou a jovens e adultos que participaram do Programa Saberes da Terra, na modalidade de ensino fundamental.

Somadas as duas experiências anteriores, o acúmulo das discussões sobre a educação para as relações etnicorraciais nas reuniões pedagógicas e a aproximação com algumas comunidades quilombolas, o Campus Castanhal lançou o Edital nº 001/2010, para o 3º Processo Seletivo, ofertando quarenta vagas formando a turma de PROEJA Quilombola. Atenderam a chamada os municípios de Ananindeua, Belém, Bujaru, Capitão Poço, Concórdia do Pará, Garrafão do Norte, Irituí, Moju, São Miguel do Guamá e Tomé Açu, com as seguintes comunidades e/ou territórios quilombolas: Abacatal, Igarapé da Dona, Nossa Senhora das Graças, Vila do Cravo, Timboteua Cravo, Campo Verde, Santa Rita de Barreiras, Castanhalzinho, Castelo, Ribeira e São Tomé.

A turma foi constituída por trinta e cinco estudantes, dividida em vinte e seis homens e nove mulheres. Algumas dessas mulheres, durante uma reunião pedagógica, ocorrida no segundo semestre de

2010, denunciaram que estavam sendo vítimas de racismo, por parte de algumas estudantes de outras turmas. Muito embora a Coordenação Geral de Atendimento ao Educando (CGAE) tenha procedido com as medidas cabíveis e alertado as agressoras da gravidade da situação, as alunas quilombolas afirmaram que continuavam sofrendo discriminação racial. Esse episódio é emblemático e nos alerta para a necessidade da consolidação da Lei nº 10.639/2003, sem se perder de vista os desafios e limitações que caracterizam a escola como espaço de disputas ideológicas e de contradições históricas.

Morin (2000) apresenta o duplo fenômeno da unidade e da diversidade que decorre do encontro entre indivíduos de culturas diferentes.

A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também idéias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras. (MORIN, 2000, p. 57).

As assimilações culturais recíprocas são enriquecedoras, na medida em que esses indivíduos se aceitam culturalmente, no enfrentamento à intolerância. Só as políticas de ações afirmativas, como cotas raciais não são suficientes, mas sim, a permanência desses estudantes negros sendo respeitados e valorizados em sua subjetividade e etnicidade.

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORACIAIS: OPORTUNIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação para Relações Etnicorraciais foi um projeto extensivo a cinco Campi do IFPA, financiado pelo Projeto UNIAFRO 2009, cujo objetivo era realizar a formação continuada de professores para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A versão de 2010, regido pelo Edital nº 013/2010, de 26 de fevereiro de 2010, ofertou duzentas vagas distribuídas para os polos de Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança e Castanhal, com percentual de 30% para professores do IFPA, 30% para técnicos administrativos. Os professores da rede pública de ensino disputaram 30% e portadores de diploma de graduação 10% das vagas restantes.

O desenho curricular do curso era constituído de vinte disciplinas que traziam discussões dos aspectos socioculturais do Continente africano, da escravidão negra no Brasil, políticas educacionais e ações reparadoras, questão de gênero, religiosidade afro-brasileira, saúde e afrodescendência, enfim. O curso, através de textos, debates, filmes, dinâmicas, performances, visitas a comunidade quilombolas e terreiros de umbanda proporcionaram diversos momentos de aquisição e ampliação de conhecimentos, culminando com a construção de artigos científicos com possibilidades de novos subsídios, sobretudo aos professores que estudam e pesquisam sobre a temática da educação para as relações etnicorracias.

Rocha (2010, p. 180) ao discutir a importância da formação docente para a diversidade, através do Curso de Pós-Graduação

Lato-Sensu em Educação para as Relações etnicorraciais, no IFPA defende que o grande desafio da escola é fazer as mudanças estruturais e reconstruir novas formas de educar, atendendo a diversidade, respeitando as diferenças e valorizando todos os saberes presentes.

Como se pôde observar, o ano de 2010 foi de adoção de grandes ações afirmativas reparadoras, proporcionando a inclusão de inúmeros jovens e adultos negros e pobres que, sem essas políticas teriam mais dificuldades de acessar o Instituto e se qualificar para o mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi refletido é pertinente fazer algumas considerações acerca dos resultados levantados, respondendo as questões norteadoras e os objetivos propostos.

A maioria dessas ações foram desenvolvidas como atividades pedagógicas nos sábados letivos, na Semana de Recepção e Integração aos novos estudantes, ocorrida no início do ano letivo, em feiras científicas, gincanas, torneios, semana da consciência negra e datas comemorativas. Os professores e estudantes participaram, sobretudo, das atividades pedagógicas realizadas aos sábados letivos, assistindo palestras, debates e filmes. Isso demonstra que esses sujeitos educativos tiveram conhecimento da Lei nº 10.639/2003.

Ao se fazer análise na proposta curricular constatou-se que a temática das relações etnicorraciais estava contemplada nas discussões ocorridas através do Eixo temático Identidade cultural, gênero, raça e etnia, trabalhado no primeiro bimestre do ano letivo, tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

No Projeto de Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais na EAFC, observou-se que o mesmo foi executado através de atividades que atenderam aos dispositivos legais que a Lei determinava.

Os desdobramentos do cumprimento a Lei nº 10.639/2003 estão visíveis na criação do NEAB, em 2007, na adoção de cotas raciais nos cursos superiores, na oferta do PROEJA Quilombola e na Especialização em Educação para Relações Etnicorraciais, em 2010.

As dificuldades e limitações nesse bojo de ações foram caracterizadas, principalmente, pela ausência de formação dos professores e na descontinuidade de ações pedagógicas, particularmente em 2010.

Com a oferta de dois cursos da maior relevância para as discussões das relações etnicorraciais e para a formação de professores, como o PROEJA Quilombola e a Pós-Graduação em Educação para Relações Etnicorraciais criou-se uma expectativa que não se confirmou, pois ao longo de todo o curso nenhuma atividade foi realizada na comunidade, que pudesse aproximar as duas turmas ou que contribuísse para a formação dos professores, como palestras, seminários ou oficinas pedagógicas.

As datas alusivas a causa negra: 21 de março, 13 de maio, 25 de maio e 20 de novembro, não foram comemoradas, nesse período, quando a Instituição tinha todas as possibilidades e motivos para fazê-las. Nesse contexto, o ano de 2010 ficou caracterizado como o ano do avanço das políticas de ações afirmativas e das contradições.

As ações políticas de cumprimento a Lei nº 10.639/2003, não podem ser assumidas em detrimento das ações pedagógicas. Portanto, urge a formação de professores para que estes tenham acesso aos conhecimentos sobre as legislações de combate ao racismo e a promoção da igualdade racial no ambiente escolar, para que essas ações tenham continuidade.

Alternativa pertinente da época seria, também, a institucionalização do NEAB/IFPA Campus Castanhal, como Núcleo de acompanhamento, monitoramento dessas ações, assessorando gestores na

garantia de recursos, orientando professores e estudantes no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e fortalecendo a parceria com o Movimento Negro.

A realização desta pesquisa possibilitou mostrar as ações implementadas no IFPA Campus Castanhal, no período 2006-2010, em cumprimento a Lei nº 10.639/2003 em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

As discussões ocorridas no Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu para Educação das Relações Etnicorraciais, o diálogo com os teóricos e a orientadora, além das análises dos dados, nos conduziram a estes resultados. Temos consciência de que muito sobre a Lei nº 10.639/2003 e a educação para as relações etnicorraciais não foi abordado, porém, colocamos esta pesquisa à disposição para apreciação, crítica e contribuição dos futuros pesquisadores de trabalhos afins.

REFERÊNCIAS

AGENDA AFRO-BRASILEIRA 98. São Paulo: DÍpreto, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 - (Estratégias de ensino; 8).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *In: Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *In: Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Ministério da Educação e Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, Brasília, DF, 2005.**

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. **Brasília, DF, 2009.**

BRASIL. Cotas raciais: **por que sim?** Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Ibase: Observatório da Cidadania do Rio de Janeiro, 2008.

CARDOSO, Raquel. Luta por legitimação. **Revista Educação**. São Paulo, ano 8, n. 155, p. 26-33, mar. 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.

COSTA, Lairson. De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal do Pará: 1909 a 2009. *In:* COSTA, Lairson (org.). **Instituto**

Federal do Pará 100 anos de Educação Profissional. Belém: GTR Gráfica e Editora, 2009. cap. 1, p. 9-74.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 9, n. 102, p. 97-103, mar. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7738/4810>. Acesso em: 13 nov. 2009.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CASTANHAL. **Projeto de Ações para a Educação das Relações Etnorraciais na EAFC.** Castanhal: EAFC, 2008.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CASTANHAL. **Relatório das atividades desenvolvidas na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, Pará em cumprimento à Lei 10.639/2003.** Castanhal: EAFC, 2008.

FERREIRA, Ana Cristina Araújo. *et al.* **A interdição do negro nos bancos escolares:** uma realidade brasileira ao longo da história. Castanhal: IFPA, 2010. Trabalho dos componentes curriculares Interdição do negro no contexto da legislação brasileira I e II.

FONSECA, Marcos Vinícius. Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 4, p. 123-144, jul/dez. 2002.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada:** Um estudo sobre a história do negro na educação brasileira, 1993-2005. Brasília, DF: Inep, 2007.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e Política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ CAMPUS CASTANHAL. **Relatório das atividades desenvolvidas no IFPA Campus Castanhal em cumprimento à Lei 10.639/2003**. Castanhal: IFPA, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Encontro de Sensibilização para implementação da Lei 10.639 na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Belém, PA, 2006. Panfleto.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. (org.). **Questões étnico-raciais: um estudo de caso no IFPA**. Belém: IFPA, 2010.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 4, p. 145-166, jul/dez. 2002.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcia. Da Interdição Escolar às Ações educacionais de Sucesso: Escolas dos Movimentos Negros e Escolas Profissionais, Técnicas e Tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF, 2005. cap. 4, p. 65-78.\

CAPÍTULO V

À SEMENTE FRACA NÃO SE DESENVOLVE E, SE FOR PRETA ENTÃO! A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL E A “(IN) APTIDÃO” DA MULHER NEGRA FRENTE AOS PROCESSOS COGNITIVOS

Robervânia de Lima Sá Silva
Tamara Cristina Penha da Costa

Se hoje podemos observar o número crescente de mulheres frequentando as universidades públicas e privadas foi porque muitas de nossas antepassadas pagaram o preço alto da insubordinação, da resistência e até das infrações legais em épocas anteriores, nas quais, as punições eram ainda mais severas do que as que observamos atualmente.

A carne mais barata do mercado é a carne preta.

[...]

*Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos*

ELZA SOARES

O preconceito e a discriminação praticados contra as mulheres na sociedade brasileira são frutos venenosos de um processo histórico mundial e mortal de discriminação que é perpetuado ano após ano na maioria das nações e que mata de várias maneiras e por diversas formas – física, social, profissional, moral, psíquica, emocional e intelectualmente - milhares de mulheres. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2020), muitos dos entrevistados, isto é, 28% dos maridos consideram justificado agredir fisicamente a esposa até hoje, isto é, em pleno século XXI. Muitas são as formas de assassinar uma mulher e em todas elas se utilizam da repressão, inclusive, contrariando a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, Maria da Penha, que tem como objetivo proteger as mulheres e punir atos de violência doméstica.

Se hoje podemos observar o número crescente de mulheres frequentando as universidades públicas e privadas foi porque muitas pagaram o preço alto da insubordinação, da resistência e até das infrações legais em épocas em que as punições eram ainda mais severas que hoje em dia, se é que isso é possível!

Na educação brasileira, somente no final do século XIX foi possível a formação de mulheres na carreira do magistério, uma das possíveis profissões aceitas (ARANHA, 2006), porém o acesso ao ensino superior continuava restrito apenas para os homens, o que enfatiza a

inferioridade da mulher na sociedade brasileira da época. No entanto, apenas no início do século XX, no Brasil, houve aumento na taxa de matrícula do público feminino no ensino secundário e superior. Estamos nos referindo as mulheres brancas, uma vez que as negras, antes de lutarem por acesso à educação formal, necessitavam, primeiramente, lutar para serem consideradas mulheres, seres humanos. Afinal, não é novidade que as negras passaram mais de três séculos na condição de escravizadas. Neste caso, elas eram consideradas animais ou objetos que poderiam ser vendidos a preço baixo em mercados e armazéns. Para sermos mais precisas, as negras custavam, por lei, bem menos que os homens negros, isto é, “§4º O valor dos indivíduos do sexo feminino se regulará do mesmo modo, fazendo-se, porém, O abatimento de 25% sobre os preços acima desta. (BRASIL, 1885, p. s/d). Naquela época havia uma tabela para estabelecimento do preço dos escravizados. Qualquer que fosse o preço estabelecido para um “macho”, uma “fêmea” valia 25% a menos. Assim, as mulheres negras, ou simplesmente, “mercadorias” tinham um percurso bem distinto das mulheres brancas que já eram humanas, de características e categorias inferiores, diga-se de passagem, todavia, mulheres e não animais.

A organização social do período colonial brasileiro exigia a oferta de uma educação domesticadora dos povos originários, já que “pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos.” Havia dois objetivos para aqueles que tinham acesso à educação: O serviço de Deus e o serviço *d’El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais.” (PAIVA, 2000, p.44), isto é, “As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa” (PAIVA, 2000, p.43), assim, formava-se padres ou advogados.

Neste cenário, o papel social da mulher já estava definido e para executá-lo não era necessário o domínio das letras. Às brancas, bastavam ter bons modos, o que se restringia a obedecer ao esposo, ficar

calada em público, não possuir opinião própria, cuidar da casa e dos filhos. Vale ressaltar que o cuidar da casa se limitava a dar ordens as escravas. Desse modo, às negras, cabia o papel de obedecer, sob pena de severa punição. Cuidar da casa e dos filhos de sua dona e, sofrer abusos sexuais por parte do seu proprietário eram algumas das suas atribuições. Assim, destituída por lei de direitos, sobravam apenas obrigações. É importante observar que neste período, até mesmo a mulher branca não deixava de ser uma espécie de “escrava” ou “serva” do marido. A sua responsabilidade em ser uma mulher de respeito que deveria “cuidar” da família lhe atribuía esta condição, pois o próprio significado do termo nos faz alcançar essa conclusão. Aragão e Kreutz (2021, p. 109) afirmam que “desde o período colonial, a educação feminina era restrita ao lar e para o lar, ou seja, aprendiam atividades que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos”. Nas palavras de (RIBEIRO, 2000 p. 83):

de famulus, uma expressão latina que quer dizer: escravos domésticos de um mesmo senhor, ou seja, todos deviam obediência ao senhor patriarcal. Sua esposa e filhas também. Elas o chamavam de senhor meu marido; senhor meu pai. (ARILDA INES, 2000 p. 83)

Consideradas seres inferiores aos homens, as mulheres brancas constituíam uma espécie de ser que nem eram animais – como as negras eram consideradas-, mas também não eram seres humanos completos como os homens. Eram estigmatizadas como frágil, imbecil e incapaz de aprender. Pertenciam, ao lado das crianças e dos doentes mentais à classe do *imbecilitus sexus* que significa sexo imbecil.

De acordo com Bezerra (2010, p. 5), as mulheres “foram por muito tempo tidas como biologicamente inferiores, com menos inteligência do que os homens. Essa diminuição da mulher em relação ao homem contribuiu para o difícil acesso das mulheres ao ensino

superior”. Assim, as desigualdades sociais eram justificadas considerando aspectos como a aparência física e os traços genéticos.

O **homem** é mais poderoso em corpo e mente que a **mulher**, e no estado selvagem ele a mantém numa condição de servidão muito mais abjeta que o faz o **macho** de qualquer outro **animal**; portanto, não surpreende que ele tenha ganhado o poder de seleção. (DARWIN, 1871).

Assim, eleito naturalmente como o mais poderoso pelos seus traços físicos e mentais, o homem-macho sempre foi considerado o centro nas sociedades patriarcais. A ele está destinado um físico superior que lhe assegura, como herança genética incontestável, o comando natural de tudo e de todos os demais seres. Às mulheres, cabe se conformar com sua insignificância. Neste período, até mesmo a saúde feminina era atribuída ao homem. De acordo com Hipócrates (apud JOAQUIM, 1997, p. 83.)

se elas têm relação com os homens, a saúde delas é melhor, menos boa se não têm. Com efeito, por um lado, no coito, as matrizes humidificam-se e deixam de estar secas; ora, quando elas estão demasiado secas, contraem-se fortemente, e esta contração forte causa dores no corpo. Por outro lado, o coito, aquecendo e humidificando o sangue, torna o caminho mais fácil para a menstruação; ora, se a menstruação não se dá, as mulheres tornam-se doentias.

Dessa maneira, acreditava-se que a mulher que não possuía relacionamento sexual com um homem tinha uma saúde “menos boa”. Dito de outra forma, a saúde feminina dependia da prática sexual, do coito, já que o homem “aquece e umidifica o sangue” feminino por meio do ato, o que facilitaria o fluxo menstrual sem o qual a mulher adoeceria. Desse modo, “O modelo de perfeição estava representado

na anatomia masculina, onde a regra fálica, distinguia perfeitamente o domínio de superioridade e inferioridade masculina e feminina respectivamente (SILVA, 2000, p. 9).

Devido a tudo isso, a mulher fica desprovida de receber uma educação sistematizada, o que poderia proporcionar crescimento intelectual, social e financeiro.

Entretanto, aos poucos, as “donas de casa” foram tendo acesso à leitura, mas com fins preestabelecidos. A elas foi permitido conhecer as letras para ler os livros de rezas durante as missas. De acordo com Ribeiro (2000, p. 79, grifos nossos), “Trancoso foi procurado certa vez por uma dama da sociedade portuguesa que lhe pedia que a ensinasse a ler, já que suas vizinhas **liam os livros de rezas na missa** e ela não.” Percebe-se mais uma vez a grande influência da igreja na vida cotidiana das pessoas daquela época. A “bondade” religiosa da época permitia que as mulheres fizessem a leitura dos livros de reza. Contudo, não podemos deixar de mencionar o longo caminho que estas mulheres deveriam percorrer até serem alfabetizadas. Como sabemos, os primeiros métodos de alfabetização faziam uso de tabuadas, cartilhas e abecedários. Assim, as mulheres que quisessem aprender a ler faziam uso do abecedário moral. Neste, cada letra induzia a determinado tipo de comportamento que deveria ser adotado pela mulher. Cremos não ser necessário mencionar que todas as indicações comportamentais induziam a subserviência. Vejamos o famoso abecedário:

Abecedário Moral de Gonçalo Fernandes Trancoso

Abecedário Moral – 1585			
A	Amiga da sua casa	N	Nobre
B	Benquista da vizinhança	O	Ordeira
C	Caridosa para com os pobres	P	Prudente
D	Devota da virgem	Q	Quieta
E	Entendida no seu ofício	R	Regrada
F	Firme na fé	S	Sezuda
G	Guardadeira de sua fazenda	T	Trabalhadeira
H	Humilde	U	Unida a família, útil ao marido
I	Inimiga do mexerico	V	Virtuosa
J	Jeitosa (habilidosa)	X	Xã (simples)
L	Leal	Z	Zelosa da honra
M	Mansa		

Fonte: Multirio (2019)¹⁰

Conforme mencionamos anteriormente, a mulher acessava o universo da escrita para explorá-lo no confinamento de sua casa e da igreja – o que já era esperado, já que os professores da época eram padres Jesuítas. Esta deveria aperfeiçoar moralmente sua família. Mesmo assim, aprender a ler e a escrever foi um avanço significativo para o universo feminino. Obviamente ainda havia um longo caminho até os portões escolares se abrirem as mulheres, mas o primeiro passo representativo havia sido dado. O grupo de inaptas que possuíam aspectos cognitivos equiparados a crianças e pessoas com necessidades específicas e compunha a “categoria “imperfeita” da natureza” (LOPES, 2020, p. s/d) acabara de provar que poderia aprender e fazer uso desta aprendizagem para melhoria da família contrariando as afirmações dos cientistas e filósofos da época.

Apesar dessa conquista, a mulher continuou a exercer, por meio das sobras, o papel de “sombra” do universo masculino. A sombra

10 Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>

não vai aonde quer, tão pouco tem vida própria, ela constitui apenas um espaço bem menos iluminado por não receber luz direta. Neste caso, a luz deveria incidir exclusivamente nos homens proporcionando-lhes destaque, centralidade e liderança nata. A repressão foi uma forte aliada para garantir a permanência masculina em seu lugar de destaque. Assim, a mulher daquela época foi excluída do ambiente escolar por causa da dominação social exercida por seu pai, irmão e posteriormente, seu esposo e, filhos, em caso de viuvez. Havia três possibilidades para as mulheres que não se encaixavam no perfil de bela, recatada e do lar¹¹. Elas poderiam ser freiras, prostitutas ou bruxas.

SER FREIRA: PUNIÇÃO OU OPORTUNIDADE?

Conforme mencionamos anteriormente, havia muitas guerras no período, devido a isso, muitas mulheres ficavam viúvas uma vez que seus maridos perdiam suas vidas em batalha servindo aos reis ou a igreja e, na maioria das vezes, a ambos, pois os reis deveriam se subordinar a Igreja. Dito de outra maneira,

Os príncipes têm poder na terra, os sacerdotes, sobre a alma.
E assim como a alma é muito mais valiosa do que o corpo,
assim também mais valioso é o clero do que a monarquia
[...] Nenhum rei pode reinar com acerto a menos que sirva
devotamente ao vigário de Cristo. (PERRY, 1985. p. 218)

Devido a essa subserviência, muitos pais de família perdiam suas vidas lutando nas guerras “santas”. Em contrapartida, “A Igreja recolhe nos seus conventos muitas mulheres privadas do apoio masculino, envolvidos pelas numerosas guerras.” (COLLING, 2015, p. 190). Em se tratando de Brasil, os conventos surgiram

11

Referência a Marcela Temer. Revista Veja. Abril de 2016.

apenas na segunda metade do século XVII e, normalmente, o ensino da leitura e da escrita era ministrado ao lado da música, do cantochão, do órgão e dos trabalhos domésticos, principalmente o preparo de doces e de flores artificiais. Não havendo um sistema formal de educação para as mulheres, foi nos conventos que passaram a ser educadas (RIBEIRO, 2000, p.87).

Aqui no Brasil, havia outros motivos que levavam as mulheres ao convento: “se esquivar dos pais e dos maridos indesejáveis” e “Também era essa a única alternativa para as que quisessem estudar.” (RIBEIRO, 2000, p.87). De um modo ou de outro não havia escapatória para o casamento. Elas deveriam escolher se casar “com os homens de Cristo ou com o próprio Cristo, no caso das freiras.” (RIBEIRO, 2000, p.87). Além disso, ainda tinha os pais que trancafiavam suas filhas no local para não dividir herança com genros e os esposos traídos que queriam se livrar da adúltera, ou então, praticar eles próprios o adultério sem nenhum empecilho. Em todas essas situações, a freira ficava enclausuradas por toda a sua vida no convento ou como nomeia Ribeiro (2000) nas prisões místicas. Em uma situação tão penosa quanto esta, acreditamos que poderíamos ironicamente nomear tais locais de “penitenciárias santas”, assim como as “guerras santas” já que ambas não serviam a fé, mas aos vis interesses daqueles que pretendiam assegurar poder e fortuna. Quantas mulheres precisaram enterrar seus sonhos e projetos em locais como este? Infelizmente não conseguimos numerar. Vale ressaltar que sob a administração de freiras, muitos conventos prosperaram financeiramente. Havia a oferta interna de ensino e a oportunidade de praticar o comércio. A princípio, o convento era de uso exclusivo de mulheres brancas. Todas as funções exercidas internamente, inclusive a de serviços, eram executadas por elas. Contudo, “em 1720 as servas puderam ser negras ou mulatas”. O que é facilmente justificável, pois o convento,

ao aceitar uma interna, recebia seu dote. As negras, por sua vez, mal alcançaram o patamar de “humanas”, portanto não possuíam condições de oferecerem dotes aos conventos. Quando foram aceitas em tais locais foi apenas na condição de servas para higienizarem o “santo” chão do lugar ou servirem de cozinheiras.

PROSTITUIÇÃO: UMA ALTERNATIVA PARA SOBREVIVÊNCIA?

Quando as mulheres não desenvolviam o talento de boa esposa e mãe, tão pouco, o de freira corria-se o risco de se tornarem prostitutas para sobreviverem. Denominada popularmente como a profissão mais antiga do mundo, a prostituição consiste na venda de atividade sexual. Uma atividade nada prestigiada na sociedade atual tão pouco a muito tempo atrás. Exercer a prostituição, na maioria das vezes, era a única opção que as mulheres tinham disponível para escapar da fome. Além das agruras da profissão, as prostitutas ainda tinham que enfrentar sérios problemas como a marginalização, discriminação e a exclusão em uma sociedade contraditória que pratica e gera lucros por meio da prostituição e ao mesmo tempo a condena restringindo o sexo a um direito exclusivo das pessoas que possuem um relacionamento conjugal, isto é, que são casadas. Desse modo,

a prostituição é concebida como uma derivação (deturpação do sentido) do ato sexual legitimado pelos costumes ou pelo casamento, transformando-o em fonte de renda. Para que haja prostituição há a necessidade de participação da mulher - a que vende a sua força de trabalho, no caso, a capacidade sexual - e do homem, que compra o direito de usá-la por determinado momento. (ESPINHEIRA, 1984, p. 40)

As primeiras prostitutas a chegarem ao Brasil colonial não chegaram por estas plagas para exercerem a profissão, como de costume

– sexo em troca de dinheiro. Elas vieram para assumir outra função, a saber: a função de esposa e mãe. Veja que controvérsia! As mesmas mulheres que abdicaram, forçosamente ou não, do relacionamento matrimonial em Portugal para viverem da prostituição, agora serviam a coroa e a igreja como esposas. A palavra-chave que melhor justifica este fato é RACISMO. Na tentativa de evitar a miscigenação no novo país advinda dos relacionamentos sexuais entre colonos e indígenas, os jesuítas fizeram a seguinte solicitação ao rei:

Já que escrevi a Vossa Alteza a falta que nesta terra ha de mulheres, com quem os homens casem e vivam em serviço de Nosso Senhor, apartados dos peccados em que agora vivem, mande Vossa Alteza muitas orphãs, e si não houver muitas, venham de mistura dellas e quaesquer, porque são tão desejadas as mulheres brancas cá, que quaesquer farão cá muito bem à terra, e ellas se ganharão, e os homens de cá apartar-se-hão do peccado. Manoel da Nobrega. (MIRANDA, 1996, s/p)

Várias são as torpezas no fragmento acima. Primeiramente, o texto do “homem de Deus” afirma que há falta de mulheres no Brasil, contudo, é de conhecimento geral que existiam várias indígenas no período, muitas delas, inclusive, grávidas dos colonos. Este era o pecado vivido pelos homens da época e apontado no excerto. As indígenas não eram consideradas dignas de se casarem com os homens brancos, ainda que estes não fizessem parte da nobreza. A mulher solicitada pelo jesuíta deveria ser branca, independente da situação em que se encontrava. Poderiam ser órfãs ou outras quaisquer. No quesito “quaisquer” se enquadram as prostitutas, ladras ou QUALQUER outra contraventora. Isso não importava, desde que fosse uma mulher branca e fértil para perpetuar a nação portuguesa no Brasil de forma a garantir a brancura da pele das futuras gerações. Os invasores queriam dominar o país sem se misturarem com uma raça inferior e pecaminosa que aqui habitava originalmente ou eram

trazidos de maneira forçada como os negros e negras escravizados. Uma réplica da nação perfeita deveria ser criada no país dos indignos e imperfeitos, para isso, uma “ex-prostituta” branca servia.

Com o passar dos anos os senhores de escravos já haviam notado que a prostituição era um negócio rentável, por isso, exploravam suas escravas nesta área do comércio. Tornou-se comum a exibição física de negras adornadas com pouquíssima roupa para chamar a atenção dos clientes. Havia mulheres brancas também, mas como canta Elza Soares em nossos dias “a carne mais barata do mercado é a carne preta”. Sempre foi assim no Brasil. Os oprimidos trabalham muito e ganham pouco ou nada enquanto os opressores lucram muito às custas dos tais. Tudo isso justifica as palavras de Guattari e Rolnik (1993, p. 42.) ao afirmarem que a

ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala, etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro - em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isto porque partimos do pressuposto de que esta é a ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria idéia de vida social e organizada.

Tal ordem naturaliza as ocorrências sociais a tal ponto que até mesmo aqueles que se encontram em situação de desvantagem se identificam e comungam com as ideias do opressor, isto é, “o que faz a força da subjetividade capitalística é que ela se produz tanto no nível dos opressores, quanto dos oprimidos”. (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 44).

Segundo Cavour (2011, p. 16):

A cidade do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX, apresentava uma população muito numerosa e tal situação reduzia bastante as oportunidades de emprego para os indivíduos livres e despossuídos (em 1890, por exemplo, o total da população era de 522.651; destes, 48.100 indivíduos não tinham profissão). A condição de sobrevivência feminina era ainda mais precária, pois existiam preconceitos que restringiam as ocupações das mulheres. A prostituição era a opção com maior expressividade de ganhos. O meretrício tinha um perfil econômico-social e cultural diversificado, pois era composto por escravas, libertas, mulheres livres brasileiras ou estrangeiras.

Após a libertação dos escravizados, a prática da prostituição aumentou bastante devido a falta de emprego para os recém libertos, sobretudo, para as mulheres negras que não eram dignas de constituírem família ou de obterem um emprego – o caso do emprego também se aplica as demais mulheres da época, as quais possuíam um papel social definido, conforme mencionamos anteriormente-. Contudo, sem marido ou pai que as mantivessem, restava as negras a indigna profissão de prostituição. Antes, escravizada, agora prostituta. Atuando em ruas, praças, mocambos entre outros lugares.

Ao que tudo indica, a sociedade da época considerava a adoção da prostituição uma escolha realizada devido a aversão ao trabalho, isto é, as prostitutas eram consideradas mulheres preguiçosas por isso preferiam tal profissão.

De acordo com Cavour (2011, p. 21),

[...] alguns traços da personalidade da mulher pública, na visão dos médicos, são a preguiça, a aversão do trabalho e a perseguição desenfreada do prazer. A prostituta é aquela que, ao contrário da mulher honesta e pura, vive em função da satisfação de seus desejos libidinosos e devassos. Diferentemente da esposa honesta, a mulher da vida tem um apetite sexual exaltado, inato e incontido, que leva a precocidades

na prática de perversões, ou mesmo, do coito. É burra e ignorante. Leviana, inconstante, volúvel, irregular, adora o movimento, a agitação e a turbulência. Instável física e espiritualmente. A meretriz é aquela que, gulosa e incontrolável, adora os excessos: álcool, fumo e sexo.

Desse modo, as prostitutas eram preguiçosas, desonestas, impuras, libidinosas, devassas, incontidas sexualmente, pervertidas, burras, ignorantes, levianas, volúveis, irregulares, turbulentas, instáveis, gulosas e incontroláveis. Estes são apenas alguns adjetivos negativos que constroem a identidade da mulher naquele período, em se tratando das negras – apesar de terem sustentado seus senhores durante muitos anos por meio deste ofício -, acrescentam-se a lista, a sujidade, possessões demoníacas e as orgias. O que facilmente era relacionado a magia e faz com que cheguemos as punições por bruxaria, tema do próximo tópico.

CAÇA ÀS BRUXAS NO BRASIL: CRIME POR FEITIÇARIA OU PERSEGUIÇÃO POLÍTICO-RELIGIOSA?

Não é novidade que muitas mulheres foram condenadas a morte em fogueiras pelo crime de bruxaria. Mas quem eram as bruxas? E por que a maioria dos condenados eram mulheres?

Para respondermos a essa pergunta é necessário lembrar o papel social da mulher que deveria se restringir a casar, engravidar – de preferência de meninos-, cuidar da criação dos filhos e zelar do marido considerando os dogmas da igreja. Tudo que fugia a esses preceitos poderia ser considerado bruxaria, uma vez que desde a criação humana, considera-se a mulher propensa a cair em tentação, isto é, a cair nas ciladas do diabo. Este ainda seria o resultado do alimentar-se do fruto da árvore da vida por Eva, figura bíblica, que caiu em tentação ao aceitar a maçã de uma Serpente e, ainda, oferecer a Adão,

resultando na ruína da humanidade. Logo, esta ação tem refletido em todas as mulheres.

De acordo com Tinoco (2020, p. s/d):

Não é exagero quando dissemos que praticamente qualquer coisa que a mulher fizesse poderia ser motivo para que ela fosse acusada de praticar bruxaria. Exemplificando, possuir muitas riquezas poderia ser visto como ganhos pecaminosos. Por outro lado, ser muito pobre sinalizaria um caráter duvidoso. Ter muitos filhos poderia indicar um acordo com um diabo. Ter poucos filhos também era motivo de suspeita. Pior ainda para aquelas mulheres que não cumpriam de alguma forma os papéis prescritos. Muitas parteiras e curandeiras foram mortas, assim como mulheres que não eram consideradas castas o suficiente.

O que se denota é que, na maioria das vezes, as bruxas surgiam de acordo com os interesses masculinos. Apesar de a maioria dos pesquisadores desta temática serem uníssonos ao constatarem que “a feitiçaria e as práticas mágicas são acontecimentos universais que estiveram presentes em todas as sociedades desde a Antiguidade até os tempos mais modernos.” (SILVA, 2018, p. 32). Contudo, na idade média, esse fato foi banalizado para atender aos anseios da igreja e da monarquia que lideravam a perseguição e punição, que ficou conhecida como “caça às bruxas”, contra as mulheres que praticavam tais atos, considerados como desvios dos ensinamentos religiosos.

Compreende-se por bruxaria a utilização de poderes sobrenaturais que normalmente contraria a física dando luz aquilo que conhecemos por metafísica. Dentre os vários sinônimos para o termo encontramos: feitiçaria, magia, macumba etc.

O emprego da palavra *bruxaria* estava, quase sempre, associado a algum tipo de magia maléfica produzida por um poder sobrenatural, extraordinário e oculto. *Magia* implicava na

transformação de um estado para outro, fosse permanente ou não. A religião também estava relacionada ao sobrenatural, mas como uma forma de atividade organizada e reconhecida pela comunidade. (SILVA, 2018, p. 32).

Para a igreja do período, qualquer prática religiosa que não fosse pautada nos dogmas católicos era considerada bruxaria ou heresia e, portanto, deveria ser punida para evitar sua expansão. Assim, as mulheres mais pobres e viúvas – para garantir a sobrevivência - foram as que mais sofreram, uma vez que, produziam remédios a partir de ervas ou realizam atendimento médico para práticas curandeiras em suas comunidades, quando outra forma de assistência não era possível. Desse modo, a condição de tratamento inadequado as mulheres, principalmente àquelas pobres, viúvas e negras proporcionava uma aparência desagradável, isto é, devido a idade avançada, deformidade física, má vestimenta, ou até mesmo quando apresentavam uma aparência muito agradável (era considerado pecaminoso) de modo a despertar desejo no homem, passaram a serem denunciadas por práticas de bruxaria ou pacto com o demônio.

A condenação por feitiçaria também se dava a partir de algumas marcas de nascença evidentes no corpo como: pintas, verrugas e cicatrizes, consideradas como marcas do demônio, que ao serem averiguadas em praça pública, após retirar todos os pelos do corpo, caso não houvesse sangramento quando espetadas, eram consideradas bruxas ou feiticeiras, e assim, condenadas e executadas em público. Se caso, possuísem bens, eles eram confiscados pelo Tribunal da Santa Inquisição, o que levou um acúmulo de riqueza para a igreja. Desse modo, Daollo (1995, p. 105) afirma que “no corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contacto primário do indivíduo com o ambiente que o cerca”.

Devido a essas práticas, o cristianismo – religião oficial dos colonizadores -, passou a ser detestada pelos colonizados e escravizados, visto que não era difícil relacionar a religião dos exploradores as hostilidades sofridas por eles. Nas palavras de Silva (2018, p. 40), “[...] da mesma forma que os escravos repudiavam os senhores brancos que os colocavam no tronco para apanhar, também identificavam, muitas vezes, o cristianismo, a religião oficial desses homens, como uma doutrina hostil.” Assim, o que se conhecia do texto sagrado cristão estava pautado na prática nefasta daqueles que professavam falsamente a fé em Cristo. Ora, os subjugados do período não tinham acesso a Bíblia e, se tivessem, haveria um outro impedimento para se obter as informações do livro: a leitura, isto é, a falta dela. Conforme vimos anteriormente, poucos eram alfabetizados neste período.

Nos valendo dos estudos de Pires (2013, p. 564), no período da inquisição, “uma repressão sistemática do feminino foi empreendida pela Igreja Católica. Durante estes séculos, milhares de mulheres foram queimadas vivas em locais públicos sob a acusação de serem bruxas e de praticarem atos demoníacos”. Mesmo sem provas, trabalhava-se no período de modo a forçá-las a uma confissão. Prometia-se penas mais “leves” as quais não eram cumpridas. Os representantes da pureza no mundo usavam de mentiras e fingimentos para alcançar seus objetivos. Assim, “As torturas realizadas pelos inquisidores e orientadas pelo manual não buscavam verificar a culpabilidade, mas sim arrancar confissões [...]”. Um detalhe importante a ser destacado é o fato de os torturadores serem exortados a demonstrarem-se aparentemente perturbados com a tarefa.” (IDEM, p. 566).

Nesse contexto em que as mulheres são acusadas e condenadas, ainda que sem provas, por crimes de bruxaria não resta dúvida de que a falta de acesso à educação sistematizada não era o pior de seus problemas. Com esta afirmação, não temos como objetivo diminuir a importância de um processo educativo sistematizado. Somos

conscientes de que o acesso à educação abre portas e pode encerrar caminhos tortuosos que não deveriam nunca ter existido, como a escravidão e suas mazelas. Um povo esclarecido e consciente é um povo capaz de exigir seus direitos e reformular leis que lhes garantam o mínimo de dignidade. Contudo, nesse período as mulheres estavam lutando, primeiramente, para sobreviver.

Desse modo, entre as três ocupações destinadas as mulheres do período que não se davam ao casamento, a única que ainda lhe permitia alcançar as letras era habitar em um convento. Lá, não se corria o risco de ter que atender aos clientes indesejados das ruas, praças ou casas de prostituição e nem de ser condenada à morte por bruxaria, afinal, aquela também era considerada a casa de Deus. Foi por isso que os conventos cresceram tanto que chegaram a ser comparados uma casa de câmbio.

Os conventos passaram a funcionar também como escola para moças. Neles, aprendia-se boas maneiras, bordados e costura. Enquanto a igreja foi responsável pelo sistema educacional do Brasil, as mulheres foram proibidas de frequentar a escola. Quando o Estado assumiu a educação brasileira por meio do Marquês de Pombal é que foi permitido oficialmente que as mulheres pudessem estudar. Apesar disso, poucas usufruíram desse privilégio. As filhas de boas famílias eram poucas e as demais filhas que pertenciam a famílias menos abastadas não tinham condições de estudar. Até mesmo as mulheres privilegiadas enfrentavam grande resistência para estudar, principalmente no ensino secundário que constituía uma espécie de preparação para entrada no ensino superior, destinado exclusivamente aos homens. Assim, de acordo com a Lei geral, o ensino primário passou a ser oferecido gratuitamente pelo governo a todos os cidadãos, fato que excluía os negros e indígenas. (BRASIL, 1824).

Apesar de tudo isso, FERNANDES (2019, p. s/d) indica que “As mulheres, no entanto, seguiram sendo discriminadas: não tendo acesso

a todas as matérias ensinadas aos meninos, sobretudo as consideradas mais racionais, como a geometria, e deveriam aprender as “artes do lar””. Apesar disso, as mulheres conseguiram galgar uma profissão para si. Elas poderiam atuar como professores de classes exclusivamente femininas. Um avanço naquela época! As classes mistas ainda não existiam no país. Elas só chegariam a partir de 1870 com a fundação de algumas escolas protestantes.

Com o advento da educação no Brasil, chega em 1835 a primeira escola de segundo grau, denominada de escola normal que formava professores para atuar com as séries iniciais. Incessível as mulheres, no primeiro momento. Apesar da educação está sob responsabilidade do Estado, a igreja ainda exercia forte influência na educação do país. Inclusive, as melhores escolas do período pertenciam a organizações religiosas adeptas ao catolicismo. Como exemplo podemos mencionar o “Colégio Imaculada Conceição, mantido pela Companhia das Filhas de Caridade de São Vicente de Paula, voltado para a educação das filhas da elite carioca e comprometido com os rígidos padrões morais da Igreja Católica Romana.” (IDEM, 2019, p. s/d.).

Entretanto, tudo isso foi rompido quando as classes passaram a ser mistas. As mulheres receberam permissão para lecionarem também para meninos. Daí em diante foi permitido ao público feminino frequentar a escola normal, isto é, o segundo. Todavia não ainda não era permitido que elas atuassem nesse nível de ensino. Esta era uma tarefa de prestígio destinada aos homens.

Ainda de acordo com Fernandes (2019), “Apenas em 1879, o governo imperial permitiu, condicionalmente, a entrada feminina nas faculdades. As candidatas solteiras deveriam apresentar licença de seus pais; já as casadas, o consentimento por escrito de seus maridos.” Dessa maneira, não era possível fazer um curso de nível superior sem a permissão masculina.

Em se tratando da população negra foi publicado o Decreto nº 7.031 de 06 de setembro de 1878 que concedia aos homens acesso à escola no período noturno.

Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do **sexo masculino, livres ou libertos**, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos. (BRASIL, 1878, p. s/d, grifo nosso).

Aparentemente, as portas escolares se abriram aos negros livres ou libertos, porém ainda era necessária a boa vontade dos senhores. Sem ela, era quase impossível frequentar a escola. Os dispositivos legais ainda impediam mulheres e escravizados de frequentarem a escola e eram ineficazes, em se tratando das garantias do direito dos livres ou libertos.

Apesar de tudo isso, lideranças negras organizadas conseguiram formar um precário sistema educacional, se é que podemos nomeá-lo assim. Nele, era oferecida educação para crianças negras, independente do sexo, em algumas escolas improvisadas.

Segundo Silva e Araújo (2005), foi no período da República que a população negra recebeu oportunidades concretas para galgar o ensino escolar devido a necessidade do desenvolvimento industrial. Devido a esta necessidade até a escolarização profissional e superior foi disponibilizada aos negros no final do século XIX com vistas a formação e capacitação de mão de obra barata.

Mesmo assim, são “as mulheres negras e as mulatas que em geral, sofrem de tripla discriminação: sexual, social e racial. Portanto, tudo o que se coloca como problemático para a população negra atinge especialmente as mulheres.” (VALENTE, 1994, p.56).

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. **Do ambiente doméstico às salas de aula:** novos espaços, velhas representações. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/.../400>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. Ed. Ver. E amp. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Decreto Nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>

DAOLLO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica** - Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.

HIPÓCRATES apud JOAQUIM, Teresa. **Menina e Moça.** A construção social da feminilidade. Lisboa: Fim de Século, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 26 de fev de 2021.

LOPES, Larissa. Como a ciência contribuiu com machismo e racismo ao longo da história. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/06/>

como-ciencia-contribuiu-com-machismo-e-racismo-ao-longo-da-historia.html Acesso em: 22 Set. 2020.

PERRY, Marvin. **Civilização ocidental:** uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

TINOCO, Adriana. **Por que quase todas as bruxas eram mulheres durante a inquisição?** Disponível em: <https://sociologica.com.br/por-que-quase-todas-as-bruxas-eram-mulheres-durante-a-inquisicao/> Acesso em: 11 Dez. 2020.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser Negro No Brasil Hoje.** 11 ed. São Paulo: Moderna, 1994.

CAPÍTULO VI

AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E A DECOLONIALIDADE, IDENTIDADE, INCLUSÃO, CULTURA E COMBATE AO RACISMO NA AMÉRICA LATINA

“As discussões e negociações dos processos de desenvolvimento político, socioeconômico e cultural no continente latino-americano, mediadas por instituições internacionais como a ONU e a UNESCO, têm levantado alguns questionamentos no século XXI, em razão das nações europeias de onde essas organizações provêm serem historicamente responsáveis pelo esfacelamento de identidades originárias, extermínio de povos primeiros e jogos de poder e exploração dos bens naturais e econômicos dessas geografias”.

Janaina Cardoso de Mello
Priscila Maria de Jesus

A cidade não pára, a cidade só cresce
O de cima sobe e o de baixo desce
A cidade não pára, a cidade só cresce
O de cima sobe e o de baixo desce
(*Chico Science e Nação Zumbi*)

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), concomitante em 1945, as interpretações racistas foram colocadas abaixo com a derrota do fascismo na Europa e na Ásia. No decurso desse movimento histórico de transformações, movimentos sociais do pós-guerra emergiram com reivindicações a favor dos direitos civis, da emancipação feminina e da valorização da diversidade (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 21-22).

Mas qual o significado e impacto da criação desses organismos internacionais do pós-guerra - ONU e UNESCO - nos países latino-americanos no que tange às questões da educação antirracista, da identidade, da inclusão, da pluralidade cultural e ações políticas? Quais os encaminhamentos da arbitragem da ONU e da UNESCO no fomento ao diálogo entre as gestões locais e as populações em estado de exclusão? Como analisar estas instâncias de origem europeia à luz dos debates decoloniais da contemporaneidade?

A metodologia usada na elaboração deste capítulo possui natureza qualitativa, que prioriza a análise crítica dos dados coletados a partir de pesquisa de prospecção nas plataformas da *United Nations*, da ONU Brasil e UNESCO, favorecendo o acesso aos documentos (resoluções, protocolos, cartas de fundação, declarações internacionais etc.) e demais informações sobre as ações realizadas na América Latina

e demais continentes. Também foram consultadas publicações nacionais e internacionais em bases online, além de livros sobre o tema.

A composição atual da ONU reúne 193 estados membros, sendo suas ações cooperativas regidas pela carta de fundação. A Carta das Nações Unidas foi elaborada pelos representantes de 50 países presentes à Conferência sobre Organização Internacional, realizada em São Francisco de 25 de abril a 26 de junho de 1945 (UNITED NATIONS, 2021a; NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2021).

Todavia, a existência formal das Nações Unidas só ocorreu em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta por China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a ex-União Soviética, bem como pela maioria dos signatários. Assim, o dia 24 de outubro é celebrado em todo o mundo como o Dia das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2021).

A Carta das Nações Unidas firma o compromisso dos esforços na manutenção da paz entre os países membros, estruturando a composição e funcionamento da organização. Em seu artigo 13, define os princípios de: 1. promoção da cooperação internacional no campo político e incentivo ao desenvolvimento progressivo do direito internacional e sua codificação; 2. promoção da cooperação internacional nos campos econômico, social, cultural, educacional e de saúde, e assistência na realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (UNITED NATIONS, 2021b).

Segundo Herz e Hoffmann (2004), o papel fundamental dessas instituições internacionais seria o de assegurar, dada a autonomia de cada nação, um certo grau de governança pacífica, justa e equilibrada, elaborando para isso instrumentos úteis às relações de política externa dos Estados.

Tais prerrogativas são intrínsecas à promoção de uma educação antirracista, do fortalecimento de identidades plurais, da inclusão

socioeconômica, cultural e de pessoas com deficiências, do respeito à diversidade cultural e o desenvolvimento de ações fomentadoras de políticas públicas concretas em vários países da América Latina para a garantia do acesso aos direitos fundamentais dos seres humanos na sociedade.

Em 2020, por ocasião da emergência da pandemia de Covid-19, o Secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres, gravou uma mensagem sobre Dia Internacional em Memória das Vítimas da Escravidão, definido como 25 de março, cujo tema desse ano foi: “Confrontando juntos o legado de racismo da escravidão”. Em sua fala afirmou que

Mesmo que rejeitemos o racismo, ainda vivemos sob a sombra do comércio transatlântico de escravos. O racismo continua a desempenhar um papel forte em nosso mundo. O racismo é a razão pela qual, fora da África, os descendentes de africanos são, frequentemente, os últimos na fila da assistência de saúde, educação, justiça e oportunidades. Precisamos alçar nossas vozes contra todas as formas de racismo e manifestações de comportamento racista. Precisamos, urgentemente, dismantelar as estruturas racistas e reformar as instituições racistas. Só avançaremos quando confrontarmos juntos o legado racista da escravidão. (ONU NEWS, 2020d).

Desse modo, ao fazer um mapeamento prospectivo do termo “Racismo” na base de dados da *United Nations* ao longo do ano de 2020, temporalidade recente com maior impacto devastador sobre as populações afro-latino-americanas, foram encontrados 38 resultados.

António Guterres, por ocasião do “Dia Internacional para a Abolição da Escravidão”, em 2 de dezembro, reforçou que ainda “grupos pobres e marginalizados, em particular minorias raciais e étnicas, povos indígenas e migrantes, são desproporcionalmente afetados pelas formas contemporâneas de escravidão” (ONU NEWS, 2020c).

Figura 01: Memorial sobre legado da escravidão na sede da ONU em Nova Iorque (ONU, 2020).



Também deve se salientar o apelo de Michelle Bachelet, alta comissária de Direitos Humanos das Nações Unidas, por “ações sérias” para acabar com as mortes de afro-americanos desarmados nos Estados Unidos (ONU NEWS, 2020a) e os debates do Conselho de Direitos Humanos da ONU sobre o racismo e a brutalidade policial, também com o aporte de Bachelet ao ressaltar que “a vida dos negros importa, a vida dos indígenas importa e a vida de pessoas de cor importa” (ONU NEWS, 2020b).

Os recentes casos de força policial contra a população negra, que ganhou notoriedade internacional com o assassinato de George Floyd, nos Estados Unidos, no ano de 2020, gerou uma onda de protestos e questionamentos sobre como as populações negras são representadas nas sociedades e suas formas de exclusão. Embora não seja um assunto novo, o caso permitiu que questionamentos sobre o racismo estrutural e análises dos indicadores socioeconômicos e

educacionais das populações afrodiaspóricas, voltassem à pauta. Isto posto que, segundo Almeida (2018, p. 16) “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e a violência que moldam a vida social contemporânea”.

A edificação de monumentos e o patrimônio cultural que exaltavam personalidades ligadas à escravidão e a subjugação dos direitos da população afro-diaspórica, passam a ser questionados, seja pelo seu espaço ocupado, por sua representatividade sem uma crítica aprofundada aos desdobramentos contemporâneos da escravidão negra e, sobretudo, a invisibilidade da identidade e da população negra, sobretudo no contexto latino-americano (RAHME, 2021).

A diversidade cultural em suas múltiplas formas e expressões, abarcando seus agentes, ganha forma e destaque de acordo com a conveniência das políticas locais, cabendo aos organismos como a ONU e a UNESCO o papel de diálogo e acompanhamento das populações em estado de exclusão, para garantir seus direitos humanos. Desta forma, em trabalho conjunto com os governos locais e organizações sociais de apoio às causas humanitárias, buscam implementar diretrizes que permitam o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para populações em situação de vulnerabilidade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), criada em 16 de novembro de 1945, em Londres, em seu documento de criação, destaca o papel da cultura, da educação e das artes no processo de expressão, liberdade e diversidade cultural dos países signatários, bem como a promoção à justiça de todos, sem distinção.

A UNESCO apresenta em seu documento principal, no artigo 1, que apresenta as finalidades e funções da organização, a qual determina que:

tem por finalidade contribuir para a manutenção da paz e da segurança, mediante o incremento, através da educação, da ciência e da cultura, da colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal pela justiça, pela lei, pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais que a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos do Mundo, sem distinção de raça, de sexo, de língua ou de religião (UNESCO, 1945, p. 01).

Esse princípio norteador que inicia a declaração, coloca no mesmo patamar de direitos, enquanto potencializadores de transformação social, a educação, a ciência e a cultura, sendo indispensáveis para todo e qualquer cidadão. Destaca ainda que: 1. fomento ao conhecimento e à informação de forma irrestrita para todos; 2. a educação e a cultura como direitos fundamentais de todos, os quais devem ser fomentados, com qualidade e acessível; 3. “contribuir para a preservação, fomento e difusão do saber” por meio do patrimônio cultural, artístico e científico existentes (UNESCO, 1945, p. 01).

Ao longo de sua existência, a promoção dos direitos humanos e seu livre acesso à cultura, educação e igualdade, norteiam as ações da UNESCO, seja por meio de suas convenções e declarações, bem como pela divulgação de publicações que permitam um olhar diferenciado sobre histórias, culturas e sociedades. Desta forma, em 1978, adota a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, que tinham por finalidade refutar teorias que evidenciam o racismo para com a população negra.

A declaração inicia, em seu artigo 1º, sobressaindo a origem comum do *homo sapiens*, destacando que todos “Nascem iguais em dignidade e em direitos e todos fazem parte integrante da Humanidade” (UNESCO, 1978, p. 02), no entanto, essa igualdade de direitos e deveres permite e favorece o surgimento da diversidade cultural e de estilo de vida entre as pessoas. Ressalta que “Todos os povos do

mundo possuem iguais faculdades para alcançar o mais alto nível de desenvolvimento intelectual, técnico, social, econômico, cultural e político” (UNESCO, 1978, p. 03), no qual o acesso e fatores sociais, geográficos, econômicos, entre outros são determinantes para o desenvolvimento individual.

O artigo segundo destaca que as teorias racistas que pregam a superioridade de uns sobre outros, pautados em questões étnicas e raciais, com o intuito de legitimar ideias que preconizam “que uns têm o direito de dominar ou eliminar outros, presumivelmente inferiores, ou que faça julgamentos de valor com base na diferenciação racial” (UNESCO, 1978, p. 03).

Desta forma, o racismo se instala e dissemina na sociedade e no próprio sistema que ela se insere, seja no âmbito econômico, cultural, político, para reafirmar suas ideias e criar mecanismos que dificultem o acesso de grupos que passam a ser tidos como minoritários (negros, indígenas), no protagonismo de sua própria história.

A trajetória da UNESCO, ao longo desses 75 anos, foi pautada pelos documentos em prol da diversidade cultural e igualdade entre indivíduos, seja por meio de publicações ou ações diretas nos países. A Figura 02, de forma sucinta, apresenta algumas ações da UNESCO no que tange para a promoção da igualdade social, sobretudo, nos documentos, elaborados ainda entre as décadas de 1960 e 1970, voltados para o combate ao racismo, à exemplo da celebração anual do dia 21 de março com eventos nas cidades membros da *International Coalition on Inclusive and Sustainable Cities* (ICCAR).

Figura 02: Linha do tempo de ações da UNESCO.



Fonte:

Pensar e agir na construção de uma política antirracista permite que se apresente “um conjunto de posturas ou comportamentos, éticos e também políticos, a serem desempenhados pelas pessoas na convivência em sociedade” (SILVA, 2020, p. 119), promovendo uma discussão crítica, que possibilite uma maior reflexão sobre os mecanismos existentes que perpetuam práticas racistas dentro da sociedade, atualizando suas formas de combate.

O movimento iniciado nos Estados Unidos com o *Black Lives Matter*, que ganhou eco no mundo (DENNIS; DENNIS, 2020), incluindo no Brasil com a sua tradução #VidasNegrasImportam, possibilitou a desconstrução do papel da arte e dos monumentos públicos brasileiros, que cultuam a figura do colonizador e, principalmente, dos personagens que tiveram um papel de destaque nos processos de perpetuação e disseminação da escravidão brasileira, exemplo de muitos bandeirantes do Brasil colonial, que passam a ser homenageados nas cidades brasileiras por meio de monumentos a sua figura, enquanto um coletivo, ou individualmente.

Seguindo essa linha, destaca-se o Monumento aos Bandeirantes e o monumento do bandeirante Borba Gato, em São Paulo, diferentemente de outros países, onde esses monumentos foram retirados de seu local de destaque e remanejados, em alguns casos para instituições museais, no Brasil a força, ou falta de força, do movimento

não gerou desdobramentos no que tange a sua retirada (RAHME, 2021, p. 140-142).

Ou melhor, as poucas manifestações foram encaradas como vandalismo e não como uma forma de se refletir sobre a exaltação recorrente no Brasil, à figura daquele que escravizou, o que reforça a necessidade de uma ampla e profunda discussão sobre racismo estrutural no Brasil. Desta forma, seria o que Acauam Oliveira (2021) enfatiza ao afirmar que:

O Brasil se organiza enquanto nação a partir do projeto deliberado de manter inalteradas suas condições de dominação de matriz colonial, perpetuando mecanismos e tecnologias escravocratas adaptadas ao sistema democrático moderno. (OLIVEIRA, 2021, p. 117).

Sobre a falta de uma ampla política e discussão sobre o que é ser negro no Brasil e a baixa representatividade de negros e pardos em cargos de liderança, Fabiana Futema (2020, p. 1), em matéria para a coluna 6 minutos do portal Uol, destaca que “Em cargos de alta e média gestão, os negros ocupam 8,3% dos postos. Nas posições de gerência, os negros são apenas 3,4% dos contratados. Os negros só são maioria frente às demais raças em posições operacionais (47,6%) e técnicas (11,4%)”. Podendo se inferir que ainda, no Brasil, os altos cargos com melhores salários, ainda estão distantes da maioria negra existente no país.

Elicardo Batista (2020) destaca 03 (três) marcadores que pautam os processos de segregação e marginalização de grupos sociais: 1. A condição econômica; 2. A condição social e, por fim, 3. indivíduos que desenvolvem atividades econômicas desvalorizadas. Como forma de enfrentamento a essa realidade, esses indivíduos buscam na educação e capacitação, formas de ascender economicamente e socialmente,

rompendo estereótipos e barreiras impostas por sua cor, condição social, econômica, entre outros fatores.

Ainda no âmbito da UNESCO, a tríade educação > cultura > ciência, estão entre os princípios básicos fundamentais que devem ser assegurados a todos. O acesso à educação de qualidade por todos, sobretudo em tempos de pandemia, tem sido um desafio para as famílias brasileiras, sobretudo aquelas diretamente afetadas pelo isolamento social e, conseqüentemente, o fechamento de vagas formais e informais na economia. As ações promovidas pela UNESCO cobrem grande parte dos países em desenvolvimento no mundo, atuando, sobretudo, no eixo sul do hemisfério, como evidencia a Figura 03.

Figura 03: Projetos da UNESCO no mundo



Fonte: (UNESCO, 2019, p. 01).

Na América do Sul, a atuação da UNESCO engloba projetos em prol da educação infantil, promoção e preservação de patrimônios culturais e seus espaços museais e, no ano de 2020, ações de enfrentamento ao Covid-19. Uma delas, intitulada *Projeto Mães da Favela*,

em parceria com a Central Única das Favelas (CUFA) dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, ressalta que

A UNESCO apoiará os aspectos metodológicos do projeto **Mães da Favela**. O projeto tem como objetivo fornecer apoio a famílias lideradas por mulheres que tiveram sua renda afetada pelo surto de COVID-19 (UNESCO, 2020, p. 01).

Dados do próprio projeto destacaram que 49% das residências nas favelas são chefiadas por mulheres, ou seja, quase metade, sendo dessas, 47% são consideradas autônomas (UNESCO, 2020), ou seja, não possuem uma fonte fixa de renda, com o isolamento social e as medidas restritivas que impediram parte das atividades econômicas, gerou além de uma onda de desemprego para parte da população brasileira e a instabilidade de manutenção de uma renda mínima para as atividades autônomas. A UNESCO e a CUFA ainda enfatizaram como essa parcela da sociedade está em situação vulnerável durante a pandemia, uma vez que estão na linha de frente, no que tange ao funcionamento do setor de serviços essenciais, para atender e manter funcionando atividades básicas ligadas à alimentação, comércio, saúde, entre outros:

Neste momento de pandemia da COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus), em que parte da sociedade mundial está acertadamente de quarentena, boa parte dos 13,6 milhões de moradores e moradoras de favelas do Brasil estão na rua para garantir sua subsistência e a realização de serviços básicos, como: coleta de lixo, serviços de entrega, atendimento em supermercados, farmácia e postos de gasolina, assim como nas portarias dos prédios, seguranças, babás e cuidadores de pessoas idosas. (UNESCO, 2020, p. 01).

Outro país da América Latina que chama a atenção na preocupação das organizações internacionais de direitos humanos a respeito

do combate ao racismo é o Peru. Um contrassenso, uma vez que a cultura afro-peruana tem um importante papel na sociedade à exemplo do segmento musical e dançante, com renomadas cantoras negras como Lucha Reyes (1933-1973), voz da “canção *criolla*” com interpretações musicais de poesias; Valentina Barrionuevo, uma das dançarinas mais famosas de casas de shows em Lima, nas décadas de 1970-1980, no “*Callejón del Buque*” e o grupo de dança “Peru Negro”, formado por quatro integrantes do *Teatro y Danzas Negras del Peru* (grupo de Victória Santa Cruz) que se tornou um ícone da capital peruana (DOMÍNGUEZ, 2011, p. 43-51).

Todavia, o preconceito étnico contra os afrodescendentes se mostra mais hostil nas relações de convívio do que os conflitos já costumeiros dos brancos descendentes de espanhóis e outras nacionalidades europeias com os povos indígenas andinos oriundos de culturas pré e Incaicas.

Por isso, entre fevereiro e março de 2020, especialistas internacionais chegaram ao Peru, enquanto delegação da ONU, para observar, registrar e avaliar as condições de vida das pessoas de ascendência africana residentes no país, buscando firmar ações de cooperação com os governantes locais para o combate ao racismo e melhoria da qualidade de vida dessa população (ONU, 2020).

Dessa forma, o *Grupo de Trabajo de Expertos de las Naciones Unidas* elaborou uma declaração que expõe a existência de uma discriminação racial sistêmica que imiscui xenofobia, afrofobia e outras formas de intolerância (ONU, 2020).

O grupo visitou Lima, Ypatera, Piura, Chiclayo, Chincha e Ica, reunindo-se com governantes nacionais, locais, população afro-peruana, sociedade civil e agências das Nações Unidas que trabalham diretamente com a promoção dos direitos dos afrodescendentes (ONU, 2020).

Da declaração, constam as medidas positivas adotadas no país para a garantia dos direitos humanos dos afro-peruanos: 1. o pedido histórico de desculpas apresentado, em 2009, pelo governo aos afrodescendentes no país pelo abuso, exclusão e discriminação; 2. a adoção do *Plan Nacional de Desarrollo de la Población Afroperuana* 2016-2020 (PLANDEPA), aprovado no Decreto Supremo N° 003-2016-MC de 2015; 3. o trabalho de pesquisa, estudos e publicações sobre a discriminação contra os afro-peruanos conduzidas pela *Dirección de Afroperuanos del Ministerio de Cultura*; 4. a criação do *Consejo Nacional Afroperuano y del Grupo de Trabajo para los Afr-peruanos*; 5. as ações da *Defensoría del Pueblo* contra o preconceito direcionado aos afro-peruanos; 6. a adoção de uma autoidentificação racial no censo de 2017, com dados compilados pelo *Instituto Nacional de Estadística e Informática* (INEI); 7. o Projeto de Lei 37/93 de 2018 para prevenção e eliminação do racismo e da discriminação racial; 8. o reconhecimento do tratamento racista fornecido pelos funcionários das repartições públicas aos afro-peruanos, com o compromisso da mudança de atitude sob o exercício de penalidade nos rigores da Lei; 9. campanhas que abordam estereótipos e prejuízos raciais, conscientizando sobre a necessidade de uma mudança de atitude; 10. a celebração no mês de junho da cultura e do patrimônio afro-peruano; 11. os esforços governamentais para a execução das atividades vinculadas ao *Decênio Internacional para los Afrodescendientes*; 12. a inclusão dos afro-peruanos no grupo de vulneráveis no *Plan Nacional de Derechos Humanos* (ONU, 2020).

Os dados estatísticos levantados pelo grupo informaram que, em 2017, 60% da população peruana percebia a discriminação racial contra os afro-peruanos, porém, somente 8% se auto reconhecia como racista. Identificou-se ainda que dentre as desastrosas heranças do passado escravagista, a ausência de diversidade étnica nas instituições estatais reflete a invisibilidade dos afro-peruanos perante a

lei e a política, incidindo sobre sua condição de trabalho e renda precárias (ONU, 2020).

Dentre as recomendações feitas pelo Grupo de Trabalho da ONU, estão: 1. a adoção de uma política radical do governo contra o racismo, com ações de impacto na inclusão social, valorização da diversidade cultural e potencialização da educação; 2. a definição de um orçamento adequado, específico e plurianual para a *Dirección de Asuntos Afro-peruanos del Ministerio de Cultura*; 3. a aplicação da *Declaración de las Naciones Unidas* sobre os direitos dos camponeses e outras pessoas que trabalham em zonas rurais em benefício dos afro-peruanos; 4. a execução de um Plano de 10 Pontos pela *Justicia Reparadora de la CARICOM*; 5. a incorporação de políticas públicas afirmativas para a permanência e êxito escolar das crianças afro-peruanas; 6. a garantia da matrícula, a permanência e formatura dos jovens afro-peruanos nas universidades, bem como assisti-los no ingresso no mercado de trabalho; 7. a elaboração de materiais didáticos que reconheçam a história, o tráfico transatlântico de africanos, a atuação dos afro-peruanos no processo de independência nacional e sua contribuição para o desenvolvimento, a diversidade e a riqueza do país; 8. a implantação de uma política pública de combate à anemia e à desnutrição entre as populações afrodescendentes; 9. a fiscalização das práticas de trabalho exploratórias, com a correção das jornadas, pagamento de horas extras e indenizações nas empresas urbanas e no agronegócio junto aos trabalhadores afro-peruanos; 10. a formalização do museu afro-peruano, dentre outras (ONU, 2020).

A identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser nas sociedades latino-americanas evocam problemas e desafios que precisam ser vencidos para que se possa alcançar de forma epistêmica, política e vivencial uma decolonialidade real, concreta que fuja às utopias irrealizáveis (BALLESTRIN, 2013, p. 89). O respeito às vidas negras, em todos os seus aspectos, não pode mais esperar.

Na ocasião do 75^a aniversário da ONU, em 2020, houve uma autoavaliação institucional sobre as dificuldades decorrentes das crescentes desigualdades, pobreza, fome, conflitos armados, terrorismo, insegurança, mudanças climáticas e pandemias a serem enfrentadas mundialmente pela organização. Atesta-se, com pesar, que pessoas em diferentes lugares do mundo são forçadas a fazer viagens perigosas em busca de refúgio e segurança. Os países menos desenvolvidos estão ficando para trás no desenvolvimento e acesso de inovações e tecnologias digitais e a descolonização completa ainda não foi alcançada. Conclui-se que tudo isso exige mais ação coletiva, pois quando os Estados membros emprestam sua vontade e recursos para os esforços coletivos da Organização, resultados poderosos são obtidos (UNITED NATIONS, 2020, p. 02).

As discussões e negociações dos processos de desenvolvimento político, socioeconômico e cultural no continente latino-americano, mediadas por instituições internacionais como a ONU e a UNESCO têm levantado alguns questionamentos no século XXI, em razão das nações europeias de onde essas organizações provêm serem historicamente responsáveis pelo esfacelamento de identidades originárias, extermínio de povos primeiros e jogos de poder e exploração dos bens naturais e econômicos dessas geografias.

À época da subida ao poder presidencial de partidos de centro-esquerda na América do Sul, nos anos 2000, buscaram-se novos arranjos de forças políticas e econômicas para uma integração sociocultural e regional que consolidasse alternativas aos projetos neoliberais advindos dos EUA e da União Europeia (HOFFMANN, 2020, p. 60). Fato que possibilitou a retomada de forças e vozes, em ambiência mais democrática, de coletivos indígenas e afrodescendentes. Demandas etnicorraciais tornaram-se não apenas audíveis, mas integradoras de novas Políticas Públicas e inseridas nessas novas Políticas Culturais,

que ensejaram uma mudança efetiva nos acessos, distribuição de renda e decisões.

A mudança no panorama racial latino-americano decorre em parte de uma mudança de paradigma na institucionalização afirmativa de categorias étnico raciais em seus estados em vários domínios burocráticos (BAILLEY, 2020). Entretanto, a onda reacionária que atingiu a maioria desses países a partir de 2015, faz com que, novamente, os organismos nacionais intervenham para assegurar direitos fundamentais de grupos minoritários e, em essência, garantir a continuidade da existência das etnias não-brancas.

Mas, deve-se considerar que um processo de descolonização e afirmação decolonial não se resume simplesmente a negociação e gestão da transferência de poder do Estado (“mudança da bandeira”) (SCHAYEGH; DI-CAPUA, 2020, p.137), ou da liderança perpétua de instituições internacionais, mas sim na integração da população marginalizada historicamente por políticas da conquista colonial e imperialista nos movimentos decisórios coletivos pluriétnicos capazes de promover a ascensão socioeconômica e o reconhecimento cultural da população afrodescendente, indígena, asiáticas, etc.

Assim, esperam-se os resultados das intervenções mediadoras da ONU e da UNESCO nos países, para que os documentos produzidos pelas visitas dos observadores ou os relatórios de projetos sociais em países latino-americanos não fiquem aprisionados na retórica de uma “caridade eurocêntrica”, mas sim eleja as populações desse continente, principalmente a afrodescendente, como protagonista de transformações positivas em sua vida.

REFERÊNCIAS

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

BAILLEY, Stanley R. Latin America in: STONE, John; DENNIS, Rutledge; RIZOVA, Polly; HOU, Xiaoshuo (Eds.) **The Wiley Blackwell Companion to Race, Ethnicity, and Nationalism**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2020, p.183-201.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BATISTA, Elicardo Heber de Almeida. Processos de Branqueamento, Racismo estrutural e tensões na formação social brasileira. **Geografia em Atos** (Online), vol. 4, n.19, 2020, p. 11-37. Disponível em: doi:<https://doi.org/10.35416/geoatos.v4i19.7725>. Acesso em: 14 mai. 2021.

DENNIS, Rutledge; DENNIS, Kimya. Confrontational Politics: The Black Lives Matter Movement in: STONE, John; DENNIS, Rutledge; RIZOVA, Polly; HOU, Xiaoshuo (Eds.) **The Wiley Blackwell Companion to Race, Ethnicity, and Nationalism**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2020, p.13-27.

DOMÍNGUEZ, Carlos Chino. **Las Peruanas**. Lima: UAP - Universidad Alas Peruanas, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FUTEMA, Fabiana. Negros ocupam 0,7% dos cargos de direção, nas empresas, diz pesquisa. **6 minutos**, 21/09/2020. Disponível em: <https://cultura.uol.com.br/>

[noticias/12921_negros-ocupam-0-7-dos-cargos-de-direcao-nas-em-presas-diz-pesquisa.html](#). Acesso em: 15 mai. 2021.

HERZ, Mônica; HOFFMANN, Andrea Ribeiro. **Organizações Internacionais: História e Práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

HOFFMANN, Andrea Ribeiro. Latin American Cooperation at the United Nations: Exploring the Role of GRULAC, CARICOM and ALBA. In: LAATIKAINEN, Katie; SMITH, Karen (Eds.). **Group Politics in UN Multilateralism**. Serie Diplomatic Studies, Vol. 16. New York: Brill/ Nijhoff, 2020, p.60-75.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **A Carta das Nações Unidas**. Disponível em: encurtador.com.br/bACQ3. Acesso em: 13 mai. 2021.

OLIVEIRA, Acauam. Racismo estrutural brasileiro: um crime quase perfeito. **Revista Areia**, v. 1, n. 4, p. 115-126, Maceió, Abril. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/rea/article/view/12079>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ONU. **Declaración a los medios de comunicación del Grupo de Trabajo de Expertos de las Naciones Unidas sobre las Personas de Ascendencia Africana**. 2020. Disponível em: <https://www.ohchr.org/SP/HRBodies/HRC/Pages/NewsDetail.aspx?NewsID=25651&LangID=S>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ONU NEWS. **Alta comissão da ONU pede “providências sérias” para deter mortes de afro-americanos desarmados**. 2020a. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/05/1715022>. Acesso em: 14 mai. 2021.

ONU NEWS. **Conselho de Direitos Humanos debate racismo e brutalidade policial**. 2020b. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/06/1717122>. Acesso em: 14 mai. 2021.

ONU NEWS. **Mais de 40 milhões de pessoas ainda são vítimas da escravidão contemporânea**. 2020c. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/12/1734722>. Acesso em: 14 mai. 2021.

ONU NEWS. **VÍDEO: Guterres pede que mundo confronte “legado racista da escravidão”**. 2020d. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1708402>. Acesso em: 19 dez. 2020.

RAHME, Anna Maria Abrão Khoury. A derrubada de cada estátua é um apelo. **Revista ARA**, USP, 10(10), 2021, p. 131-157. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-8354.v10i10p131-157>. Acesso em: 14 mai. 2021.

SCHAYEGH, C., & DI-CAPUA, Y. Why Decolonization? **International Journal of Middle East Studies**, 52(1), 2020, p. 137–145, Disponível em: <https://doi:10.1017/s0020743819001107>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SILVA, Caroline Fernanda Santos da. Decolonialidade e estudos críticos do discurso: convergências para abordagens antirracistas no Brasil. **Revista em Pauta**, nº 46, vol. 18, Rio de Janeiro, 2020, p. 118-130. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/51983/34466>. Acesso em: 14 mai. 2021.

UNESCO. **Convenção que institui a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura**. 1945. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/>

UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A-
Ancia-e-Cultura/convencao-que-constitui-a-organizacao-das-naco-
es-unidas-para-a-educacao-ciencia-e-cultura.html. Acesso em: 14
mai. 2021.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. 1978.
Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.

UNESCO. **UNESCO in brief - mission and mandate**. c2019.
Disponível em: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>.
Acesso em: 15 mai. 2021.

UNESCO. Projeto mães da favela. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/ia/projects/maes-da-favela>. Acesso em: 15 mai. 2021.

UNITED NATIONS. **About Us**. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us>, acesso em: 13 mai. 2021a.

UNITED NATIONS. **United Nations Charter (full text)**. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/un-charter/full-text>, acesso em: 13 mai. 2021b.

UNITED NATIONS. **Resolution adopted by the General Assembly on 21 September 2020. A/RES/75/1**. Declaration on the commemoration of the seventy-fifth anniversary of the United Nations. 2020, p.1-5. Disponível em: <https://undocs.org/A/RES/75/1>, acesso em: 13 mai. 2021c.

CAPÍTULO VII

OS DESAFIOS PARA O RECONHECIMENTO DE ESCOLAS QUILOMBOLAS: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL – PA

O município de Castanhal deu um salto em relação a Educação Escolar Quilombola. Dentro de três anos a modalidade e as escolas foram reconhecidas, discutiu-se a temática a nível municipal por meio da realização de dois seminários, Instituiu-se um GT Quilombola, em outras conquistas.

Maria Macilene Magalhães Evangelista

Este texto faz parte da minha monografia de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia, intitulada “Os Desafios para o Reconhecimento de Escolas Quilombolas: Um estudo de caso”, no Município de Castanhal. Um dos motivos da escolha do tema está relacionado ao fato de trabalhar e estudar. Sou professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, estou lotada na Secretaria Municipal de Educação, desde o ano de 2018. Desde então, atuo na função de Assessora do Núcleo de Educação do Campo-NEC. 2018.

O NEC É um dos núcleos que funcionam na Coordenadoria de Ensino da SEMED, foi instituído pela Portaria nº 41/2015 para articular no município as legislações que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Dentre os muitos trabalhos desenvolvidos na SEMED, tive o privilégio de acompanhar o processo de reconhecimento desta modalidade de educação no município.

O município de Castanhal tem trinta e três escolas no meio rural, que são organizadas em onze distritos educacionais, das quais, duas estão localizadas em territórios quilombolas reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares: EMEIEF Quilombola Professora Maria Bandeira Braga, no Quilombo Macapazinho e EMEIEF Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, no Quilombo São Pedro. A primeira, pertence ao Distrito Educacional Macapazinho, e a segunda, ao Distrito Educacional Cupiúba.

Em virtude disso, esta pesquisa teve como objetivo geral: Investigar os desafios para o Reconhecimento de Escolas Quilombolas. Como objetivos específicos elegeu-se: Investigar o papel da comunidade

quilombola São Pedro e da Escola Maria Bandeira no processo de reconhecimento da Educação Escolar Quilombola, no Município de Castanhal. Descrever os passos legais para o reconhecimento da modalidade escolar quilombola no Município de Castanhal Estudar o conceito de Educação Escolar Quilombola e analisar os impactos da pandemia causada pelo novo Coronavírus para a concretização das ações inerentes ao reconhecimento da Educação Escolar Quilombola em Castanhal.

No que diz respeito à metodologia utilizei, predominantemente, a abordagem qualitativa, de caráter descrito, documental materializado por meio de um estudo de caso. Durante a pesquisa, analisei documentos oficiais expedidos e recebidos pela Secretária Municipal de Educação, no período de 2018 a 2020, além disso, estudei os textos dos Projetos Político Pedagógicos Quilombolas-PPPS das duas escolas e dados do fluxo de matrícula, do período de 2015 a 2019, disponíveis no Sistema Gestor Web, o que, também, confere a esta pesquisa, aspectos quantitativos.

QUILOMBOS: PRINCIPAIS CONCEITOS

Os livros de história, ao falarem sobre os negros no Brasil, automaticamente, remetem-se ao período da escravatura, da abolição, dos quilombos e mostram como exemplo clássico, Zumbi do Quilombo de Palmares. Para Arruti (2017):

Nas raras vezes em que o termo quilombo é incluído no currículo do Ensino Médio ou Fundamental, ou mesmo na historiografia oferecida aos não especialistas, o termo denota uma instituição histórica excepcional e estreitamente vinculada à fuga da escravidão. (ARRUTI, 2017, p. 109)

Essas são informações importantes, porém limitadas e reduzem a história do negro no Brasil às dores e aos sofrimentos causados pela escravidão.

No decorrer dessa pesquisa, observou-se que o conceito de quilombo passou por várias mudanças ao longo da história mundial e brasileira. Porém, devido às limitações estruturais da organização deste texto, aqui será feito um breve apanhado, levando em consideração os conceitos forjados durante a escravidão até os conceitos defendidos pelos movimentos sociais e expressos nas legislações atuais.

No período da escravidão e depois dela, o conceito de quilombo estava associado às pessoas que viviam em fuga, sem condições financeiras, fora da Lei. Fora da Lei porque fugiam de “seus donos”, de todo castigo físico, moral e preconceitos que sofriam.

Desprovidos de qualquer patrimônio, vivendo na mais absoluta miséria, os negros recusaram-se a conviver num mesmo espaço com aqueles que os considerava inferiores e não os respeitava na sua humanidade”. (BRASIL, 2004, p. 90).

O conceito mais recente de comunidades quilombolas, encontrado nesta pesquisa, é o de autorreconhecimento. Segundo o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

Art. 2o Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003, s/d.).

Com base no levantamento bibliográfico feito por esta pesquisa, constata-se que, gradativamente, ao longo da história e das conquistas do movimento negro, foi desconstruindo as conotações negativas sobre os quilombos. Hoje chamados de quilombos, comunidade quilombolas, remanescente de comunidades quilombolas, nossos irmãos negros são merecidamente enxergados como sujeitos de direito, que precisam e devem ser respeitados por todos. Para Leite (2000, p. 333) “o quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser lembrado”.

[...] a categoria “remanescentes de quilombos” deve compreender todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e de valores partilhados. (ABA, 1994, p.82-83, *Apud* ARRUTI, 2017, p.113).

Portanto, os territórios quilombolas são espaços de resistência, de preservação de identidades. São Comunidades heterogêneas que têm sua própria história de luta e de resistência. Ao longo do tempo, cada território atravessou e ainda atravessa por muitas barreiras para continuar existindo e preservando sua ancestralidade, sua memória coletiva, sua cultura e seus aprendizados.

Apesar da relevância socioeconômica e cultural de homens e mulheres negros no processo de construção do Brasil, eles ainda são poucos ou não reconhecidos no país, o que se manifesta por meio da discriminação, preconceito, violência e uma série de negação história de direitos. Por meio de lutas do Movimento Negro, associações de remanescentes quilombolas e universidades públicas muitos direitos começam a ser garantidos por meio de legislações.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O primeiro passo para que uma escola seja considerada legalmente quilombola é estar situada em territórios reconhecidos como quilombolas. No Brasil, a Fundação Cultural Palmares, criada em 22 de agosto de 1988, é a instituição responsável por expedir a Certidão de Autorreconhecimento das comunidades quilombolas e fornecer suporte técnico e jurídico durante todo o processo, desde o reconhecimento até o título definitivo das terras. Após a expedição da Certidão de Autorreconhecimento existe um longo processo burocrático até que a comunidade quilombola receba o título definitivo de terras, por isso há disparidade entre o número de comunidades reconhecidas e tituladas. O INCRA é dos principais órgãos responsáveis pela titulação de terras em nosso país.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2003)

Durante a pesquisa, também detectou-se que, enquanto a Fundação Palmares é responsável por expedir a Certidão de Autorreconhecimento, em âmbito estadual, as comunidades quilombolas paraenses contam com o apoio da Malungu, Coordenação das Associações Remanescentes de Quilombos do Pará. Fundada oficialmente em março de 2004, como uma organização sem fins lucrativos para representar as comunidades quilombolas do Pará, a Malungu “Norteia-se por objetivos que visam à garantia do modo de vida, dos direitos e de

condições equânimes para as comunidades quilombolas no Pará, na Amazônia e no Brasil.” (MALUNGU, 2021, s/d.).

Já em âmbito municipal, identificou-se que as comunidades quilombolas podem contar com o suporte da ASCONQ - Associação de Consciência Negra Quilombo. Movimento Negro como mais de 20 anos de militância, mas que se tornou oficialmente associação no ano de 2004, milita em Castanhal em prol dos direitos da população negra, combatendo toda e qualquer forma de discriminação racial.

A existência de instituições/órgãos em âmbito nacional, estadual e municipal em prol das comunidades quilombolas deixam claro o quanto o Movimento Negro vem se organizando no Brasil ao longo dos anos e o quanto esse tipo de organização tem sido relevante para a garantia legal de direitos e a luta por sua efetivação. Vale ressaltar que tanto a Malungu, quanto à ASCONQ estiveram presentes nos Seminários Municipais de Educação Escolar Quilombola organizados pela SEMED, fazendo assim, também, parte da história da educação quilombola de Castanhal.

No Brasil, os processos educativos formais iniciaram-se no período da colonização através da atuação das missões jesuíticas, passaram por várias fases e tiveram seu ápice organizacional a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, por meio da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB). A Constituição Federal de 1988 representa um grande marco na história política do Brasil e, a LDB, na história da educação. Hoje, depois de mais de 20 anos de instituição, a LDB passou por muitas modificações, mas continua sendo pilar para regulamentação e orientação da Educação Básica no Brasil, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental; Ensino Médio e Ensino Superior, compreendendo a Graduação e Pós-graduação.

Apesar de abranger todos os níveis da educação escolar brasileira, a LDB por si só não conseguiu e ainda não consegue legislar sobre todas

as especificidades e diversidades culturais existentes nas milhares de escolas espalhadas pelos quatro cantos do Brasil. Por isso, de acordo com as necessidades que foram surgindo ao longo do tempo, materializadas pelas reivindicações dos movimentos sociais, elaborou-se outros mecanismos legislativos que ampliam a LDB, entre elas a Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Posteriormente, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2008, foi aprovada a Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Segundo estas Diretrizes:

Art. 1- A Educação do Campo compreende a Educação básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o ensino médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Esta Resolução é um marco, pois é a primeira vez que se define legalmente quais são as populações campestres existentes no país. Dentre elas, estão as populações quilombolas. O reconhecimento dos Quilombos com parte de territórios rurais é de grande relevância, porém não é suficiente para atender legalmente às demandas oriundas de sua diversidade cultural e de sua luta histórica pelo reconhecimento de seus direitos.

Segundo a SEMED/NEC (2018a, p.1), a Educação Escolar Quilombola, como modalidade de ensino, “orienta-se pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação-CONAE 2010, da qual se origina a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, normatizada posteriormente pela CNE/CEB Nº 04/2010”.

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (BRASIL, 2010, s/d).

Dois anos após a CONAE-2010, foi instituída a Resolução CNE/CEB Nº 08, de 20 de novembro de 2012, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Do ano de 2003 até o ano de 2012, alguns acontecimentos que contaram com a participação de movimentos sociais pressionaram a institucionalização da Educação Escolar Quilombola no Brasil.

No âmbito da Resolução CNE/CEB Nº 08, de 20 de novembro de 2012, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em seu Art. 9, “estende-se como escolas quilombolas, aquelas localizadas em territórios quilombolas e aquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.” Portanto, entende-se que de acordo com a legislação, após o reconhecimento, em 2007, da Comunidade São Pedro como quilombola, automaticamente a Escola Fernando Nunes Rodrigues deveria ser reconhecida pelo Município de Castanhal como escola quilombola, e as escolas que atendem alunos oriundos desse território, também.

Os estudantes matriculados nas escolas Fernando Nunes e Professora Maria Bandeira Braga têm apenas a oportunidade de cursar em seus territórios educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao concluir essa etapa de ensino, precisam se locomover para outras escolas do município, a saber: EMEIEF Roberto Remigi e Paulo Freire (localizadas no campo) e EMEF Professora Graziela Gabriel e EMEF São João Bosco (localizadas na Cidade). Portanto, o Município deveria oferecer nessas escolas, aos alunos vindos dos quilombos, um currículo que respeitasse sua cultura, para que não perdessem o contato com suas raízes históricas. Dessa forma, deve:

I. Assegurar as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizado e suas formas de produção e de conhecimento tecnológico. (BRASIL, 2012, p.12).

Assim, levando em consideração que o reconhecimento da primeira comunidade quilombola no município aconteceu em 2007, e a publicação da Resolução CNE/CEB N° 08, em 2012, pode-se dizer que o reconhecimento da Modalidade Educação Escolar Quilombola aconteceu tardiamente em Castanhal, apenas no ano de 2019, após o reconhecimento do Quilombo Macapazinho. Vale ressaltar que além de ter ocorrido, tardiamente, o reconhecimento da modalidade, não foi direito garantido por várias gestões administrativas de Castanhal, foi resultado de solicitações feitas pelas comunidades quilombolas.

O PAPEL DA COMUNIDADE SÃO PEDRO E DA ESCOLA MARIA BANDEIRA BRAGA NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM CASTANHAL

No Município de Castanh​al, existem dois territórios quilombolas certificados pela Fundação Cultural Palmares: Quilombo São Pedro, certificado no ano de 2007 (Portaria nº 51/2007- Fundação Palmares) e Quilombo Macapazinho, certificado no ano de 2017 (Portaria nº 220/2017- Fundação Palmares), onde estão localizadas respectivamente EMEIF Quilombola Professora Maria Bandeira Braga, e EMEF Quilombola Fernando Nunes. As duas escolas, atualmente, reconhecidas como quilombolas estão localizadas em área rural. Por isso, são escolas que além de amparadas pela resolução (CNE/CEB nº 02/2008), que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação do Campo, também são pela Resolução nº 08/2012 CNE/CEB), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Apesar do Quilombo São Pedro ser reconhecido desde 2007, foi a certificação do Quilombo Macapazinho, no ano de 2017 que colocou em pauta a Educação Escolar Quilombola no município. Um ano após a certificação, a gestão administrativa da EMEIF Quilombola Professora Maria Bandeira Braga (Sede) e EMEF Francisco Ferreira de Matos (Nucleada) solicita, por meio do Ofício nº 28/18, de 28 de agosto de 2018, ao Conselho Municipal de Educação de Castanh​al providências, para a inclusão da palavra quilombola no nome das escolas. Segue, na íntegra, o texto do Ofício:

Informamos a este Conselho Municipal de Educação que a Agrovila de Macapazinho, tornou-se uma Comunidade Quilombola, por esse motivo solicitamos deste CME

as providências na nomenclatura da escola (Sede) Maria Bandeira Braga e (Nucleada) Francisco Ferreira de Matos”. (EMEIEF QUILOMBOLA PROF. M^a BANDEIRA BRAGA, 2018, s/d).

Em resposta ao ofício nº 18/18, o Conselho Municipal de Educação - CME encaminha à SEMED/ NEC o Ofício nº 195/18 GAB/ CME de 31 de agosto de 2018, informando o pedido das escolas e solicita à SEMED que providências sejam tomadas. “Solicitamos que as providências sejam tomadas e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos necessários.”

A partir da análise da resposta do CME, constata-se que a matéria Educação Escolar Quilombola, naquele momento, era algo que desafiava a Gestão Municipal, pois aparentemente, não se tinha conhecimento dos procedimentos legais que deveriam ser tomados para atender o pedido feito pelas escolas citadas acima, pois a escola Solicita ao CME, e o CME solicita à SEMED, sem fornecer orientações concretas.

Depois de algumas reuniões entre a SEMED e representantes das Escolas Maria Bandeira Braga e Fernando Nunes Rodrigues, chegou-se a comum acordo que era necessário discutir o assunto de maneira mais ampliada para que mais pessoas pudessem participar e contribuir, o que culminou com a realização do **1º Seminário Municipal de Educação Escolar Quilombola: Território e Territorialidades no âmbito do Direito à Educação: Processos em Curso no Município de Castanhal-Pará**, que objetivou:

A introdução da discussão conceitual acerca do território e territorialidades quilombola e as responsabilidades dos governos municipais para com a oferta escolar aos povos remanescentes, materializada pela observância da Resolução MEC¹ CNE/ CEB nº 08/2012 e legislações afins. (SEMED/ NEC, 2018b).

O evento foi realizado no dia 09 de outubro de 2018, no Quilombo Macapazinho, por meio do Núcleo de Educação do Campo-NEC e do NERED, em parceria com as escolas localizadas nos territórios quilombolas. As discussões e provocações do seminário culminaram nas seguintes deliberações:

Criação de um Grupo de Estudos Sobre Educação Escolar Quilombola; Reconhecimento e Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Rede Municipal de Ensino; Providências para alteração dos nomes das escolas em territórios certificados, com a inclusão do termo Quilombola. (SEMED/NEC, 2018b, s/d.).

Além das deliberações que surgiram durante o seminário, por meio da fala dos participantes, outro momento importante foi a entrega do Ofício nº 16/208, feita por Fernando Feitosa, professor e membro da Associação dos Remanescentes Quilombolas São Pedro, ao professor Adriano Sales dos Santos Silva, então Secretário Municipal de Educação. Segue texto do ofício:

Nós, moradores da comunidade quilombola São Pedro, estamos solicitando junto a Secretaria Municipal de Educação na pessoa do Sr. Adriano Sales dos Santos Silva e o conselho Municipal de Educação, a incluir a palavra Quilombola no nome da Escola, ficando assim: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Fernando Nunes Rodrigues. (...) **No mesmo documento em que nós moradores estamos enviando um abaixo assinado, solicitando e reivindicando o desmembramento da nossa unidade de ensino da Escola Paulo Freire.** Onde podemos realmente nos apropriar do que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola Resolução nº 08/2012, CNE/CEB no art; 1º Art; 2º. O Art. 48 **nos mostra que a educação escolar quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas,**

desta forma fazendo valer para os que têm ou estão concluindo ensino superior a oportunidade de trabalhar em sua comunidade. Sendo assim, nós descendentes de pessoas que foram escravizados podemos desfrutar de algo que nos dá o direito de gozarmos.
(ASSOCIAÇÃO DOS REMANESCENTES QUILOMBOLAS SÃO PEDRO, 2018, s/d. **Grifos nossos**).

A entrega do ofício evidencia a organização política e o conhecimento legislativo da Associação dos Remanescentes Quilombolas São Pedro. Não se trata de um pedido feito apenas pela gestão da escola, como aconteceu no Quilombo de Macapazinho, mas de um pedido coletivo, construído por muitas mãos, representado por cada uma das 48 (quarenta e oito) assinaturas que compõem o abaixo assinado em anexo ao ofício.

Para a SEMED/NEC:

A inserção da palavra “Quilombola” na denominação da Escola Fernando Nunes Rodrigues, mais que um termo semântico, é um conceito político defendido pelo movimento negro quilombola organizado nas comunidades para demarcar e preservar no território, os traços e a identidade própria das populações negras remanescentes de quilombolas. (SEMED/NEC, 2018a).

Além disso, segundo SEMED/NEC 2018a, o pedido de desnucleação da Escola Fernando Nunes, feito por meio do ofício citado acima, é legítimo, uma vez que consta CNE/CEB nº 08/2012: “que as escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculados a polos não quilombolas em casos excepcionais.” (Art. 26, Parágrafo único). Porém de acordo, com a então gestão municipal, o desmembramento é legalmente possível, mas precisa levar em consideração a viabilidade econômica.

Quanto a solicitação do desmembramento da EMEF Fernando Nunes Rodrigues, hoje funcionando nucleada da Escola Paulo Freire, poderá ser feita através de portaria específica pelo Secretário Municipal de Educação, apenas levando em consideração o aspecto econômico, no caso, verificando a viabilidade para efetivação da desnucleação. (SEMED/PDDE, 2019).

Esta citação permite constatar que pelo fato da educação pública ser censitária, ou seja, todos os recursos financeiros destinados às escolas terem como base de cálculo o quantitativo de alunos, o número reduzido de matrículas da Escola Fernando Nunes é um empecilho para a desnucleação. Até o término desta pesquisa, a escola continuava nucleada à escola Paulo Freire e não se encontrou, nos arquivos da SEMED, documentos que mencionassem qualquer tipo de estudo de viabilidade financeira, seja com recursos do FUNDEB ou da própria prefeitura para atender à solicitação feita pela comunidade São Pedro.

Outra participação marcante da comunidade São Pedro no processo de reconhecimento da Educação Escolar Quilombola, evidencia-se por outras solicitações feitas no ano de 2019, à SEMED, a comunidade solicita:

Que nos ajude a organizar o segundo Seminário Municipal de Educação Escolar Quilombola, em nossa comunidade, com a participação dos nossos irmãos quilombolas de Macapazinho.” (ASSOCIAÇÃO DOS REMANESCENTES QUILOMBOLAS SÃO PEDRO, 2019, s/d).

Também se registra no ofício nº 0027 de 28 de agosto de 2019 convite para participação em uma roda de conversa “Vimos por meio deste, convidá-lo a uma roda de conversa, para junto fazermos um estudo sobre a Merenda Escolar Quilombola. No que rege a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Quilombola, na

Resolução nº 08/2012-CEN/CEB.” (EMEF Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, 2019a, s/d.). A demanda do ofício foi atendida com a participação de representantes do NEC, um do NERED e um da Coordenadoria de Alimentação Escolar na referida roda de conversa.

Observa-se que enquanto o Quilombo Macapazinho, restringe-se apenas ao pedido de inclusão da palavra Quilombola à nomenclatura da Escola Professora Maria Bandeira Braga, pedido feito pela gestão escolar; Quilombo São Pedro vai além, pois há uma nítida articulação entre a escola e a comunidade para o questionamento de situações relacionadas à alimentação escolar e ao projeto político e pedagógico da Escola Fernando Nunes. Segue na íntegra, o texto de um mais um ofício.

Vimos, através deste, convidá-lo para juntos fazermos uma releitura, do que já temos construído do Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ) e contribuições nos tópicos em estão em construção. Como: Parceiros da Escola (Recursos Humanos e Didáticos); Merenda Escolar Quilombola e Calendário Escolar Quilombola. (EMEF QUILOMBOLA FERNANDO NUNES RODRIGUES, 2019b, s/d.).

Em resposta ao nº 001/2019/GAB/PMC, do dia 09 de janeiro de 2019, o CME expediu um segundo parecer a respeito da Educação Escolar Quilombola no âmbito do Sistema Municipal de Educação. Neste parecer, discorre sobre os quilombos no Brasil, cita alguns artigos da 28 da LDB e da Resolução CNE/CEB nº 08/2012, o reconhecimento das duas comunidades e conclui o texto com a seguinte redação:

Destarte, na forma da Resolução CNE/CEB nº 008/12, se faz necessária a implementação de políticas públicas que atendam de fato as Diretrizes por ela orientadas, **devendo SEMED e CME estarem conduzindo e efetivando as providências**

necessárias no SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, a fim de que os direitos destas comunidades, circunscritas legalmente em nosso território Municipal sejam plenamente efetivados. (CME,2019, s/d).

Em Reunião Ordinária do dia 07 de junho de 2019, a Plenária do CME deliberou pelo encaminhamento do presente Parecer à SEMED para análise das providências executivas e encaminhamentos legislativos. **O CME deverá efetuar estudos sobre a adequação de normas que assegurem a execução das orientações da Resolução CNE/CEB nº 008/12. (CME, 2019, s/d. Grifos nossos).**

Neste parecer, constata-se que o CME, reconhece suas responsabilidades e as compartilha com a SEMED e se compromete a realizar estudos para execução das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, no Sistema Municipal de Ensino de Castanhal.

Objetivando atender as demandas do Seminário e as orientações do CME, para a tomada de providências no que diz respeito ao reconhecimento da modalidade Educação Escolar Quilombola e a inclusão da nomenclatura quilombola nas duas escolas, o NEC e NERED incluíram em seus planos de ação do ano de 2019, reuniões para constituição do Grupo de Trabalho em Educação Escolar Quilombola. Segundo SEMED/NEC (2019 a), o GT iniciou suas atividades na tarde do dia 28 de agosto de 2019 com a Roda de Conversa: **Diálogos Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, mediada pelo professor Dr. Assunção José Pureza Amaral.

Ao término da reunião, foram feitas algumas proposições, dentre elas: estreitamento das relações entre SEMED e movimento Negro; Providencias para inclusão da palavra “quilombola”, nos nomes das escolas Maria Bandeira Braga e Fernando Nunes, solicitação que já havia sido feita em outras ocasiões, adequação do currículo à realidade

das comunidades quilombolas; realização do 2º Seminário de Municipal de Educação Escolar Quilombola, com o seguinte tema: **O currículo na Formação de identidade**, que aconteceu no dia 18 de outubro de 2019, no sítio Sibemó, Quilombo São Pedro.

Durante o seminário, o então Secretário Municipal de Educação, professor Adriano Sales da Silva, anunciou a publicação da Portaria nº 161/19/GAB/SEMED/PMC, de 18 de outubro de 2019, que dispõe sobre o reconhecimento e a regulamentação da Educação Escolar Quilombola como modalidade de Ensino na Rede Municipal de Castanhal; o reconhecimento das Escolas Municipais Fernando Nunes Rodrigues e Maria Bandeira Braga como escolas Quilombolas no Município de Castanhal e dá outras providências. Dentre elas, apoio técnico e pedagógico às escolas; alimentação escolar com respeito às particularidades locais e a instituição do Grupo de Trabalho em Educação Escolar Quilombola, que já estava se reunindo informalmente desde agosto de 2019.

A Portaria nº161/19 de 18 de outubro de 2019 é ratificada pelo Decreto Municipal nº 009/20 de Janeiro de 2020, acrescenta “Art 2º compete ao Conselho Municipal de Educação estabelecer normas para a implementação e funcionamento das Diretrizes Municipais para Educação Escolar Quilombola do Sistema Municipal de Ensino de Castanhal”. Em outras palavras, para implementação efetiva da modalidade no município, ainda é necessário a elaboração de diretrizes próprias, baseadas na legislação vigente e com participação efetiva das duas comunidades.

O reconhecido tornar-se um marco histórico para a educação pública de Castanhal, porém ainda não contempla todos os direitos e anseios das comunidades, porque não permite que seja acrescentada a palavra “Quilombola” na nomenclatura das escolas. Isso porque, como havia dito o professor Olivaldo Barata, escolas são criadas por

leis e apenas outra lei pode fazer alterações nas nomenclaturas, o que é feito pela apreciação da Câmara Municipal de vereadores.

Apenas nove meses após o reconhecimento da Educação Escolar Quilombola em Castanhal, a lei de criação das duas escolas foi modificada, acrescentando-se a palavra “Quilombola” em suas nomenclaturas. A Lei Municipal nº 015/20, de 14 de julho de 2020 altera nomenclatura de escolas de educação infantil e ensino fundamental localizadas em territórios quilombolas e dá outras providências.

Art. 2º A Escola Fernando Nunes Rodrigues, localizada na Comunidade São Pedro terá a seguinte nomenclatura:

I. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Fernando Nunes Rodrigues. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL, 2020, s/d.).

Art. 3º A Escola Maria Bandeira Braga, localizada na agrovila de Macapazinho terá a seguinte nomenclatura:

I- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Quilombola Professora Maria Bandeira Braga. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL, 2020, s/d.).

A promulgação desta Lei garante às duas escolas mudança em suas nomenclaturas, o que permite que em todos os documentos oficiais expedidos, uniformes, muro ou fachada das escolas esteja estampada a palavra “Quilombola”. Por ocasião de uma reforma realizada no início de 2020, foi incluída a palavra Quilombola na parede da escola Fernando Nunes Rodrigues. No entanto, até o término desta pesquisa, ainda não havia acontecido a inclusão do nome da escola Maria Bandeira Braga. Pela análise da conjuntura, talvez sejam necessários outros seminários, outros ofícios para que a escola Maria Bandeira Braga tenha acesso a esse direito expresso na legislação.

Objetivando retomar as atividades do GT quilombola, paralisadas no início de 2020, devido à Pandemia causada pelo novo coronavírus, no final do primeiro semestre de 2020, a SEMED organizou duas

reuniões virtuais, via aplicativo google meet, com representantes das duas escolas quilombolas do município, das escolas que recebem alunos quilombolas e do Movimento Negro. O primeiro encontro abordou a temática curricular da educação infantil e o segundo, do ensino fundamental, na modalidade regular e EJA. Os dois encontros objetivavam orientar as escolas a participarem do processo de consulta pública das Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino que aconteceu, virtualmente, no mês de setembro de 2020.

Constatou-se que naquele momento, a grande dificuldade para a realização das duas reuniões virtuais e a participação das comunidades quilombolas na consulta pública foi a falta de acesso às tecnologias digitais. Dificuldades também enfrentadas por pais, professores e alunos para adaptarem-se ao ensino remoto, que devido à Pandemia, foi abruptamente imposto às escolas públicas e privadas em março de 2020 e perdura até hoje, sem perspectivas de retorno presencial nas escolas públicas. Assunto que será abordado em tópico posterior.

Mesmo com a manutenção da suspensão das aulas presenciais e com a permissão para a realização de atividades presenciais com número reduzido de participantes, o segundo semestre de 2020 é marcado por mais uma solicitação feita pelas comunidades quilombolas à SEMED. Dessa vez as escolas Professora Maria Bandeira Braga e Fernando Nunes Rodrigues se unem por meio do Ofício nº 028/2020, de 24 de setembro de 2020 para fazerem uma solicitação:

Vimos através deste, solicitar a essa coordenadoria de ensino sua parceria para realização do curso de formação continuada em serviço dirigida aos professores, especialistas e gestores das escolas acima citadas, quilombolas do município de Castanhal, solicitando intermédio da Secretaria de Educação com a Universidade Federal do Pará, para a Deliberação deste curso para nossas escolas. (EMEIEF PROF. M^a BANDEIRA BRAGA; EMEF FERNANDO NUNES RODRIGUES, 2020, s/d).

Ainda no corpo deste Ofício, as escolas especificam que o curso deveria abordar o tema: **Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola**, organizado em três módulos. Módulo I: **Educação Quilombola: Estratégias e Conteúdos para o seu PPPQ e a Educação étnico- Racial na Amazônia**; Módulo II: **Política de Ações Afirmativas e Educação para as Relações Etnicorraciais** e Módulo III: **Valores civilizatórios Afro Brasileiro: Estratégia Didáticas para Educação Etnicorracial**, com carga horária-160h. Desde o início desta análise documental, que considera o ano de 2018, esta foi a primeira vez que observou-se uma ação conjunta das duas escolas, o que evidencia que todas as ações realizadas nesse período têm fortalecido as escolas e como consequência a educação escolar quilombola do Município.

Devido ao período emergencial, não se atendeu na íntegra à solicitação das escolas, pois demandaria muitos encontros presenciais, o que tornaria propício um possível contágio pela Covid-19. Após conversa com as escolas, reelaborou-se a temática da formação, sem comprometer sua essência, assim a SEMED, por meio do NEC e do NERED, organizou uma formação em parceria com a UFPA-Campus Castanhal, com a seguinte temática: **Educação Escolar Quilombola: Objetos do conhecimento e metodologias para PPPQ,S e a Educação Etnicorracial nos Territórios Quilombolas de Castanhal**. Para a SEMED:

O ciclo formativo ocorreu nos Quilombos de São Pedro, Macapazinho e Pitimandeuá com mediação do professor Assunção José Amaral Pureza- Coordenador do Programa Universidade no Quilombo- UFPA e professora Débora Alfaia da Cunha- Coordenadora do Projeto Ludicidade Africana e Afro-Brasileira- UFPA. (SEMED, 2020a, s/d)

As formações aconteceram nos dias 10/11/2020 e 25 /11/2020, de forma presencial com número limitado de participantes, que assinaram termo de responsabilidade pela participação em atividades presenciais. O ciclo formativo culminou em 10/12/2020 com a proposta de conclusão da construção dos currículos das escolas Professora Maria Bandeira Braga e Fernando Nunes Rodrigues. Aqui usa-se o termo conclusão, pois a própria SEMED descreve que essa construção aconteceu gradativamente e foi fruto de solicitações das escolas “O documento foi idealizado a partir da formação do grupo de Trabalho em Educação Escolar Quilombola, instituído pela Secretaria Municipal de Educação em resposta às demandas solicitadas no 1º Seminário de Educação Escolar Quilombola” (SEMED, 2020a, s/d.).

Após a formação citada acima, as escolas ficaram com a incumbência de acrescentar, retirar objetos do conhecimento da proposta de currículo que foi para consulta pública e encaminhar para a SEMED até final de dezembro de 2020. Por sua vez, a SEMED se responsabilizou pela sistematização e encaminhamento para a apreciação das escolas. A conclusão desse processo que iniciou com as reivindicações feitas durante o primeiro Seminário Municipal de Educação Escola Quilombola, realizado em 2018, culmina parcialmente no final de 2020 com a construção de currículos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, um elaborado de acordo com a realidade da Comunidade quilombola São Pedro e o outro com a realidade da Comunidade quilombola Macapazinho. Segundo a SEMED:

A iniciativa beneficiará diretamente os estudantes das escolas quilombolas da Rede Municipal, pois possibilitará que os currículos contemplem saberes culturais das especificidades da sua comunidade, respeitando os modos de organização dos tempos e espaços escolares em suas atividades pedagógicas. Desse modo, pretende integrar as habilidades propostas na BNCC e os objetivos de aprendizagem elencados nos

currículos das escolas quilombolas de Castanhal, os quais determinam, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. (SEMED, 2020a, s/d.).

Apesar da existência das Diretrizes Políticas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino, devido às especificidades das escolas quilombolas, amparadas em Lei, as duas escolas foram autorizadas a fazer usos dos currículos por elas produzidos a partir do ano letivo de 2021. Também foram orientadas a construir os currículos da Educação Infantil no ano de 2021 e que após a reformulação dos seus PPPQ's, que estão em curso, os currículos sejam anexados a eles.

O ENSINO REMOTO E DOS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA

Como bem se sabe, devido à Pandemia causada pelo novo coronavírus, o ano de 2020 foi atípico. Um vírus que foi encontrado pela primeira vez na China se alastrou rapidamente pelo mundo e junto com ele inúmeras consequências econômicas, sociais e políticas. Repentinamente, as aulas presenciais de milhares de escolas pelo Brasil e o mundo foram suspensas e substituídas pelo que passou a se chamar de ensino remoto. Com a mesma velocidade foram expedidas pelo MEC e Secretarias de Educação resoluções, pareceres e normativas, regulamentando mudanças excepcionais para a educação durante o período emergencial da Pandemia.

Segundo o parecer N° 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, a Medida Provisória N° 934 de 1° de abril de 2020, flexibilizou o cumprimento do calendário escolar ao dispensar

os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. O referido parecer, também, menciona a possibilidade da suspensão das aulas presenciais terem uma longa duração e elenca possíveis consequências.

Análise que também é feita pela instituição Todos pela Educação, criada em 06 de setembro de 2006, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental, sem ligação com partidos políticos que objetiva mudar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Segundo a nota técnica *Retorno às aulas presenciais no contexto da Pandemia da Covid-19*, publicada em maio de 2020, após desastres naturais, há registro de redução de até 20% nas taxas de matrículas e em casos de pandemia, estudos também mostram a redução da frequência escolar e aumento de taxas de evasão.

Análises e previsões que podem ser constatadas facilmente por qualquer olhar observador sobre a atual conjuntura educacional, principalmente da educação pública. Muitos de nós temos filhos, primos, irmãos, parentes ou amigos matriculados em escolas públicas e sabemos das dificuldades que sentem para acompanhar atividades não presenciais.

Seja por falta de acesso à internet, dificuldade financeira para impressão de atividades impressas ou pelas dificuldades de muitos pais em orientarem a resolução das atividades, uma vez que a maioria trabalha durante o dia, o tempo que dispõe para acompanhar os filhos é apenas noturno e ainda se esbarram nas questões de que nem todos têm conhecimentos escolares suficientes para ajudar os filhos.

De acordo com relatórios de rodas de conversa realizadas com professores da Rede Municipal de Ensino, constatou-se que a maioria das escolas tanto do campo, quanto da cidade devido à dificuldade

de acesso das famílias à internet, optaram por adotar a entrega de cadernos de atividades impressos, porém o número de alunos que têm acesso em algumas escolas é pequeno, e mais reduzido ainda é o quantitativo que devolve. Observou-se também que a retirada e devolução das atividades impressas aconteciam em número mais elevado quando coincidia com a entrega do kit alimentação, distribuído pela SEMED aos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino em substituição a alimentação escolar que seria servida diariamente, durante as aulas presenciais.

Em outras palavras, para muitos pais, é mais interessante e urgente ir até a escola buscar o kit de alimentação escolar do que buscar as atividades impressas, pois o kit saciará a fome, embora momentaneamente, e as atividades remotas algumas vezes não serão nem lidas por falta de habilidade de Leitura e escrita. “Até mesmo a ausência da merenda escolar pode ter agravado a qualidade da aprendizagem. Esta pandemia, associada ao vírus da desigualdade social, pode provocar um “tsunami na educação”, cujo impacto só poderá ser capturado pelas pesquisas nos próximos anos, quiçá década. (BASTOS, 2020, p. 17).

Infelizmente a suspensão de aulas presenciais nas redes públicas de ensino por tempo indeterminado já trouxe consequências imediatas e trará muito mais em longo prazo, uma vez que no segundo semestre de 2020, as escolas particulares foram autorizadas a retornar suas atividades seguindo uma série de exigências dos Conselhos Nacional Municipal de Educação e dos órgãos de Saúde Pública, exigências que, quer por falta de estrutura física, quer por falta de vontade política ainda não podem ser cumpridas pelas escolas públicas.

Enquanto as escolas particulares voltaram a funcionar com o número reduzido de alunos em sala e com a adoção do ensino híbrido, as escolas públicas continuam apenas com as aulas remotas, o que brevemente agrava, ainda mais, a desigualdade social no Brasil.

Segundo previsão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) a suspensão das aulas e posterior ensino remoto acentuaram a frincha entre pobres e ricos e pode se estender por anos, caso os governos não invistam muito em políticas públicas. Embora demande muito investimento, numa economia já fragilizada, ele é imprescindível para o encurtamento da distância entre a aprendizagem dos estudantes com recursos daqueles privados de assistência. (BASTOS, 2020, p. 5).

Durante ou pós Pandemia, para a manutenção do ensino remoto ou do ensino híbrido se faz necessário fortes investimentos dos Governos Federais, Estaduais e Municipais nas escolas públicas. É necessário redução do número de alunos por turma, o que demanda construção de novas salas de aulas e contratação de mais professores, instalação de pias; fornecimento de máscaras faciais, álcool gel, garantia de internet em todas as escolas e para os alunos que optarem por não assistirem às aulas presenciais, formação continuada de professores, apoio psicológico às famílias e professores e tantos outros investimento essenciais que depois de um ano de Pandemia não foram feitos e não se observa perspectiva governamental em fazer.

Estamos diante de uma realidade inimaginada. A Educação à Distância, que é totalmente diferente do Ensino Remoto, já é realidade há anos nos cursos de graduação e pós-graduação, no Brasil, porém, ainda não tinha sido pensada para outros níveis e modalidades de educação, principalmente para a Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Porém, de uma hora para outra passou-se a usar de forma emergencial, uma adaptação mal feita da educação à distância para todos os níveis e modalidades de ensino brasileiras.

Mais inimaginável ainda era o ensino remoto em escolas do campo e quilombolas. Como enviar conteúdo via WhatsApp para alunos quilombolas, se muitos moram em ramais sem acesso à energia

elétrica? Quando possuem um celular que tem acesso à internet precisam se locomover para locais na comunidade quilombola que já tem energia elétrica para carregar a bateria do aparelho. Como assistir a uma videoaula enviada pelo professor, pois quando há área de cobertura das operadoras de celular nas comunidades, estas funcionam apenas em alguns locais e os pacotes de internet não permitem baixar muitos vídeos? Como resolver as atividades impressas entregues presencialmente pelos professores, se muitos pais não sabem ler e escrever, como irão auxiliar os filhos? Como dar vida a um currículo escolar quilombola sem a presença dos alunos em sala de aula, sem a troca de experiências socioculturais que só acontecem por meio da interação presencial? Como pensar em educação pública de qualidade, se não são dadas as mínimas oportunidades de acesso? Existem muitas perguntas, poucas ou nenhuma resposta que põe cada vez mais em xeque o futuro da educação pública, que historicamente sempre foi excludente, pois:

A crise planetária interrompeu, paralisou, acelerou e/ou criou diferentes situações sociais, tornou-se um catalizador potencial das diferenças e oportunidades de aprendizagem de qualidade para uns e de ineficiência para outros, ratificando as polaridades binárias excludentes: rico/pobre, rede pública/privada, pretos/brancos, europeizados/índios e/ou quilombolas. (BASTOS, 2020, p.8).

Portanto, a crise planetária causada pelo Novo Coronavírus apenas potencializou e escancarou os problemas crônicos na saúde e educação pública brasileira. Problemas que podem ser evidenciados pela falta de leitos, de remédios e equipamentos de segurança individual nos hospitais públicos, pelo desvio absurdo e descarado de verbas destinadas à saúde pública. Assim como também do pouco ou nenhum investimento na educação pública para o enfrentamento da

pandemia, pois é mais fácil suspender as aulas presenciais por tempo indeterminado do que investir pesado em recursos financeiros para a reestruturação física das escolas e formação continuada de professores.

Enquanto é negado ao aluno da escola pública o direito de ter acesso à educação de qualidade, que respeite seu contexto cultural, ao aluno da rede privada é assegurado o direito de permanência na escola seja de maneira presencial ou híbrida. Enquanto isso, também cresce o mercado educacional, pais de alunos antes matriculados em escolas públicas fazem esforços para matricularem os filhos em escolas particulares. Cresce o número de instalação de pontos de internet em residências, aumenta vertiginosamente o número de plataformas virtuais de aprendizagem e se efetiva uma velha e conhecida frase: “o rico cada vez fica mais rico, e o pobre cada vez fica mais pobre”.

Diante deste contexto, cabe às comunidades quilombolas e ao Movimento Negro não se calarem, unirem-se cada vez mais para exigirem dos governantes medidas de enfrentamento à pandemia que respeitem os direitos quilombolas adquiridos até o hoje ou até mesmo que elaborem outros condizentes com a atuação crise humanitária.

Caso contrário, corre-se o risco de que o processo de Reconhecimento da Modalidade Educação Escolar Quilombola em Castanhal, a participação efetiva das comunidades nesse processo, torne-se apenas um bonito marco para a história da educação pública de Castanhal. E os currículos escolares elaborados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os Projetos Políticos Pedagógicos Quilombolas, que estão em construção, sejam engavetados por falta de condições estruturais e pedagógicas para que ganhem vida no chão da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações contidas neste texto, evidencia-se o quão importante foi a participação da comunidade quilombola São Pedro e da Escola Professora Maria Bandeira Braga para o processo de reconhecimento da Educação Escolar Quilombola no Município de Castanhal, para a independência pedagógica da Escola Fernando Nunes Rodrigues, a lotação de professores e pessoal de apoio, preferencialmente, por moradores das comunidades, a inclusão da palavra quilombola em suas nomenclaturas e a construção de currículos escolares específicos para as duas comunidades.

Com base na análise documental apresentada, pode-se explicar melhor o porquê de dizer que em São Pedro houve participação da Comunidade quilombola e em Macapazinho, esta foi exclusivamente uma atividade da escola. O contraste na organização social das duas comunidades pode ter diferentes razões. Aqui arrisca-se dizer que pode estar relacionada ao tempo de reconhecimentos das duas comunidades. São Pedro é reconhecida há mais de dez anos e Macapazinho há pouco mais de três anos. No quilombo São Pedro, a organização política é perceptível desde quando começam a fazer parceria com instituições para reivindicar seus direitos por acesso à educação, mesmo que seja em uma sala de aula improvisada. Já no Quilombo Macapazinho, o primeiro registro de reivindicação foi um Ofício expedido pela Escola Professora Maria Bandeira Braga, no ano seguinte ao reconhecimento.

Do ano de 2018 até o momento, por meio dos Seminários Municipais de Educação Escolar Quilombola, reuniões do GT quilombola, participação em eventos acadêmicos, a Escola Professora Maria Bandeira Braga vem se fortalecendo e fortalecendo a luta pelos direitos quilombolas no território de Macapazinho. A escola agora é mais próxima do território São Pedro, tem mais conhecimento acerca

de seus direitos, e provavelmente daqui a alguns anos será um pilar, a incentivadora para que o Quilombo Macapazinho tenha uma associação quilombola assim, escola e comunidade quilombola estarão unidas em prol da coletividade.

A pesquisa também mostrou que o município de Castanhal deu um salto em relação a Educação Escolar Quilombola. Dentro de três anos a modalidade e as escolas foram reconhecidas, discutiu-se a temática a nível municipal por meio da realização de dois seminários, a instituição do GT Quilombola, em outras conquistas que foram citadas no decorrer do texto. Como já foi dito várias vezes neste texto, todos esses avanços são importantes, mas não suficientes, a luta pela educação do campo, quilombola de qualidade deve continuar. Apesar de se perceber uma aproximação entre a SEMED e a UFPA-Campus Castanhal por meio de formações realizadas pelo Programa Universidade no Quilombo, coordenado pelo professor Assunção Amaral, e Projeto Ludicidade Africana e Afro- Brasileira - LAAB, coordenado pela professora Débora Alfaia, sugere-se que se estabeleçam parcerias, preferencialmente, de maneira oficial, por meio de termos de cooperação mútua, com o Campus Universitário de Castanhal. Além de disso, propõe-se que se faça aditivos que contemplem a educação escolar quilombola, no termo de cooperação mútua já existente entre a Prefeitura Municipal de Castanhal/ SEMED e o IFPA-Campus Castanhal, para que o Núcleo de Estudos Afro- brasileiro e Indígena- NEABI seja parceiro oficial da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal.

O estabelecimento oficial destas parcerias e com outras instituições poderá contribuir para que o Município elabore de forma mais rápida e eficiente as Diretrizes Municipais para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Municipal de Ensino de Castanhal, previsto no Decreto N° 009/2020, de 20 de janeiro de 2020, já citado nesta pesquisa.

Diante do que foi exposto, constata-se que as entrelinhas desta pesquisa mostram para o Leitor atento, que há muito mais para se estudar sobre a temática aqui apresentada, dentre as quais se destacam: a multisseriação em comunidade quilombola do campo quilombola, a importância das associações comunitária/ quilombolas para a luta dos direitos sociais, os impactos da Covid-19 para a educação do campo e quilombola, a construção do Currículo Escolar Quilombola e tantos outros. Porém, esta pesquisa e esta pesquisadora não têm fôlego para isso no momento, o que poderá ser feito posteriormente, por meio de muito estudo, muitas Leituras que poderão se materializar em uma dissertação ou tese acadêmica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS REMANESCENTES QUILOMBOLAS SÃO PEDRO. **Ofício nº 016/2018**, s/d. Castanhal, 2018.

ASSOCIAÇÃO DOS REMANESCENTES QUILOMBOLAS SÃO PEDRO. **Ofício nº 019/2019, de 16 de março de 2019**. Castanhal, 2019.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, Normas e Números: Uma Introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**. Faculdade de Educação. UFRJ v. 12, n. 23, jan/abr. de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/7619>. Acesso: em 22 jan. 2020.

BASTOS, Luciete. **Entre a Crise Pandêmica e a Invisibilidade Política**: Educação das Crianças Quilombolas. Linhas Críticas, Brasília, DF. v. 26, 2020 - Ahead of print, p. 1-22. Disponível

em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33972/27924>. Acesso: em 20 fev. 2021.

BRASIL. Fundação Palmares. **Portaria nº 220, de 11 de agosto de 2017**. Registra no Livro de Cadastro Geral nº 018 e CERTIFICA que, conforme a declaração de autodefinição e o processo em tramitação na Fundação Cultural Palmares, a Comunidade Macapazinho se autodefine como Remanescente de Quilombo. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19235488/do1-2017-08-14-Portaria-n-220-de-11-de-agosto-de-2017-19235448. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº, de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso 10 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 30 out. 2020.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: Algumas Informações**. Brasília, 2011. Disponível: <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDUwOA%2C%2C>. Acesso: em 05 jan. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934 de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Brasília: Produção editorial Abaré, 2004. Disponível em: <file:///D:/Documents/monografia%20IFPA/programa%20brasil%20quilombola.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regula o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Brasília: DF, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 05/2020 de 28 de abril de 2020.** Trata. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, organização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 51/2007.** Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (crqs) atualizada até a Portaria nº 88/2019, publicada no DOU de 13/05/2019. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/certificadas-13-05-2019.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CME. **Ofício nº195/18, de 3 de agosto de 2018.**Castanhal, 2018.

CME. **Parecer da Assessoria, de 07 de junho de 2019.** Castanhal, 2019.

EMEIF QUILOMBOLA PROFESSORA MARIA BANDEIRA BRAGA. **Ofício nº85/18, de 28 de agosto de 2018.**Castanhal, 2018.

EMEF Quilombola Fernando Nunes Rodrigues. **Ofício Nº 0027/2019,** de 28 de agosto de 2019. Castanhal, 2019a.

EMEF Quilombola Fernando Nunes Rodrigues. **Ofício Nº 025/2019, de 05 de agosto de 2019.** Castanhal, 2019b.

EMEIF Quilombola Prof^{fa} Maria Bandeira Braga e EMEF Fernando Nunes Rodrigues. **Ofício nº 028/ 2020, de 24 de setembro de 2020.** Solicitação de formação continuada em serviço. Castanhal, 2020.

MALUNGU. <https://malungupara.wordpress.com/quemsomos-2/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL-PMC. **Decreto Municipal nº 009/20, de janeiro de 2020.** Dispõe sobre o Reconhecimento e Regulamentação da Educação Escolar Quilombola como Modalidade de Ensino na Rede Municipal das Escolas Municipais Fernando Nunes Rodrigues e Maria Bandeira Braga é dá Outras Providência Disponível em: <file:///D:/Documents/documentos%20SEMED%202021/Decreto%20%20escola%20quilombola.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL-PMC. **Lei Municipal nº 015/20, de 14 de julho de 2020.** Altera nomenclatura de escolas de educação infantil ensino fundamental localizadas em territórios quilombolas e dá outras providências. Disponível em: <https://doc-04-3k-docs.googleusercontent.com/docs/securesc/d0tic196domjda0mhst511smtkk4cs1d/p93ktd78fheqm1fmbnbnqei-0c21a5000/12785812894648039542/16398665997415435545/1E-af7yY5zd4BRbETUcK3TFRmApTLLDGrU?authuser=0&nonce=na6p60c4hm6la&user=1-6398665997415435545&hash=7285ks01iadv3hlkjinsv7dhtmorht0l>. Acesso em: 10 set. 2020.

SEMED/PDDE. **Parecer técnico, de 29 de abril de 2019.** Castanhal, 2019.

SEMED/PDDE. **Portaria nº 161/19, de 18 de outubro de 2019.** Dispõe sobre o reconhecimento e a regulamentação da Educação Escolar Quilombola como modalidade de Ensino na Rede Municipal de Castanhal; o reconhecimento das Escolas Municipais Fernando Nunes Rodrigues e Maria Bandeira Braga como escolas Quilombolas no Município de Castanhal e dá outras providências. Castanhal, 2019.

SEMED/PDDE. Coordenadoria de Ensino. **Currículo de Educação Escolar Quilombola: Anos iniciais**. Castanhal, 2020a.

SEMED/PDDE. Coordenadoria de Ensino. **Relatórios de reuniões realizadas via google meet**. Castanhal, 2020b.

SEMED/PDDE.NEC. **Memorando Circular nº 47**. Assunto: Demandas do 1º Seminário Municipal de Educação Escolar Quilombola. Castanhal. Dezembro de 2018a.

SEMED/PDDE.NEC. **Relatório de Sistematização do 1º Seminário Municipal de Educação Escolar Quilombola**. Castanhal. Outubro de 2018b

SEMED/PDDE.NEC. **Relatório de sistematização do 1º Encontro do Grupo de Trabalho em Educação Escolar. Quilombola**. Castanhal, 2019a.

SEMED/PDDE.NEC. **Relatório de sistematização do 2º Encontro do grupo de trabalho em educação escolar. Quilombola**. Castanhal, 2019b.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica Retorno às Aulas Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19**, de maio de 2020. Disponível: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2021/01/433.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CAPÍTULO VIII

“NUNCA FIZ UM CURSO SOBRE O TEMA”: FORMAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS ENTRE PROFESSORES DE ESCOLAS QUILOMBOLAS NA ILHA DO MARAJÓ

“As escolas quilombolas de Salvaterra (Pará), apesar de estarem em uma ilha costeira, não são ilhéus isolados dos problemas sociais mais amplos, como o racismo estrutural, o machismo e a misoginia que chegam até alunos e professores por meio de diversas referências, como as mídias digitais, não comprometidas com as comunidades remanescentes de quilombos e as lutas pela equidade racial”.

Débora Alfaia da Cunha

Gosto do tema e acho necessário ter [um curso sobre isso] para se apropriar da importância do reconhecimento do SER NEGRO, para romper com amarras que ainda existem. (DEZU. F. Nº 28).

A pandemia da Covid-19 impactou diferentes ações no mundo inteiro (BRASIL, 2020). Com a extensão universitária e a formação continuada de professores não foi diferente. O ano de 2020 exigiu adaptações metodológicas dramáticas dentro de um contexto de incertezas, sendo os recursos de educação à distância os protagonistas na resposta adaptativa da área educacional, em todos os níveis e modalidades.

Nesse sentido, os processos educativos não pararam, o que não significa que não perderam em qualidade e em abrangência social, pois as atividades à distância confirmaram e aprofundaram as diferenças de acesso tecnológico e digital, entre capitais e interiores, por exemplo, como se pode perceber na experiência de formação continuada relatada a seguir.

Contudo, o curso relatado permite também afirmar que, mesmo com as visíveis limitações e restrições tecnológicas, a formação continuada para professores, em especial para docentes de escolas quilombolas, se mostrou urgente e necessária em virtude das lacunas de formação de muitos educadores, no que se refere ao tema etnicorracial.

Nessa moldura, o objetivo do texto é analisar a avaliação sobre a necessidade de formação continuada para a educação das relações etnicorraciais, segundo professores de escolas quilombolas, do município de Salvaterra, ilha do Marajó, estado do Pará, bem como evidenciar as situações relatadas por esses educadores que justificam a urgência dessa formação mesmo em tempos de pandemia e na modalidade à distância.

Os participantes do estudo são 86 educadores que concluíram o curso de formação para a educação das relações etnicorraciais na cidade de Salvaterra, ilha do Marajó, realizado de forma não presencial, durante o mês de junho de 2020. Metodologicamente, os resultados apresentados referem-se aos dados coletados por meio de questionário eletrônico, aplicado aos cursistas, no final do primeiro módulo.

SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO

O curso foi ofertado pela Secretaria de Educação Municipal de Salvaterra, em parceria com dois projetos de extensão da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal e o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Etnicorracial (FOPEDER). Tal atividade vincula-se às estratégias municipais para a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Inicialmente, o curso havia sido planejado para ser presencial. Contudo, em virtude das medidas de isolamento social impostas pela crise de saúde pública, vinculadas a Covid-19, o curso realizou-se na modalidade à distância, via grupo privado em rede social, com 100 alunos inscritos. A metodologia do curso mesclou a gravação e disponibilização de videoaulas, a proposição de trabalhos individuais e em grupos, bem como a leitura e debate de textos e livros de referência sobre os temas tratados.

O curso possuiu um total de 120 horas, sendo ofertado em três módulos de 40 horas cada. O relato aqui apresentado refere-se ao primeiro módulo, denominado “valores civilizatórios afro-brasileiros nas escolas: estratégias didáticas para a Educação das relações etnicorraciais”.

O aporte teórico do curso se baseou na perspectiva da colonialidade e da decolonização (QUIJANO, 2005; FANON, 2008;

ACHILLE MBEMBE, 2016), bem como na corporeidade (GOMES 2010; e MERLEAU-PONTY 1975; 1994), debatendo sobre nove valores afro-civilizatórios: ludicidade, corporeidade, memória, oralidade, ancestralidade, musicalidade, cooperação (solidariedade), circularidade e axé.

Como a velocidade de *internet* em Salvaterra é baixa, não foi possível realizar encontros ao vivo, por isso, as videoaulas foram previamente gravadas e disponibilizadas no grupo do curso. Pelas dificuldades de acesso à *internet*, ficou combinado que as videoaulas e materiais de leitura seriam disponibilizados sempre às sextas-feiras, a partir das 8 da manhã. Esse cronograma permitiu que os professores de comunidades quilombolas pudessem se descolar para a área urbana de Salvaterra e baixar o material da semana em cybercafés, nas escolas ou na Secretaria de Educação. Além disso, às sextas e sábados, os alunos podiam interagir com a ministrante do curso ou entre eles. Assim, apesar de ser a distância, o curso não podia ser acessado a qualquer momento pelos participantes pelas limitações dos serviços de *internet* na Ilha do Marajó.

PERFIL GERAL DOS PARTICIPANTES

Dos 100 inscritos, 86 participaram efetivamente das atividades e responderam ao questionário *online*. Segundo dados do questionário, a clientela do curso foi predominantemente de professoras, representando 78%, a maioria formada em Pedagogia. Esse quantitativo é explicado pela clientela do curso ser predominantemente de docentes da educação infantil e anos iniciais, onde ainda há uma concentração da presença feminina.

Em relação a percepção racial dos docentes, 50% se declarou como pardo, 45% como negro e 5% divididos entre amarelos e

brancos. Tal distribuição representa bem a composição étnica do Marajó, onde a população é predominantemente de pessoas negras.

Em relação ao lugar de moradia, 57% indicaram residir na área urbana de Salvaterra e 43% na zona rural. Assim, observa-se que quase metade desses professores moram em comunidades rurais, o que justifica a dificuldade de acesso aos serviços de *internet* e a contradição de precisarem realizar deslocamentos físicos para acessar uma formação à distância.

Em relação ao lugar de trabalho, 44 % indicaram atuar em escolas públicas da zona urbana de Salvaterra, 46% na zona rural e 10% em escolas urbanas e rurais. A maioria dos docentes que atuam nas escolas do campo moram na comunidade, em especial os da educação infantil e anos iniciais. Os professores dos anos finais do fundamental e médio tendem a morar e atuar na zona urbana, se deslocando em alguns dias na semana para as escolas do campo.

No que se refere ao tipo de escola que trabalham, 44% dos professores indicaram atuar em escolas quilombolas. Como destacado anteriormente, quase metade dos respondentes são docentes de escolas do campo, o que leva a perceber que esses, predominantemente, são professores de escolas quilombolas.

OS PROFESSORES DE ESCOLAS QUILOMBOLAS E A FORMAÇÃO À DISTÂNCIA

Dos 86 cursistas 36 professores indicaram que ministram aulas em escolas quilombolas. Como um professor trabalha em duas comunidades, são 37 comunidades atendidas pelos profissionais que cursaram o primeiro módulo. A tabela a seguir apresenta a lista de comunidades quilombolas nas quais os cursistas atuam.

Tabela 1 - Comunidades onde atuam os docentes cursistas: Salvaterra. 2020.

Comunidade Quilombola	Nº de docentes presentes na formação	f%
Mangueiras	5	14
Pau Furado	7	19
Vila União	11	30
Campinas	1	3
Caldeirão	4	11
Bairro Alto	5	14
Boa Vista	3	8
Itaboca – Inhangapi	1	3
Total	37	100

Fonte: Questionário (2020).

Como se observa na tabela, a comunidade quilombola com maior número de docentes participando da formação foi a Comunidade Quilombola de Vila União, que conseguiu que 11 professores fizessem o curso.

Dos 36 professores quilombolas que cursaram o módulo, 81% são mulheres e 94% se declararam negros. Além disso, a maioria dos professores de escolas quilombolas (67%) moram na própria comunidade que trabalham. Os demais, 33%, moram na zona urbana de Salvaterra e se deslocam para as comunidades nos dias letivos.

Entre os professores quilombolas, 69% avaliaram que o primeiro módulo atendeu integralmente às expectativas e 31% indicaram estar parcialmente satisfeitos. As críticas não foram ao curso em si, mas a modalidade à distância que trouxe muitas dificuldades de acesso ao material do curso, bem como demandou o consumo do próprio pacote de dados da maioria dos professores, o deslocamento para a sede do município para baixar as video aulas etc. Assim, as insatisfações se vincularam ao formato do curso e as dificuldades práticas, e não aos conteúdos em si. Baixar os vídeos e conseguir abrir os *links* foi uma reclamação geral dos professores cursistas, não apenas os lotados em escolas quilombolas, mas também os que residem na zona urbana, pela péssima qualidade do sinal de *internet* em toda cidade de Salvaterra.

Sobre a realização das atividades do curso, a maioria indicou que conseguiu ler alguns textos, mas não todos, pelas dificuldades de *download* ou de impressão do material. Nesse aspecto, observa-se que alguns docentes não possuíam habilidade com textos digitais, precisando do material impresso, o que encareceu o curso, uma vez que foram disponibilizados muitos *ebooks*.

Apesar da dificuldade com os textos, a maioria indicou ter conseguido assistir todas as videoaulas e as avaliaram como satisfatórias. Em relação aos *links* de apoio estes foram os que apresentaram pior *performance*, pelas dificuldades de *download* ou porque consumiam muito dados.

Importa destacar que apesar do curso ser a distância, o fato de grupos de docentes de uma mesma escola quilombola estarem realizando o curso, permitiu que esses docentes se reunissem em suas comunidades para debater sobre a formação e realizar trabalhos avaliativos em conjunto. Assim, 13 docentes informaram que reuniram com os outros professores da comunidade para debater ou realizar as atividades juntos, o que melhorou, na avaliação desses, o acompanhamento do curso. Tal estratégia foi indicada principalmente pelos professores da escola quilombola de Mangueiras e da escola quilombola de Vila União, seguidos das escolas quilombolas do Bairro Alto e Pau furado.

Pelo exposto, pode-se constatar que as dificuldades com os serviços de *internet* e de sinal de celular resultaram, para os professores quilombolas, em demandas de movimentação e de quebra do isolamento social, fazendo com que a formação “à distância” exigisse sucessivos deslocamentos para fora da comunidade, fosse para poder baixar vídeos, assistir videoaulas, imprimir material, debater os assuntos do curso ou realizar atividades avaliativas.

OS PROFESSORES QUILOMBOLAS E A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

O curso foi avaliado como necessário pelos professores cursistas, pois atendeu a uma lacuna de formação inicial e continuada, como se observa nas respostas dos participantes sobre os motivos que os levaram a se inscrever na formação: “É um conteúdo importante para minha formação e que não foi abordado na graduação” (DEQ.M. Nº 06). “Para ter acesso a conteúdo que ainda não tive oportunidade de ver”. (DEQ.F. Nº 65). “Quero ampliar o pouco conhecimento que tenho do assunto. Tudo que aprendi sobre veio de minhas leituras, mas nunca fiz um curso sobre o tema” (DEZU. F. Nº 84).

Assim, quando perguntados se seus cursos de licenciatura os capacitaram para temas vinculados à educação das relações étnicorraciais a maioria, 57%, avaliou negativamente essa questão, indicando a ausência de disciplinas nos cursos de formação que enfatizassem a valorização da negritude ou de uma educação para a interculturalidade, o que é problemático pelo grande número de professores atuantes em escolas quilombolas.

Em outro sentido, 43% indicaram ter visto alguma disciplina sobre cultura afro-brasileira, em média uma, mas a maioria não avaliou como plenamente satisfatório esse componente curricular. Tal situação explica porque a maioria dos professores do curso indicou não se sentir capacitado para trabalhar com a temática étnicorracial e a necessidade da formação continuada.

Especificamente sobre os professores de escolas quilombolas 47% indicaram não ter cursado nenhuma disciplina voltada a educação das relações étnicorraciais. Além disso, esses mesmos docentes informaram não ter ainda realizado nenhum curso de formação continuada sobre temáticas de valorização da negritude. Tal cenário formativo permite compreender porque, apesar de trabalharem em escolas quilombolas,

a maioria desses docentes (56%) avaliaram que não se sentiam capacitados para trabalhar temáticas raciais.

Importa destacar que, dos professores que assumiram as dificuldades pedagógicas com temas etnicorraciais, 60% moram em comunidades quilombolas e relatam dificuldades de participação em atividades de formação continuada em decorrência das adversidades vinculadas aos deslocamentos.

Os professores que se avaliam como mais preparados para lidar com temas etnicorraciais (44%) são os docentes que possuem maior familiaridade com a temática, seja por terem realizado disciplinas sobre o assunto em seus cursos de licenciatura ou por terem realizado cursos de pós-graduação ou de formação continuada. Assim, a formação aparece como elemento importante na atuação docente na educação das relações etnicorraciais entre os professores das escolas quilombolas.

Sobre o objetivo dos professores cursistas ao se inscrevem na formação *online*, observou-se que as respostas enfocavam questões diferentes dependendo da existência de formação prévia. Os que nunca participaram de disciplinas ou cursos de formação continuada sobre a educação das relações etnicorraciais indicaram como objetivo iniciar o estudo sobre esses temas, para adequar sua prática pedagógica ao universo da escola quilombola e de valorização da negritude. Os docentes que informaram ter uma formação anterior, seja na licenciatura, na pós-graduação ou em cursos de curta duração, justificaram que se inscreveram no módulo para adquirir mais conhecimentos sobre o tema, no sentido de aprimorar a prática pedagógica, pois já realizavam atividades de positivação da identidade negra.

O VALOR DE UM CURSO SOBRE VALORES AFRO CIVILIZATÓRIOS

Para nós que somos quilombolas e trabalhamos em escolas quilombolas é de suma importância que tenhamos bagagem de conhecimentos para as relações humanas. Acredito que o curso foi uma oportunidade ímpar para a Educação do Município. Musicalidade, Corporeidade são valores que procuro inserir no estudo da disciplina Educação Física. Trabalho em uma escola quilombola, porém moro em uma outra comunidade que também é quilombola e desta forma oportunizar uma educação transformadora passa por formações enriquecedoras como a que estamos vivenciando. (DEQ.M. N°15).

No que pese todas as dificuldades vivenciadas pelos professores de escolas quilombolas que participaram da formação à distância, esse grupo avaliou positivamente a realização dessa atividade, por vários motivos. Primeiro, porque apesar de trabalharem em escolas quilombolas, os cursistas indicaram a ausência de formação em cultura africana ou afro-brasileira, como se o tema não fosse necessário pelo simples fato de estarem trabalhando e morando em territórios quilombolas. Segundo, pela pouca oferta de cursos de formação para professores das escolas do campo, pois, segundo os docentes pesquisados, a maioria dos cursos presenciais ocorria na sede do município e o deslocamento sempre era difícil, seja por falta de transporte ou pelas condições das estradas. Terceiro, que apesar da vivência prática, os docentes relatam que necessitavam ampliar a compressão sobre suas próprias identidades raciais, como negros e quilombolas, como explicam dois cursistas: “me inscrevi (no curso) para adquirir mais conhecimentos a respeito do nosso povo”. (DEQ.F. N°67); “me inscrevi para ter cada vez mais argumentos, para debater e fazer valer a valorização das nossas raízes e de nossas vidas particulares. (DEQ.F. N°87).

No que se refere aos valores apresentados no primeiro módulo, 44% dos professores cursistas de escolas quilombolas indicaram ter gostado mais da videoaula que enfatizou a ludicidade como valor afro-civilizatório.

Muitos docentes gostaram da discussão sobre a ludicidade por trabalharem com crianças e terem muitas dúvidas sobre como abordar as questões raciais especificamente para o público infantil. A proposição de estratégias lúdicas e de jogos de matriz africana permitiu que os docentes cursistas pensassem outras formas de abordar o racismo e de construir uma pedagogia antirracista.

Outros 44% dos cursistas, que atuam em comunidades quilombolas, indicaram ter gostado mais da segunda aula, que enfocou os valores da corporeidade e da memória. Neste grupo, a questão da valorização do corpo negro, sua beleza e dignidade foi considerada importante pelos professores por perceberem as dificuldades de auto-aceitação de alguns alunos quilombolas. O debate encaminhou para pensar a necessidade de decolonizar o corpo negro. Além disso, o valor da memória foi considerado importante pelos professores cursistas para a valorização dos mestres e idosos dos quilombos.

No que se refere aos valores afro-civilizatórios apresentados na formação, a maioria dos cursistas (68%), que atuam em escolas quilombolas, indicou desconhecer principalmente dois valores: a circularidade (33%) e o axé (21%).

A aula sobre circularidade envolveu tanto a compreensão do círculo como organização coreográfica e recriação de territórios negros, quanto espaço de afirmação identitária e relação ética com a perspectiva de circularidade temporal, na relação de respeito ao passado e ao futuro, de reciprocidade entre os vivos com os mortos viventes e com os ainda não nascidos (RAMOSE, 2010).

Na mesma perspectiva, o axé foi focado pela relação de respeito com tudo que é vivo ou alimenta a vida, impondo o respeito

a natureza, a comunidade humana e ao sagrado africano e afro-brasileiro. Importa destacar que a maioria dos professores quilombolas que realizaram o curso informaram ser cristãos e indicaram possuir dificuldades com temas vinculados à religiosidade de matriz africana, o que evidencia a urgência da formação docente para combater equívocos e preconceitos que alimentam a intolerância religiosa.

JUSTIFICATIVAS PARA A URGÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS: INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LUTA ANTIRRACISTA E A VALORIZAÇÃO DA CORPOREIDADE NEGRA

A maioria (94%) dos professores cursistas, de escolas quilombolas, indicaram que realizam atividades de valorização da negritude, até porque, como explicam, as ações são comuns na própria escola que demanda o planejamento e a realização dessas atividades.

Os docentes acreditam que essas ações são importantes para marcar a especificidade da escola quilombola, como *lócus* de uma educação antirracista e de valorização da cultura afro-brasileira, bem como para enfrentar problemas de discriminação que ocorrem no cotidiano das comunidades ou da instituição escolar.

Assim, apesar das ações de valorização da negritude que caracterizam as escolas quilombolas, 39% dos professores cursistas indicaram já ter presenciado práticas de discriminação racial nessas instituições, o que justificaria um melhor acompanhamento da questão etnicoracial nesses espaços educativos.

Tais práticas discriminatórias possuem como alvo a corporeidade negra, tomada em três perspectiva: o corpo próprio negro, o corpo negro do outro e o corpo negro feminino. Vejamos mais detalhadamente essas categorias que se relacionam entre si.

O CORPO PRÓPRIO: “NÃO ACEITAÇÃO DE SUA PRÓPRIA ORIGEM RACIAL”

Ao exemplificarem as situações de preconceito racial observadas no cotidiano das escolas quilombolas, os professores cursistas destacaram o problema da não aceitação dos alunos quilombolas de sua condição etnicorracial, o que resulta em situações de preconceito e auto preconceito. Nessa categoria há respostas como: “Não aceitação de sua própria origem racial” (DEQ.F. N° 5), “Preconceitos com eles mesmo, pois não gostam de ser negros”. (DEQ.F. N° 64) e “racismo entre os próprios alunos negros” (DEQ.F. N° 13).

Tal situação já foi constatada por outros estudos como de Moreira (2011) que evidenciou a existência de rejeição e auto rejeição entre jovens alunos negros da educação básica, em Cuiabá (Mato Grosso). Para o autor, esse sentimento de desconforto com a própria imagem é resultado de experiências de discriminações raciais sofridas pelos adolescentes no decorrer da vida pessoal e escolar, onde vivenciaram a desvalorização de traços identitários negros, em especial o cabelo crespo e a pele retinta.

Como explicam Pinto e Ferreira (2014), o jovem negro, imerso no racismo estrutural brasileiro, constrói sua identidade sobre experiências contraditórias e opressivas que terminam por ensiná-lo uma regra básica: a negação de si próprio, de sua cor e de suas características fenotípicas. Assim, “o negro nasce e sobrevive imerso numa ideologia de que o branco é o ideal a ser atingido e endossa a luta para realizar esse modelo (PINTO; FERREIRA, 2014, p. 262).

No mesmo sentido, Moreira (2011) explica que a ideologia do branqueamento, a miscigenação e o mito da democracia racial, criaram e naturalizaram o racismo estrutural nos diferentes espaços sociais, entre os quais a escola que terminou por reproduzir e ensinar

expressões racistas e estereotipadas que menosprezam e abalam a identidade dos alunos negros.

Por exemplo, como explicam Santos e Neto (2011), quando um sujeito é designado por preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço e outros termos, o que compreende, a partir dos discursos sociais e do ensinado na escola, é que possui descendência de escravos africanos, de povos inferiores e atrasados. Aprende, pelo discurso do outro, que não possui uma ancestralidade a ser valorizada, mas escondida e substituída por modelos não vinculados à negritude.

Nesse contexto, como pondera Fanon (2008), o corpo negro se ergue a partir de uma atitude de negação de si mesmo, sendo o produto de um conhecimento em terceira pessoa, ou seja, o que aprende sobre si é o que ouve nos “discursos dos outros”. Discursos estes carregados de estigmas e preconceitos. Como resultado, a subjetividade negra afirma-se na negativa, pelo que não é, ou seja, como um corpo não branco e isso marca sua forma de existir no mundo.

Considerando toda a carga negativa apreitada historicamente sobre “ser negro” no Brasil, é possível compreender que o fato de se observar jovens negros que possuem dificuldades em aceitar sua aparência não é simplesmente uma questão de “gosto particular”, mas uma resposta adaptativa à carga negativa que foi colocada sobre os traços físicos da corporeidade e ancestralidade negra.

B. O CORPO DO OUTRO (?): “ALUNOS CONSIDERADOS BRANCOS OFENDENDO OS COLEGAS NEGROS”

Outra situação de preconceito racial observadas no cotidiano das escolas quilombolas, segundo os professores cursistas, é o preconceito entre os discentes. Nessa categoria os participantes articulam o preconceito racial ao *bullying*, sendo a discriminação expressa pelo isolamento e por apelidos e brigas promovidas por alunos que não se

avaliam como negros, por terem um tom de pele “mais claro”, como se pode constatar em respostas como: “alunos considerados brancos ofendendo os colegas negros com apelidos racistas” (DEQ.F. Nº10), “Na escola que trabalho já ocorreu de alunos se desrespeitarem por um ter o tom da pele menos escura que o outro” (DEQ.F. Nº 30), “alunos desrespeitando outros alunos usando apelidos pejorativos” (DEQ.F. Nº 48), “Bullying com os cabelos e a cor dos colegas” (DEQ.F. Nº 5), “do colega que não quer pegar na mão do colega negro”. (DEQ.M. Nº 82).

Munanga (2009) explica que a negritude não se refere unicamente à cor escura da pele, mas no Brasil, a política de branqueamento e o mito da democracia racial, acarretaram um peso maior à pigmentação da pele no processo de identificação do sujeito. No mesmo sentido, Albuquerque e Filho (2006) afirmam que quanto mais escura a pele, mais discriminação sofre o indivíduo, daí o desejo de ter a pele mais clara ser comum entre jovens negros.

Santos e Molina Neto (2011) ponderam ainda como as diferenças raciais (o que inclui a gradação do tom negro de pele) favorecem a criação de um cenário conflituoso entre os alunos, no qual os discentes negros (ou mais negros) sofrem discriminações que são, muitas vezes, naturalizadas e enquadradas como “brincadeiras” e, nessa categoria, não podem ser “levadas à sério” pelos alunos agredidos, em um processo denominado por Nunes (2010) de preconceito sutil.

Ainda sobre a questão da pele negra, Santos e Neto (2011) elucidam que não é a mera pigmentação da pele que define o pertencimento etnicorracial, existindo também outros aspectos fenótipos como o tipo de cabelo, o formato do nariz, dos lábios etc. Contudo, a identificação racial no Brasil ainda se mantém vinculada à pigmentação da pele, no sentido de se considerar negro apenas os mais retintos.

Tal situação segrega e divide a luta social contra o preconceito, pois alicia os negros de pele mais clara, os tornando defensores dos

ideais da branquitude. Assim, ao invés de afirmarem seu pertencimento étnico, os alunos quilombolas de pele mais clara tendem a negar e marginalizar sua origem.

Nesse contexto, hostilizar o corpo negro do outro é também uma forma de não aceitação de sua própria negritude. O corpo do outro me agride ao expor, utilizando os termos de Fanon (2008), minha própria máscara branca.

C. O CORPO NEGRO FEMININO: “PRÁTICAS DE DESVALORIZAÇÃO DOS CABELOS CRESPOS DAS MENINAS”

Ainda exemplificando situações de preconceito racial observadas no cotidiano das escolas quilombolas, os professores cursistas destacaram a relação entre o racismo e a pressão estética, bem como a identificação da beleza com a branquitude, tendo como alvo o corpo feminino. Nesse grupo há relatos como: “Práticas de desvalorização dos cabelos crespos das meninas” (DEQ.F. Nº 71), “Alunos promovendo apelidos de forma depreciativa relacionados ao cabelo e a cor da pele” (DEQ.M. Nº 80),

Gomes (2002) explica que historicamente, nos países afro diaspóricos, foram reforçados estereótipos e expressões negativas sobre o corpo negro e seu padrão estético característico, sendo a negritude vinculada ao exagero das formas, a maldade, sexualidade, vulgaridade e feiura. Por outro lado, a beleza surge alicerçada nos ideais da branquitude e em noções de pureza, candura e bondade.

Tal vinculação entre corpo, estética e valores possui efeitos negativos na subjetividade, autoestima e autoconceito de negros e negras, mas atinge de forma mais violenta o corpo feminino, tendo efeitos duradouros, inclusive em mulheres adultas, conforme Gomes (2003):

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. (GOMES, 2003, p. 176).

Ainda para Gomes (2002) é possível ver o início do processo de aprendizagem do corpo negro feminino, como desajustado ao padrão de beleza em uma sociedade racista como a brasileira, na manipulação dos cabelos na infância. A autora destaca que deste a infância a menina negra se defronta com a exigência de estar com o cabelo arrumado, o que a ensina que o cabelo crespo deve estar sempre preso, trançado, pois, em seu estado natural passaria uma imagem de “sujo” e “descabelado”. Contudo, mesmo obedecendo a etiqueta capilar, a criança negra não fica imune aos apelidos que associam o cabelo crespo à inferioridade, aprendendo desde cedo o contexto de rejeição que irá crescer.

Moreira (2011) entrevistou jovens mulheres negras, com idades entre 13 a 15 anos, sobre a relação dessas com seus corpos. A pesquisa evidenciou o peso de estar fora do padrão de beleza dominante na autopercepção das alunas. Além disso, as entrevistadas relatam a existência de uma forte rejeição dos meninos, incluindo os negros, que tendem a preferir as jovens “brancas” (ou menos negras). Essa situação tende a ensinar a rejeição ao corpo feminino negro, em especial a pele retinta e o cabelo crespo, e a concordância de que as jovens brancas seriam realmente mais bonitas, capazes e delicadas.

Nessa moldura, o corpo feminino negro passa por várias formas de exclusão, sendo a ditadura da beleza, baseada na branquitude, uma de suas modalidades mais perversas sobre as mulheres de pele retinta, pois amplia o machismo e a misoginia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que a precariedade do acesso aos recursos tecnológicos, as incertezas e medos do período da pandemia da Covid-19, bem como a oferta de formações à distância criaram diversas dificuldades de qualificação para os professores que moram em comunidades quilombolas. A ausência de serviços de *internet* criou a necessidade de deslocamentos físicos para a sede do município de Salvaterra, o que os obrigou à quebra do isolamento social e os expôs ao risco de contaminação, pelo uso de transportes e ambientes públicos.

Apesar disso, na avaliação dos professores cursistas, a formação em valores afro-civilizatórios se constituiu em um momento importante para o enfrentamento das lacunas de formação desses docentes. Muitos professores cursistas indicaram que não tiveram acesso à formação para a educação das relações etnicorraciais em suas licenciaturas e nem em cursos de formação continuada, em virtude das dificuldades de locomoção para saída e retorno aos territórios onde moram.

Os docentes cursistas destacaram ainda a urgência do enfrentamento da temática racial pelas escolas quilombolas, em virtude da persistência de práticas racistas no cotidiano dessas instituições, tendo a corporeidade negra como foco.

Assim, a formação dos professores de escolas quilombolas se faz urgente e necessária, devendo ter por horizonte um projeto educativo decolonial que permita parar de negar o corpo preto. Urge afirmar sua beleza, dignidade e humanidade. Concordando com Fanon (2008) é preciso que o corpo negro fale com orgulho de si mesmo, que fale em primeira pessoa, afirmando suas particularidades, sua estética própria e modo de existir no mundo. Além disso, as escolas quilombolas precisam ainda encarar a intersecção entre cor e gênero, realizando

um enfrentamento as diversas formas de violência que atingem o corpo negro feminino.

Por fim, os resultados evidenciam que as escolas quilombolas de Salvaterra (Pará), apesar de estarem em uma ilha costeira, não são ilhéus isolados dos problemas sociais mais amplos, como o racismo estrutural, o machismo e a misoginia que chegam até alunos e professores por meio de diversas referências, como as mídias digitais, não comprometidas com as comunidades remanescentes de quilombos e as lutas pela equidade racial.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. 320 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19 no Brasil**. *Susanalítico*. Disponível em: <https://susanalitico.saude.gov.br/> Acesso em: 08 ago. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Universidade Federal de Minas Gerais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Minas

Gerais: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, p. 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico racial, inclusão e equidade na educação brasileira:** desafios, políticas e práticas. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-13, 2010.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, n. 32, dez. 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Aventuras da dialética.** Rio de Janeiro: Vitor Civita, 1975. (Coleção os Pensadores)

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes. 1994.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. **Discriminação racial e de gênero:** desafios de jovens adolescentes negras no espaço escolar. Fórum Identidades. Itabaiana: Gepiadde, ano 5, v. 10, p. 77-93, jul./dez. 2011.

MUNANGA, Kabengele. (1986). **Negritude usos e sentidos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 87 p. Coleção Cultura Negra e Identidades.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo contra negros:** um estudo sobre o preconceito sutil. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. **Relações Raciais no Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa**

Negra. Pesquisas e Práticas Psicossociais, São João del-Rei, p. 257-266, jul/dez. 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, p. 227-287, 2005.

RAMOSE, Mogobe. Globalização e ubuntu. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 211-213.

SANTOS, Marzo Vargas dos; NETO, Vicente Molina. **Aprendendo a ser negro:** a perspectiva dos estudantes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n.143, p. 516-537, maio./ago. 2011.

CAPÍTULO IX

FORJANDO LIBERDADE: AFRICANAS E SUAS DESCENDENTES EM BELÉM (1738-1785)

“Mariana e Maria Madalena viveram em determinado momento, onde as condições de viver e sobreviver era extremamente desigual e desfavorável, diante do restante da sociedade; o que ocorreu não somente com elas, mas também com expressivo número de pessoas cativas oriundas do comércio de gente, estabelecido com África.”.

Marley Antonia Silva da Silva

*“Eu sou quem escreve a minha própria história, e não quem é descrita.
Escrever, portanto, emerge como um ato político.”*
(KILOMBA, Grada, 2009, p.28)

Esse texto versa sobre fragmentos de trajetórias de mulheres africanas livres ou que lutaram via justiça por liberdade em Belém do Grão Pará, nos anos de 1738 e 1785. As “pretas” Mariana e Maria Madalena trabalhavam, circulavam e buscaram caminhos de liberdade, em momento em que era regra a escravização de pessoas oriundas de África na América Portuguesa. Mariana foi uma africana “preta do gentio da Guiné da nação corana” que em 1738 buscou via justiça sua liberdade. Maria Madalena era uma preta livre e aparece como chefe de família em Belém, no ano de 1785, dona de sua própria casa, abrigava dezenas de pessoas não brancas livres em sua residência.

Tais mulheres negras, viveram nos idos de 1738-1785, na cidade de Belém do Grão Pará, uma cidade ao norte da América Portuguesa, onde a sociedade, assim como no restante da América lusa, era patriarcal e com hierarquia de cor. Os habitantes e trabalhadores dessa cidade eram indígenas pertencentes a povos distintos, assim como pessoas oriundas de diversos povos africanos, além de mestiços e portugueses. Uma sociedade etnicamente multifacetada, onde indígenas, mulatos, mamelucos, cafuzos, pardos são apontados fartamente na documentação. No caso das duas mulheres aqui mencionadas, a documentação as define como pretas; o que leva a inferir tratar-se de africanas e/ou nascidas de pais africanos.

Mariana¹² e Maria Madalena¹³ viveram no principal núcleo urbano do Grão Pará. A existência de tais mulheres em Belém, se explica

12 REQUERIMENTO da preta do gentio da Guiné da nação corana, Mariana, escrava de Augusto Domingues de Sequeira, para o rei [D. João V], solicitando que se lhe autorize a alforria, visto ter uma pessoa que lhe pagará a mesma. Data: 28 de março de 1738. AHU_ACL_CU_013, Cx. 21, D. 1948.

13 Capitania do Grão-Pará, freguesia da Sé desta Cidade, Mapa de todas as Famílias existentes na sobredita freguesia (...) em o ano 1785. Microfilme. (Doc.01), apud, AUGUSTO, Isabel Teresa Creão. *Entre o ter e o querer: domicílio e vida material em Santa Maria de Belém do Grão-Pará (1808-1830)*. Dissertação de Mestrado –Universidade Estadual de Campina, Campinas, 2007: 57-67.

pelo longo e violento comércio transatlântico de escravizados. Mas, a trajetória dessas mulheres é sobre liberdade; pela busca por se emancipar, poder habitar, residir e trabalhar em Belém sendo livre. A documentação do Arquivo Histórico Ultramarino, bem como fontes do Arquivo Público do Pará, como o *Mapa de Famílias da Freguesia da Sé do ano de 1785* que indicava todas as famílias moradoras no espaço, que hoje chamamos de Belém do Pará; as fontes documentais, somado a bibliografia, ajudaram a compor algumas informações sobre a vida dessas mulheres.

É verdade que tais documentos não foram produzidos por Mariana ou Maria Madalena. Como bem disse a historiadora Silvia Rachi (2016), escrever no período colonial era privilégio de grupo seletivo. As fontes em geral, foram produzidas pelo colonizador, todavia, entre suas entrelinhas, com indagações e inferências, é possível alcançar aspectos da vida de Mariana e Maria Madalena, suas “vozes ecoam” nas entrelinhas dos documentos consultados. Tais documentos produzidos pelo colonizador, evidenciam dentre outras coisas, as condições assimétricas inerentes à lógica colonial, por outro lado, também são indicativos de múltiplas reconfigurações, adaptações e mediações entre sujeitos diversos, na cidade de Belém.

Como já pontuou Maria Stella Brescianni:

As cidades são antes de tudo uma experiência visual. Traçado de ruas, essas vias de circulação ladeadas de construções, os vazios das praças cercadas por igrejas e edifícios públicos, o movimento das pessoas e a agitação das atividades concentradas num mesmo espaço.¹⁴

A cidade de Belém do Pará, fundada no século XVII, ainda hoje, guarda nas ruas do centro histórico muitos prédios antigos de estilo

14 BRESCIANNI, Maria Stella M. *História e Historiografia das Cidades, um Percorso*. 1998. P. 237.

religioso e militar, que caracterizam a arquitetura colonial. A escravidão foi amplamente utilizada na Amazônia Colonial, inicialmente os colonizadores subjugaram os distintos povos indígenas, muitos retirados de maneira forçada das aldeias. Até 1750 a maioria dos trabalhadores eram oriundos dos povos indígenas. Depois aumenta gradativamente os trabalhadores cativos de origem africana, o que ocorreu, sobretudo, na segunda parte do século XVIII com a criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (CGC-GPM), que regularizou o comércio negreiro para a região amazônica.

A partir de então, a escravidão negra tornou-se condição fundamental para o crescimento econômico do estado do Grão-Pará e Maranhão. Mesmo após o fim do monopólio da CGCGPM, o governo português reorganizou o comércio negreiro com a costa africana e também com algumas capitânicas do Brasil. Dentro da lógica colonialista, os escravizados ao desembarcarem no porto de Belém, costumavam ser comercializados para o interior, mas, parte permanecia no núcleo urbano de Belém. A cidade de Belém foi descrita por Bárbara Palha, em sua tese que trata da escravidão de origem africana em Belém, no período de 1750 a 1850, como sendo uma cidade negra.¹⁵ Também foi retratada por Marley Silva e Benedito Barbosa, como sendo uma cidade “enegrecida”, referindo ao período de 1755 a 1800, pois o número de escravizados era representativo nas freguesias na segunda metade do século XVIII¹⁶.

Segundo Renata Araújo (1998,p.83), “Belém no século XVII desenvolveu um processo não aleatório, mas norteado se não por um plano formal preestabelecido, certamente por uma ideia de urbano

15 PALHA, Bárbara da Fonseca. Escravidão de origem africana em Belém: um estudo sobre demografia, mestiçagem, trabalho e liberdade (c. 1750 - c. 1850). Tese Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019, p.108.

16 SILVA, Marley Antonia Silva da & BARBOSA, Benedito Carlos Costa. A “cidade enegrecida”: escravizados na Belém do Grão-Pará colonial. Revista de Estudios Brasileños, Volumen 7, Número 14 (2020), pp. 109-122.

nitidamente concebido”. A parte urbanizada da Belém colonial era composta pelas freguesias da Sé e Campina. De acordo com Antônio Ladislau Monteiro Baena (2004, p.184), as duas freguesias durante o século XVIII somavam 1.953 casas, distribuídas entre 35 ruas.

A primeira rua de Belém chamava-se Rua do Norte (atual Siqueira Mendes). As duas freguesias eram separadas pela travessa de São Mateus (atual Padre Eutíquio), ao lado do largo da Pólvora, estava a freguesia da Campina; do lado oposto, a freguesia da Sé que se estendia até ao que atualmente é conhecido como cidade velha e as ilhas vizinhas (ACEVEDO, 1980, p.58).

O alagado do Piri era um inundado, que impedia a dilatação do espaço urbano colonial que era habitado em Belém. Segundo Guimarães (2006, p. 56), em 1803, as obras de drenagem do Piri foram iniciadas e findas cerca de um século depois. Especialmente a cidade não sofreu mudanças bruscas até o final do século XVIII. As edificações mais proeminentes no período eram a 1) A Igreja da Sé; 2) A igreja e o convento do Carmo; 3) Colégio dos Jesuítas; 4) A Igreja do Nossa Senhora do Rosário da cidade; 5) Santo Crucifixo; 6) Palácio dos governadores; 7) Alfândega; 8) Quartéis; 9) Casa das canoas; 10) Praça do Pelourinho; 11) O Pacinho; 12) Padres das Mercês; 13) Misericórdia; 14) Nossa Senhora do Rosário da Companhia; 15) Açougue; 16) Armazéns de Pólvora; 17) Forte das Mercês; 18) Forte do Santo Crucifixo; 19) São João; 20) O pão d'água; 21) Poços; 22) Forcas, são as construções evidenciadas no mapa de 1771, de autoria do engenheiro militar Gaspar de Gronsfeld, que fornece uma representação da configuração espacial da área urbana de Belém.

Mariana de nação “corana”, tentou conquistar sua manumissão comprando, pelo valor que fora avaliada, pois, teria conseguido o dinheiro correspondente, de alguém próximo, que “movido por compaixão ofereceu dinheiro por sua alforria”, no documento não é possível saber se quem ofereceu a ajuda monetária a Mariana, era

homem ou mulher, pois, o documento indica que foi uma “pessoa”. O preço que seria pago por sua alforria, não é mencionado na fonte, havia, no entanto, alguém disposto a pagar, o que é um indicativo de que ela dispunha de alguma rede de apoio em Belém. Talvez, essa “pessoa” pudesse ser um companheiro, uma possível relação afetiva de Mariana, ou quem sabe, houvesse outras pessoas negras, reunidas, que estavam dispostas a ajuda lá, tais informações, não estão deslindadas no documento.

Todavia, Mariana não conseguiu pagar e obter sua liberdade, pois o seu senhor Augusto Domingues de Sequeira, “por não querer este “conceder” sua liberdade “embaraçou lhe por todos os meios aos quais não pode lhe fiar a suplicante”. Mesmo que Augusto Sequeira não tenha aceitado o pagamento e por conseguinte, não concedido liberdade a mulher; ela não desistiu e recorreu até a última instância da Justiça daquele momento, que era o rei D. João V, junto a ele, Mariana solicitava que o rei fosse favorável à sua liberdade.

A legislação da época, era um caminho tortuoso para as pessoas escravizadas. Os escravizados pela ótica judicial, eram percebidos pelo direito civil como um bem semovente, nessa perspectiva, não possuíam nenhum direito ou obrigações jurídicas, no entanto, caso cometessem crimes, eram responsabilizados, respondiam processo e iam a julgamento; era uma perspectiva ambígua, ora coisificava a pessoa escravizada quando para lhe negar direitos, ora a tratava como responsável por suas ações quando para aplicar punições¹⁷. Mas, Fernanda Pinheiro destaca que “a Justiça foi uma arena de luta na conquista da liberdade, bem conhecida e manipulada pelos personagens que dela fizeram uso” (PINHEIRO, 2013, p.6-7).

17 Para compreender melhor a situação jurídica dos escravizados veja: AZEVEDO, Elciene. “O direito dos escravos: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo”. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2010. p.65; LARA, Sílvia Hunold. “Legislação sobre escravos africanos na América Portuguesa”. Madrid, Fundación Histórica Tavera, 2000; Sílvia Lara (org.), Ordenações Filipinas: Livro V, São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

Havia caminhos distintos na busca por ser livre. Ao se referir a Amazônia Colonial, o historiador Flávio Gomes, destacou que “fugas de escravos eram constantes em toda Amazônia inclusive, alcançando outras fronteiras coloniais” (GOMES, 1997, p.23). Fugas e formações de Quilombos, foram caminhos para liberdade, que obviamente, não obedeciam aos preceitos legais, naquele momento.

Todavia, os indivíduos oriundos de África e seus descendentes tornados cativos, sempre criaram formas múltiplas de resistências, reelaboraram, reorganizaram e transformaram, quando possível, o universo em que viveram (GOMES, 1997, p.30). E os caminhos da Justiça da época, foi qual Mariana e outras mulheres e homens de cor, trilharam em busca de sua liberdade. Dentre essa gente livre, alguns conseguiram sua alforria através de requerimentos de liberdade. No Estado do Brasil Colonial, as mulheres negras escravizadas conseguiam adquirir proporcionalmente, mais alforrias, em relação aos homens em igual condição¹⁸. Não é possível afirmar o mesmo para o Estado do Grão Pará¹⁹.

Foram três os argumentos usados por Mariana para tentar alcançar sua alforria. Serviu bem ao seu senhor; possuía o valor para sua remissão; estava acometida de uma enfermidade, que “a incapacita poder continuar na escravidão”, este último argumento foi utilizado com frequência nos requerimentos de liberdade de escravizados africanos no Grão Pará, durante o século XVIII. A alegada doença, poderia ser um discurso para sensibilizar, também poderia ser fruto de atividades extenuantes e incapacitantes, ou ainda a africana poderia ter sido

18 REIS, Adriana Dantas. “Mulheres afro ascendentes na Bahia: gênero, cor e mobilidade social (1780-1830)”, p. 24. In: *Mulheres Negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*.

19 O principal trabalho de fôlego, sobre requerimento de liberdade dos escravizados de origem é a tese de Bárbara Palha, mas, em seu trabalho, não aparece a proporcionalidade sobre quem mais consegue liberdade, se homens ou mulheres. Cf: PALHA, Bárbara Fonseca. “Escravidão de origem africana em Belém: um estudo sobre demografia, mestiçagem, trabalho e liberdade (c. 1750-c.1850)”. Tese apresentada ao Programa de pós Graduação em História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

vítima de doenças, já que a região sofreu com diversas epidemias nesse período (CHAMBOULEYRON; BARBOSA; BOMBARDI; SOUSA, 2011).

Em 1738, foi descrita como sendo de nação corona, o que pode indicar, que tenha saído talvez do pequeno país africano, que hoje conhecemos como Togo²⁰, localizado na África ocidental. É provável que tenha desembarcado no Ver o Peso, por volta de 1732. Mariana atravessou o Atlântico e chegou ao porto de Belém. Em qual navio? É difícil dizer com mínima precisão, a escravizada como informou o documento, já servia cerca de seis anos Augusto Domingues de Sequeira, é provável que tenha chegado a Belém, acompanhando o mesmo senhor como escravizada doméstica. Não era incomum escravizados que atravessavam o Atlântico com seus senhores e desembarcavam no mercado do Ver o Peso em Belém.

Na perspectiva da Justiça, como mencionado, o rei era a última instância. Todavia, era comum a Coroa Portuguesa, interferir minimamente na autoridade do senhor de escravizado de origem africana. Não foi possível identificar se houve uma resposta ao requerimento vinda do reino, e por conseguinte, se Mariana conseguiu que seu requerimento fosse atendido positivamente por D. João V. É possível, porém, afirmar a existência e o protagonismo dessa africana mina escravizada e seu movimento, na linha da história buscando liberdade para si.

A presença de pessoas escravizadas, trazidas de maneira forçada do continente africano para Belém, ao longo dos anos, contribuiu para mudanças nos dados demográficos da cidade. A parte urbana da cidade era composta por duas freguesias: Sé e Campina. Segundo

20 SILVA, Marley Silva. MARIANA QUER SER LIVRE: TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS E NAÇÃO EM BELÉM (1700-1750). *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 10-26, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/960>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

Antônio Ladislau Monteiro Baena, as duas freguesias durante o século XVIII somavam 1.953 casas, distribuídas entre 35 ruas. As freguesias eram divididas pelo alagado do Piri²¹, um empecilho natural que impedia o dilatamento do espaço habitado.

A cidade de Belém, no que se refere a análise dos aspectos de moradias urbanas e das relações sociais desenvolvidas no século XVIII, tem uma produção historiográfica relevante, dentre as mais recentes, destacamos o trabalho de Luiz Antonio Valente Guimarães (2006). Por sua vez, a historiadora Isabel Teresa Creão Augusto (2007), buscou compreender a vida cotidiana nos domicílios do termo da cidade de Belém e destacou o contorno mais escravista da freguesia da Sé. A mencionada pesquisadora nesta afirmação, está voltada para o ano de 1785 e para a freguesia da Sé, onde vivia Maria Madalena.

Todavia, no mapa de habitantes e fogos de 1777²², que antecede poucos anos o mapa de 1785, a população negra escravizada, já aparece acentuada, tanto na Freguesia da Sé, quanto na de Santana da Campina. Pois, na freguesia da Sé do total de 4.612 pessoas que habitavam, 2.000 eram escravizadas, sendo livres 2.612. Na freguesia da Campina por sua vez, dos 3.416 que habitavam, 1.819 eram escravizados, sendo livres apenas 1.597. No ano de 1777 foi na Campina, como se percebe, que o número de escravizados, superava os de livres.

Nessas contagens populacionais, o trabalho de Alana Souto (2008; 2010) ao realizar suas análises sobre o recenseamento de 1778, ofereceu uma espécie de uma fotografia dos *Cabeças de Família* da Capitania do Pará. Enfocando a escravidão de origem africana em Belém, nos idos de 1750-1850, o trabalho de Bárbara Palha (2019) é riquíssimo, pois, sua análise enfoca a população negra em

21 BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. *Ensaio corográfico sobre a província do Pará*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004: 184. (Edições do Senado Federal, v. 30)

22 1777, Janeiro, 1, [Pará] MAPA dos habitantes e fogos existentes em todas as freguesias e povoações as capitânicas do Estado do Pará e Rio Negro a 1 de Janeiro de 1777. AHU_ACL_CU_013, Cx. 76, D. 6368.

Belém, enfatiza ainda as mulheres de negras, tanto as livre, quanto as escravizadas. Ainda sobre mulheres negras na Belém Colonial, é fundamental, lembrar do trabalho de Rosa Acevedo (1987), que tratou do trabalho escravo e o trabalho feminino no Pará entre 1750-1850.

Maria Madalena era moradora de Belém, negra e forra. Não é possível saber de qual local de África ela veio, ou se nascida no Grão Pará. Ela aparece como uma moradora preta, pela indicação da cor, é provável que tenha nascido no continente africano, transformada em escrava e trazida ao Pará, talvez tenha chegado ainda muito jovem ou quem sabe na infância. Se nascida ao norte da América portuguesa, Maria Madalena teve pais negros, pois, sua cor é atribuída na documentação, e ela como já mencionado, era uma preta. As variações no tom de pele, eram um forte indicativo de hierarquia social que poderia acentuar ou atenuar a diferenciação entre os indivíduos (FRANÇA, 2012; LARA, 2019).

Liberdade era o desejo e luta dos escravizados negros na Belém do século XVIII. E havia uma população negra livre. Maria Madalena fazia parte dessa população cidadina negra que experimentou a liberdade. Ela ainda dispunha de sua própria moradia, pois, aparece como “chefe de família” na freguesia da Sé, em 1785. Além, de Maria Madalena, havia apenas um homem negro sendo chefe de família (AUGUSTO, 2007, p.66), na mesma freguesia. Em toda esta freguesia, haviam por tanto, duas pessoas negras livres sendo chefes de família. Os demais chefes e chefas de família somavam 459, destes 332 eram homens brancos, 107 mulheres brancas, 01 mulato, 04 cafuzos, 01 cafuza, 02 mamelucos, 10 mamelucas. As famílias eram chefiadas por tanto, majoritariamente por homens brancos e casados (AUGUSTO, 2007, p.66-69).

As chefes de família em 1785 somavam 119, na freguesia da Sé. Destas mulheres 12 eram solteiras, 01 era casada e 106 eram viúvas. Tais mulheres em sua maioria, aparacem sem ocupação. Dentre

aquelas que possuíam ocupação, a predominância era de roceiras, lavadeiras, taverneiras, engomadeira, lavradora, costureira e tecedeira (AUGUSTO, 2007, p.68). Não sabemos quais destas ocupações Maria Madalena realizava para manter o sustento de seu domicílio. Para Leila Algranti domicílio:

É o espaço do domicílio que reúne, assim, em certos casos, apenas pessoas de uma mesma família nuclear e um ou dois escravos; em outros, somavam-se a essa composição agregados e parentes próximos, como mães viúvas e irmãs solteiras.⁸²

Nessa definição, domicílio era o espaço onde conviviam diversas pessoas. No espaço de moradia de Maria Madalena, habitavam dezenas de pessoas. O que não implica que os indivíduos que coabitavam, possuíam necessariamente laços parentais. As quatorze pessoas que coabitavam com Maria Madalena, eram pretas e mulatas. Todos eram livres. A reunião dessas pessoas na mesma casa, pode indicar precariedade econômica e necessidade de espaço para residir, mas, pode evidenciar também a capacidade de organização em rede e laços de solidariedade. Organizadas em grupo, com fins de ajuda mútua, pode ser indicativo também, de formas de associativismo negro (DOMINGUES, 2018)

Mariana e Maria Madalena viveram em determinado momento, onde as condições de viver e sobreviver era extremamente desigual e desfavorável, diante do restante da sociedade; o que ocorreu não somente com elas, mas também com expressivo número de pessoas cativas oriundas do comércio de gente, estabelecido com África. Todavia, é preciso lembrar, que elas existiram e resistiram a condições de desumanização, que lhes fora imposta. Deixando trilhas de suas buscas por liberdade e indicando que eram mulheres inconformadas, insubmissas, de luta e fundamentalmente: livres!

REFERÊNCIAS

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. Trabalho Escravo e trabalho feminino no Pará. In: Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, n 12, 1987. UFFa. p.53-84

ALDEN, Dauril. O Significado da Produção do Cacau na Região Amazônica. Belém: NAEA/ UFFA, 1974.

ALMEIDA, Maria Celestino de. Trabalho compulsório na Amazônia: séculos XVII-XVIII”. Revista Arrabaldes, ano I, n° 2 (set-dez, 1988), pp.101-17

ALGRANTI, Leila Mezan. Famílias e vida doméstica. IN. Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa, Vol. 1 da coleção História da Vida Privada no Brasil. Organizado por Laura de Mello e Souza, dirigido por Fernando Novais. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p 86.

AUGUSTO, Isabel Teresa Creão. Entre o ter e o querer: domicílio e vida material em Santa Maria de Belém do Grão-Pará (1808-1830). Dissertação de Mestrado –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007

ARAÚJO, Renata Malcher. *As cidades da Amazônia no século XVIII*. Belém, Macapá e Mazagão. Porto: FAUP, 1998;

AZEVEDO, Elciene. O direito dos escravos: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2010

BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. *Ensaio corográfico sobre a província do Pará*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004: 184. (Edições do Senado Federal, v. 30).

BRESCIANNI, Maria Stela M. “história e Historiografia das cidades, um percurso”. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) *Historiografia Brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

CARDOSO, Alana Souto, “Apontamentos para História da Família e Demografia Histórica da Capitania do Grão-Pará (1750-1790)”. Dissertação de mestrado em História Social da Amazônia, UFPa, 2008

CARDOSO, Alana Souto. Fotografia demográfica dos cabeças de família da capitania do Pará a partir do recenseamento de 1778. Anais do XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambu, Minas Gerais, setembro, 2010. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2307/2261>
Acesso em 28.08.2021

CHAMBOLEYRON, Rafael; BOMBARDI, Fernanda. “Descimentos privados de índios na Amazônia Colonial (séculos XVII e XVIII)”. *Varia História* 46 (2011): 601-623, 2011. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752011000200011&script=sci_arttext.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 79-114, Dec. 2006.

CHAMBOULEYRON, Rafael; BARBOSA, Benedito C. Costa; BOMBARDI, Fernanda Aires; SOUSA, Cláudia Rocha de. ‘Formidável contágio’: epidemias, trabalho e recrutamento na Amazônia colonial (1660-1750). *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 18, p. 987-1004, 2011

CHAMBOULEYRON, Rafael. O “senhor absoluto dos sertões”. O “capitão preto” José Lopes, a Amazônia e o Cabo Verde. Boletim Americanista, v. 58, p. 55-72, 2008.

_____. O governo dos sertões. Açúcar, aguardente e índios na Amazônia Colonial. Texto apresentado no Seminário de Estudos Coloniais/UFPA, outubro de 2007.

_____. Suspiros por um escravo de Angola. Discursos sobre a mão-de-obra africana na Amazônia seiscentista”. Belém: Humanitas, vol.20, n° 1/2 (2004), pp. 141-63.

_____. Povoamento, Ocupação e Agricultura na Amazônia Colonial (1640-1706)”. Belém, Editora Açai, 2010.p .17.

CHALHOUB, Sidney. Escravidão ilegal e precarização da liberdade no Brasil império”. In: AZEVEDO, Elciene et al. (orgs). Trabalhadores na cidade. Cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, pp. 23-62;

_____. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). História Social. Campinas, n. 9, 2010, pp. 33-62;

_____. A Força da Escravidão. Ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARBOSA, Benedito Carlos Costa. Braços negros na Amazônia: trabalho e economia no Estado do Maranhão e Grão-Pará 1707-1750. Monografia de Especialização (História Social da Amazônia), Universidade Federal do Pará, 2008.

_____. Em outras margens do atlântico: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Grão-Pará (1707-1750). Belém: Dissertação de Mestrado (história) UFPa, 2009.

BEZERRA NETO, José Maia. Escravidão Negra no Pará (séculos XVII-XIX), 2º ed. Belém: Paka Tatu, 2012.

BOMBARDI, Fernanda Pelos Interstícios do Olhar do Colonizador: Descimentos de Índios no Estado do Maranhão e Grão-Pará (1680-1750). Dissertação (Mestrado em História) Universidade de São Paulo, 2014.

CARDOSO, Alana Souto, “Apontamentos para História da Família e Demografia Histórica da Capitania do Grão-Pará (1750-1790)”. Dissertação de mestrado em História Social da Amazônia, UFPa, 2008.

CARDOSO, Alana Souto. Fotografia demográfica dos cabeças de família da capitania do Pará a partir do recenseamento de 1778. Anais do XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambu, Minas Gerais, setembro, 2010. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2307/2261>
Acesso em 28.08.2021

CARDOSO, Claudia Pons. Experiências de Mulheres Negras e o Feminismo Negro no Brasil. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, n. 25, p. 317-328, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/618>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DIAS, Camila Loureiro; BOMBARDI, Fernanda Aires. o que dizem as licenças? flexibilização da legislação e recrutamento particular de trabalhadores indígenas no Estado do Maranhão (1680-1755). Rev. Hist. (São Paulo), São Paulo, n. 175, p. 249-280, Dec. 2016.

_____. L'Amazonie Avant Pombal. Économie, Politique, Territoire. Tese (Doutorado em História e Civilização), École des Hautes Études em Sciences Sociales. 2014.

DOMINGUES, P. (2018). Associativismo Negro. In L. Schwarcz, & F. Gomes (Orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia da Letras.

FARIA, Sheila de Castro. *Sinhás pretas, damas mercadoras: as pretas minas nas cidades do Rio de Janeiro e São João del Rei (1700-1850)*. Tese de titular, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

_____. *Mulheres forras – riqueza e estigma social*. Tempo, 9 (2000)

_____. *Sinhás Pretas: acumulação de pecúlio e transmissão de bens de mulheres forras no sudeste escravista (sécs. XVIII-XIX)*. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MATTOS, Hebe Maria; FRAGOSO, João. (Org.). *Ensaio sobre História e Educação*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Mauad/Faperj, 2001

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FLORENTINO, Manolo; RIBEIRO, Alexandre Vieira; SILVA, Daniel Domingues da. Aspectos comparativos do tráfico de africanos para o Brasil (séculos XVIII e XIX). *Afro-Ásia*, 31 (2004).

GOMES, Flávio dos Santos. *A Hidra e os Pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII-XIX)*. Campinas-SP, 1997.

GUIMARÃES, Luiz Antônio Valente. “As Casas & as Coisas.”: um estudo sobre vida material e domesticidade nas moradias de Belém–1800-1850. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará, Belém. 2006.

HAWTHORNE, Walter. *From Africa to Brazil: Culture, Identity, and an Atlantic Slave Trade, 1600-1830*. New York: Cambridge University Press, 2010.

HORTA, José da Silva. “O nosso Guiné”: representações luso-africanas do espaço guineense (sécs. XVI-XVII)”. Actas do Congresso Internacional “O Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades” (Lisboa, 2-5 de Novembro de 2005, FCSH da Universidade Nova de Lisboa, organizado pelo Centro de Estudos de História de Além-Mar e pelo Instituto de Investigação Científica Tropical), Instituto de Investigação Científica Tropical e Centro de História de Além-Mar, 2009.

KILOMBA, Grada. *Memórias de plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARA, Silvia Hunold. Pretos, pardos e mulatos: cor e condição social no Brasil da segunda metade do século XVIII. In: *Marcadores da diferença: raça e racismo na história do Brasil*. SAMPAIO, Gabriela dos Reis, LIMA, Ivana Stolze, BALABAN, Marcelo (orgs.) Salvador: EDUFBA, 2019.

LOPES, Carlos. O Kaabu e os seus vizinhos: uma leitura espacial e histórica explicativa de conflitos. *Afro- Asia*, vol, 32, (2005).

LOPES, Gustavo Acioli. *Negócio da Costa da Mina e comércio atlântico: tabaco, açúcar, ouro e tráfico de escravos: Pernambuco (1654-1760)*. Tese apresentada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2008.

LOPES, Gustavo Acioli & MENZ, Maximiliano M. Resgate e mercadorias: uma análise comparada do tráfico luso-brasileiro em Angola e na Costa da Mina (século XVIII). *Afro-Ásia*, nº 37, 2008.

MELLO, M. E. A. S. Desvendando outras Franciscas: Mulheres cativas e as ações de liberdade na Amazônia colonial portuguesa. *Portuguese Studies Review* 13 (2005): 1-16.

_____. Para servir a quem quiser: apelação de liberdades dos índios na Amazônia Portuguesa'. In: Sampaio, P. M.; Erthal, R. C. (Org.). *Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2006, p. 48-72.

_____. Fé e império: As Juntas das Missões nas conquistas portuguesas. Manaus: EdUA/FAPEAM, 2009.

_____. O Regimento do Procurador dos Índios do Estado do Maranhão. *Outros Tempos* 14 (2012): 222-231. http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/issu_e/view/6.

MELO, Vanice Siqueira de. *Cruentas guerras: índios e portugueses no sertão do Maranhão e Piauí (primeira metade do século XVIII)*. Curitiba, editora : Prisma 2017.

MELLO, Isabele de Matos Pereira de. Os Ministros da Justiça na América Portuguesa: Ouvidores-Gerais e Juizes de Fora na Administração Colonial (SÉC. XVIII). *Rev. Hist. (São Paulo)*, São Paulo, n. 171, p. 351-381

OLIVEIRA, Maria Inês Cortes, *O liberto, seu mundo e os outros*, Salvador, Ed. Corrupio, 1988

OLIVEIRA, Maria Inês Cortês de. Quem eram os, negros da Guiné? A Origem dos Africanos na Bahia". *Afro-Ásia*. Salvador, n. 19/20, 1997, p. 3774.

PAIVA, Eduardo França. **Dar nome ao novo**: uma história lexical das Américas portuguesa e espanhola, entre os séculos XVI e XVIII

(as dinâmicas de mestiçagem e o mundo do trabalho). 2012. 286 f. Tese (Professor Titular em História do Brasil) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

PEREIRA, Manuel Nunes. A introdução do negro na Amazônia”. Boletim Geográfico – IBGE.vol.7, n ° 77 (1949), p. 510.

PINHEIRO, Fernanda Aparecida Domingos. Confrades dos Rosário: sociabilidade e identidade étnica em Mariana – Minas Gerais (1745-1820). Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006.

PINHEIRO, Fernanda Aparecida Domingos Em defesa da liberdade: libertos e livres de cor nos tribunais do Antigo Regime português (Mariana e Lisboa, 1720-1819). Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Campinas, SP, 2013.

RACHI, S. Por mãos alheias: usos da escrita na sociedade colonial. Belo Horizonte: Editora PUC MINAS, 2016.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *O negro na empresa colonial dos portugueses na Amazônia*. Actas do Congresso Internacional de História dos Descobrimentos. Lisboa: Comissão Executiva das Comemorações da Morte do Infante Dom Henrique, vol. V, III parte, 1961.

RODNEY, Walter. A History of Upper Guinea Coast 1545-1800, Oxford, Clarendon Press, 1970.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Administração colonial e legislação indigenista na Amazônia portuguesa. In: Mary del PRIORE & Flávio dos Santos GOMES (Orgs.). Os Senhores dos Rios. Amazônia, margens e histórias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SALLES, Vicente. O negro no Pará: sob o regime de escravidão. 3ª edição. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SCHWARCZ, Lília; GOMES, Flávio (orgs.) Dicionário da Escravidão e Liberdade, São Paulo: Companhia da Letras, 2018,

SILVA, Daniel B. Domingues. The Atlantic Slave Trade to Maranhão, 1680 - 1846: volume, routes an organization. Slaveryan Abolition, vol. 29, No. 4dezember 2008, pp. 477-501.

SOARES, Mariza. Mina, Angola e Guiné: Nomes d'África no Rio de Janeiro Setecentista. In.: Tempo. Vol. 3 – nº, Dezembro de 1998.

_____. (org.) Rotas Atlânticas da Diáspora Africana: da Baía do Benim ao Rio de Janeiro. Niterói: EduFF, 2007.

_____. Devotos da Cor. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SILVA, Marley Antonia Silva da & BARBOSA, Benedito Carlos Costa. A “**cidade enegrecida**”: **escravizados na Belém do Grão-Pará colonial**. Revista de Estudios Brasileños, Volumen 7, Número 14 (2020), pp. 109-122.

SILVA, Marley Silva. MARIANA QUER SER LIVRE: TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS E NAÇÃO EM BELÉM (1700-1750). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 10-26, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/960>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SOARES, Cecília Moreira. *Mulher negra na Bahia no século XIX*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994, p. 49-60.

KARASCH, C. Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras. 2º ed., 2000.

MATTOSO, Kátia. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará, sob o regime de escravidão*. 3ª edição. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

VERGER, Pierre. “Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo de Benin e a Baía de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX”. São Paulo: Corrupio, 1987.

VERGOLINO-HENRY, Anaíza & FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. “A presença africana na Amazônia colonial: uma notícia histórica”. Belém: Arquivo Público do estado do Pará, 1990.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

CAPÍTULO X

JOGOS & BRINCADEIRAS: UM PASSEIO POR DIFERENTES CULTURAS

A valoração desta temática está na representação e preservação das raízes históricas e culturais de diversos povos, bem como as transformações ocorridas ao longo do tempo, as quais possam ter causado modificações no modo como se joga ou brinca nas diferentes culturas.

Maria do Perpetuo Socorro Sarmiento Pereira

O caminho para reconhecer essa rica diversidade de linguagens corpóreas será reconhecer a diversidade de corpos, de sujeitos, de coletivos que são os sujeitos de nossa cultura tão plural (ARROYO, 2016, p. 22).

Foi nesta esteira de pensamento que se buscou desenvolver a temática/projeto jogos & brincadeiras: um passeio por diferentes culturas no ensino médio, baseado em um processo de construção do saber que desafiasse alunos/alunas a diversas ações: a defesa de ideias, o protagonismo, o poder de argumentação, o julgamento, a tomada de decisões, pesquisa e respeito à diversidade (urbana, afro-brasileira, indígena, ribeirinha...). Entendendo o conhecimento, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, entre o aluno e a realidade complexa que o cerca, sendo os alunos e alunas protagonistas da construção desse conhecimento, no contexto de uma sociedade marcada por diferenças culturais.

Nesta perspectiva, a temática foi organizada de modo a apresentar a importância do jogo – brincadeira para o desenvolvimento da humanidade e preservação – divulgação das diferentes culturas lúdicas, proporcionando um maior envolvimento – protagonismo e participação dos alunos de 10 turmas do 2º ano – ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, em Tucuruí – Pará, aproximadamente 350 alunos envolvidos diretamente no ano letivo de 2018 (4º bimestre).

A valoração desta temática está na representação e preservação das raízes históricas e culturais de diversos povos, bem como as transformações ocorridas ao longo do tempo, as quais possam ter causado modificações no modo como se joga ou brinca nas diferentes culturas.

É importante, também, considerar os jogos e brincadeiras em seu processo de criação, recriação e readaptação, levando-se em conta as

possíveis influências políticas, econômicas e sociais pelas quais tenha passado, dando-lhe uma nova configuração e uma compreensão crítica. Enfim, é uma produção humana que tem um “significado dentro da produção coletiva dos homens vivendo em sociedade” (BRUHNS, 1996, p.29). Também, buscamos incentivar uma aprendizagem ativa, através do hábito de pesquisar, ler, escrever, colaborar e incluir, em que a inclusão é entendida no sentido da diversidade nos aspectos sociais: orientação sexual, etnia, raça, crença, status socioeconômico, necessidades especiais e diferentes culturas.

Na aula inicial, em uma roda de conversa com os alunos sobre a temática jogos & brincadeiras, ficou evidente a falta de interesse e até mesmo desprezo por parte da maioria dos alunos pela proposta inicial: a temática jogos e brincadeiras, como diversidade cultural. Entre os alunos, havia uma visão estereotipada e preconceituosa sobre a temática, pois os alunos, em sua maioria, almejavam apenas futebol. Então, persisti e construí a proposta, que posteriormente apresentei às turmas, na qual, em cada etapa efetivada, fazíamos uma avaliação colaborativa e partíamos para o momento seguinte. Assim, durante o processo de construção do saber, se buscou desafiar o aluno em diversas ações: a defesa de ideias, o protagonismo, a valorização de sua própria cultura, o poder de argumentação, o julgamento, a tomada de decisões, pesquisa e respeito à diversidade (africana, indígena, ribeirinha, ...).

A temática foi desenvolvida a partir dos fundamentos teóricos da Cultura Corporal, buscando a espontaneidade, flexibilidade, criatividade, fantasia e expressividade, representadas de diversas formas, próprias de cada cultura, buscando respeitar a diversidade cultural. As regras foram tratadas sem rigidez, sendo previamente discutidas e combinadas pelos participantes, que podiam modificá-las ou não, de acordo com o interesse do grupo.

O conhecimento foi tratado como mediador do processo de ensino - aprendizagem, ou seja, entre o aluno e a realidade que o cerca, sendo o aluno protagonista da construção do conhecimento significativo, no contexto de uma sociedade marcada por diferentes culturas e realidades. Neste sentido, acredita-se, que quando alguém atribui significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios, estabelece a aprendizagem significativa, assim, um tema é relevante para o/a aluno/a quando sua abordagem não é esvaziada de significado social e suas características socioculturais reais são mantidas (MOREIRA, 2012)

Nesta construção coletiva e colaborativa, objetivou-se proporcionar aos alunos e alunas a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, e, continuar aprendendo e colaborando para a construção de uma sociedade igualitária, democrática e inclusiva – equidade de direitos. Também, exercitar a imaginação, a curiosidade, a investigação, a análise crítico-reflexiva, e a criatividade. Outra característica desenvolvida em atividades colaborativas como esta, é o desenvolvimento da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização à diversidade de indivíduos e de grupos sociais. Assim como, valorizar seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Nesta perspectiva, o processo de ensino- aprendizagem se torna significativo, diversificado na abordagem das diferentes culturas e na construção de práticas educativas que valorizem a diversidade humana e o multiculturalismo crítico, desenvolvendo uma prática pedagógica intercultural nas aulas de Educação Física escolar e, impedindo a reprodução consciente ou inconsciente da cultura corporal dominante (NEIRA; NUNES, 2009). Entendemos que “a interculturalidade

possibilita a relação, a ação e a solidificação de diálogos, debates e políticas em associação à alteridade cultural” (SKOLAUDE, SILVA, BOSSLE, BOSSLE e SILVA; 2019, P. 74), e, desta forma, a prática pedagógica desenvolvida sobre a temática jogos & brincadeiras buscou:

[...] basear-se na cultura corporal do próprio grupo, a cultura corporal de outros povos e a cultura corporal da sociedade envolvida, mediando o diálogo e a reflexão das relações socio-culturais [...] imprescindível que exista paridade de direitos entre os grupos que se encontram na sociedade [...] enquanto processo de oposição aos processos de invisibilidade e de não reconhecimento de grupos culturalmente oprimidos [...] visando uma ressignificação crítica, conceitual e reflexiva da área em prol de criar novas possibilidades de diálogo e produção de conhecimentos, relacionadas com suas práticas culturais (SKOLAUDE, SILVA, BOSSLE, BOSSLE E SILVA; 2019, P:73 – 74)

Nesse sentido, as novas possibilidades de diálogo e produção de conhecimentos, incorporam também conflitos, tensões e divergências, pois não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as constroem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito de fala e opinião em reconhecimento a nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos, assim como, da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros (GOMES, 2012).

Assim, nossa proposta é realizar uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento e importância dessa temática na Educação Física escolar – ensino médio e, compartilhar a experiência de intervenção pedagógica a partir do projeto educativo “Jogos & Brincadeiras: um passeio por diferentes culturas” efetivado durante as aulas de Educação

Física se baseando na Lei 11. 645/2008 (BRASIL, 2008), interculturalidade (LEITE, 2017; SKOLAUDE, SILVA, BOSSLE, BOSSLE E SILVA; 2019) e multiculturalismo crítico (NEIRA; NUNES, 2009; CANDAU, 2013).

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Huizinga (2012), ressalta que os ritos e os mitos são alicerçados sobre o elemento lúdico e fazem parte da cultura humana. Essa ideia também é defendida por Brougère (1998; 2001), que defende a cultura lúdica do jogo, da brincadeira e do brinquedo como produto histórico – cultural do ser humano e sua diversidade. Nesta linha de pensamento, a Educação Física escolar se apresenta como uma das possibilidades de fortalecer, preservar e resgatar aspectos dessa cultura humana, com uma prática pedagógica que proporcione a comunhão entre as culturas, tolerância às alteridades, com propósito de metamorfosear a relação entre os diferentes sujeitos e suas existências, devendo também, ser inclusiva e refletir sobre as diversas alteridades que pleiteiam autenticidade nas múltiplas formas de viver, ser e compreender o mundo (LEITE, 2017). E, somente assim, através de uma educação libertadora e de respeito a diversidade humana é que romperemos com o caráter de padronização, homogeneização e valorização das culturas eurocêtricas na educação escolar, passando a construir práticas educativas que valorizem esta diversidade e o multiculturalismo (CANDAU, 2013).

Para reforçar a importância do respeito a nossa realidade intercultural e multicultural, após longo período de reivindicações das “minorias sociais”, foi criada a Lei 10.639/ 2003, onde esta Lei tornava obrigatório no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, veja que os indígenas ainda continuam invisibilizados no currículo oficial. E, para alterar a lei citada

anteriormente, cinco anos depois, é promulgada a Lei 11.645/2008, onde nesta última é incluído os indígenas, instituindo a partir dela, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e *Indígena* em todo o currículo escolar nacional.

A partir desta legislação, se torna obrigatório buscar a construção de um processo educacional igualitário e com práticas pedagógicas que proporcionem a desconstrução da colonização dos saberes escolares, através de uma abordagem crítico-reflexiva que permita visibilidade, voz e desmarginalização dos grupos historicamente invisibilizados, silenciados e marginalizados. Nesta linha de pensamento, a prática pedagógica da Educação Física escolar poderá

contrapor esse modelo de conhecimento e de sociedade que se pautam na universalidade colonialista [...] construir processos de ensino e aprendizagens fundamentadas nas epistemologias do lugar de quem vive o cotidiano, ou seja, de quem produz a prática corporal ou dela se apropria a partir dos sentidos e significações próprias [...] desenvolver pensamentos, ações e relações dialógicas com/sobre os diferentes grupos humanos em relação, em especial, compreendendo-os a partir de suas matrizes epistemológicas e culturais diferenciadas, considerando-se os processos históricos que os constituíram tendo por referência os povos autóctones dos quais se originam (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016, p.32)

O grande desafio, em relação à prática pedagógica concreta, aquela prática pedagógica desenvolvida no “chão da escola” da educação básica, envolvendo a maioria dos estudantes brasileiros é sensibilizar para a compreensão de que o extermínio de culturas materiais e imateriais, que garantem as identidades dos povos indígenas e outros grupos etnicorraciais na sociedade brasileira se pauta em dimensões complexas marcadas, não somente pelas lutas de classes, mas também pela desapropriação de terras, negação de cidadania, marginalização

dos corpos por princípios religiosos e raciais que impões estética como nuvem de fumaça para encobrir as relações colonialistas(CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

Nesta perspectiva, a Educação Física escolar poderá desempenhar papel importante ao propor a reflexão sobre os processos de construção histórica e cultural, no que se refere as contribuições das manifestações da cultura corporal afro-brasileira, africana e indígena na constituição da nossa brasilidade, assim como as muitas outras manifestações que foram ressignificadas e muitas vezes se quer sabemos e/ou percebemos estas contribuições em nossas brincadeiras e/ou jogos, alimentação, danças, lutas,... entre tantas outras manifestações.

Neste contexto e perspectiva, a temática jogos & brincadeiras foi desenvolvida da seguinte forma:

1º MOMENTO:

Apresentação da proposta de ensino, pesquisa diagnóstica dos saberes prévios dos/das alunos e alunas, quando cada aluno e aluna escreveu em uma folha de papel as expectativas sobre a temática e sua experiência com jogos & brincadeiras e fizemos um levantamento oral de jogos & brincadeiras conhecidas pelos alunos e listamos no quadro.

2º MOMENTO:

Foi realizada a exposição dos objetivos de ensino-aprendizagem, exploração de telas e imagens sobre jogos e brincadeiras e também de imagens retratando brincadeiras indígenas. Abaixo, estão imagens de obras sobre jogos infantis de Pieter Brueghel (1), e dos artistas brasileiros Ricardo Ferrari (2) e Ivan Cruz (3), e também imagens de brincadeiras indígenas (4) que foram explorados pelos alunos durante as aulas.

Imagem 01: Obras sobre jogos & brincadeiras infantis



Fonte: Compilação do autor (2018)²³

3º MOMENTO:

Formação das equipes de estudo/pesquisa, quando a temática de cada grupo foi determinada através de sorteio, ficando dividido da seguinte forma:

- **Grupo 01:** Jogos e brincadeiras Indígenas e ribeirinhas.
- **Grupo 02:** Jogos e brincadeiras afro-brasileiros.
- **Grupo 03:** Jogos e brincadeiras urbanas – Do cotidiano do aluno.
- **Grupo 04:** Jogos pré-desportivos
- **Grupo 05:** Jogos esportivos

23 Montagem a partir de imagens coletadas nos sites da Revista Brasileira da Educação Básica, Revista Prosa Verso e Arte, Biblioteca Pública Municipal de Guarulhos e Brincadeiras indígenas (Tudo sala de aula, Escola Educação e Território do brincar)

- **Grupo 06:** Jogos de Raciocínio lógico
- **Grupo 07:** Pesquisa sobre a vivência dos servidores da escola com jogos & brincadeiras populares.
- **Grupo 08:** Pesquisa sobre as obras de artes que retratam jogos & brincadeiras.
- **Grupo 09:** Construção de maquetes táteis para deficientes visuais de jogos & brincadeiras.

4º MOMENTO:

Realização da pesquisa coletiva, onde as pesquisas foram realizadas em livros, internet, comunidade indígena, entrevista com os familiares dos alunos e servidores da escola e posteriormente retornavam às aulas semanais com a pesquisa a ser exposta em sala de aula e para compartilhar as dúvidas existentes e colaborar com os demais colegas. A elaboração das perguntas a serem realizadas na entrevista e questionário da pesquisa foi construído de forma colaborativa entre professora, alunos e alunas. A coleta de dados foi realizada pelos alunos sob orientação da professora.

Neste momento, também vivenciaram os jogos-brincadeiras escolhidos por eles e durante essa vivência, propomos o compartilhamento de sentimentos, diálogos, reflexões e vivências que levassem os alunos a desenvolver a empatia e respeito um pelo outro. Respeitando, por exemplo, um colega que tem um desempenho inferior ao dele (na sua visão). Incluindo e apoiando este colega na realização da tarefa, está contribuindo assim, para a construção de um ambiente mais equânime e com certeza irá refletir na sua relação em sociedade.

5º MOMENTO:

Seleção dos jogos & brincadeiras que serão construídas as maquetes táteis. As maquetes táteis, foram construídas como uma estratégia para que os alunos e visitantes deficientes visuais pudessem ter acesso a jogos – brincadeiras expostas na Mostra, onde as maquetes foram construídas por alunos e alunas, com diferentes tipos de materiais recicláveis: papel, barbante, miçangas, sementes, E.V.A e tecidos. Também foi realizada a impressão em braile do nome de cada jogo & brincadeira exposta e de alguns espaços esportivos. E, antes da exposição das maquetes táteis na Mostra de Jogos & Brincadeiras, os alunos deficientes visuais e videntes²⁴ da escola experimentaram/ avaliaram as maquetes táteis, dialogando sobre suas impressões e reflexões sobre a experiência e texturas da maquete. Abaixo seguem as seguintes imagens: 02 – Maquete do Jogo da manchete; 03 – Maquete do Jogo indígena Tobdae, 04 – Alunos experimentando a maquete tátil (com olhos vendados).

24 A palavra “vidente” é empregada, na comunidade cega, para identificar as pessoas que enxergam.

Imagem 02: Jogo Manchete

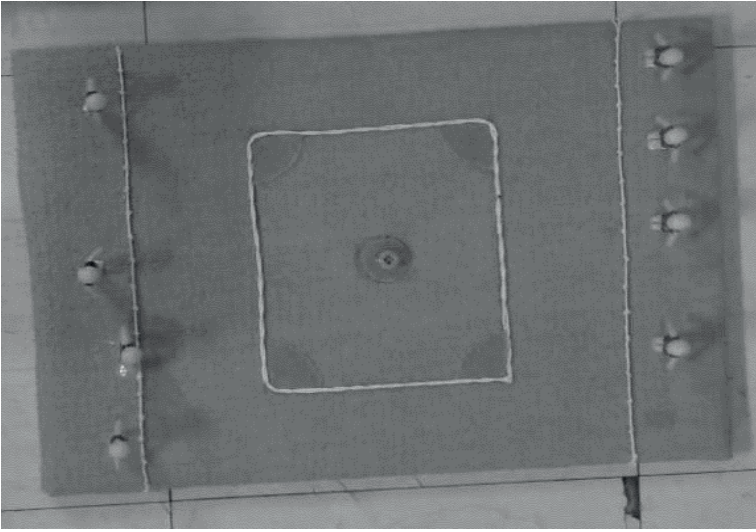
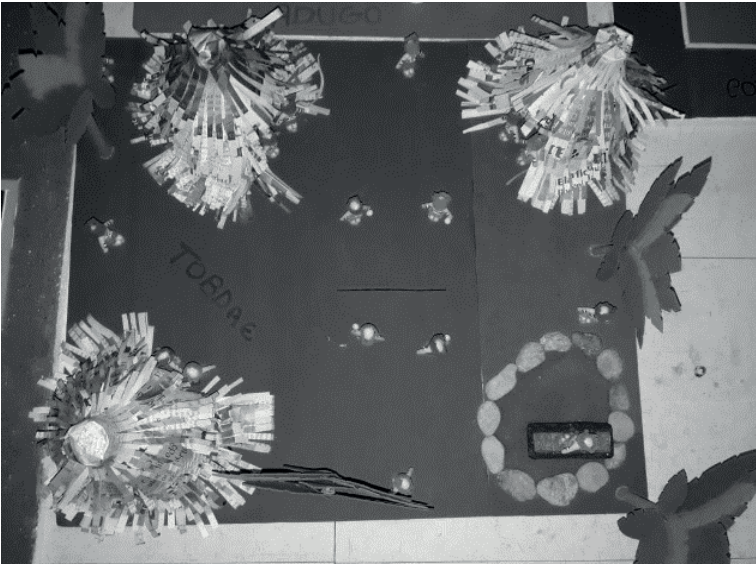


Imagem 03: Jogo indígena



04 – Alunos experimentando a maquete tátil (com olhos vendados)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

6º MOMENTO:

Sistematização dos dados da pesquisa realizada com os servidores da escola. Nesta etapa foram entrevistados 91 servidores, dos quais 28,6% com idade entre 41-50 anos; 26,4% com idade entre 51-60 anos; 24,2%; 11,00% com idade entre 31-40 anos; 4,4% até 21 anos e 5,5% acima de 60 anos e do total de servidores 76,9% tem filhos. Na pesquisa foi constatado que 95,6% dos servidores brincaram na rua durante sua infância e em contrapartida apenas 13,2% dos filhos e filhas dos entrevistados brincam e/ou brincaram na rua.

Em relação à construção ou não de brinquedos durante a infância, 58,9% dos servidores construíram brinquedos na infância e 26,7% de seus filhos construíram brinquedos. Quando questionados sobre qual o motivo de seus filhos não brincarem na rua, 57% afirmaram que seus filhos querem brincar no celular e videogames, 30% alegaram

a violência social e 13% acusaram o excesso de atividades escolares como motivo.

7º MOMENTO:

Neste momento realizamos a seleção através de votação, dos jogos & brincadeiras que farão parte do livro e será exposto na I Mostra de Jogos & Brincadeiras populares: um passeio por diferentes culturas e a descrição dos mesmos.

8º MOMENTO:

Construção do livro: **Jogos & Brincadeiras Populares: um passeio por diferentes culturas**, onde foi realizado:

- Elaboração coletiva/colaborativa da apresentação, dedicatória, agradecimento, sumário e dados dos autores do livro.

- Correção ortográfica– Realizado pelos alunos/alunas envolvidos sob orientação da professora mediadora.

- Produção dos desenhos pelos alunos/alunas (ilustração do livro), onde a ilustração do livro foi realizada pelos alunos E.D.S.P e V.C. O e pelas alunas T. L. S. M. e Y. S. L.

- Os jogos selecionados foram: Alerta, Adoletá, Ai, Adedonha, Amarelinha, Babalu, Letra de música, Bambolê, Bandeirinha, Bate e corre, Batata quente, Bate figurinha, Bobinho, Boca de forno, Bolinha de sabão, Botão, Briga de galo, Charada, Corrida do ovo, Cabo de guerra, Cama de gato, Chocolate inglês, Com quem?, Carrinho de mão, Ciranda...cirandinha..., Cinco Marias, Cobrinha, Carrocinha de picolé, Corre Cotia, Dominó, Dança das cadeiras, Dama, Esconde-esconde, Escravos de jó, Estátua, Encantado, Estilingue, Fui ao cemitério, Forca, Galinha Gorda, Gato comeu, Garrafão, Ioiô, Quente ou frio?, Jogar sério, Manchete, Morto-vivo, Nós quatro,

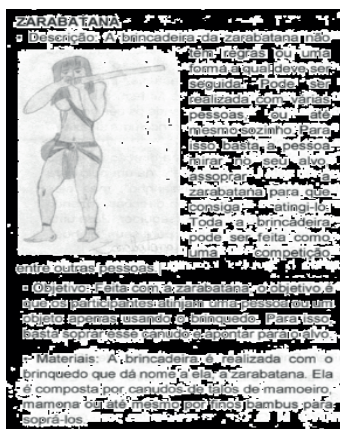
Pega-pega, Passa o anel, Empinar pipa, Peito-estala-bate, pirulito que bate – bate..., Polícia e ladrão, Pula elástico, Pebolim humano, Pião, Queimada, Rede manchete, Carrinho de lata, Split, Stop de chão, Tacobol, Três- três passarás, Tica gelo, Travinha, Três cortes, Túnel, Uni-duni-té, Um homem bateu em minha porta, Verdade ou desafio?, Xadrez, Peão, Adugo, A corrida do saci, Corrida com maracá, Arco e flexa, Briga de galo, Derruba toco, Gavião e passarinhos, Heiné Kuputisu, Marimbondo, Mangá-Tobdaé, Peixe pacu, Toloí Kunhugu e Zarabatana, Yoté, Shisima e Mancala.

Imagem 05: Capa do livro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Imagem 06: Página do livro artesanal



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

9º MOMENTO:

Nesta fase foi efetivada a organização e realização da **I Mostra de Jogos & Brincadeiras: um passeio por diferentes culturas**. Nesta mostra, foi realizado o lançamento do livro artesanal, exposição das maquetes táteis, divulgação dos dados da pesquisa realizada com

os servidores da escola e realização dos jogos e brincadeiras com os visitantes da mostra e alunos/alunas participantes.

O RESPEITO À DIVERSIDADE HUMANA

Nesta experiência, realizada em 2018, tínhamos dois alunos com baixa visão, e todos participaram ativamente da proposta. Tínhamos contato com a família para que soubessem de todas as atividades e compromissos destes alunos com as aulas, construção do livro e na mostra, sempre com o apoio da AEE da escola e respeitando suas especificidades.

A valorização ao respeito à diversidade humana, vivenciados pelos alunos ajudou também na valorização da solidariedade, coletividade, cooperação e respeito – Equidade de oportunidades educacionais, pois se deve assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos. Importante dizer, que **inclusão**, é aqui entendido no sentido da **diversidade humana** nos aspectos sociais: orientação sexual, etnia, raça, crença, status socioeconômico, necessidades educacionais específicas e diferentes culturas. Nessa perspectiva, Prodócimo, Spoloar e Roberto So (2019, pp. 69-72) destacam que:

Não é possível pensar o ser humano em relação dicotômica, polarizada, com os outros e com o mundo, pois, é justamente nesse entrelaçamento evidenciado na práxis humana partilhada, que reside a possibilidade de pronúncia, criação e transformação da realidade [...] não é possível pronunciar e transformar o futuro, sem o reconhecimento do passado e do presente, sem a compreensão das contradições e dos elementos que limitam, constroem, oprimem, ou potencializam, libertam e possibilitam a existência humana de ser mais. [...] Cabe, assim, ao/á educador/a dialógico/a [...] criar espaços de diálogo com os/as educandos/as, para que, em comunhão, possam refletir sobre o processo histórico de

existência da humanidade e os modos de pensar, agir e ser dos homens e mulheres na e com a realidade [...] abrindo possibilidades para novos desdobramentos [...] Talvez, tomar a própria atuação pedagógica como tema a ser investigado e interpretar os saberes construídos pelos/as educandos/as para, assim, reorganizar a ação educativa e elencar novos temas.

Nesse contexto, se faz necessário, compartilhar saberes, respeitando as diferentes culturas, conhecendo a cultura lúdica em diferentes contextos, assim como, as relações e influências sofridas pela nossa cultura amazônica, sendo algo importante para fortalecer a nossa identidade, elevando a autoestima e aceitação pessoal, pois muitas vezes em nossas rodas de conversa os alunos/alunas negavam nossa cultura amazônica, por considerá-la inferior, onde esse discurso de inferiorização vem sendo propagado desde os primórdios da *colonização* do Brasil, colonização esta que se hospeda até hoje em nossa sociedade, eurocentrando os saberes escolares e inferiorizando os saberes que fogem a este padrão homogêneo.

Muitos de nossos alunos são de origem indígena, quilombola ou ribeirinha, assim, devemos pensar na identidade cultural desses alunos/alunas e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática pedagógica. (FREIRE, 2015). Neste sentido,

[...] a identidade cultural [...] não pode pretender exaurir a totalidade da significação do fenômeno cujo conceito é identidade. [...] No fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos. (FREIRE, 2015, p. 64-65)

A importância do desenvolvimento da temática jogos & brincadeiras se dá, principalmente, por constituir um patrimônio cultural que vêm perdendo espaço na sociedade em meio a tantas “interações

eletrônicas”, e deve ser desenvolvido durante todo o ensino básico, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a fim de estimular a construção dos saberes, atendendo as demandas das dimensões (de todos os saberes) envolvidos e para preservação deste patrimônio cultural (MALDONADO, JESUS, FREIRE e SANCHES NETO, 2017).

Assim, após todo o processo de construção da temática concretizado, foi possível passar a entender e valorizar a necessidade da preservação das raízes históricas e culturais de diversos povos, bem como as transformações ocorridas ao longo do tempo que possam ter causado modificações no modo como se realiza determinado jogo ou brincadeira em diferentes culturas e épocas distintas. E, possibilitando criar, recriar, adaptar e readaptar os jogos e brincadeiras, agora, levando em consideração as possíveis influências políticas, econômicas e sociais. Assim, alunos e alunas passam a compreender as relações etnicorraciais como reconhecimento das diferentes culturas que se encontram na escola, reconhecendo o “lugar de fala” do outro, valorizando, não sobrepondo, tampouco hierarquizando essas culturas. (MALDONADO, 2021)

É importante ressaltar, que durante todo o processo de construção da proposta, tive algumas boas surpresas, como o fato dos alunos responsáveis pelos jogos e brincadeiras indígenas terem caracterizado com grafismos corporais indígenas os bonecos que fariam parte da maquete dos jogos/brincadeiras indígenas. Neste momento, se fez necessário uma conversa sobre os significados do grafismo – pintura corporal indígena para o povo indígena, pois o grafismo indígena é uma manifestação cultural que pode ser feita na pintura corporal, nas cestarias, na cerâmica dentre outras formas de expressão cultural. Especificamente, o grafismo corporal contribui para a beleza estética, porém estas pinturas possuem um valor simbólico, sendo uma forma de comunicação, uma vez que, é possível fazer uma leitura dos sujeitos

envolvidos no que se refere à etnia, ao gênero, a faixa etária e/ou grupo a partir do “idioma-código expresso graficamente” no corpo (VIDAL, 1992) e em algumas etnias esta manifestação cultural é passada somente para as mulheres, tendo elas a obrigação de manter esta tradição ensinando as filhas (PREDES, ZORZO, 2011).

Nessa dimensão, fica evidente que as práticas corporais não devem ser compartilhadas com os alunos/alunas de forma descontextualizada, mas como expressões que tem história e enraizamento socioeconômico e cultural específico de uma comunidade, assim não se ensina um jogo/brincadeira indígena, mas sim se ensina um jogo/brincadeira que é específica de uma comunidade indígena, com sua história, relações sociais, sentidos e significados. Assim, os saberes de fato ressignificarão a visão romântica ou preconceituosa sobre os povos indígenas, que é genérica, sem história e estática desde a chegada dos portugueses a América (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

Imagem 01: Bonecos para as maquetes das brincadeiras indígenas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

Abaixo, alguns registros fotográficos da I MOSTRA

DE JOGOS & BRINCADEIRAS: UM PASSEIO POR DIFERENTES CULTURAS:



Fonte: Acervo particular da autora (2018)

Ao finalizar, proponho algumas indagações para que possamos refletir e, estudar – planejar ações educativas para uma prática pedagógica transformadora – decolonial dos saberes: De que forma a Educação Física, enquanto parte do contexto social escolar tem contribuído para o processo de exclusão ou não exclusão dos alunos e alunas não brancos e indígenas? Como a Educação Física escolar pode contribuir na/para a construção das identidades étnicorraciais? Enquanto professor/professora de Educação Física escolar, que papel desempenha na construção de uma prática pedagógica de resistência à colonização dos saberes, multicultural e antirracistas?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Corpos resistentes produtores de culturas corporais**. Haverá lugar na base nacional comum? Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em: 16/03/2021.

BROUGÈRE, G. (2001). **Brinquedo e Cultura**. 4 ed. (G. WAJSKOP, Trad.) São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso Acesso em: 09/04/2021.

BRUHNS, H. T. **O jogo nas diferentes perspectivas teóricas**. In: Revista Motrivivência, Florianópolis, ano VIII, nº 9, Dezembro/1996.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática educativa**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti. **Educação física escolar e relações etnicorraciais: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba, PR: CRV, 2016. P.13-43

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

HUIZINGA, J. (2012). **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7.^a ed. São Paulo: Perspectiva.

LEITE, F.F. **Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Bilíngue e Intercultural**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Araguaína, 2017.

MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. **Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista**. *Corpo consciência*, v. 25, n. 1, p. 39-63, jan./ abr., 2021.

MALDONADO, D. T.; JESUS, F. de S.; FREIRE, E. dos S.; SANCHES NETO, L. A Brincadeira e o Jogo no Currículo da Educação Física: A Concepção Apresentada na Versão Preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 152–185, 2017. DOI: 10.35699/1981-3171.2017.1730. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1730>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** *Revista cultural La Laguna Espanha*, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 22/2/2019.

NEIRA, M. G.; NUNES, M.L.F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PRODÓCIMO, E.; SPOLAOR, G. C.; SO, M. R. **O pensamento de Paulo Freire e ações pedagógicas no cotidiano da Educação Física escolar no Brasil: apropriações reflexivas**. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, V. A.; PREDES, I. A.; ZORZO, F. A. Hamykahay- **Expressão Gráfica Corporal Pataxó**. In: *Anais do*

XX Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico.
2011.

SKOLAUDE, L.S.; SILVA, A.O.F. da; BOSSLE, F.; BOSSLE, C.B.;
SILVA, L. do S.P. da; **Escola indígena e a educação física escolar:
a interculturalidade como possibilidade.** Coleção Pesquisa em
Educação Física, Várzea Paulista, v.18, n.03, p.73-81, 2019. ISSN;
1981-4313.

VIDAL, L. **A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-
-Xikrin do Catete.** In: Grafismo indígena: estudos de antropologia
estética. São Paulo: Studio Nobel: Editora da Universidade de São
Paulo: FAPESP, 1992.

PESQUISADORES ORGANIZADORES

DAMIANA BARROS DO NASCIMENTO

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6935-7548>

Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1999), graduação em Letras pela Universidade Norte do Paraná (2011). Pós-Graduação em Informática Educativa pela Universidade Vale do Acaraú (2005), Pós-Graduação em Educação para Relações Etnicorraciais, pelo Instituto Federal do Pará (2011) e Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2018). É servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal, onde é vice-coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - Neabi, integrante do Grupo de Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão – LICTI, membro da Equipe de Assessoria Pedagógica e presidente da Comissão Local de Heteroidentificação. É autora do capítulo IV neste livro.

ROBERVÂNIA DE LIMA SÁ SILVA

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9951-4196>

Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA PORTUGUESA pela Universidade do Estado do Pará (2005), graduação em LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA pela Universidade do Estado do Pará (2011) e Mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Tocantins (2015). Foi professora substituta da Universidade do Estado do Pará. Atualmente cursa doutorado em Ensino de Língua e Literatura na UFT e é professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal, onde coordena o Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas - Neabi e desenvolve pesquisas relacionadas à criação de novas tecnologias aplicadas ao Ensino Médio Integrado,

bem como, ao preconceito racial linguístico. É integrante do grupo de Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão – LICTI e do Atlas Toponímico do Tocantins ATT. É coautora dos capítulos V e VII neste livro.

TAMARA CRISTINA PENHA DA COSTA

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1711-3912>

Possui Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2017). Participou como pesquisadora pelo Núcleo Acadêmico Estudantil - NAE, do Subprograma Bolsa Incentivo Acadêmico. Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco - FAPAF (2019). Atuou como professora na rede pública de ensino - SEMED, em Santa Luzia do Pará, no período de 2018 a 2020, desenvolvendo projeto de leitura voltado para a alfabetização e letramento literário, bem como incentivo à leitura na comunidade escolar.

MIRANILDE OLIVEIRA NEVES

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4247-3060>

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa, Especialização em Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Docência do Ensino Superior, Metodologia da Língua Inglesa e Tutoria em Educação a distância. É Doutora em Educação e professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal ministrando aulas nos ensinos básico, técnico, tecnológico e na pós-graduação lato e stricto sensu. Atualmente lidera o grupo de pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão e colabora com as linhas Aprendizagem e Desenvolvimento da Oralidade e da Escrita e Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia do grupo de

pesquisa Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia. É membro da Associação Brasileira de Linguística, coordenadora de um acordo de cooperação internacional Brasil-Portugal e tem desenvolvido pesquisa sobre Formação de Professores na Amazônia.

Júlio César Suzuki

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992), graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2004), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1997) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é Livre Docente da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método.

PESQUISADORAS ESCRITORAS

NORMA MARIA BENTES DE SOUZA

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9544-2765>

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (1995), mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998) e doutorado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016). É tecnologista em informações geográficas e estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tem experiência em docência de 3o. Grau na UFPA, Uninorte e UTAM (Manaus), na área de Planejamento Urbano e Regional, com ênfase em Aspectos Sociais do Planejamento Urbano e Regional, ministrando disciplinas sobre habitação, urbanização, movimentos sociais, gestão democrática, indicadores sociais, Serviço Social (Teoria e Metodologia), Pesquisa Social.

RAQUEL AMORIM DOS SANTOS

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4817-0036>

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros (NEAB/UFPA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Etnicorraciais (GERA/IFCH/

UFPA). Pesquisadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (Edital nº 21/2018/CNPq.).

ROSILANDIA DE SOUZA RODRIGUES

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6282-0675>

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2018); Acadêmica do Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Professora da Educação Básica, com atuação em Educação quilombola e Educação Escolar Quilombola.

JANAINA CARDOSO DE MELLO

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5060-0691>

Bacharel e Licenciada em História (UERJ, 1997), Especialista em História Contemporânea (UFF, 2000), Mestre em Memória Social (UNIRIO, 2001), Doutora em História Social (UFRJ, 2009) com período de pesquisa sanduíche na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal (FLUP, 2008). Pós-Doutoranda em Estudos Culturais (PAAC-UFRJ). Professora Adjunta na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no Departamento de História e no PROFHISTÓRIA - Mestrado em Ensino de História da UFS (Linha: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória) desde 2015. Mestre em Turismo no PPMTUR-IFS, área de Gestão de Destinos Turísticos: Sistemas, Processos e Inovação (DTPI), concluído em 2018. Ganhadora do Prêmio Prof. Samuel Benchimol e Banco da Amazônia de Empreendedorismo Consciente, 2016, categoria Economia Criativa e do Prêmio do Itaú Cultural para pesquisas em Economia da Cultura, 2017-2018. Membro da Red de Cooperación Académica en la Cátedra Patrimonio Cultural

Inmaterial de Latinoamérica y el Caribe/UNESCO, em universidades na Argentina e/ou Colômbia.

PRISCILA MARIA DE JESUS

Orcid: <https://0000-0003-4592-279X>

Possui graduação em Museologia pela Universidade Federal da Bahia (2006) e Mestrado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (2012). Foi professora efetiva na Faculdade de Artes Visuais e Museologia do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará (2011-2012). Atualmente é professora Adjunta II do Departamento de Museologia, da Universidade Federal de Sergipe (2012 - atual), Coordenadora do Curso de Bacharelado em Museologia (2016 - 2020), foi Coordenadora de Estágio do Departamento de Museologia (2013-2016, 2018-atual), Coordenadora do Laboratório de Expografia - LabExpo (2013 - atual), Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memória e Patrimônio Sergipano - GEMPS (2017 - atual).

MARIA MACILENE MAGALHÃES EVANGELISTA

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9841-7549>

Possui graduação em letras pela Universidade Federal do Pará (2009). Atualmente é professora de Língua Portuguesa, na Secretaria Municipal de Educação dos municípios de São Domingos do Capim e Castanhal. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente no seguinte tema: leitura e produção de texto. Assim como também, possui experiência em Educação do Campo, tema que vem discutindo desde o ano de 2013.

DÉBORA ALFAIA DA CUNHA

Orcid: <https://0000-0001-9134-3858>

Possui doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (Unb) e Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (Naea/UFPA). Possui Graduação em Pedagogia (1996), habilitação em Supervisão escolar (1997), especialização em Corporeidade, esporte e educação (1998) e em Estatísticas educacionais (2006), todos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é Professora do quadro permanente da UFPA, lotada no Campus Universitário de Castanhal. Na graduação, ministra as disciplinas: fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de matemática, ludicidade, motricidade e corporeidade, bem como as relacionadas ao trabalho científico. Na extensão, coordena o projeto de formação continuada de educadores e de vivências lúdicas em cultura africana e afro-brasileira, voltado à educação das relações étnico-raciais. Na pesquisa, coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em interculturalidade e Educação (GEPIntE), voltado à problemática intercultural em espaços educativos, em especial na Educação Superior.

MARLEY ANTONIA SILVA DA SILVA

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8406-2169>

Doutora em História pelo PPHIST/UFPA (2020). Mestre em História pelo PPHIST/UFPA (2012). Bacharel e Licenciada em História pela UFPA (2008). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará campus Castanhal. Atuou na Educação Básica como docente na Secretaria Estadual de Educação do Pará (2008-2017). Na UFPA (2011-2014) e UFOPa (2013-2014). Faz parte do Neabi (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas). Desenvolve Pesquisas sobre Amazônia Colonial (notadamente as relações África/Pará), Relações Etnicorraciais, Ensino de História e Trajetórias de

Mulheres Negras. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: GEPE-AM (Grupo de Estudos e Pesquisas da Escravidão e Abolicionismo na Amazônia), GEPHASE (Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Amazônia, Sociedade e Educação), GEIRER (Grupo de Estudos Interdisciplinares em Relações Etnicorraciais), GEHLDA (Grupo de Estudo em História do Livro Didático da Amazônia), LINCEA (Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia), LICTI (Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão).

MARIA DO PERPETUO SOCORRO SARMENTO PEREIRA

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3206-0115>

Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2000). Possui Mestrado em Ciências da Educação (2016), especialização em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade do Estado do Pará (2002), Gestão Escolar pela Universidade Federal do Pará (2008), Educação Empreendedora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC RIO (2017) e Experiência em Metodologia Ativa de ensino NIAGARA COLLEGE CANADÁ (2019). Integrante dos Grupos de Estudo e Pesquisa: Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia e Tecnologia Assistiva para a Educação Inclusiva / IFPA - Tucuruí. Atualmente é professora de Educação Física Escolar da rede Estadual / Tucuruí - Ensino Médio (desde 2003) e Técnica em Assuntos Educacionais / IFPA Tucuruí (desde 2012); também atuou como docente substituta - UEPA / Tucuruí, ministrando as disciplinas: Políticas Públicas de Educação Física & Esporte e Lazer, Fundamentos e Métodos do Jogo e Estudos do Lazer.

Índice Remissivo

A

ações pedagógicas 50, 89, 108,
120, 269

África 46, 47, 49, 50, 51, 60, 69,
90, 100, 108, 109, 111, 151,
226, 227, 232, 233, 235,
236, 241, 245, 277

africana 49, 50, 51, 69, 115, 160,
214, 215, 216, 227, 229,
232, 233, 234, 239, 246,
249, 254, 277

afro-brasileiro 216

Amazonas 12, 14, 16, 17, 19, 20,
21, 22, 23, 24, 25, 27, 29,
86

Amazônia 7, 12, 13, 14, 15, 16,
19, 22, 23, 24, 27, 28, 29,
30, 31, 76, 88, 105, 111,
115, 170, 175, 189, 229,
232, 237, 238, 239, 240,
243, 244, 246, 271, 272,
273, 274, 275, 277, 278

América Latina 9, 24, 40, 42, 56,
65, 149, 151, 159, 165, 225,
273

antirracista 48, 52, 60, 76, 149,
150, 156, 215, 216, 269

aprendizagem 41, 57, 75, 93, 110,
132, 190, 193, 194, 195,
196, 221, 248, 249, 250,
254, 269, 272

B

Belém 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 17,

19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
27, 28, 63, 86, 88, 95, 103,
111, 113, 116, 118, 122,
123, 124, 226, 227, 228,
229, 230, 231, 232, 233,
234, 235, 237, 239, 240,
241, 245, 246

Brasil 5, 7, 8, 12, 16, 28, 29, 30,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 39,
40, 42, 43, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 56, 57,
58, 59, 60, 61, 62, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 88, 93,
94, 97, 98, 99, 100, 101,
109, 110, 114, 115, 118,
124, 126, 128, 133, 134,
135, 136, 137, 139, 143,
144, 146, 147, 149, 156,
157, 159, 167, 171, 172,
173, 174, 175, 176, 177,
184, 191, 192, 193, 194,
200, 201, 218, 219, 223,
224, 229, 232, 237, 239,
240, 241, 242, 244, 246,
263, 269, 273

brincadeiras 6, 10, 82, 219, 247,
248, 249, 251, 254, 255,
256, 257, 260, 262, 263,
264, 265, 269

C

cultura 6, 8, 9, 24, 28, 42, 49, 50,
51, 56, 59, 60, 67, 68, 74,
79, 80, 81, 82, 83, 85, 98,
100, 102, 104, 105, 110,
112, 115, 117, 123, 128,
146, 148, 153, 154, 158,
160, 161, 165, 168, 173,
177, 178, 212, 214, 216,

239, 248, 249, 250, 251,
252, 254, 263, 268, 269,
277
cultural 7, 50, 51, 57, 74, 78, 79,
81, 83, 108, 110, 115, 119,
138, 148, 149, 150, 151,
153, 154, 155, 162, 163,
164, 173, 176, 177, 196,
223, 249, 250, 251, 252,
254, 263, 264, 265, 269
currículo 8, 35, 42, 43, 46, 49, 53,
54, 59, 62, 64, 65, 67, 68,
70, 72, 73, 82, 83, 84, 85,
87, 88, 91, 98, 99, 100, 106,
115, 122, 171, 176, 178,
185, 186, 190, 195, 252,
253, 267, 269

D

desafios 6, 8, 9, 65, 66, 73, 106,
117, 162, 169, 170, 191,
224, 268
desigualdades sociais 34, 45, 46,
47, 59, 60, 99, 130
diálogo 9, 63, 87, 121, 149, 153,
250, 251, 262
direitos 9, 45, 49, 74, 129, 143,
149, 150, 151, 153, 154,
159, 160, 161, 162, 164,
173, 174, 175, 176, 185,
186, 196, 197, 198, 199,
231, 250, 251
Diretrizes Curriculares Nacionais
8, 35, 40, 47, 50, 52, 53, 64,
68, 77, 80, 83, 84, 86, 90,
91, 92, 101, 102, 106, 114,
118, 121, 122, 170, 176,
177, 179, 181, 185, 191,
200, 201

discriminação 9, 34, 52, 57, 59,
62, 70, 78, 102, 117, 127,
135, 145, 160, 161, 173,
175, 216, 218, 219

Diversidade 87

docentes 86, 112, 206, 208, 209,
210, 211, 212, 213, 214,
215, 216, 222

E

economia 7, 12, 16, 17, 20, 23,
24, 27, 36, 37, 38, 100, 158,
194, 239

Educação do Campo 76, 77, 108,
170, 176, 179, 181, 275,
276

Educação Escolar Quilombola
72, 75, 76, 77, 78, 80, 81,
82, 83, 85, 86, 169, 171,
174, 175, 177, 178, 179,
180, 181, 183, 184, 185,
186, 187, 189, 190, 191,
196, 197, 198, 199, 200,
201, 203, 204, 275

educação formal 5, 8, 90, 126,
128

escola 41, 42, 51, 54, 56, 57, 66,
72, 73, 75, 76, 78, 79, 80,
81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 90, 93, 94, 95, 96, 110,
112, 117, 119, 123, 143,
144, 145, 174, 177, 180,
182, 183, 184, 187, 193,
196, 197, 198, 209, 211,
213, 214, 216, 217, 218,
219, 221, 253, 256, 257,
259, 262, 264

escravidão 27, 51, 93, 94, 95, 98,
114, 118, 143, 151, 153,

156, 167, 171, 172, 229,
232, 234, 241, 245, 246
Estudos Afro-Brasileiros 48, 106,
271

F

formação continuada 6, 9, 103,
118, 188, 194, 196, 202,
205, 206, 212, 213, 222,
277
formação de professores 8, 46,
50, 51, 65, 69, 73, 89, 102,
118, 120, 122, 223

H

História 8, 31, 35, 48, 50, 64, 90,
91, 92, 99, 100, 101, 102,
106, 110, 112, 114, 118,
121, 122, 123, 124, 125,
146, 166, 176, 207, 223,
228, 229, 232, 237, 238,
239, 240, 241, 242, 244,
246, 252, 253, 267, 275,
277, 278
histórico 8, 13, 31, 58, 80, 85, 91,
92, 93, 98, 127, 149, 161,
186, 228, 252, 262

I

identidade 6, 9, 13, 46, 48, 73, 74,
79, 80, 84, 87, 99, 111, 115,
117, 139, 148, 149, 153,
173, 182, 186, 213, 217,
218, 223, 244, 263
Igualdade Racial 48, 61, 108, 109,
111, 201
inclusão 6, 9, 50, 60, 87, 106, 119,
148, 149, 150, 161, 162,

179, 181, 184, 185, 187,
197, 224, 249, 262
indígenas 12, 13, 14, 15, 17, 26,
28, 58, 60, 93, 110, 136,
143, 151, 152, 155, 160,
163, 176, 227, 229, 240,
243, 252, 253, 254, 255,
264, 265, 267, 271

J

jogos 82, 148, 163, 215, 248, 249,
251, 254, 255, 256, 257,
260, 262, 263, 264, 269
jovens e adultos 51, 98, 113, 116,
119

L

Lei nº 10.639/2003 47, 48, 49, 50,
69, 89, 93, 99, 100, 101,
103, 106, 108, 109, 110,
113, 117, 119, 120, 121,
176
liberdade 6, 9, 42, 58, 111, 153,
226, 227, 228, 229, 231,
232, 233, 235, 236, 239,
241, 243, 244
livres 94, 95, 138, 145, 227, 234,
235, 236, 244
lutas 8, 33, 43, 51, 55, 56, 80, 85,
173, 205, 223, 231, 237,
253, 254

M

Manaus 7, 12, 13, 14, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 243, 274
modernização 5, 7, 11, 24, 25, 27,
28, 30

movimento negro 46, 47, 48, 95,
99, 106, 173, 182
mulheres 9, 10, 58, 116, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 138,
139, 140, 141, 142, 143,
144, 145, 147, 159, 173,
210, 220, 221, 227, 228,
232, 235, 236, 241, 263,
265

N

negritude 212, 213, 216, 218, 219,
220
negros 46, 48, 49, 50, 60, 67, 70,
74, 75, 78, 84, 90, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 98, 99, 100,
106, 107, 114, 115, 117,
119, 128, 137, 143, 145,
152, 155, 157, 166, 171,
172, 173, 210, 214, 215,
217, 218, 219, 220, 221,
224, 235, 239, 243

O

organizações internacionais 6, 9,
148, 159

P

Pará 5, 8, 12, 17, 20, 21, 22, 63,
72, 75, 77, 86, 88, 90, 95,
96, 103, 104, 105, 109, 110,
116, 122, 123, 174, 175,
180, 188, 205, 206, 207,
223, 227, 228, 229, 232,
234, 235, 237, 238, 239,
240, 241, 245, 246, 248,
271, 272, 274, 275, 276,

277, 278

pedagogia 41, 146, 177, 215
políticas educacionais 35, 36, 37,
41, 43, 45, 48, 52, 56, 68,
118
pretas 35, 95, 227, 236, 241
PROEJA 116, 120
professores de escolas quilombo-
las 6, 9, 205, 206, 209, 210,
212, 214, 222

R

raça 34, 35, 57, 58, 59, 69, 79, 97,
105, 107, 110, 111, 115,
119, 136, 150, 154, 168,
242, 249, 251, 262
racismo 6, 9, 34, 41, 45, 47, 48,
52, 57, 58, 59, 60, 62, 66,
86, 88, 89, 99, 102, 110,
111, 112, 117, 120, 146,
147, 148, 151, 152, 153,
154, 155, 157, 160, 161,
162, 164, 167, 205, 215,
217, 220, 221, 223, 242
relações etnicorraciais 115, 116,
119, 120, 121, 206, 207,
212, 213, 222, 264
religiosidade 87, 118, 216, 245
ribeirinhos 73, 176

S

saberes 40, 104, 105, 117, 119,
124, 190, 250, 253, 254,
263, 264, 265, 267

T

território 12, 13, 14, 15, 17, 74,
75, 76, 77, 79, 80, 84, 86,

87, 105, 173, 177, 180, 182,
185, 197
Trabalho 68, 77, 88, 105, 115,
123, 162, 185, 186, 190,
204, 214, 237

V

vivências 8, 74, 75, 80, 173, 256,
277