UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

DIVERSIDADE, MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

DESCRIÇÃO DE IMAGEM: capa do e-book de diversidade, multiculturalismo e educação especial e inclusiva.

Fotografia colorida com braços e mãos de diferentes tons de pele, segurando pulsos, umas das outras. Cruzados como em um tabuleiro de jogo da velha.

Na parte superior está o nome da Universidade Federal do ABC.
Ao centro da imagem, sobre um fundo borrado de vermelho, por cima dos braços, está o título do ebook.

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

Diversidade, Multiculturalismo e Educação Especial e Inclusiva

Organizadoras(es):

Katia Cristina Norões
Cristiane Miyuki Hashizume
Romilda Motta
Alex Barreiro
Evelin Seluchiniak
Flávio Santiago
Artur Oriel

Como citar este E-book:

ABNT: NORÕES, Katia Cristina et al. **Diversidade, Multiculturalismo e Educação Especial e Inclusiva**. Santo André: EDUFABC, 2022.

APA: Norões, Katia Cristina et al. (2022). **Diversidade, Multiculturalismo e Educação Especial e Inclusiva**. Santo André: EDUFABC, 2022.



SANTO ANDRÉ - SP
2022

O material foi elaborado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Edital nº 5/2018.

CRÉDITOS

Universidade Federal do ABC
Dácio Roberto Matheus - Reitor
Wagner Carvalho - Vice-Reitor

Universidade Aberta do Brasil
Angela Terumi Fushita – Coordenadora Geral
Anderson Orzari Ribeiro – Coordenador Adjunto

Curso de Educação Especial e Inclusiva
Priscila Benitez - Coordenadora
Carla Rodriguez - Coordenadora Adjunta

Diagramação/ Designer instrucional
José Adriano Silva de Oliveira

Autora Organizadora
Katia Cristina Norões

Descrição das imagens
Mariana Tavares

Tradução e interpretação Libras-Português
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça
Thaise

CATALOGAÇÃO NA FONTE
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

D618 Diversidade, multiculturalismo e educação especial e inclusiva [recurso eletrônico] / Organizado por Katia Cristina Norões... [et al.]. — Santo André, SP : Universidade Federal do ABC, 2022.

194 p. : il. – (Educação Especial e Inclusiva ; 6)

O material foi elaborado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Edital nº 5/2018.

ISBN: 978-65-5719-036-4

1. Multiculturalismo. 2. Educação inclusiva. 3. Diversidade cultural. I. Norões, Katia Cristina, org. II. Série.

CDD 22 ed. – 371.9

Elaborado por Marciléia Aparecida de Paula – CRB-8/8530

SOBRE A COLETÂNEA DE E-BOOKS

da primeira turma do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva da UFABC

Os e-books que integram a Coletânea do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva da UFABC foram escritos por docentes aprovadas/os em editais específicos da UAB-UFABC em parceria com docentes que atuaram na tutoria do curso ou ainda, externas/os convidadas/os para a escrita. Trata-se da primeira turma do curso, que foi integralmente financiada pela CAPES no Programa UAB - Edital nº 5/2018.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) passou por reformulações, uma vez que sua organização original estava vinculada a uma oferta presencial. Apesar da aprovação do PPC em 2018 nos Conselhos da UFABC, devido à instabilidade política vivenciada no Brasil, desde o ano de 2016, sobretudo aos investimentos públicos em educação, foi possível implementar a primeira oferta apenas em outubro de 2020. A proposta pedagógica da especialização tem como objetivo implantar e ofertar um curso de Educação Especial e Inclusiva que fornecesse subsídios teóricos e práticos para instrumentalizar profissionais que atuam na área educacional, com conhecimentos sólidos em Educação Especial e Inclusiva para garantir a qualidade do processo inclusivo do público-alvo da Educação Especial.

O nosso trabalho seguiu o paradigma da colaboração e envolveu reuniões com oficinas temáticas, em que foram deliberadas decisões acerca da organização e implementação do curso. Foi a partir destas reuniões de planejamento que discutimos as ações do curso e tomamos decisões, pois compreendemos a inclusão enquanto processo social complexo que envolve os diferentes segmentos sociais. Outra proposta foi o trabalho colaborativo entre professor/a formador/a, equipe de tutoria (regular e de AEE - Atendimento Educacional Especializado) e professor/a de TCC no planejamento do material didático. Envolver a equipe no trabalho colaborativo é fundamental para validar as ações inclusivas compreendidas como premissas do curso.

Entende-se que a colaboração de todos os segmentos, incluindo cursistas, para tomada de decisão coletiva, pode ser uma forma viável para garantir a gestão educacional democrática do Curso de Especialização. Aplicar os conceitos educacionais nem sempre é uma tarefa fácil, requer planejamento e muita escuta para tomada de decisão. Ouvir as diferentes narrativas propostas e tomar decisões fundamentadas na discussão democrática foi a premissa que se pretendeu alcançar com a oferta da primeira turma. As disciplinas estão organizadas em três eixos principais, compondo carga horária total do curso 615 horas.

O eixo teórico contou com seis disciplinas, a destacar:

- Ambientação digital e Introdução a Educação Especial e Inclusiva (15 horas) – Professor Doutor Bruno Galasso
- Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva (30 horas) – Professora Dra Kate M. O. Kumada
- Neurociências da Linguagem (30 horas) – Professora Doutora Maria Teresa Carthery-Goulart
- Políticas Afirmativas: governamental e não governamental (30 horas) – Professora Doutora Cristina Miyuki Hashizume
- Diversidade e Multiculturalismo (30 horas) – Professora Doutora Katia Norões
- Aspectos Biológicos, Psicológicos e Sociais na Educação Especial e Inclusiva: intervenção precoce (30 horas) – Professor Doutor Marcelo Salvador Caetano

O eixo específico foi composto por cinco disciplinas elencadas na sequência:

- Teorias da Aprendizagem: Público da educação inclusiva / Transtornos Específicos da Aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia) (30 horas) – Professora Doutora Katerina Lukasova
- Teorias da Aprendizagem: Deficiência intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro do Autismo – TEA) (30 horas) – Professora Doutora Alice Resende
- Teorias da Aprendizagem: Surdez e Surdocegueira (30 horas) – Professora Doutora Claudia R. Vieira

- Teorias da Aprendizagem: Deficiência Física, deficiência múltipla e Altas habilidades/Superdotação (30 horas) - Professora Doutora Mara Pasian
- Teorias da Aprendizagem: Deficiência Visual (30 horas) - Professora Doutora Vanessa C. Paulino

O eixo prático-pedagógico envolve oito disciplinas, a mencionar:

- Tecnologia Assistiva, acessibilidade, comunicação aumentativa e alternativa e desenho universal para aprendizagem (30 horas) - Professora Doutora Luciana Pereira
- Metodologia da Pesquisa Científica aplicada à Educação Especial e Inclusiva (30 horas) - Professora Doutora Fabiane F. S. Fogaça
- Didática de Ensino na Educação Especial e Inclusiva (30 horas) - Professora Doutora Claudia R. Vieira
- Noções de Libras, Braille, Guia-Vidente (30 horas) - Professora Doutora Kate M. O. Kumada
- Adequações Metodológicas e Curriculares (30 horas) - Professora Doutora Camila Domeniconi
- Projetos Pedagógicos Acessíveis (30 horas) - Professor Doutor Carlos Rocha
- Estágio Curricular (105 horas) - Professor Doutor Marcelo Salvador Caetano
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso (15 horas)

Mediante o exposto, esperamos que o e-book **Diversidade, Multiculturalismo e Educação Especial e Inclusiva** que serviu como apoio didático na referida disciplina, auxilie na disseminação de conhecimentos cientificamente comprovados na área da Educação Especial e Inclusiva, para garantir a propagação de práticas baseadas em evidências na área educacional brasileira.

Coordenação de Curso

SUMÁRIO

Apresentação - Palavra das(os) autoras(es)

Capítulo 1 - Direitos humanos, multiculturalismo e diversidade no contexto escolar: lutas históricas de negros, indígenas, mulheres e LGBTQIA+ (Romilda Costa Motta)

CAPÍTULO 2 - Formação docente e multiculturalismo: uma postura sensível às diferenças (Flávio Santiago; Artur Oriel Pereira; Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza)

CAPÍTULO 3 - Ensaio sobre gênero e educação da infância (Alex Barreiro)

CAPÍTULO 4 - Contextos atuais na educação de surdos: percursos da educação bilíngue e diversidade (Evelin Seluchiniak Nunes; Diléia Aparecida Martins)

CAPÍTULO 5 - Diversidade cultural: o caso dos *estrangeiros* nas escolas públicas de São Paulo (Katia Cristina Norões)

CAPÍTULO 6 - Políticas afirmativas e multicuturalidade: análise de três projetos da EDUCAFRO (Cristina Miyuki Hashizume; Elenir Fagundes Santos Freitas)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 7 - Notas antropológicas sobre heterogeneidade da velhice (Letícia Vicentin; Raphael Cardoso Brito)

CAPÍTULO 8 - Do axé ao Amém: reflexões sobre o direito à diversidade afrorreligiosa no contexto escolar (Carla Silva de Ávila

CAPÍTULO 9 - Educação indígena na sala de aula: rompendo silêncios (Edson Kayapó)

SOBRE AS(OS) AUTORAS(OS)

Apresentação - Palavra das(os) autoras(es)

Esta publicação foi organizada a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada para a disciplina "Diversidade e Multiculturalismo", ministrada no curso de especialização em Educação Especial e inclusiva, da Universidade Federal do ABC. A partir das fontes e dos materiais encontrados, tornou-se o nosso objetivo interseccionar temas relacionados às diversidades e ao multiculturalismo com o campo da educação especial e inclusiva.

Nesta perspectiva, todas(os) as(os) autoras(es) presentes abordaram temas que atravessam as relações sociais e, assim, o espaço escolar e/ou instituições educativas. Por vezes, esses solicitam maiores aprofundamentos ou mesmo a criação de espaços para a construção de outros diálogos, que abarquem gênero e orientação sexual, raça, cor e etnias, liberdade religiosa, entre outros, na formação humana. Nossa proposta para os artigos foi cotejar fontes sobre a diversidade humana e o multiculturalismo, proposta delineada com a finalidade de estabelecer outras relações, trazer outras vozes e diferentes perspectivas, a partir das experiências e produções das(os) autoras(es) que compõem esta coletânea.

Para pensar as dinâmicas sociais presentes na formação humana, foram convidadas(os) autoras(es) com formação em diferentes áreas das ciências humanas, que produzem e/ou representam seu espaço ou o lugar sociopolítico, seja em movimentos sociais, coletivos ou comunidades. Nesse sentido, são autoras(es) que trouxeram tanto o embasamento teórico e metodológico para as discussões propostas quanto elementos para a construção de outras práticas educativas que considerem as especificidades e as diversidades humanas. Vejamos:

No Capítulo I, a historiadora e pesquisadora Romilda Costa Motta iniciou nossa coletânea com o artigo intitulado Direitos Humanos, Multiculturalismo e diversidade no contexto escolar: lutas históricas de negros, indígenas, mulheres e LGBTQIA+. Neste, a autora trouxe um histórico das lutas dos movimentos sociais e uma análise articulada das relações étnico-raciais, de gênero e da diversidade de orientação sexual relacionada à educação. Por fim, nos convoca para a construção e a efetivação de um currículo multiculturalista.

O Capítulo II, os pedagogos e pesquisadores Flávio Santiago, Arthur Pereira e pedagoga e bacharel em direito Ana Laura de Souza contribuíram com o artigo intitulado Formação docente e multiculturalismo: uma postura sensível às diferenças. Com enfoque nos estudos sobre a colonialidade, abordaram o apagamento de conhecimentos, de saberes e de cultura(s) na formação docente. O artigo questiona as(os) leitoras(es) a pensar a sociedade herdada, seus impactos no cotidiano das instituições escolares e aponta para as complexidades postas por diferentes grupos que compõem as sociedades. Tais dinâmicas impulsionam por transformações estruturais, físicas, éticas e pedagógicas desde a formação até prática docente.

O historiador e psicanalista Alex Barreiro trouxe, no Capítulo III, uma discussão sobre gênero sexualidade e identidade a partir de um rito socialmente conhecido como "Chá de revelação". Nesta primeira apresentação do sexo do "Outro" para a sociedade, o artigo Ensaio sobre gênero e educação da infância nos provoca a pensar sobre a naturalização das identidades construídas desde a geração da vida, bem como a necessidade evidente de implementar práticas e ações pedagógicas comprometidas com a formação humana em sua diferença e diversidade.

Com uma vasta experiência, estudos e compromisso com a educação de surdos, as pedagogas e pesquisadoras Evelin Seluchiniak Nunes e Diléia Aparecida Nunes abordam questões advindas da inclusão de surdos no contexto educacional junto ao insuficiente reconhecimento de aspectos do bilinguismo. O objetivo principal das autoras foi aprofundar reflexões sobre o papel da educação bilíngue para uma pessoa surda, a partir de sua diferença linguística e cultural. Para isso, trazem um percurso legal e os confrontos advindos na letra das Leis e das práticas fundamentadas nas políticas linguísticas presentes em diferentes espaços sociais.

No Capítulo V, a pedagoga e pesquisadora Katia Norões abordou as diversidades de origem presentes na rede municipal de educação do município de São Paulo.

No artigo Diversidade cultural: o caso dos estrangeiros nas escolas públicas de São Paulo, a condição de estrangeira relacionada à criança com outra origem ou nacionalidade revelou diferentes entendimentos quanto aos direitos sociais e humanos na história da educação paulistana. Há tensões que se reverberam nos espaços sociais que ora incluem ora excluem crianças e suas famílias de direitos assegurados por legislação nacional e acordos e convenções internacionais.

O Capítulo VI trouxe um tema fundamental para pensar a inclusão de grupos historicamente relegados às margens da sociedade brasileira: as políticas afirmativas. A psicóloga e pesquisadora Cristina Hashizume e a pedagoga, pesquisadora e militante Elenir Freitas analisaram a experiência de ações afirmativas no ensino superior para a equalização de oportunidades de negras(os) e outras minorias no artigo Ações Afirmativas e Multiculturalidade: formação cidadã para além da escola - um estudo sobre a ONG EDUCAFRO. A partir dos projetos pedagógicos elaborados pela EDUCAFRO, as autoras abordam os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade como formas de enfrentamento ao racismo estrutural que assola a sociedade brasileira.

Com ineditismo temático no campo da formação de professoras(es), a antropóloga e pesquisadora Letícia Vicentin e o psicólogo e pesquisador Raphael Brito refletem, no Capítulo VII, sobre o processo de envelhecimento em nossa sociedade interseccionado com conceitos como raça, classe e gênero. No artigo Notas antropológicas sobre a heterogeneidade da velhice: um diálogo com a educação, os autores nos provocam a pensar a experiência dos reconhecidos como "terceira idade, idosos e velhos" e as sociabilidades vividas em diferentes grupos sociais. O artigo, ainda, nos convida a refletir sobre o conceito de heterogeneidade, as dinâmicas postas e as práticas pedagógicas, já ampliadas pelas diferentes experiências de sujeitos que compõem estes grupos sociais.

No Capítulo VIII, a socióloga e pesquisadora Carla Ávila trouxe profundas contribuições sobre o direito à liberdade de crença, previsto na Constituição Federal de 1988.

No artigo intitulado Do axé ao amém: reflexões sobre o direito à diversidade afrorreligiosa no contexto escolar, a autora analisou as contradições envolvidas na presença da matriz cristã nas instituições públicas, como a escola, bem como possibilita pensar em formas de enfrentamento e de desconstrução dos discursos baseados no pensamento único, na experiência religiosa de uma tradição em um país com diversas tradições, culturas e povos.

Por fim, no capítulo IX, o historiador e referência nos estudos sobre a história e a temática indígena na sala de aula, Edson Kayapó contribuiu com o artigo intitulado Educação indígena na sala de aula: rompendo silêncios. A partir dos estudos sobre a colonialidade, o autor nos propõe a renovar o olhar, romper com laços herdados dos processos históricos de opressões, escravagismo e marginalizações para construir outras narrativas, contada pelos povos indígenas, e que devem permear os currículos e o cotidiano das instituições educacionais.

Pensar sobre as complexidades que envolvem os processos de inclusão também remontam processos históricos que expressam as dinâmicas de marginalização social presentes nas sociedades ocidentais. Desde a queixa-crime com base no racismo, xenofobia ou qualquer tipo de discriminação social até a efetividade de ações inclusivas no cotidiano das instituições educativas, os lugares e os espaços estão em disputa, há tensões, há outras óticas e um campo de possibilidades para transformações.

Logo, ao propiciarmos debates sobre temas ainda pouco explorados na vasta literatura sobre educação especial e inclusiva, nosso foco volta-se à ampliação do direito humano à educação, junto à urgência de um compromisso de todas(os) com a sua efetivação.

Há um longo caminho a ser trilhado e que certamente passará pelo reconhecimento e valorização social das diversidades, dos sujeitos e de sociedades multiculturais, multilíngues e pluriversais.

Boa Leitura.
Katia Norões

Capítulo 1

Direitos Humanos, Multiculturalismo e diversidade no contexto escolar: lutas históricas de negros, indígenas, mulheres e LGBTQIA+

Romilda Costa Motta

O ambiente da escola deveria representar somente espaço de acolhimento, aprendizagem e respeito. No entanto, em muitas situações, este é o lugar onde algumas crianças e jovens se defrontam pela primeira vez ou, de forma mais marcada, com manifestações de preconceitos e discriminações relacionado às suas características raciais, culturais e/ou de gênero.

Este capítulo se propõe a desenvolver uma análise tratando das relações étnico-raciais, de gênero e da diversidade de orientação sexual, de forma articulada. Parte-se do entendimento de que os processos discriminatórios precisam ser analisados à luz dos direitos humanos a fim de que não sejam naturalizados e tolerados. Tanto no espaço da escola como fora dela.

O objetivo é propor que profissionais da Educação assumam compromissos éticos de trabalhar pela efetivação de um currículo multiculturalista, que contemple diferenças e promova uma cultura de respeito à garantia dos direitos humanos, a equidade, valorização e respeito à diversidade étnico-racial e de gênero.

Inicialmente será feita uma análise do conceito Multiculturalismo e Diversidade, contextualizando-os a partir da articulação entre igualdade e diferença, operando com as categorias de gênero e raça/etnia. Em seguida, você encontrará uma breve contextualização histórica das lutas dos Movimentos Sociais (Negro, indígena, Mulheres, LGBTQ+) e algumas conquistas desses grupos.

Multiculturalismo e Diversidade no contexto escolar

Impactado pela globalização, o cenário atual traz como uma de suas marcas o multiculturalismo e a afirmação de identidades diversas (étnicas, de gênero, religiosas, sociais...). Essa realidade impõe desafios referentes ao objetivo do(a) professor (a) considerar todas as identidades, bem como trabalhar por uma cultura de respeito às diferenças. Traz, junto, uma preocupação compartida por muitos profissionais de ensino, especialmente no campo da Educação Básica, que é a necessidade da construção e efetivação de um currículo multiculturalista.

Antônio Flávio Barbosa Moreira (2001) destaca a imprescindibilidade de pensarmos dois campos de conhecimentos e práticas: currículo e a formação de professores. Moreira ressalta que o preparo de um professor comprometido política e academicamente "pode beneficiar-se da preocupação com diversidade cultural". Mas isso exigirá o domínio de temas como: diferentes culturas **na** e **da** escola; as relações de classe social, raça e gênero na escola; os preconceitos, os rótulos e os estereótipos (p. 82 e 83).

Durante muito tempo sustentou-se o argumento de que o currículo era neutro. Colocando as lentes sobre o ensino no Brasil - especialmente, mas não exclusivamente, a área de História - nota-se que os programas curriculares, os compêndios escolares utilizados nas escolas contemplavam um tipo de sujeito: masculino, de elite, branco, hétero e cristão. A participação de mulheres nos principais acontecimentos históricos era invisibilizada e outras identidades sexuais e de gênero, ignoradas.

De igual modo, a história, os valores e a cultura de outros grupos étnicos não brancos que formavam o "povo brasileiro" – negros e indígenas – eram ocultados, negados ou, quando citados, representados de forma estereotipada, ressaltando elementos negativos.

Essa visão elitista e racista era reproduzida nos compêndios escolares. A título de exemplo, citaremos o ensaio vencedor do concurso do recém constituído IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) "Como se deve escrever a história do Brazil" (1843). Ali, Karl Friedrich Von Martius (1794-1868), emitiu opiniões explicitamente hierarquizantes ao afirmar que a "raça negra, degenerada e inferior, iria contribuir com a construção de uma nova nação, à medida que fosse assimilada, absorvida pela raça branca e caucasiana" (MOTA apud PETRUCELLI, 2013, p. 14).

Noutra obra, encomendada pela Coroa, nos mesmos moldes do IHGB, História Geral do Brazil, Adolfo de Varnhagen (1816-1878), escreveu que os africanos, trazidos e tornados escravos, fizeram mal ao país "com seus costumes pervertidos, seus hábitos indecorosos e despudorados, seus abusos, vestuários, comidas e bebidas inadequados". Neste mesmo texto, os nativos foram definidos como "gentes vagabundas, bestas falsas e infiéis, inconstantes, ingratas, desconfiadas, impiedosas, despudoradas, imorais, insensíveis, indecorosas e entrecortadas por guerras, festas e pajelanças" (VARNHAGEN, 1854 apud ALMEIDA, 2006, p....)

Há tempos os estudos sobre Currículos e Teorias do Currículo passaram a questionar essa afirmada "neutralidade", ressaltando as relações de poder na forma como tudo estava estabelecido. Conforme ressalta Tomás Tadeu da Silva: "O currículo é uma construção social, é uma invenção social como qualquer outra(...). Ele é resultado de um processo histórico (...). O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder (...). O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (2019, p.148 e 150).

Ao falarmos sobre "currículo multiculturalista" precisamos entender, primeiramente, o que é e de qual tipo de Multiculturalismo estamos falando.

Em sua concepção original, Multiculturalismo fala de "coexistência de formas naturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes". As referências ao conceito tornaram-se comuns no contexto transnacional, de sociedade globalizada. O termo logo se tornou um modo de descrever diversidades de ordem cultural, étnica, identidades sexuais e de gênero que passaram a se relacionar com maior frequência. Também associado a projetos contra-hegemônicos, baseados em lutas pelo reconhecimento da diferença (SANTOS; NUNES, 2003).

Quando falamos de diversidade cultural e de identidades das mais diversas é necessário ter em conta que estamos tratando de uma "esfera de lutas, de diferenças, de relações de poder desiguais. Em um mundo de desigualdades e contradições, "à medida que se desenvolve um processo de mundialização cultural, processa-se também um movimento que, na direção oposta, procura reafirmar o que é local e específico, com muita frequência em bases etnocêntricas, xenófobas, racistas, machistas, homofóbicas e fundamentalistas" (MOREIRA,1999, p.84).

Ou seja, a humanidade se mundializa mas, em muitos contextos e para alguns grupos e indivíduos, esse processo ocorre sem que se desenvolva, na mesma velocidade e intensidade, a capacidade de conviver com a diversidade e o respeito às diferenças. Independentemente de serem de ordem de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental, muitas vezes essas diferenças têm justificado discriminações e perseguições a indivíduos e grupos, prevalecendo os conflitos nas relações, em detrimento da convivência respeitosa e harmoniosa.

De acordo com Semprini:

> O multiculturalismo coloca a questão da diferença. Pode-se igualmente afirmar que ele lança a problemática do lugar e dos direitos da minoria com relação a maioria. Poderíamos finalmente argumentar que ele discute o problema da identidade e seu reconhecimento" (1999, p.43)

Você precisa atentar-se para o fato de que colocar ênfase na diferença não é, necessariamente, algo positivo. Para explicar melhor, recorreremos às contribuições teóricas de McLaren (1997). Considerando a articulação entre igualdade e diferença, à luz do conceito de Multiculturalismo, este pesquisador identifica quatro posições em relação à presença de distintos grupos culturais em uma mesma sociedade: o multiculturalismo conservador, o liberal, o de esquerda e o crítico.

De forma resumida, pode-se afirmar que o "conservador" identifica as diferenças hierarquizando-as e pressupondo a inferioridade e a incapacidade de outros grupos raciais que diferem da elite cultural branca. Secundarizando as forças das restrições estruturais a segunda posição, o multiculturalismo "liberal", defende a igualdade natural entre os distintos grupos, argumentando que todos têm a mesma capacidade intelectual e, portanto, capazes de competir e ascender na sociedade capitalista. A terceira, o multiculturalismo liberal de esquerda, aceita as diferenças entre as raças (aqui, incluímos os grupos sexuais e de gênero), critica a visão liberal de igualdade, por negligenciar as características que diferem os grupos mas, ao mesmo tempo, supervalorizam a autenticidade de culturas marginalizadas, tendendo a essencializar as diferenças, minimizando o fato de que as identidades são produzidas histórica e culturalmente. Por fim, a quarta posição, o multiculturalismo crítico, que rejeita tanto o foco liberal na igualdade entre as culturas como a ênfase na diferença. Entende que ambas configuram uma falsa oposição, refletindo uma lógica essencialista que toma as identidades individuais como autônomas, autossuficientes e autodirecionadas. Ou seja, essa perspectiva vê a diferença como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia (MOREIRA, 1999, p. 85-87).

Especialistas em Educação advertem que os(as) educadores(as) do século XXI não poderão ignorar questões que as escolas terão que enfrentar referentes ao multiculturalismo, raça, poder, identidade. Os desafios passam por ensinar e aprender em um mundo que é cada vez mais globalizado e diversificado (MOREIRA,1999, p. 87).

A questão assume tom de alerta quando tomamos dimensão sobre o quanto ainda há para avançar na busca pela efetivação de um currículo que contemple a perspectiva crítica do multiculturalismo.

Na proposta presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (as) e seu respectivo Parecer (CNE/CP09/2001), por exemplo, a perspectiva crítica encontra pouca ressonância. Há, ali, apenas breves passagens: "Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2001).

Os desafios estão postos. Crescem as mobilizações de movimentos sociais que vem denunciando desigualdades e exclusões. Escolas e professores(as) precisam refletir acerca dos compromissos diante desses cidadãos e cidadãs.

Contexto histórico de mulheres, negros e indígenas e população LGBTQIA+ pelo reconhecimento como sujeitos portadores de dignidade humana

Insatisfeitos(as) com o processo histórico de inclusões e injustiças e cientes de que a ordem estabelecida esteve – e está – marcada por desigualdades, negros, indígenas, mulheres e população LGBTQIA+ vem empreendendo lutas históricas para serem reconhecidos pelo Estado e por setores da sociedade como sujeitos igualmente portadores legítimos de direitos que se estendem em civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Ao longo do século XX e primeiras décadas do XXI , diversos Movimentos Sociais têm se mobilizado, cobrando respostas efetivas às reivindicações baseadas em etnia, raça, religiosidade, sexualidade e gênero. Em seus pleitos e argumentos mostram-se críticos ao discurso típico das Democracias Liberais, apoiado na ideia de "igualdade". Em contraposição, reivindicam o reconhecimento de singularidades culturais e identitárias sem que isso signifique a implementação de políticas igualitárias com tendência à assimilação e à universalização.

As conquistas obtidas por esses grupos historicamente negligenciados por grande parte das políticas políticas públicas pautaram-se na ideia de Cidadania e garantia aos Direitos Humanos.

A Constituição brasileira de 1988, conhecida como a "Constituição Cidadã", é fonte para embasar juridicamente as demandas.

No artigo 3º, afirma que seus governantes devem trabalhar para oferecer condições para que os dois princípios magnos – Liberdade e a Igualdade – sejam estendidos a todos os cidadãos e cidadãs. No texto da Carta Magna lê-se:

I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II – Garantir o desenvolvimento nacional;
III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, art. 3º, 1988).

Em seguida, você tomará contato com referências de esforços e conquistas de alguns grupos minoritários em termos de relações de poder.

Negros e indígenas

Desde as primeiras décadas de colonização europeia negros e indígenas foram colocados à margem da sociedade, escravizados, explorados, excluídos da cidadania. Ao mesmo tempo, os processos de resistências e lutas por direitos foram constantes, lutando para serem contemplados em sua cidadania e respeito à dignidade humana, poderem conhecer e/ou preservar sua história e suas práticas culturais.

Algumas Políticas Afirmativas conquistadas pelas populações negra e indígena nas décadas recentes merecem ser citadas:

> A aprovação e implementação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei 9394/96 e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

Passos importantes na efetivação das políticas públicas voltadas à questão étnico-racial pois foram os primeiros documentos que trouxeram referências e orientações relacionadas ao tema da valorização da pluralidade cultural, indicando que o tema deveria ser tratado de forma transversal.

Criação de Coordenadorias especiais e Secretarias

Em seus distintos níveis (Federal, Estadual e Municipal), essas secretarias ficaram responsáveis pelo desenvolvimento de projetos e políticas públicas, capacitação de professores(as), preparo de materiais didáticos a serem acessados por profissionais da educação, apoio e/ou proposição de fóruns de educação em instituições públicas e privadas para debater temas da valorização das diversidades étnico-racial e cultural.

SEPPIR - 2003 (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). Essa era uma antiga reivindicação do movimento negro em âmbito nacional e internacional. Também a **SECADI-2004** (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) - que foi fruto de demandas pela implementação de políticas de inclusão educacionais que contemplassem os fatores específicos dos contornos de desproporções que perpassam as diversidades étnico-raciais, culturais, de gênero, social, ambiental e regional no país (Brasil, 2013, p.14 e 15)

Lei 10639/03 – Obrigatoriedade de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas

Essa lei teve desdobramentos significativos: impactos nos conteúdos de materiais didáticos e paradidáticos (literatura infanto-juvenil e outros materiais de apoio ao professor/a), bem como fomento à cursos de formação na Educação para as relações étnico-raciais.

DCN – Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;

Lei 11.645/08 - Obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena.

Quando cumprida, essa lei repercute de diferentes formas na valorização da pluralidade cultural. Após a legislação, medidas foram tomadas no sentido de municiar professores(as) com materiais de apoio, cursos de formação e prioridade à educação indígena e quilombola, bem como a ênfase na temática de patrimônio.

Datas significativas – Servem para que os movimentos sociais provoquem reflexões junto à sociedade e afirmem seus valores culturais.

- No caso dos negros, o **13 de maio** - Dia da Abolição da Escravatura - foi ressignificada. Não mais vista como uma menção à "dádiva" da Princesa Isabel mas como o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, priorizando o dia como espaço para denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população negra no pós-abolição; 21 de março - não circunscrita aos limites nacionais - Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial e o 20 de novembro, aniversário da morte do líder negro, Zumbi de Palmares, escolhido para celebrar o "Dia da Consciência Negra".

- Para os povos indígenas, a data que tem cumprido a função de trazer denúncias sobre as mazelas que afetam nossos povos originários e também para afirmar a identidade e a diversidade dos povos indígenas é o **19 de abril**, não mais chamado de "Dia do índio" mas " Dia de Resistência e Luta dos Povos Indígenas"

Cotas

Embora a referência a "ações" ou "políticas" afirmativas levemuitas pessoas a pensarem, prioritariamente, nas cotas, como você viu essas ações não se restringem somente a elas. Todas as conquistas citadas acima, considerando a diversidade étnica e cultural das etnias historicamente alijadas do poder, fazem parte dessas políticas. As cotas são uma delas. São instrumentos políticos e jurídicos para possibilitar maior igualdade de acesso e permanência da população negra e indígena às universidades públicas, garantindo que esses grupos apossem-se do direito à Educação pública, gratuita e de qualidade no Ensino Superior (BRASIL, 2013, p. 85).

Mulheres

Em diferentes tempos históricos, espaços geográficos, a partir de diferentes lugares sociais, grupos étnicos, mulheres de diferentes identidades sexuais e de gênero têm lutado para serem reconhecidas como portadoras de dignidade humana. Embora essa afirmação possa soar exagerada, é preciso pensar que, mesmo depois de tantas lutas, especialmente se for a análise for feita pelo viés interseccional, perceberemos que as desigualdades são grandes e muitos direitos ainda negados. É fundamental que o respeito às diferenças sexuais e de gênero seja reforçado ou ensinado no contexto da escola.

Algumas das demandas históricas dos Movimentos de mulheres passam ou passaram pelos seguintes itens:

- **Educação** - Em muitas culturas e regiões do mundo a educação ainda não é um direito que lhes é garantido. No Brasil, durante muito tempo, mulheres - especialmente pobres e, mais especificamente, negras e indígenas - não frequentavam os bancos escolares ou recebiam formação diferenciada em relação ao sexo masculino.
- **Direitos Políticos** - A luta pelo voto iniciou-se nos anos 1920, sob a liderança da bióloga Bertha Lutz e demais "sufragetes". Foi efetivada em forma de direito conquistado em 1932. Aquelas que conseguiram votar e serem eleitas, fizeram-no em 1934.
- **Violência doméstica e Feminicídio** - naturalizada e justificada com base no Código Penal, a violência doméstica e mesmo assassinatos eram legitimados juridicamente em nome da "honra ultrajada". Lei 11.340/2006 ou "Lei Maria da Penha", que trata sobre violências contra mulheres e a Lei 13.104/15, referente ao crime de Feminicídio são avanços a serem destacados.
- **Direitos Reprodutivos e sexuais** - A despeito de alguns avanços esse é uma parte das lutas encampadas pelo Movimento de Mulheres que mais enfrenta resistências. Entre as demandas, a reivindicação de acesso aos direitos reprodutivos (mais amplos que falar somente do direito à interrupção da gravidez) e, no caso de mulheres trans, conseguir reconhecimento da identidade de gênero (nome social, por exemplo) e/ou processo de transição de gênero

Abaixo você acessará trechos de dois documentos. Ambos representam passos importantes na busca pela equidade de direitos. Assim como a Constituição brasileira, nota-se neles a inspiração na Declaração Universal dos Direitos Humanos ao reafirmar o princípio da não-discriminação e ao proclamas que todos seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que toda pessoa pode invocá-los sem distinção alguma, inclusive de sexo.

1 - Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW 1979). No Brasil a Convenção da Mulher foi ratificada pelo Estado brasileiro em 1984.

Inspirada na Carta das Nações Unidas, em seu "Preâmbulo", o texto da Convenção "reafirma a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa e na igualdade de direitos do homem e da mulher" (CEDAW, 1979, p.1):

- Artigo 1º: Para os fins da presente Convenção, a expressão "discriminação contra a mulher" significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo.
- Artigo 2º : Os Estados-Partes condenam a discriminação contra a mulher em todas as suas formas, concordam em seguir, por todos os meios apropriados e sem dilações, uma política destinada a eliminar a discriminação contra a mulher, e com tal objetivo se comprometem a: (lista com 7 compromissos) (CEDAW, 1979, p.8).

2- Lei 11.340/2006 – "Maria da Penha" – Estabeleceu mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Destacamos dois artigos que chamam a atenção para a integralidade dos direitos, independentemente das diferenças de classe social, raça, sexo, orientação sexual e/ou de gênero:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2006).

Direitos sexuais e direitos reprodutivos uma prioridade do governo - Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_direitos_sexuais_reprodutivos.pdf; acesso: 26/05/2021.

Lei 11.340/06 - "Maria da Penha" - Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm; acesso: 26/05/2021.

Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher - Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf; acesso: 28/07/2021.

População LGBTQIA+

No contexto escolar, o tema da diversidade e das identidades sexuais e de gênero é aquele que encontra maior resistência. O fato reflete limites, resistências e dificuldades que estão presentes na sociedade, em geral. Um exemplo disso foi a polêmica que envolveu a formulação do Caderno Escola sem homofobia, desdobramento do "Programa Brasil sem Homofobia". O material produzido nem chegou a ser publicado, diante da reação de setores ultra-conservadores. O "caderno", era de uma proposta maior que previa o fomento e apoio a cursos de formação inicial e continuada de professoras/es na área da sexualidade; formação de equipes multidisciplinares para avaliar os livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estímulo à produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoio e divulgação da produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgação de informações científicas sobre sexualidade humana (Escola Sem Homofobia, 2011).

O preconceito contra pessoas com orientação sexual diferenciada das práticas héteronormativas vem sendo combatido pelo Movimento LGBT desde o fim dos anos 1970, através do Grupo Somos, precursor na luta por igualdade e justiça para essa população historicamente marginalizada. Pautados na concepção de que o Estado é laico e deve ser democrático, apegaram-se aos princípios assegurados na Constituição Federal de 1988, que garantem a cidadania e dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988, art. 1.º, inc. II e III), reforçados no objetivo fundamental da República Federativa do Brasil de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988, art. 3.º, inc. IV) para requerer direitos.

A inclusão da população LGBTQIA+ numa política de direitos humanos é consequência das diversas instâncias de diálogo e negociação entre governos e a sociedade civil. Tímidos mas importantes, os avanços vem acontecendo como respostas ao empenho de cidadãos e cidadãs na luta por igualdade e justiça social para todas as pessoas.

Abaixo, você verá algumas conquistas do Movimento LGBTQI+ relacionadas aos Direitos Humanos:

- Data de 17 de maio como Dia Internacional de Combate à Homofobia, Lesbofobia e Transfobia
- Século XXI: Direitos civis, políticos, sociais e humanos – união civil; reconhecimento das famílias homoparentais, garantia direitos sexuais e reprodutivos
- 2004 – "Brasil sem Homofobia" – Criação de Secretarias, Conselhos – Programa de combate à violência e à discriminação
- Em 2008, no âmbito internacional, foi aprovada,na 38ª Assembleia Geral da OEA (Organização dos Estados Americanos), da Resolução "Direitos Humanos, orientação sexual e identidade de gênero", apresentada pela delegação do Brasil. Era a primeira vez na história do hemisfério que as palavras orientação sexual e identidade de gênero constaram em um documento aprovado por consenso pelos 35 países das Américas



Filme: **Minha vida em cor de rosa**. França, 1996 – Drama – Ludovic é um menino que passa a viver conflitos com a família, vizinhos e escola ao passar a revelar, de forma inocente e espontânea, sua identidade relacionada à orientação afetiva e expressão de gênero.

Link da imagem: https://cdn.iset.io/assets/02685/produtos/3176/minha_vida_em_cor-de-rosa.jpg

DESCRIÇÃO DE IMAGEM: Imagem do folder do filme "Minha vida em cor-de-rosa", de Alain Berliner. Sobre um fundo roxo, com letras brancas, na parte superior do folder está o nome das atrizes e atores: Michéle Laroque, Geroges Du Fresne, Jean-Philippe Écoffey; Abaixo, o título do filme em letras rosas. Ao centro há a imagem de uma criança saindo de dentro de um girassol, o miolo do girassol é formado por desenhos de nuvens. A criança tem pele clara, cabelos e olhos pretos. Está com uma guirlanda de flores e um véu na cabeça. Usa bata branca e rosa, sobre uma camiseta amarela com listras pretas. Os braços estão abertos com as mãos em direção ao céu. Na parte inferior há os dizeres: Vencedor do Globo de ouro. Indicado a mais de 14 prêmios internacionais. FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

VOCÊ SABIA...

Sobre a sigla - L, G, B: referem-se à orientação sexual: **L**, às lésbicas; **G**, aos gays, ou seja, mulheres e homens que sentem atração afetiva e/ou sexual por pessoas do mesmo gênero. **B**, refere se às as pessoas bissexuais, que têm essa atração por ambos os gêneros; **T** abrange as identidades de gênero, incluindo transgêneros, transexuais e travestis. Esse grupo se identifica com um gênero diferente do que foi designado em seu nascimento e é o oposto de cisgênero, que são homens e mulheres que se reconhecem conforme o gênero de nascimento. Diante das complexidades relacionadas, recentemente houve a incorporação de outras letras, especificando a situação de outras identidades sexuais e de gênero: **Q**: vem de queer, que são as pessoas que transitam entre os gêneros feminino e masculino ou que não seguem a binaridade masculino-feminino (não binário); **I**: referindo-se a intersexual, que são pessoas cujo desenvolvimento sexual corporal é não binário, então não se encaixa na lógica masculino-feminino; **A**: aborda os indivíduos que se identificam como assexuados, que não sentem atração sexual por outra pessoa, apesar de a afetiva ainda existir. Finalmente, a inclusão do símbolo **+**, representando as inúmeras possibilidades existentes relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero. Um exemplo são os pansexuais, aqueles que sentem atração afetivo-sexual independente da identidade de gênero.

SEXO BIOLÓGICO, À IDENTIDADE, ORIENTAÇÃO SEXUAL E À EXPRESSÃO DE GÊNERO

Conheça algumas diferenças relacionadas ao sexo biológico, à identidade, orientação sexual e à expressão de gênero:

Sexo biológico

Está relacionado a características como órgão, hormônios e cromossomos. As designações mais comuns são: “fêmea”, “macho”, hermafrodita.

Orientação sexual e afetiva

Refere-se a quem você é fisicamente e emocionalmente atraído(a): heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, pansexual, gênero fuido, etc.

Identidade de gênero

Refere-se a uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa envolvendo vestimentas, modo de falar, maneirismos. Corresponde à forma como a pessoa se vê e se sente, podendo ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo. A partir disso pode haver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos e outros. As identidades mais comuns são: identidade de gênero masculina (associada ao homem – “homem cis”), identidade de gênero feminina (associado à mulher – “mulher cis”), transgênero, agênero, pangênero, intergênero, transformista, drag queen, travesti, etc.





Expressão de gênero

É a forma como a pessoa manifesta publicamente a sua identidade de gênero, por meio do seu nome, da vestimenta, do corte de cabelo, dos comportamentos, da voz e/ou características corporais e da forma como interage com as demais pessoas. A expressão de gênero da pessoa nem sempre corresponde ao seu sexo biológico.

DESCRIÇÃO DE IMAGEM: folder dividido em 5 quadros, nas cores, azul, amarelo, rosa escuro, rosa claro. No primeiro, na parte superior, há o título: “sexo biológico, à identidade, orientação sexual e à expressão de gênero” Conheça algumas diferenças relacionadas ao sexo biológico, à identidade, orientação sexual e à expressão de gênero:

Abaixo estão o segundo e o terceiro quadro. O segundo, ao lado esquerdo, com o título: “Sexo biológico.” E o texto: Está relacionado a características como órgão, hormônios e cromossomos. As designações mais comuns são: “fêmea”, “macho”, hermafrodita.

Ao lado direito, está o terceiro quadro, com o título: “Orientação sexual e afetiva” e o texto: Refere-se a quem você é fisicamente e emocionalmente atraído(a): heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, pansexual, gênero fluido, etc.

Abaixo destes dois, está o quarto quadro. “Identidade de gênero”. Refere-se a uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa envolvendo vestimentas, modo de falar, maneirismos. Corresponde à forma como a pessoa se vê e se sente, podendo ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo. A partir disso pode haver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos e outros. As identidades mais comuns são: identidade de gênero masculina (associada ao homem – “homem cis”), identidade de gênero feminina (associado à mulher – “mulher cis”), transgênero, agênero, pangênero, intergênero, transformista, drag queen.

Ao lado direito do texto há um desenho de um homem negro, ele usa camiseta de mangas longas, amarela e jardineira jeans. Está de perfil esquerdo, sobre um patinete.

Na parte inferior do folder, está o último quadro com o título: “Expressão de gênero”
É a forma como a pessoa manifesta publicamente a sua identidade de gênero, por meio do seu nome, da vestimenta, do corte de cabelo, dos comportamentos, da voz e/ou características corporais e da forma como interage com as demais pessoas. A expressão de gênero da pessoa nem sempre corresponde ao seu sexo biológico.

Ao lado direito do texto há o desenho de uma mulher branca, tem cabelos pretos, usa um vestido rosa. Está de perfil direito e chuta uma bola rosa.

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

Ao longo desse capítulo, você viu o quanto é importante o domínio de conhecimentos sobre as lutas de grupos que foram, historicamente, invisibilizados e deixados à margem da sociedade.

Cientes das injustiças e desejosos de mudanças mobilizaram-se e empreenderam batalhas pelo direito ao exercício da Cidadania. Infelizmente alguns avanços conquistados a duras penas têm sofrido sérios reveses nos últimos anos. Porém, a consciência de que a luta é permanente faz com que esses grupos de identidades étnicas, sexuais e de gênero não se dobrem aos desejos de silenciamentos e exclusões.

No que se refere ao contexto da escola, cabe ao (à) professor (a) assumir como valor o fato de que, em seu processo de formação, além de conhecimento, é necessário sensibilidade, empatia.

A escola precisa cumprir seu papel social de promoção ao desenvolvimento integral desses sujeitos, ser espaço de acolhimento e de formação de valores pautados na apreciação e respeito à diversidade. Sendo o ambiente escolar espaço marcado por diversidade social, étnica, religiosa, de gênero, precisa oferecer formação para ter um grupo de professores(as) e demais profissionais da Educação mais preparado para os desafios. Somente assim, o respeito à dignidade humana terá sido observado em sua potência máxima e a escola verá cumprida a parte que lhe cabe na formação desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Valder. “Varnhagen e a ‘invenção’ da história do Brasil. A Nova Democracia”. Rio de Janeiro: Aimberê, ano 5, n. 31, set. 2006. Disponível em: https://anovademocracia.com.br/anteriores/418-varnhagen-e-a-invencao-da-historia-do-brasil; acesso:28/07/2021.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História. Fundamentos e Métodos (5ª ed. Revista e atualizada). São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. DF, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃo, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645 de março de 2008. Altera a Lei nº 9394, de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10639, 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. Brasília. DF, 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. “Multiculturalismo, Currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antônio (org). Currículos e Práticas (4ª ed). Campinas: SP: Papirus, 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo Cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio (org). Currículos e Práticas (4ª ed). Campinas: SP: Papirus, 1999.

PETRUCCELLI, José Luís. “Raça, identidade, identificação: abordagem histórica concetual”. In: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lúcia (org.). Características étnico-raciais da população: classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. NUNES, João Arriscado. “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (Série Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v.3.
SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo. (Tradução de Laureano Pelegim). São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu. Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias de currículo(3ª edição 11ª reimp) . Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Capítulo 2

Formação docente e multiculturalismo: uma postura sensível às diferenças

Flávio Santiago
Artur Oriel Pereira
Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza

Neste capítulo você estudará o multiculturalismo numa abordagem educacional acerca do apagamento de conhecimentos, de saberes, e de cultura(s) não assimiladas pela colonialidade, visando a construção de uma formação docente alicerçada no respeito às diferenças.

Docência, epistemicídio e multiculturalismo

Não podemos deixar de trazer nesta discussão a demanda recebida pelas professoras e pelos professores para que estas e estes possibilitem a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados às gerações mais jovens, através do trabalho pedagógico realizado nas diversas instituições educativas.

É sabido que, essa demanda é estabelecida pelo Estado e pela sociedade civil, para além de outras questões, como uma espécie de trabalho de difusão da cultura no sentido lato do termo: os saberes, as maneiras de pensar e de ser, as ideologias (FONTENELE, 2008). E embora, o conteúdo cultural e as formas de torná-lo apreensível, variem nos mais diversos contextos espaço-temporais, ele é organizado conforme o poder político de determinados grupos sociais.

Os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelas professoras e pelos professores, que potencializam a emancipação das pessoas, reconhecendo-as como produtoras de cultura e de mudanças sociais, podem representar uma ameaça para os interesses econômicos, políticos e ideológicos de grupos sociais dominantes.

Como aponta Cristiane Ferreira Fontenele (2008), isso está ligado com as posições estratégicas desses grupos, assim, o trabalho das professoras e dos professores acaba sendo alvo de tantas políticas de controle, que de diversas formas, se articulam para impedir, muitas vezes, a autonomia das pessoas, fazendo do trabalho docente pouco mais do que um implementador de currículos e métodos elaborados por especialistas que seguem determinadas diretrizes.

No bojo desses processos, temos o controle da cultura que é operada nas instituições educativas, José Gimeno Sacristán (1995) elucida que:

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas que parecem "incômodos". Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente. (SACRISTÁN, 1995, p. 95).

A seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros, abordagem dos conteúdos como conhecimentos isolados, descolados do seu processo social de construção, ensinam, entre outras coisas, a aceitação de perspectivas dominantes como as únicas existentes, como verdade inquestionável e absoluta.

Esse é um mecanismo de opressão construído pela lógica do colonialismo, cuja: "as representações são consideradas apenas como imagens apolíticas a serem analisadas e interpretadas como outras tantas gramáticas intercambiáveis, e julga-se que há um divórcio absoluto entre passado e presente" (SAID, 1995, p. 93).

Os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelas professoras e pelos professores, que potencializam a emancipação das pessoas, reconhecendo-as como produtoras de cultura e de mudanças sociais, podem representar uma ameaça para os interesses econômicos, políticos e ideológicos de grupos sociais dominantes.

Como aponta Cristiane Ferreira Fontenele (2008), isso está ligado com as posições estratégicas desses grupos, assim, o trabalho das professoras e dos professores acaba sendo alvo de tantas políticas de controle, que de diversas formas, se articulam para impedir, muitas vezes, a autonomia das pessoas, fazendo do trabalho docente pouco mais do que um implementador de currículos e métodos elaborados por especialistas que seguem determinadas diretrizes.

No bojo desses processos, temos o controle da cultura que é operada nas instituições educativas, José Gimeno Sacristán (1995) elucida que:

> A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas que parecem "incômodos". Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente. (SACRISTÁN, 1995, p. 95)

A seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros, abordagem dos conteúdos como conhecimentos isolados, descolados do seu processo social de construção, ensinam, entre outras coisas, a aceitação de perspectivas dominantes como as únicas existentes, como verdade inquestionável e absoluta.

Esse é um mecanismo de opressão construído pela lógica do colonialismo, cuja: "as representações são consideradas apenas como imagens apolíticas a serem analisadas e interpretadas como outras tantas gramáticas intercambiáveis, e julga-se que há um divórcio absoluto entre passado e presente" (SAID, 1995, p. 93).

E no Brasil, reforça um sistema complexo de estruturação de diferentes níveis de poder e privilégios, o qual é "constituído como um instrumento operacional para a consolidação das hierarquias raciais [de gênero, sexualidade, idade e classe social]" (CARNEIRO, 2005, p. 33).

SAIBA MAIS

Como podemos realizar atividades educativas que acolhem diferentes pessoas a partir de saberes ancestrais e perspectivas não-eurocêntricas?

Como podemos romper com o epistemicídio que anula a diversidade das narrativas, existências e cultura(s)?

A respeito desta temática sugerimos a leitura dos textos.

Leia: PEREIRA, Artur Oriel.; SANTIAGO, Flavio; SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. Ubuntu: Acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Teias* (Rio de Janeiro), v. 19, 2018, p. 314-329. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/33547.

Para saber mais: PEREIRA, Artur Oriel.; MELO, Claudine Dutra; ERNST, Daniela Carolina; SANTOS, Gisleide do; TRINDADE, João Alessandro Frazão; GALVÃO, José Renato Margarido. Transversalidade Alterciêntífica: Narrativas outras e epistemologias à procura de justiça. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, *1*(2), 2020, p. 50-76. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7807.

É nesse contexto que as visões de sujeito, mundo e conhecimentos quase sempre representam uma realidade etnocêntrica, que vê a si mesma como norma, como grau máximo de desenvolvimento humano, e os "outros" como inferiores, incapazes, anormais.

> Elas aderem aos significados hegemônicos sem levarem em conta os mecanismos de poder que fazem com que os elementos de uma cultura prevaleçam sobre as outras, ao mesmo tempo em que provocam uma desqualificação dos conhecimentos e valores, das formas de ser e de ver a realidade dos outros grupos culturais. Não levam em conta que esses sinais, esses marcadores valorativos que constituem as diferenças, não são naturais, mas produzidos em relações sociais de poder. (FONTENELLE, 2008, p. 32).

Entre as décadas de 1960 e 1980, a suposta neutralidade da qual se revestiam os estudos curriculares, até então, começa a ser posta em xeque pelas teorias crítica e pós-crítica do currículo. Tensionando as teorias tradicionais que tomavam a indagação: "o que deve ser ensinado?". Questiona-se as relações de poder, e entram em cena, nas acepções críticas do currículo, os conceitos de: ideologia, reprodução social e cultural, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, resistência e currículo oculto. A esses conceitos, as perspectivas pós-críticas do currículo agregam outros: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, entre outros (MARIANO, 2009).

Sob essa perspectiva, como aponta Paulo Freire (1992, 2005) é fundamental destacar que os conteúdos escolares têm uma historicidade e não podem ser tratados como isentos das relações de poder e dos interesses políticos e ideológicos. A partir de uma concepção que se estabelece do plano micro ao macro, a educação possui força política e possibilidades de (re)criação, transformando os "mundos particulares" das pessoas e suas famílias, da sociedade, corroborando nas reescritas de suas vidas.

A partir do momento que tomamos conhecimento a respeito disso, e não questionamos e rompemos com perspectivas dominantes, de certa maneira, estamos agindo contra a dialética transformadora que a educação pode proporcionar para as pessoas a fim de que elas mudem as suas realidades.

Qual sociedade nós herdamos? Nós queremos que ela continue depreciando algumas pessoas?

Professores e professoras têm um papel fundamental, o compromisso político com uma sociedade equânime, e principalmente, precisam refletir que:

Existe um peso histórico em ser descendente de pessoas negras e pessoas indígenas. Também existe uma carga em ser descendente de pessoas brancas escravizadoras. Os/as descendentes de escravocratas não têm culpa do que fizeram seus antepassados, mas uma coisa eles/as têm, a responsabilidade para que esta sociedade não permaneça sendo a mesma (SILVA, 2018).

A partir disso, torna-se fundamental refletir sobre o que nos lembra Vera Maria Candau (2008), toda educação está imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. De fato, embora a diversidade cultural presente na sociedade adentre a escola, e esta, recebe as pessoas com saberes, tradições, gostos e sonhos bastante diversos. Boa parte das escolas continuam trabalhando com currículos monoculturais, mantêm-se como palco de cenas de preconceitos e de discriminações de diversas formas.

Esses fatos, assim como olhares, palavras, gestos, cotidianamente são dirigidos às pessoas negras, indígenas, migrantes, LGBTI+, às pessoas em situação de vulnerabilidade social, às pessoas com deficiências, às pessoas gordas. E fazem com que estas pessoas, desde a infância, se deem conta que a sociedade lhes reserva certos lugares, oportunidades, direitos e as exclui de outros.

MULTIMÍDIAS

Então há um lugar ou uma humanidade que não pertence a todas as pessoas?

Preconceitos, discriminações e desigualdades estruturam a sociedade e cultivam sentimentos e ideias que para pertencer a humanidade é preciso ser descendente de europeus, é preciso ser branco/a, é preciso ser adulto/a?

Dica de filme para assistir e refletir sobre multiculturalismo, preconceito e discriminação:

Nascidos em Bordéis, de Zana Briski e Ross Kauffman (2004).
Trailler: https://www.youtube.com/watch?v=dy1HY-3f7G0.

Outra sugestão de filme para lembrar que desde a infância pessoas vivem em situações de violências e de desigualdade social em diversos países:

Crianças Invisíveis, de Jordan Scott, Kátia Lund, Stefano Veneruso, Ridley Scott, Mehdi Charef, Emir Kusturica, Spike Lee e John Woo (2006).

Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=trGs9Jmeom0.

Assim, quando construímos uma educação multicultural, precisamos partir da premissa que o processo de democratização do ensino deve estar voltado para o diálogo, para o reconhecimento e para o respeito às diferenças, como uma espécie de mola propulsora para o desenvolvimento social, e não, como um mal a ser combatido e extirpado.

> [...] uma educação multicultural deve ser um imperativo não só com relação aos grupos discriminados, como também com relação aos grupos dominantes, uma vez que tal tipo de educação visará não a igualdade educacional, como também a formação de novas gerações destituídas de preconceitos, reconhecendo a pluralidade étnico-cultural como um enriquecimento e não como uma deficiência para a sociedade. (CANEN, 2001, p. 209).

Os professores e as professoras que constroem e assumem uma postura sensível às diferenças no viés multicultural se tornam um agente transformador, pois reconhecem que a sua prática não é neutra tanto quanto as posturas políticas alicerçadas ao longo da história, como afirma Paulo Freire (2005). Ser docente com um olhar atento para a diversidade exige sempre uma tomada de posição, uma decisão, uma ruptura contra os processos de opressão.

O que está em jogo é o processo dialógico entre os diferentes saberes

A educação multicultural não está restrita aos grupos oprimidos e, tampouco, à conversão dos grupos opressores. Trata-se de uma proposta educacional pautada no respeito às diferenças e, principalmente, na problematização das desigualdades históricas, políticas, sociais e culturais que permeiam a construção das identidades das pessoas.

Peter Burke (2005) discutindo sobre a história da cultura, hibridismo cultural e construção de identidades, dialoga com as histórias de pessoas comuns, ou seja, as denominadas "histórias vistas de baixo", valorando as significações próprias e modos de viver ou até sobreviver, que possibilitam análises e compreensões diversas a partir de cada existência e vivência pessoal ou de determinados grupos. Essa perspectiva, possibilita dar atenção às experiências e lutas cotidianas, à valoração das ramificações culturais existentes ante à cultura de maior poderio, na qual o etnocentrismo é o centro.

Sob esse ponto de vista, e ampliando a discussão acerca da gênese do multiculturalismo no final do século XIX nos Estados Unidos, advindo através da ação principal do movimento negro para combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos civis, Candau (2002), afirma que:

> Se, originalmente, as propostas educacionais preocupadas com as questões culturais se vinculavam apenas às questões dos afro-americanos, pouco a pouco, esta perspectiva foi se ampliando e atualmente pode ser entendida como uma educação voltada para as diversas manifestações culturais de grupos étnicos, feministas, de classe, de orientação sexual, etc. (CANDAU, 2002, p. 54).

Sendo assim, o conceito de diferença deixa de ser pensado exclusivamente para a questão racial. Como mencionamos anteriormente, não obstante, ela ser o principal eixo das preocupações multiculturais – o marcador inicial do multiculturalismo –, desse modo, fala-se em diferença a partir de diversas categorias como: classe social, gênero, sexualidade, religião, capacidade física, origem, idade, entre outras.

Para Luis Alberto Oliveira Gonçalves e Petronila Beatriz Gonçalves e Silva (2003), ao analisar a constituição do multiculturalismo, é primordial levar em conta que esse movimento, que se iniciou com a defesa dos negros e ampliou-se para outras categorias, não pode ser considerado um bloco monolítico, homogêneo e sem contradições. Além disso, é preciso ter em mente os perigos que esse movimento trouxe para as pessoas que ansiavam pela manutenção do *status quo*.

Trazer à tona a diversidade presente em nossa sociedade possibilita conhecermos e respeitarmos as variações da cultura, ao mesmo tempo em que se luta pela garantia do direito a fala das pessoas, como ressalta Freire:

> Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens [...]. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2000, p. 90-91).

Dessa maneira, a escuta torna-se uma atividade fundamental na construção de uma postura política que valoriza a multiculturalidade. O respeito para com as diferenças não pode ser estabelecido sem o diálogo. Somente um processo de escuta, desconstrução e ressignificação possibilita a compreensão dos aspectos inerentes à relação entre escola, educação e cultura. E esse processo necessita da escuta para que as trocas culturais não ocorram em detrimento umas das outras, culminando na perda de identidades, culturas e tradições que existem e resistem socioculturalmente (MEDEIROS, 2009).

Sob esse ponto de vista, Candau (2008) pondera que o conhecimento de aspecos relativos a formação pluriétnica da sociedade, as resistências dos povos indígenas e do movimento negro, entre outros, permitem articular e avançar nas relações existentes entre a prática pedagógica, a pesquisa em educação e o acolhimento da dimensão multicultural.

Além das origens múltiplas do multiculturalismo, especialmente marcadas e ensejadas pelos movimentos sociais e por suas influências no campo educacional, faz-se mister pontuar o advento das vertentes no campo da prática pedagógica. O trabalho educativo no interior das creches e pré-escolas e escolas com esta perspectiva, ultrapassa a sistematização de um projeto, jogo ou brincadeira, não que essas atividades não sejam de extrema relevância, entretanto, não se limitam somente a essa questão.

SAIBA MAIS

O que é excelência acadêmica dentro deste contexto? É o espaço que transmite os conhecimentos etnocêntricos ou é o que procura apresentar diferentes cultura(s) e saberes?

A respeito desta temática sugerimos a leitura do texto.

Leia: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Roda de Conversas - Excelência Acadêmica e Diversidade. Educação, v. 30, n. 1, 19 jun. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/540.

Não construímos a educação das relações étnico-raciais ao prepararmos, por exemplo, uma "semana cultural" no mês de novembro referente ao Dia da Consciência Negra ou no mês de janeiro referente ao Dia Nacional da Consciência Indígena, isso é uma experiência pontual. Romper com o racismo e o epistemicídio, é um processo tanto de desconstrução, reconstrução e criação de novas posturas frente ao mundo, quanto de sistematização dos aportes culturais para serem apresentados para as pessoas desde a infância, cotidianamente.

Portanto, devemos estar atentos/as à diversidade. Precisamos eliminar todas as formas de preconceitos e discriminações contra as pessoas negras, indígenas, migrantes, LGBTI+, as pessoas em situação de vulnerabilidade social, as pessoas com deficiências, as pessoas gordas. Se faz urgente uma formação docente e postura multicultural sensível às diferenças, assim, estaremos abertos/as para a escuta, a fim de construir novos caminhos, e principalmente, melhorar todas as possibilidades de existências.

Sem a intenção de encerrar...

Como vimos neste capítulo, a sociedade é heterogênea e multicultural, constituída por diversos povos, bem como pelas noções étnico-raciais, de gênero, classe social, entre outros. Estes aspectos, que nos mostram a diversidade e as diferenças, e infelizmente, ainda, por não serem compreendidos em seus termos e contextos, acabam não sendo reconhecidas e dialogadas como condição precípua para eliminar todas e quaisquer atitudes preconceituosas e discriminatórias. Tanto quanto, não são utilizadas na sua plenitude para que ocorra o intercâmbio e a construção de um mundo onde todas as pessoas possam aprender uns com os outros por meio das interações sociais.

Muitas vezes, não conhecemos nem mesmo as pessoas mais próximas a nós. Seja pela não curiosidade, pela falta de abertura das nossas mentes e corpos ou pela ausência de oportunidades. Situações ampliam as relações, os conhecimentos, os saberes. Numa perspectiva macro, por exemplo, pode possibilitar a realização de trocas significativas entre o eixo sul global - a cooperação entre países da África, Ásia e América Latina, além dos países do Caribe e da Oceania. Nessa acepção, perguntamos: O que conhecemos em termos de diversidade na instituição educativa onde trabalhamos? Como enxergamos e reconhecemos as diferenças existentes entre os/as estudantes e suas famílias? Temos convívio/amizade com pessoas migrantes, transexuais, ou deficientes?

A desigualdade social, as violências, as opressões étnico-raciais, de gênero, sexualidade e classe social, o racismo, o feminícidio, a LGBTfobia, capacitismo, gordofobia, entre tantos outros problemas que temos na sociedade, e que procuramos enfrentar cotidianamente marcam a intolerância entre as pessoas, os povos. A dificuldade que temos em reconhecer a diversidade nos leva à não aceitação das nossas diferenças e dos valores culturais diversos, assim como supervaloriza a concepção e atitude que apontamos como etnocêntrica e colonialista.

Reconhecer as diferenças e o multiculturalismo presente na nossa sociedade nos ajuda a compreender as dinâmicas sociais como elas são, não estabelecendo hierarquias, pois "não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens [e as crianças]" (FREIRE, 1992, p. 91).

A partir dessa premissa, o trabalho pedagógico que as professoras e os professores realizam nas instituições educativas ganham um requinte a mais, como uma espécie de força motriz capaz de fazer com que as pessoas dialoguem entre elas e aprendam juntas a lidar com as questões apresentadas neste texto.

Vivemos numa estrutura social que organiza um modo de vida atrelado a uma estrutura econômica, política e cultural capitalista, que impõe coercitivamente para todas as pessoas desde a infância um modelo a ser seguido. Este modelo ou ser ideal, tem que adotar uma maneira de agir e tem que obedecer quase cegamente as demandas dessa ordem social, que exclui pessoas destoantes ou que ousam não seguir determinadas regras impostas negacionistas dos direitos sociais e humanos e da Ciência.

Nossa sociedade é desigual, de intensos deslocamentos populacionais e migrações devido as perseguições e as guerras, com inúmeros conflitos, intolerâncias e relações de poder que geram mais violências, opressões, crises e choques culturais. Frente a isso, precisamos pensar em novas formas de existência, sobrevivência, para romper com essa (des)ordem construída, projetada e que se retroalimenta.

Afinal, qual sociedade nós desejamos?

Não são as nossas diferenças que nos dividem. É nossa incapacidade de reconhecer, aceitar e celebrar essas diferenças. (Audre Lorde, 1980)

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. O que é História Cultural? 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: ____. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARNEIRO, Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser. 274f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FONTENELE, Cristiane Ferreira. Histórias de vida de professoras que desenvolvem práticas docentes multiculturais. 218 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas políticas. Revista da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 29, p. 109-125, 2003.

REFERÊNCIAS

LORDE, Audre. Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference. Paper delivered at the Copeland Colloquium, Amerst College, April 1980. Reproduced in: Sister Outsider Crossing Press, California 1984.

MARIANO, André Luiz Sena. A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios. 192 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MEDEIROS, Márcia Maria de. Cultura e identidades - alguns apontamentos para uma discussão sobre o tema. História: debates e tendências. v. 8. Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). Territórios Contestados. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAID, Edward. Cultura e imperialismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O sentimento, a compreensão de que se pertence à humanidade começa desde sempre. In: SANTOS, Solange Estanislau dos; et al (Orgs.). Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Edufal / Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

Capítulo 3

Ensaio sobre gênero e educação da infância

Alex Barreiro

Ao ligarmos a televisão, assistirmos um filme ou mesmo folheando as páginas de livros ou revistas, nos deparamos com personagens e pessoas cuja aparência apresenta uma identidade diferente daquela que presumíamos para o seu sexo. Muitas vezes, na tentativa de buscar explicações para compreender os motivos que as levaram a se identificarem com outras identidades, tomamos contato com a palavra "gênero". Mas o que é isso? E no intuito de encontrar respostas na internet ou livros, frustrou-se ao se deparar com uma linguagem científica, distante e difícil, impossibilitando dar sequência as suas buscas.

Neste Capítulo, busco explanar algumas destas questões, escrevendo sobre conceitos utilizados pelas ciências humanas e pela psicanálise, como: gênero, sexualidade, identidade sexual e sexo. O propósito é proporcionar uma leitura agradável e auxiliá-los na compreensão de um conjunto de conhecimentos e conceitos existentes.

É importante ressaltar, que alguns dos autores e autoras que utilizei nesse texto não necessariamente concordam teoricamente, aliás, em alguns pontos divergem, porém, a interlocução com algumas de suas contribuições se faz necessária para este mosaico, no intuito de apresentar ao leitor e leitora como a sociedade brasileira ainda entende de forma rudimentar dimensões complexas do humano, portanto, emprestando de cada autor e autora seus entendimentos sobre pontos específicos.

Desta forma, este artigo é indicado e dedicado para pais e mães, professores e professoras, estudantes e todos e todas aqueles e aquelas interessados/as em conhecer sobre este universo tão fascinante das identidades de gênero e das sexualidades, sobretudo, quando se trata das crianças. Espero colaborar com pais, familiares e educadores que junto de seus filhos/as e estudantes presenciam as transgressões de gênero ocorrendo, e se questionam: isso é normal?

A Revelação

Luiza descobriu que está grávida, e após a notícia o entusiasmo misturado a ansiedade tomou conta de todos e todas, afinal, um bebê em poucos meses seria o mais novo membro da família, e muitos planos já começavam a ser traçados para a criança. O próximo passo: realizar o exame para verificar o sexo! Seria menino ou menina?

Meses depois, em uma tarde de domingo, amigos, familiares e vizinhos se reúnem em volta de uma mesa disposta na área da casa, e sobre ela comidas e bebidas dividem espaço com a decoração metade azul e rosa, cores essas também presentes nas bexigas penduras em um quadro ao fundo. É a festa da "revelação", cada vez mais comum entre os casais. O bolo, recheado de pasta americana branca esconde em si a cor da massa que poderá desvendar o segredo: ele ou ela? azul ou rosa? O futuro papai e a futura mamãe seguram juntos a espátula, cortam o bolo e levantam o pedaço em formato triangular de massa na cor azul. Sob euforia e aplausos de todos, escuta-se os gritos "é um menino!"

Anunciado o sexo do bebê, começam os preparativos, e com eles, toda a família passa a fomentar fantasias sobre o pequenino, ainda no útero da mãe. Em poucas semanas, alguns presentes chegam: macacão azul, camisetinhas de time de futebol, tênis, sapatinhos, calças, bonés, carrinhos, entre outros. Os preparativos para o quarto também estão prontos: papel de parede em tonalidade verde claro, ilustrando personagens como o Mickey e o Pateta. Do outro lado, pelúcias e brinquedos decorativos de super-heróis, como o Batman, o Superman, o Homem de Ferro e o Hulk. O pai ao entrar no quarto e apreciá-lo alimenta em sua imaginação diversas fantasias, como: levá-lo para a escola com a camiseta de seu time de futebol; ensiná-lo na adolescência a fazer a barba ou auxiliá-lo nas atividades escolares e no trabalho.

As fantasias também povoam a imaginação da futura mamãe, que se vê enciumada ao pensar quando ele estiver namorando.

O bebê, ainda em gestação, passa a existir naquilo que os psicanalistas lacanianos chamam de "desejo do Outro", neste momento encarnado nas figuras parentais, ou seja, já participam das fantasias de seus familiares, produzindo uma rede social que o acolherá a partir de um conjunto de marcas e inscrições previamente colocadas e herdadas de sua pré-história psíquica, o que podemos pensar como a alienação do bebê ao desejo do outro ou, se preferirem, um "assujeitamento".

> O conceito de Outro, escrito com letra maiúscula, se encontra na obra de Jacques Lacan, e busca estabelecer uma distinção em relação à ideia de "outro." Com minúscula, designa o semelhante, o parceiro imaginário, fonte das identificações imaginárias. Com a ideia de Outro, o que se quer é indicar que, "além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la. (...) O Outro, em seu limite, confunde-se com a ordem da linguagem" (CHEMANA, 1995, p. 156).

Organizado e enfeitado o pequeno espaço do bebê, eis uma difícil tarefa, escolher um nome! A mãe, professora da educação básica não gosta do nome Gustavo, tampouco Matheus, pois remete ao nome de seus alunos que lhe davam muito trabalho e dor na cabeça no colégio. Para o pai, nada de Nicolas, Fernando ou Thiago, nome de seus companheiros de trabalho que viviam lhe incomodando, e de seu atual chefe! Mas que nome escolher? Renato? Felipe? Luciano? Vinicius? Qual palavra decidir para nomeá-lo?

Os avós paternos e maternos se envolvem na escolha e na tentativa de encontrar um nome que todos concordem, uma das avós diz: que tal Marcelo? Em seguida, o avô contesta, brincando, alegando que os colegas de escola o chamariam de "Martelo", por isso, inadequado. Dias depois, entram em consenso e o bebê se chamará Luiz Carlos Neto. Isso mesmo, Luiz Carlos Neto!

Perceba como a criança - mesmo antes de nascer - passa a ocupar um importante lugar no desejo dos pais e de seus familiares. O futuro bebê gera expectativas, fazendo com que seus pais passem a sonhar e planejar a vida incluindo-o nesse laço afetivo. Não se trata simplesmente de escolher um nome qualquer, é um significante próprio, com uma história já construída e cercado pelas expectativas e desejos dos pais e familiares! Não será qualquer Luiz Carlos, ele será "Luiz Carlos Neto" filho de Luiz Carlos Filho e Marina, neto de Luiz e Benedita, sobrinho da Kátia e que assistirá com o pai os jogos do timão em breve!

> Esta projeção do passado na criança atual parece também estar presente nas relações entre pais e filhos, assumindo aqui aspecto dramático. Laing (1972) postula que cada geração adulta projeta a geração seguinte a reencarnar algum adulto da família, vivo ou morto. Estudando a família de um jovem, Paulo, diagnosticado pela psiquiatria tradicional como esquizofrênico, Laing (1972) conclui: "O corpo de Paulo era (...) uma espécie de mausoléu, de cemitério assombrado onde os fantasmas de várias gerações permaneciam vivos enquanto que seus corpos físicos se tinham decomposto. Esta família havia enterrado seus mortos uns nos outros (...)" (ROSEMBERG, 1976, p. 1468)

Presa a um passado que a criança desconhece, ela herdará insígnias que farão parte de sua trajetória e daquilo que esperam que se torne.

Seus pais buscarão oferecer o melhor, muitas vezes, aquilo que nunca tiveram. O bebê mobiliza em toda estrutura familiar sonhos, esperanças e desejos. Mesmo sem chegar ao mundo, já há um mundo lhe esperando, e uma série de registros como: filmagens, fotografias e montagens realizadas desde os primeiros meses de gestação, passando pela revelação do sexo até o chá de bebê, que já constituem as primeiras memórias afetivas da criança que de dentro do útero da mãe vive na imaginação dos membros de sua família e de suas expectativas.

Nesse sentido, podemos compreender por **gênero** (de forma geral) toda essa construção sobre a vida da criança marcada por cores, brinquedos e objetos, como mencionamos acima, tudo isso associado a uma genitália (pênis ou vagina). Mesmo sem sabermos se a criança gostará da cor azul, ou se brincará de carrinho ou super-heróis, esses são os artigos com os quais presenteamos pelo fato de sabermos que é um menino. Portanto, gênero pode ser entendido como uma construção previamente determinada para uma experiência de vida, envolvendo papéis a serem cumpridos, e profissões, objetos, cores e comportamentos criados pela sociedade para que uma criança de um determinado sexo vivencie.

Em seu célebre texto "O Segundo Sexo", a filósofa Simone de Beauvoir(1949), mesmo sem empregar a palavra e o conceito de "gênero", problematiza a desigualdades desses papéis sociais construídos e naturalmente encarados, sem que desconfiemos de suas arbitrariedades, ou seja, da forma desigual no que se refere a valorização. A autora interrogou o legado androcêntrico que tratou as diferenças de papéis como uma suposta natureza sexual. Como lembra Barreiro (2015, p.154):

> Desta forma, Beauvoir (1949) chamou a atenção para os efeitos culturais que no proceder das balizas históricas constituíram o sistema sexo-gênero enquanto fruto de uma unidade corpórea, anatômica. O segundo sexo colaborava para a desconstrução de valores e privilégios consolidados, abrindo espaço para que novas investidas do pensamento feminista desarticulassem categorias até então homogeneizadas, como: sexo, gênero e sexualidade.

Mas, para além da noção de "papéis sociais" ocupados pelos sujeitos, podemos pensar o conceito de gênero em dimensões mais abrangentes, na medida em que os estudos feministas passaram a problematizá-los e deslocá-lo a partir dos anos 1960.

Suponhamos que na pré-escola, por volta dos 5 anos, Luiz Carlos Neto se manifeste interessado em brincar com as bonecas ao invés dos carrinhos, fato que chama a atenção da professora. Ao sentar-se na mesa, ele sempre cruza as pernas - e as vezes leva a mão ao queixo -, incomodando sua professora que logo chama sua atenção, dizendo:

> - não se porte deste jeito, pois isso é coisa de menina, e um garoto bonito como você não deve fazer isso! Outra coisa: as bonecas são para as meninas, não são?

Essa cena nos chama a atenção para compreendermos como nosso corpo é educado desde a infância para que possamos ou não realizar certas gesticulações e performances. Reprimi-lo em cruzar as pernas ou levar a mão ao queixo, assim como dizer que meninas falando palavrão é "mais feio", quando comparado ao menino", entre outros exemplos corriqueiros que assistimos todos os dias, são procedimentos, tecnologias que recorremos para educar corpos de meninos e meninas. Diferentes instituições cumprem esta função, como a escola, a família, a igreja, os hospitais, entre outras. Michel Foucault, em sua obra "Vigiar e Punir" já nos alertava sobre o papel destes "dispositivos de poder" na história moderna, capaz de disciplinar o corpo, regulá-los e colocá-los a serviço de um funcionamento. O corpo como uma anatomia política. (FOUCAULT, 2006, p. 164.

> Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

As contribuições trazidas por Foucault, permitem com que possamos interrogar a ideia de que ser homem ou mulher são naturezas impressas no corpo biológico desde o nascimento, de que os corpos advêm com uma programação inata de como se portar, do que brincar, e quais papéis executar. Ao desenvolver seus entendimentos sobre o papel das instituições no processo de elaboração e manutenção da docilidade do corpo, ele nos convoca a pensar a ideia dos **dispositivos***de poder, como algo que se exerce em redes, que circula, que produz saber. Saber é poder! Por isso, a leitura da noção de "poder" para o filósofo não está restrita a compreendê-la como algo pertencente a um cargo ou lugar específico, ou seja, o poder não está personificado ou localizado, mas ele é exercido nas relações. Como destacou: "O poder não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se tratam os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres... todas essas relações são relações políticas" (FOUCAULT, 2006, p.262). Torna-se possível mudar a sociedade sob a condição de transformar essas relações.

Dispositivos

O dispositivo é: "1) a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. 2) O dispositivo que estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade. 3) Trata-se de uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência. O dispositivo tem assim uma função estratégica". (CASTRO, 2009, p. 124)

Repetidas inúmeras vezes determinadas ações e condutas, o corpo passa a cifrá-las, registrá-las, produzindo uma operação, uma espécie de mecânica que passa a reproduzi-las, naturalizando gestos e comportamentos e que passam a não serem interrogados ao longo da vida, como se em nós estivessem desde sempre presentes.

De tantas vezes repetidas ações e condutas, que o corpo passa a assimilá-las, produzindo uma operação, uma mecânica que naturaliza esses gestos e que ao longo da vida não são interrogados, como se estivessem desde sempre presentes em nós, impressos. Como se houvesse ali uma substância anterior ao nascimento que já determinasse certos gostos, condutas e comportamentos.

Oras, não poderia Luiz Carlos Neto ao balançar a boneca estar brincando de pai do bebê, desenvolvendo a paternidade ou o cuidado de um irmão mais velho em sua imaginação? Que mal há em cruzar as pernas? Levar as mãos ao queixo? É nosso dever questionar por que pensamos o que pensamos, e entendermos que, muitas vezes, o problema está na cabeça e imaginação de quem observa estas cenas e atribui a elas um sentido e um valor alimentados por seus preconceitos herdados culturalmente.

> Se ser menina e ser menino fossem apenas construções biológicas, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina - existe uma busca pelo desenvolvimento "normal" da masculinidade e da feminilidade. (FINCO, 2013, p. 173)

Até aqui vimos que a noção de gênero empregada está relacionada a divisão de objetos, cores, roupas e comportamentos separados em dois universos: masculino e feminino, porém, na vida adulta culminará no desempenhar de um papel profissional na estrutura da organização social e cultural que vivemos.

Gênero como papel social

Desempenhar um papel no teatro, filmes ou novelas está relacionado a uma atuação, a um personagem fictício, construído com um conjunto de características que durante a trama lhes garantirão os contornos de uma identidade para o personagem. Esse papel está previsto por um roteiro, sob o olhar de um diretor e marcado pelos interesses do autor.

Quando falamos em "papel social" na vida adulta, também tocamos nesses elementos, ou seja, em desempenhar uma função na sociedade, mas não exatamente ficcional, contudo, cujo roteiro foi escrito pela sociedade e pela cultura em que vivemos. Retomemos o exemplo do pequeno Luiz Carlos Neto mencionado anteriormente e imaginemos que durante sua infância na escola, ele era cobrado pelos seus colegas em jogar futebol. Cobrança que também ocorria aos finais de semana quando o pai ou seus tios lhe convidavam para participar da "pelada" na chácara da família. Contudo, ao recusar os convites, ele sentia-se hostilizado pelos amigos e parentes que passavam a suspeitar de sua virilidade, recorrendo a expressões pejorativas para desqualificar o comportamento da criança, como: "bixinha, viadinho, mulherzinha", entre outros.

Escolher uma atividade profissional na juventude não foi diferente, pois nos cursos de pedagogia, estética, moda e design (compostos majoritariamente por mulheres) eram vistos com estranheza pelos seus pais. Estes sempre deixaram transparecer durante as conversas, comentários e diálogos que gostariam de um filho engenheiro ou médico. Pedido acatado por Luiz, para não os decepcionar.

Por isso, controlar as produções de gênero, pela via sexo-anatômica, também se refere a executar a manutenção de suas funções sociais e seus lugares de ocupação na economia. A filósofa Marilena Chaui, pensando sobre esta noção escreveu:

> Com efeito, à medida que uma forma determinada da divisão social do trabalho se estabiliza, se fixa e se repete, cada indivíduo passa a ter uma atividade determinada e exclusiva que lhe é atribuída pelo conjunto das relações sociais, pelo estágio das forças produtivas, e evidentemente, pela forma da propriedade. Cada um não pode escapar da atividade que lhe é socialmente imposta. A partir desse momento todo o conjunto das relações sociais aparece nas ideias como se fossem coisas em si, existentes por si mesmas e não como consequências das ações humanas (1982, p. 64).

E nessa instância, podemos recuperar também o pensamento de Saffiotti (1992, p. 193), que nos diz: "As relações de gênero, evidentemente, refletem concepções de gênero internalizadas por homens e mulheres", portanto, o machismo não é apenas um privilégio de homens, fazendo muitas mulheres usos desses discursos e compreensões.

Ao longo de sua vida, Luiz aprendeu a sentar-se sem cruzar as pernas, a remover a mão do queijo, a não gostar de algumas tonalidades de cores como o rosa, o pink e o lilás. Aprendeu a jogar bola, descobrindo possuir liberdade para tirar a camiseta após os treinos, assim, como não se sentir perturbado por assobios e assédios ao caminhar pelas ruas da cidade. Renunciou a seu amor pela educação infantil e pela moda para se dedicar aos cálculos da engenharia.

Percebam que Luiz, desde a mais tenra idade, aprendeu a naturalizar gestos, hábitos, comportamentos e gostos, renunciando a outras possibilidades de viver, de se expressar e se relacionar com o mundo e com as pessoas. Ele seguiu o roteiro de uma vida escrita pelos seus pais e pelo que a sociedade esperava de um garoto, e do que é ser homem, desempenhando um **papel social** de masculinidade previsto em sua cultura. Assim, quando falamos em papéis, também nos referimos às normas, regras, imposições e deveres que condicionam o comportamento das pessoas dentro de uma instituição, diferenciando em duas únicas possibilidades: masculino e feminino, o que na teoria de gênero chamamos por "binarismo".

> Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidade e, consequentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. (LOURO, 2010, p. 15)

Mas, e quando as crianças resistem a se assujeitarem aos modelos de masculinidade ou feminilidade propostos, ou seja, de se curvarem aos pressupostos de uma herança cultural, infringindo as normas, as convenções e as fronteiras que desenhamos para seu respectivo sexo viver? Significa que essa criança será homossexual? Travesti? Transexual? Há algo de errado com ela? Essas e outras questões atormentam os pensamentos de muitos pais e professores, tendo em vista a sociedade machista e preconceituosa que vivemos.

As respostas para estas questões não são simples, nem fáceis, tampouco exista uma receita ou bula, como aquelas de remédios para lidar com elas. Mas, é importante aprender um pouco mais sobre sexualidade e gênero para observar esses fenômenos de uma outra perspectiva.

A confusão que se estabelece entre as categorias sexo, gênero e sexualidade são frutos de uma lógica de inteligibilidade que se criou, compreendendo uma como causa e efeito de outra, tomando como leitura uma compreensão normativa tendo a heterossexualidade como parâmetro. Para entendermos um pouco mais, é preciso retomar duas autoras: Gayle Rubin (1975) e Judith Butler (2010).

A autora Gayle Rubin, em sua conhecida obra "Tráfico de mulheres" (1975), denuncia a existência de um sistema que ela denominou por "sexo-gênero", denominando-o como: "os arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana". Foi a primeira vez que a palavra **gênero** apareceu em um ensaio da teoria antropológica, marcando um divisor de águas nos estudos feministas desde então. A antropóloga entende que a divisão sexual do trabalho se refere a um dispositivo capaz de instituir um estado recíproco de dependência entre os sexos, destacando que a organização social do sexo está assentada no gênero, e naquilo que chamou de "**heterossexualidade compulsória***", e na imposição de restrições à sexualidade feminina.

Judith Butler, leitora de Gayle Rubin trará novas contribuições para compreender gênero, porém, antes de tocarmos nesse aspecto, precisamos distinguir a tríade sexo-gênero-sexualidade.

heterossexualidade compulsória

Por "heterossexualidade compulsória" se entende a presunção a partir do modelo social e cultural que vivemos de que os sujeitos são presumidamente heterossexuais, devendo naturalmente exercer atividades e comportar-se, conforme as prescrições determinadas para cada sexo. Nesse sentido, alguém do sexo feminino deveria cumprir seus papéis femininos socialmente e afetivamente relacionar-se com homens.

Sexualidade não é gênero!

O fato de um garoto utilizar alguns brinquedos em suas brincadeiras, como: bonecas, panelinhas de cozinha, casinha, entre outros, não significa que ele é ou será homossexual. Essa associação imediata que é empregada no senso comum se deve a uma compreensão equivocada e histórica que estabelece uma relação interligada entre o gênero e a sexualidade, ou seja, de como as atividades, os brinquedos, gestos, vestimentas estavam divididos, separados entre masculino e feminino, determinando que cada sexo tivesse acesso apenas a respectivos lugares e fazeres, relacionando os meninos que interagiam com brinquedos que não encontravam-se reservados para o seu sexo (por exemplo, a boneca) com a feminilidade, consequentemente, com as meninas. Uma vez que o garoto brincava com acessórios e brinquedos de meninas, passava a ser associado a uma mulher, e posteriormente, acreditava-se que ele gostaria de homens. Esse entendimento que enxerga uma suposta "sincronia" entre sexo, gênero e sexualidade foi elaborado ao longo da história e permaneceu (e permanece) também como um instrumento para provocar a falsa impressão de que o gênero é natural e não um produto elaborado e difuso, construído de forma dinâmica conforme os costumes e interesses sociais. Chamamos esse sistema que produz essa compreensão do humano como heterornoamatividade, possível mediante o caráter **homofóbico*** das relações humanas.

Homofóbico

"A homofobia é o medo de que a valorização dessas identidades seja reconhecida; ela se manifesta, entre outros aspectos, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual. Ela exprime, na vida cotidiana, por injúrias e por insultos, mas aparece também nos textos de professores e de especialistas e no decorrer de debates públicos" (BORILLO, 2010, p. 17).

A homossexualidade, a bissexualidade ou a transexualidade não são resultados dos brinquedos que a criança usa em seu cotidiano, mas de processos psíquicos inconscientes e de suas experiências psíquicas. Sendo assim, não está na boneca, nos acessórios e nas brincadeiras das crianças o determinante para uma sexualidade, pois trata-se de lugares distintos, por isso, costuma-se dizer que o sexo (a anatomia) é resultado de um processo de gestação, um dado biológico e que já carrega a priori muitos sentidos e significados em torno dele. Mas, a genitália não pode garantir a nenhuma criança que ela será masculina ou feminina, afinal, trata-se de um corpo que em contato com a cultura e com a linguagem adquirirá significados, vivenciando diversas experiências e atribuindo sentidos a ela, interpretando de uma maneira singular.

Nesse sentido, o corpo biológico vai se transformando em um corpo "generificado", na medida e que interage com a sociedade e assimila e resiste a suas produções e valores, conforme adentra os registros e prescrições socioculturais, e esse gênero dependerá das convenções sociais do tempo histórico em que vivemos.

Nos últimos cem anos no Brasil as mulheres adquiriram direitos, como o de votar e participar da política, de trabalhar fora de casa, escolher se desejava ou não ser mãe a partir do uso de anticoncepcionais, em suma, a mulher ao longo dos últimos séculos conquistou autonomia e independência para decidir sobre sua vida. Isso implicou em uma série de transformações e mudanças sobre o que é ser mulher no Brasil, desde o vestuário até a escolha profissional. Tais mudanças permitiram pensar no gênero feminino diferentemente da condição que se encontrava, ou seja, de papel de submissão ao pai e ao marido, impedida de ocupar cargos e funções no mercado de trabalho e decidir sobre o próprio corpo. E este exemplo se aplica quando levamos em consideração as diferenças culturais, afinal, ser mulher no Brasil no século XXI é como ser mulher na Líbia do século XXI? Evidentemente que a resposta é não. Por isso, o gênero não pode ser encarado como uma instância, um elemento natural, como se desde sempre estivesse habitando aquele corpo desde sua gestação. Gênero é o resultado muito sofisticado de uma elaboração, cabendo a nós enquanto sociedade observar e analisar como estão sendo produzidos, confeccionados nas redes de relações de poder.

Já a sexualidade não é resultado **nem do sexo** e **nem do gênero**! Parece difícil, né? Mas caminhemos juntos para esclarecer algumas dúvidas. Na psicanálise, costumamos acionar a ideia de inconsciente para falarmos sobre muitas coisas que não se manifestam conscientemente, mas que mesmo inconscientes provocam grandes mudanças e ressonâncias em nós, em nossa subjetividade.

As nossas experiências desde bebês, algumas delas traumáticas, diferentes cenas de nossa vida e muitos desejos que possuímos acabam sendo recalcadas para um lugar que chamamos de inconsciente e nossa sexualidade tem forte presença neste **lugar***.

[...] lugar.

É importante destacar aos leitores e leitoras que o inconsciente não existe enquanto uma estrutura física, ou uma espécie de compartimento, por isso, não é possível localizá-lo na caixa craniana, nem na massa cerebral. O inconsciente se expressa a partir da linguagem, como os lapsos de linguagem, os chistes, atos falhos e também dos nossos sonhos.

Nosso corpo, como dito anteriormente, produto biológico, mas também cultural (da linguagem) vivencia situações e cenas que despertam nele circuitos pulsionais e por pulsão, de forma simplificado, podemos entender a energia produzida, como a excitação, o prazer e o desprazer.

Cada um de nós a partir de uma vivência que é singular acaba atribuindo sentidos, valores e prazeres a muitas coisas que fazemos na vida, interpretando essas experiências e dando significados a elas. Isso explica por que mesmo irmãos gêmeos univitelinos (com o mesmo material genético) são tão diferentes na personalidade, mesmo tendo os mesmos pais, frequentando a mesma escola, tendo os mesmos familiares e acesso as mesmas instituições. Consiste justamente na interpretação de cada experiência e prazeres promovidos pelos circuitos pulsionais essa distinção que constitui cada um dos gêmeos.

Podemos chamar o conjunto desses processos “caminhos da subjetividade”, daquilo que é singular de cada um. A psicanálise recorre a uma mítica para simbolizar a entrada do sujeito na cultura, como o Complexo de Édipo. Contudo, não trataremos da discussão do complexo edípico neste texto, uma vez que exigirá passar por um processo de problematização, apresentando como as figuras até então vistas como personificadas de pai e mãe, na verdade podem ser pensadas como funções e exercidas por distintos sujeitos ou até mesmo instituições.

Se cada um de nós, desde a pequena infância, construímos sentidos, desfechos e interpretações distintas, conscientes e inconscientes, quer dizer que caminharemos para escolhas sexuais diversas, ao encontro de objetos diversos. Nestes desdobramentos pode se alcançar a homossexualidade, a bissexualidade e a heterossexualidade. Muitos pesquisadores, nesse sentido, costumam recorrer a expressão “orientação sexual”, pois não se trata de uma “opção meramente consciente”, mas sim, do desfecho dos nossos desejos e fantasias, uma orientação que se produziu também pela via inconsciente.

Assim, sexo, gênero e a sexualidade assumem formas distintas e não são resultados que se desdobram de uma categoria para a outra, como se uma criança que nascesse com pênis, compulsoriamente fosse masculina e por consequência heterossexual.

Mas, por que pensamos estas questões de forma compulsória?

A resposta para esta pergunta pode ser pensada a partir da ideia de “heteronormatividade”, como mencionamos anteriormente e aqui é importante resgatarmos as contribuições de Judith Butler.

Butler e o gênero como efeito performativo

A obra de Judith Butler “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” tornou-se uma importante referência para os estudos feministas a partir dos anos 1990, que passaram a potencializar uma nova abordagem da temática e constituir um novo campo de estudos, denominados por “Teoria Queer”.

Butler, nos chama a atenção para a noção de inteligibilidade que criou com relação ao gênero historicamente, destacando que:

> Gêneros "inteligíveis" são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantém, relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, ele próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a "expressão" ou "efeito" de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (BUTLER, 2010, p. 38)

No intuito de desarticular este sistema inteligível, a filósofa lança a noção de performatividade. Performance esta não propositalmente encenada, mas, uma espécie de efeito sobre o corpo que passou a assimilar e representar as referências de masculinidade e feminilidade, logo, de identidades cujos elementos que as constituem possuem uma marca, uma cifra e um valor socioculturalmente. Portanto, o gênero poderia ser pensado como um exercício de repetição, qual passaria a definir imaginariamente e simbolicamente o sexo.

> Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra-se performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constitutivo da identidade que supostamente é (BUTLER, 2010, p. 48).

Assim, o gênero é um feito, "ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra" (Butler, 2008, p. 48). Ou, como resumiu Barreiro (2019, p. 77) "não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é um efeito performativamente constituído, pelas próprias expressões tidas como resultado".

Os estudos Queer, nesse sentido, passarão a se desenhar distintamente dos estudos gays e lésbicos que até então vinham centrando seu objeto de atenção com relação a sexualidade. Enquanto as produções gays e lésbicas durante os anos 1970 e 1980 centrava-se numa discussão binária, questionando a lógica homo-hetero, tendo como luta política a defesa da homossexualidade, contrariando uma concepção de poder entendida como repressora, e apontando para uma perspectiva da diversidade, a Teoria Queer impulsionada pelos estudos desconstrucionistas e feministas, questionavam o regime de verdade assentado na relação normal-anormal, criticando os regimes de normalização e compreendendo o poder como algo não unicamente repressor, mas, sobretudo, disciplinar e de controle, apontando para uma perspectiva de diferenças, e não mais da diversidade, como lembrou Miskolci (2012).

A Teoria Queer, aparece como efeito de enriquecimento dos estudos gays e lésbicos que vinham se desenvolvendo criticando a homofobia, e ampliando a noção de humano, uma vez que o conceito de gênero não se encontrava mais restritamente vinculado ao sexo, o que passou a ampliar as compreensões.

Para finalizar, acredito que seja importante que o leitor e a leitora compreendam o trâmite histórico das produções de gênero e as lutas políticas travadas em cada processo ou momento histórico, que possuíam demandas distintas, ou, como muitos preferem, em cada onda do movimento feminista. Nesse sentido, procurei organizar em uma tabela abaixo:

As **ondas do movimento feminista** no ocidente:

MOVIMENTOS FEMINISTAS

1º Onda Feminista (Fim do século XIX a meados do século XX.)

Reinvindicações de direito ao voto, a participação política e na vida pública, questionamentos dos papéis submissos desempenhados pelas mulheres no interior da casa, subserviência ao pai e ao marido. Essas mulheres ficaram conhecidas como "sufragistas".

2º Onda Feminista (Início dos anos 1950 até os anos 1990.)

Caracterizado pelas lutas dos direitos reprodutivos e debates sobre a sexualidade, levando como lema "O pessoal é político". Momento em que se inicia as discussões e estudos de gênero, desarticulando a noção de sexo, gênero e sexualidade.



DESCRIÇÃO DE IMAGEM: Imagem do símbolo do feminismo negro, na cor roxa. Círculo apoiado sobre uma cruz, símbolo astrológico do planeta Vênus. Dentro do círculo há um punho cerrado. FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM.

3º Onda Feminista (A partir dos anos 1990)

Marcada pelos estudos desconstrucionistas e interseccionais, interrogando o legado histórico androcêntrico, o patriarcado, a sexualidade e uma educação para as relações de gênero, levando em consideração os marcadores sociais de diferenças, como: sexo, idade, gênero, raça, sexualidade, etc. Momento marcado pela desnaturalização das identidades.

As questões mencionadas no quadro acima sobre a terceira onda, indicam a necessidade de se pensar a constituição das identidades a partir de uma série de marcadores sociais das diferenças, como: idade, sexo, deficiência, gênero, classe social, entre outros, uma vez que permitem análises mais específicas sobre a realidade de grupos sociais, assim, como das dificuldades e vulnerabilidade à diferentes expressões e atos de violências, permitindo pautar políticas públicas para que pense em uma educação capaz de reduzi-las e caminharmos para uma sociedade menos desigual e justa do ponto de vista econômico e de respeito às diferenças.

Neste artigo, buscamos apresentar como nossas identidades não são apenas expressões naturais constituídas a partir de uma genitália, priorizando nosso enfoque nas questões de âmbito cultural e social quando comparado ao psíquico, tendo em vista que para uma abordagem psíquica, envolveria outras discussões. Desta forma, buscamos com estas contribuições, colaborar e permitir que novas investidas sejam realizadas na implementação de ações pedagógicas, assim, como sociais, na medida em que permitam alterar as lentes pelas quais enxergamos as relações humanas.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, A. Ensaio sobre estrutura e identificação: a condição da categoria gênero na psicanálise. In: Revista Ártemis, Vol. XIX; jan-julho 2015, pp. 153-160.

_____. Legisladores do Desejo: uma etnografia da educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero.

BORRILLO, Daniel. Homofobia: história e crítica de um pensamento. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUI, Marilena. O que é ideologia? São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHEMANA, R. (Org.). Dicionário de psicanálise Larousse. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, p.169-184, nov.2013.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REFERÊNCIAS

RUBIN, Gayle, “The traffic in women: notes on the political economy of sex” In: Rayna Reiter (org), Toward an anthropology of women. New York, Monthly View Press, 1975 (Trad. Bras. Jamille Pinheiro Dias. In: Políticas do sexo, São Paulo, Ubu, 2017)

SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro; São Paulo: Rosa dos Tempos: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 183

Capítulo 4

Contextos atuais na educação de surdos: percursos da educação bilíngue e diversidade

Evelin Seluchiniak Nunes
Diléia Aparecida Martins

A inclusão do aluno surdo no contexto educacional brasileiro é limitada pelo insuficiente reconhecimento de aspectos relativos ao bilinguismo. O modelo de bilinguismo vigente não se consolidou de qualquer forma sendo implantado via imposições legais e normativas. Conforme defendido por Behares (2017), a propriedade dos direitos ou poderes deve assentar no grupo, que é a sua comunidade linguística, neste caso, a Comunidade Surda. Para tanto, no presente Capítulo objetiva-se, refletir o papel da educação bilíngue sob a perspectiva de que a pessoa surda se situa a partir de sua diferença linguística e cultural. O discurso produzido por pesquisadores surdos é um indicativo metodológico (LOPES TERCEIRO, 2018), assim como a Pedagogia Surda ou Pedagogia da Visualidade (CAMPELLO, 2008). O foco estará na análise de "discursos" (STURMER, 2015, p 573) históricos presentes segundo as leis atuais que dão garantia ao acesso ao ensino a partir da língua de sinais e práticas que se dizem inclusivas e/ou bilíngues. Nesta encruzilhada entre o multiculturalismo, política linguística e anormalidade, a escola é o ponto de partida para a criança surda ter acesso à língua de sinais, visto que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes (FERNANDES, 2014). Com isso, busca-se confrontar o que está na lei atual com as práticas da política linguística que encontramos dentro destes espaços.

Introdução

A política linguística da Libras no Brasil tem se consolidado mediante a implantação de leis e projetos políticos criados para referenciá-las. A história da educação de surdos foi marcada pela imposição do oralismo (STROBEL, 2009), bem como pelo uso de metodologias impostas para a normalização do sujeito em processo de formação escolar. Apesar disso, o status da língua de sinais como língua conquistada devido à articulação dos movimentos sociais, resultou na aceitação por parte de estudiosos e pesquisadores.

No Brasil, foi a partir da Lei Federal 10. 436/2002 e do Decreto 5.626/2005 passos importantes foram dados para a inclusão de surdos nas questões política linguística e educacionais. Com relação a esses aspectos diferenciados na escola bilíngue, o que se propõe é retirá-la da área da Educação Especial, deslocando-a para um setor do MEC que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras. Semelhantemente às línguas estrangeiras e indígenas, é preciso dar destaque e espaço próprio para pesquisas que agreguem valor à Libras como língua de cultura da comunidade surda. O que seria feito anos depois.

Com a aprovação em comissões legislativas, o (PL) n. 4.909/2020 de autoria do senador Flávio Arns (Podemos) em 25 de maio de 2021, novos itens na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei 9.394 de 1996) assim qualificando a Educação Bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente, com garantia de atendimento especializado e programas de ensino e pesquisa específicos (segundo a PL n. 4.909/2020). O referido PL após ser aprovado, foi transformado na Lei Ordinária 14191/2021 em 04/08/21.

Para tanto, a educação bilíngue, tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o Português na modalidade escrita como segunda língua. Essa educação será ministrada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou pólos de educação bilíngue de surdos, surdo cegos, pessoas com deficiência auditiva, sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação e com deficiências associadas.

A atual Lei, é um reflexo de anos de luta, pois a expressão "discursos" (STURMER, 2015) se refere simbolicamente às leis que tratam da educação de surdos em geral e suas promessas que na prática não se concretizaram e muitas vezes foram cobradas da Comunidade Surda. Desta forma, se espera que o direito linguístico e o acesso a Libras como Língua de instrução, oportunize aos alunos melhores ganhos no desenvolvimento em geral, inclusive, vale ressaltar que ao ter um Currículo em que os conteúdos são os mesmos da escola regular, a diferença está no respeito ao acesso aos mesmos a partir de uma língua em comum.

Na primeira parte deste trabalho, proponho mostrar alguns aspectos identitários da comunidade surda e a influência da língua de sinais e diversidade multicultural dentro deste espaço. Ao apresentar a temática, visa a reflexão do impacto que ela causa nas estruturas da sociedade e o quanto a política linguística está presente.

SAIBA MAIS

Conhecer a História da Educação de Surdos é o primeiro passo para compreender a luta, as leis e os caminhos trilhados na educação em busca por mais qualidade e valorização linguística da Libras.

NUNES, Evelin Seluchiniak. Políticas lingüísticas para libras: considerações de uma professora surda. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2889

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2284931

https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-formacao-libras-do-professor-ouvinte-na-educacao-bilingue-aluno-surdo.htm

Aspectos identitários e a comunidade surda

Ser surdo não significa apenas não ouvir, mas sobreviver no mundo ouvinte através da percepção visual, pois quando o surdo aprende a falar ele terá que "ouvir" com os olhos. Nas palavras de Sacks (1998, p. 129), nascer surdo, ser surdo expõe o indivíduo a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que, quem ouve, ou melhor, fala num mundo de falantes não pode imaginar. Dentre as habilidades desenvolvidas pelas pessoas surdas, Sacks cita a habilidade de descrever o espaço quando dialogam ou narram suas "experiências visuais". E, segundo ele, é uma experiência tão rica em detalhes que só os que compreendem percebem.

Assim, posso dizer que, na comunidade surda, como vem ocorrendo com outros grupos (como negros, indígenas, imigrantes, entre outros), a hibridização cultural trouxe novas perspectivas, principalmente com relação a sua identidade. Isso fez com que os surdos cobrassem representatividade a partir de movimentos exigindo a sua acessibilidade comunicativa nos diferentes espaços, nos diferentes contextos (político, linguístico, cultural e histórico), representando uma forma política e desafiante de resistência a um poder cultural dominante.

Conceitos como descentramento, desterritorialização e reterritorialização cultural nos permitem falar da surdez a partir de um entendimento de hibridismo cultural, que pode ser lido como mescla, mistura, fronteiras que possibilitam diferentes combinações, diferentes constituições de sujeitos e culturas (KLEIN et al., 2006, p. 15).

Para Hessel Silveira (2015), os Estudos Surdos compõem uma área de produção de conhecimento que se constitui como desdobramento dos Estudos Culturais em Educação. Aqui se insere a problematização dos grupos minoritários (mulheres, negros, LGBTQ+, surdos, índios, entre outros) e o sistema de representações dominantes sobre identidade, diferença, alteridade, as relações de poder e seus efeitos.

Da normalização, passamos a busca pela universalização de direitos, tanto humanos como linguísticos (FERNANDES, LOPES TERCEIRO, 2019). Dentro do movimento político surdo, o protagonismo na luta por direitos e incorporação às políticas educacionais locais, o letramento bilíngue considerando a literatura, identidade e movimentos surdos.

Mas antes devemos conhecer melhor o que é Movimento Surdo, como é formado e o que ele reivindica. Para compreender melhor o termo, teríamos que usar o plural, ou seja, os movimentos surdos, pois são movimentos que lutam por mais de um direito, que, segundo Klein (1999, p. 01) são "entendidos como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura". Estes movimentos são vistos pela comunidade surda como uma possibilidade de se representar politicamente e também uma forma de resistência para com os ouvintes. Em Perlin (1998, p. 71), este movimento representa a luta por direitos que vão além da educação, como trabalho, saúde e cultura.

Existem diferentes tipos de surdez, desde surdos oralizados que não se identificam com a cultura surda e surdos com IC (Implante Coclear) que usam os sinais, já outros não. O que ocorre é a presença de uma diversidade de formas de se ver como surdo e para isso usam-se diferentes terminologias, desde o termo surdo pós-lingual e surdo pré-lingual, surdo oralizado e surdo com IC, ou seja, diferentes identidades surdas . Essas identidades são citadas por Perlin (1998) e podem sofrer modificações a partir de fatores externos, sejam elas físicas ou psíquicas advindas pelas diversidades de estímulos a que estão sujeitos.

A questão se volta à experiência de identificação cultural ao ter contato com a Libras. O papel dos surdos na luta por conscientização por direitos, tornando-os protagonistas. O que veremos adiante, estes aspectos e junção da diversidade na comunidade surda levou em conjunto à conquista dos direitos linguísticos, outros direitos presentes nos mais diversos movimentos sociais aos quais muitos surdos se identificam. Não existem sujeitos surdos iguais, mas diferentes formas de ser surdo.

Existe uma diversidade dentro da comunidade surda que não pode ser resumida a uma característica física ou a língua, pois somos diferentes uns dos outros. Enquanto uns lutam apenas pelo reconhecimento político e social da Libras, outros vão além, lutam por direitos sociais mais amplos, mesmo que estes direitos dependam de acessibilidade linguística. Se cada um de nós tem suas identidades e características singulares, isso nos diferencia entre os demais. No caso dos surdos, o oralismo deixa marcas, tanto do fracasso como do sucesso.

O fato de falar e não ser compreendido ou de não compreender o que se fala e a dificuldade de viver entre os ouvintes é citado por Perlin (1998) como sentimento da necessidade de estar entre iguais, de se sentir aceito e compreendido, de poder fazer parte de um todo.

Nos Estudos Surdos, não se utiliza a expressão deficiente auditivo, pois segundo Sá (2006), tal definição é utilizada no contexto médico-clínico, sendo que o termo surdo é o mais adequado e se relaciona ao marco sociocultural da surdez, ou seja, ao artefatos culturais que se originam a partir da língua de sinais.

Na escola comum inclusiva, as práticas educativas são pautadas numa cultura oralista e monolíngue dificultando o acesso aos conteúdos, ao passo que a escola bilíngue para surdos é tratada como "gueto" (LIMA, 2015) e não como um espaço de interação entre pares linguísticos onde o surdo possa conviver com outros surdos adquirindo sua língua, cultura e desenvolver sua identidade surda. Esse olhar de quem desconhece a Comunidade Surda, a língua de sinais e suas especificidades, se tornou a resistência contra esse espaço. Com isso a escola se torna um espaço de negociação (Quadros, 2007), pois na escola comum, ao mesmo tempo em que as leis que garantem o acesso bilíngue, mas não contemplam a singularidade e a cultura viso espacial tão rica da Libras, ao qual sobrevive nas escolas bilíngues para surdos.

Nos espaços de convivência entre surdos e ouvintes ocorre o trabalho fronteiriço da cultura que exige um encontro com o novo que não seja parte contínua do passado e presente. No interior de cada grupo cultural, existe a tensão de sobrevivência cultural, a existência marcada pela sensação de sobrevivência, de ser diferente (PERLIN, 2006, p. 75). Conflitos existem e para os olhos da sociedade os surdos são vistos tanto a partir do discurso da diferença como da deficiência física. Leite (2008) nos traz uma reflexão sobre os conflitos e contradições em relação às propostas de educação de surdos que têm sido reivindicadas e discutidas, especialmente as que propõem levar em consideração a identidade surda. O bilinguismo na educação de surdos deve contemplar tanto as línguas de sinais como a cultura surda e isso só é possível com a convivência em grupo de falantes da mesma língua.

SAIBA MAIS

Vamos conhecer mais sobre a Cultura Surda e o Movimento Surdo pesquisando nestes links abaixo, contam com textos informativos atualizados:

https://cultura-sorda.org/movimentos-surdos-constituicao-do-surdo-trabalhador/

https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=209

https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/o-que-e-cultura-surda

As conquistas na área da educação, língua, cultura e os desafios da atualidade

A Libras se constituiu como língua oficial da comunidade surda dentro de um contexto histórico do movimento surdo, da luta pelo seu reconhecimento legal através da lei nº 10.436, pela presença de intérpretes e de seu ensino como língua materna. No sistema de ensino, se faz necessária sua legitimação, conforme Albres (2005), pois é exigido nas escolas o estudo de suas regras e gramática, tanto para os surdos como L1, como para os ouvintes na modalidade de L2. No entanto, o surdo precisa conhecer a norma culta da língua portuguesa, por ser obrigatória. Desta forma, podemos dizer que na escola o desenvolvimento de competências linguísticas se dá por meio da prática e do exercício em que o papel do professor é o de propiciar meios de os alunos desenvolverem competências linguísticas e sociocomunicativas (GORSKI et al., 2010).

O bilinguismo pode ser entendido como ser fluente em mais de uma língua, mas no caso do surdo, o termo se refere ao ensino com a finalidade de inserir a língua de sinais/ Libras no ensino regular a fim de satisfazer as necessidades culturais e linguísticas da pessoa surda, ou seja, nas palavras de Capovilla (2000), dar acesso a uma base linguística à criança surda.

Ao defender o direito ao ensino bilíngue, é preciso afirmar a importância de se considerar a especificidade e subjetividade da comunidade surda, dando destaque à língua de sinais e à identidade da comunidade envolvida.

Quanto à sua importância no ensino para as crianças surdas cabe frisar que:

> A língua de sinais tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança e permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante. Permitirá à criança um desenvolvimento de sua identificação com o mundo surdo logo que entre em contacto com esse mundo. E mais, a língua de sinais facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na modalidade falada. É sabido que uma primeira língua adquirida com normalidade, trate-se de uma língua oral ou de uma língua de sinais, estimulará em grande medida a aquisição de uma Segunda língua. Finalmente, o facto de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança maneja pelo menos uma língua (GROSJEAN, 1998, não p.).

Tal afirmação também é defendida por Sacks (1998, p. 123), caso as crianças surdas não sejam expostas desde a tenra idade a uma língua ou comunicação adequada. O autor igualmente acrescenta que pode ocorrer um atraso na maturação cerebral. Existe uma gama de pesquisas tanto no campo da linguística, como no da psicologia e educação que defendem a necessidade de divulgar a Libras como essencial para o desenvolvimento integral da criança surda. Em relação a isso, Campello (2014), Capovilla (2000), Fernandes (2009), Karnopp (2004), Quadros (2003, 2006, 2012, 2016) e Skutnabb-Kangas (1994) defendem o direito ao ensino bilíngue, mas afirmam a importância de se considerar a especificidade e subjetividade da comunidade surda, dando destaque à língua e à identidade da comunidade envolvida. Entre estes autores, Capovilla (2000) alerta para a necessidade de a criança surda ter uma base linguística e defende que o ensino da Libras e do Português não podem ser feitos de forma simultânea. Karnopp (2004) destaca a luta da comunidade surda por seus direitos, principalmente o reconhecimento da Libras, e defende a escola bilíngue de surdos, com professores surdos e ouvintes fluentes. Já Quadros (2006) explica a função da Língua Portuguesa e o seu papel no ensino como L2, uma vez que esta é a língua oficial do Brasil, de uso obrigatório nas diversas relações sociais em nossa sociedade.

Enquanto a lei apresenta aspectos na forma de metas (Plano Nacional de Educação, por exemplo), os discursos construídos que excluem, estão presentes não somente nas práticas, mas provêm também do Currículo escolar. Ele é a base filosófica que norteia parte do trabalho pedagógico sendo também um espaço de relações de poder. É também, segundo Skliar (1997), uma forma particular de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Desta forma é preciso que se descolonize o Currículo (que é segregacionista). Por que seria segregação? Todos os surdos que estão ali apresentam diferenças e o currículo exclui ou não considera datas importantes na Comunidade Surda (Dia Nacional do Surdo, Dia da Lei da Libras e Dia Nacional do Tradutor e Intérprete de Libras).

Quando o surdo deveria estudar com os ouvintes e conhecer a gramática da língua majoritária, pouco se fez para que ele pudesse ter um acesso mais amplo à gramática de sua língua e às diferenças entre o Português e a Libras, assim como para que seus colegas ouvintes conhecessem sua língua e a cultura surda.

Na escola, o aluno surdo usuário da Libras se sente incapaz ao ter de competir com falantes do Português, em um ambiente em que a sua língua só existe nas impressões dos sinais dentro de um caderno de apoio, em alguns cartazes nas paredes e em alguns sinais que a própria professora ou os colegas aprenderam de improviso.

Para Plinski (2012), seria colocar a questão das múltiplas identidades surdas no centro pedagógico (repensar a surdez), sem se opor ao currículo ouvinte, evitando o discurso de grupos restritos, mas olhando a surdez como diferença. Este discurso já ocorre na prática, quando reduzimos o olhar do outro a apenas um aspecto cultural, por exemplo, ligá-las à tradição cultural como o folclore, artes, música, pintura, religião, comidas típicas.

É preciso compreender que o processo de alfabetização e letramento da criança surda deve ser concebido a partir de uma perspectiva visual-espacial, conforme Quadros (2003), tendo-a como L1. A preocupação se volta para o compartilhamento linguístico, visto que se o surdo tem contato com a língua portuguesa se faz necessário que esse contato também ocorra com o ouvinte, mas sendo ao contrário, que aprenda a Libras.

Considero que a importância da inclusão do surdo na sociedade seja um fator importante, mas percebo que nas práticas o Currículo escolar não passa por uma adaptação com relação à cultura e à história dos surdos, para que possa responder às necessidades identitária. O que se vê é a exclusão do surdo, caso este seja considerado apenas um estrangeiro em seu território - que deve aprender sobre a cultura brasileira, mas não tem um papel na história do Brasil.

Para compreender melhor a importância das Políticas Linguísticas para a educação de surdos, concordo com Calvet (2007, p. 9) quando afirma que as línguas existem para servir às pessoas e não as pessoas que existem para servir às línguas, ou seja, não somos escravos delas. No entanto, muitos conflitos e disputas mundo afora têm como influência. Isto ocorre porque as pessoas buscam o poder. Para exemplificar sua extensão, posso citar o fato de, no decorrer da colonização de muitos países da América, Ásia e África, os colonizadores sempre terem imposto à força a sua língua de origem, ou seja, o poder era do colonizador.

Hoje, cada vez mais há uma mudança de paradigma, de valores e existem países que estão buscando preservar a riqueza linguística como parte da história e cultura. No Brasil, as Políticas Linguísticas têm um amplo conceito, que vai além do planejamento e execução. Ela engloba a preservação e estudo das diferenças linguísticas, os dialetos, as línguas dos imigrantes, as misturas linguísticas em regiões de fronteira e, é claro, a Libras e sua variedade indígena Urubu-Kaapor.

A prática da educação bilíngue para surdos deve ser voltada a partir da experiência e vivência da Cultura Surda:

Assim, o fato de se usar o bimodalismo, ou seja, o português, a fala e a língua de sinais ou gestos, a escola não está proporcionando o ensino bilíngue almejado pela comunidade surda. Ao colocar apenas uma professora auxiliar que tenha um mínimo de conhecimento e prática da língua de sinais para acompanhar uma criança surda em uma escola onde o espaço é monolíngue, como haverá a representatividade cultural e social para a criança em um ambiente em que sua língua materna seja negada, excluída, já que tudo o que o cerca são palavras em língua portuguesa (NUNES, E. S., 2018, p. 103).

A existência de escolas bilíngues, em que os conteúdos são ensinados em Libras passando também para o Português na modalidade escrita, é uma opção em que o aluno terá contato real com falantes e usuários da língua visual espacial com frequência e adquirir a cultura, constituindo-se como parte integrante da comunidade, se reconhecendo como surdo. Dentro destes espaços, a Pedagogia da Visualidade, que Campello (2008) descreve como fundamental que a experiência linguístico-visual exerce na constituição de sujeito surdo, ela é um elemento facilitador do processo de interação com o mundo.

Na escola regular, os conteúdos são repassados em língua portuguesa. Assim, como a criança surda dominará os conceitos através de uma língua que desconhece? Nessa perspectiva, Quadros (2006) observou a submissão/opressão do surdo ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas com a preocupação do ensino da língua portuguesa, enquanto a Libras é usada como suporte. O fruto desse processo tem sido a evasão e o fracasso escolar.

Uma proposta de educação bilíngue não se consolida de forma neutra na sociedade, pois vivemos em um país multilíngue, com diferentes dialetos e variações regionais do português brasileiro. Com a língua de sinais não poderia ser diferente. É preciso lembrar que esta diferença linguística do português tem preocupado pesquisadores no campo da linguística, mas de forma a valorizar essa riqueza cultural. A preocupação percebida neste discurso, também de cunho político ideológico, se traduz pelo fato de tanto a diversidade linguística do português (e aqui se incluem os dialetos e outras línguas existentes no Brasil) e a Libras (oficializada como língua da comunidade surda) é tratada como uma ameaça à soberania linguística da língua dominante (o português padrão). O que se pode dizer, em relação ao ensino do português, é que existe uma distância entre a prática e a realidade.

Considerações finais

Em síntese, neste artigo, confrontamos alguns discursos e realidades na educação de surdos, destacando a importância da Libras e a educação/escola bilíngue como espaço de convivência e troca cultural-linguística, que gera aprendizagem e crescimento tanto do aluno como do professor surdos e também de profissionais ouvintes que fazem parte.

Os autores citados aqui, como Campello (2008), Perlin (1998), são alguns dos que valorizam a identidade cultural da pessoa surda e contribuem no decorrer da história, nas últimas décadas como exemplo e fonte de inspiração na pesquisa acadêmica no campo dos Estudos Culturais.

O que existe, no entanto, é uma luta da comunidade surda pela formação de professores e criação de escolas bilíngues em Libras nos moldes das escolas bilíngues em inglês, este é o objetivo maior. O que sabemos é que ainda estamos caminhando na contramão em relação ao ensino bilíngue, não só da Libras, mas de outras línguas estrangeiras, devido ao seu acesso ser para quem tem poder aquisitivo, ou seja, nossas escolas bilíngues em inglês são particulares enquanto que a bilíngue para surdos é na maior parte da rede pública de ensino, tendo algumas particulares.

Portanto, direitos linguísticos são o início de um processo que, no caso da Libras, é rever as lacunas da inclusão e oportunizar aqueles que o acesso à educação formal a partir da Língua Portuguesa, não tenha tido êxito pelo fato de que somente imagens e a escrita levem a compreensão do mundo. Muito mais que isso, a comunicação com outras pessoas vem em primeiro lugar e definitivamente, essa é a primeira função da Escola Bilíngue para Surdos, é dialogar, questionar e criar. Não podemos deixar de olhar o aluno surdo com outro olhar, o olhar da diversidade, por ter uma língua diferente e que luta por espaço apesar das contradições existentes.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. A história da Língua Brasileira de Sinais de Campo Grande – MS. Ed. Arara Azul Ltda. 2005. Disponível em http://www.editora-arara-azul.com.br Acesso em 18 de jun. de 2021

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr.2002. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 12 jun. 2021.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. (Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno) São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAMPELLO, Ana Regina. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. 2008. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CAMPELLO, Ana Regina. Políticas locais para a implantação da educação bilíngue para surdos. In: Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos / Heloísa Andreia de Matos Lins, Regina Maria de Souza, Lilian Cristine Ribeiro do Nascimento (organizadores); editoria técnica: Gildenir Carolino Santos. – Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. 157 p. (Setembro Azul; 4)

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, SP, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FERNANDES, Sueli de Fátima; LOPES TERCEIRO, Francisco Martins. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. Revista Educação Especial, v. 32, 2019. ISSN: 1984-686X http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38455 Acesso em; 12 jul. 2021.

FREITAG Raquel Meister Ko. GORSKI, Edair. Ensino de língua materna. Florianópolis: UFSC, 2010.

GROSJEAN, F. Studying bilinguals: metodological and conceptual issues. Bilingualism: language and cognition, v.1, n. 2, 1998, p. 131-149.

KLEIN, Madalena. A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. Dissertação de Mestrado (Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 1999.

KLEIN, Madalena. Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégias de normalização nos movimentos surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação dos surdos. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 125-144.

LDB- Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 8 jul. 2021.

LEITE, Tarcísio de Arantes. Língua, identidade e educação de surdos. Ponto Urbe [Online], 2, 2008. Disponível em: http://journals.openedition.org/pontourbe/1912. Acesso em: 7 jul. 2021.

LIMA SANTOS, Maria Aldenora dos. Educação Bilíngue e Culturas Surdas: em busca de um norte em Cruzeiro do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus-AM, 2015.

REFERÊNCIAS

LOPES Terceiro, Francisco Martins. Deafhood: contribuições de`Paddy Ladd à Educação Bilíngue para Surdos. Dissertação de Mestrado (Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

NUNES, Evelin Seluchiniak. Políticas lingüísticas para libras: considerações de uma professora surda. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

NUNES, Evelin Seluchiniak; FRAGA, Letícia. Análise da Lei municipal nº 12.213 de 26/06/2015: As lacunas da inclusão bilíngue dos alunos surdos na rede municipal de ensino do município de Ponta Grossa. Revista Científica Trama, v. 14, n. 33 (2018). ISSN: 1981-4674. Disponível em < http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19082 Acesso em: 22 de jun. 2021.

PERLIN, G. Histórias de vida surda: identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, G.; STROBEL, K. Fundamentos da Educação de Surdos. Florianópolis, 2006.

PLINSKI, R. R. K. O currículo e a educação de surdos. RVCSD - Revista Virtual da Cultura Surda e Diversidade. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=470. Acesso em: l8 ago. 2018.

QUADROS, R. M. Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso: 5 mai. 2019.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

QUADROS, R. M.; SCHIMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

REFERÊNCIAS

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÁ, Nídia Regina Limeira. Existe uma cultura surda? In: Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006. 388 p

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVEIRA, Carolina Hessel. Literatura Surda: análise da circulação de piadas clássicas em Língua de Sinais. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SKLIAR, Carlos. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropólogicas em educação especial. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 2 ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

STÜRMER, I. E.; THOMA, A. S. Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. 37ª Reunião da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: www.anped.org.br>trabalho-gt15-4093. Acesso em 12 de jun. de 2021

STÜRMER, Ingrid Ertel. Educação Bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

Capítulo 5

Diversidade cultural: o caso dos *estrangeiros* nas escolas públicas de São Paulo

Katia Cristina Norões

Neste Capítulo vamos discutir a diversidade cultural relacionada a origem e/u nacionalidade. Como campo de estudos optou-se pela cidade de São Paulo, por ser, nos últimos séculos, rota de diferentes fluxos migratórios nacionais e internacionais. Além da composição populacional, o objetivo foi observar como o fenômeno das migrações está presente nos contextos educativos, e, em especial na rede pública de educação e diz respeito a todos os profissionais que atuam nesse campo. Trata-se, então, de um capítulo introdutório sobre a diversidade enquanto fator constitutivo da elaboração de políticas educativas e de práticas docentes.

Notas sobre o cotidiano docente: como nasceu a questão ou o tema

Desde a graduação e na condição de professora na rede pública e privada de educação em São Paulo, não fui provocada a pensar a composição populacional da cidade como uma variável a ser considerada na organização do trabalho pedagógico. Algo contraditório porque trata-se de uma cidade com um histórico de migrações internas e internacionais.

Segundo os dados do IBGE (2010), estima-se que São Paulo e a região metropolitana podem ultrapassar a marca de 20 milhões de habitantes, o que equivale ou supera a população total de países como Chile, Sri Lanka, Países Baixos, Bélgica, Bolívia, etc.

E se considerarmos a história da cidade e sua atual configuração populacional é possível afirmar que as diversidades de origem, nacionalidade, raça, cor, etnia, religião, etária, gênero e orientação sexual, entre outras, são estruturantes na composição populacional desta cidade, desta sociedade e suas instituições sociais.

Na educação, como parte do planejamento educacional e da elaboração do projeto político pedagógico, a constituição de um diagnóstico da realidade escolar é uma boa oportunidade para tal. Para Vasconcelos (2000), diagnóstico é "antes de tudo, um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, e/ou o confronto entre a situação que desejamos viver para chegara a essas necessidades (p.190)". Para o autor, o levantamento de dados não se resume na identificação dos sujeitos que a compõe, mas sim das fragilidades e das potencialidades presentes na realidade.

Nessa perspectiva, como parte do projeto pedagógico, a gestão das instituições, em geral, elaboram uma caracterização ou identificação do "público atendido" através das matrículas. Assim, dados como renda, composição familiar, local de nascimento, e outras características são reunidas para compor a documentação pedagógica da instituição, e daí surgem as questões: o que, do ponto de vista pedagógico, construímos a partir dos dados presentes nesses documentos? Como fazemos a leitura de dados relativos a origem, local de nascimento ou nacionalidade? Aproveitamos esses para fomentar aprendizados? Observamos suas potencialidades e limites? Podemos dizer que são eixos para pensar a praxis educativa e para organizar o trabalho da instituição?

Esse texto não tem a pretensão de responder à todas essas perguntas porque isso demandaria outro livro. No entanto, é preciso fomentar essas indagações, que nos trazem meios para refletir em uma perspectiva mais interdisciplinar em nossa leitura sobre a realidade presente, sobre os dados que configuram a caracterização e identidade das instituições educativas. No contexto atual, o atendimento para as crianças e suas famílias de outras nacionalidades ainda é um desafio para a gestão pública, mas não deveria.

Para ilustrar o caso destas crianças, observaremos as matriculadas nas escola públicas de São Paulo.

SAIBA MAIS

IBGE CIDADES - dispõe do sistema agregador de informações sobre municípios e estados do Brasil. Além disso, há pesquisas, infográficos e mapas https://cidades.ibge.gov.br/

INEP - CENSO ESCOLAR - disponibiliza dados sobre a educação básica no Brasil https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) - https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/

O olhar sobre "o estrangeiro"

A presença de pessoas nascidas em outros países também são costumeiramente identificados como estrangeiros, "gringos" e, em linguagem mais formal, não-nacionais. Essa caracterização sobre o outro, que é "diferente" de mim, também sido aplicada às crianças e jovens migrantes ou filhos de migrantes matriculados na rede pública de educação de São Paulo.

Sua presença de crianças estrangeiras nas escolas emergiu em minhas pesquisas com intensidade em 2011, quando retornei à rede municipal como professora na educação infantil. Naquele período, encontrei grupos familiares de diferentes nacionalidades que pleiteava o direito à educação na rede pública municipal e estadual de São Paulo.

Vindos de diferentes regiões, diferentes idiomas e culturas, o fenômeno social das migrações internacionais fazia-se presente no trabalho daquela escola, mas ausente de estudos mais aprofundados sobre aquele real tão diverso. A escola localiza-se no tradicional bairro da Vila Mariana, região centro-sul da cidade de São Paulo. Bairro que já naturalizava a herança e presença de descendentes dos imigrantes italianos, sírios, libaneses, entre outras. Origens estas que remetem aos primeiros grandes fluxos migratórios ocorridos entre o final do século XIX e o início do século XX e que tiveram, em sua maioria, subsídios dos governos desde sua origem e, ainda, políticas de permanência como o acesso a terra, por exemplo.

O Museu da Imigração do Estado de São Paulo tem um acervo significativo sobre esse período histórico e as heranças e presenças de imigrantes em São Paulo e no Brasil. No entanto, o século XX foi repleto de dinâmicas socioeconômicas, que trouxeram outras configurações para o fenômeno e, consequentemente, para o seu entendimento entre as áreas que se propõem a estudá-lo.

Segundo o Glossário das Migrações, publicação da Organização Internacional para as Migrações (OIM), o conceito de **imigração** refere-se ao "Processo através do qual **estrangeiros se deslocam para um país**, a fim de aí se estabelecerem" (p. 33). E **migração**:

> Processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. **É um movimento populacional** que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes económicos (p. 40).

É importante observar que migrar é um verbo de ação e a pessoa migrante é o sujeito desta ação. Da perspectiva sociológica, a imigração é compreendida como um "**fato social total**" (SAYAD, 1998), porque diz respeito às sociedades como um todo, desde a origem até o destino. Isso quer dizer que a imigração tem uma dimensão histórica (diacrônica) e ocorre a partir das estruturas e funcionamento das sociedades (sincrônica). O imigrante, então, é aquele que se deslocou fisicamente de um lugar e emigrou de seu país de origem por diferentes razões ou motivações, portanto o imigrante e o emigrante são faces do mesmo processo.

Abordar essa conceituação é importante porque aponta para as escolhas teóricas e metodológicas que fazemos para fundamentar as análises e ter posicionamentos a respeito dos temas que estudamos. Vejamos o caso da rede municipal de São Paulo, considerando os documentos oficiais que orientam a gestão e funcionamento das instituições, o termo relativo às crianças e jovens nascidos em outros países é de estrangeiros(as), e isso não é fortuito.

Estrangeiro vem do latim extranĕus e quer dizer "o de fora, o estranho", aquele que não é um de "nós". Constitui uma outra categoria de análise que é o "outro". Essa concepção de "estrangeiro" esteve presente em nossas legislações quando o imigrante passou a ser reconhecido como "ameaça" a segurança nacional (WALDIMAN, 2012). Houve um marco em nossa história social com a construção do estado-nação e da sociedade brasileira como base nessa tratativa a partir da década de 1930.

De imigrante a estrangeiro surge uma outra concepção sobre o "outro não-nacional". Essa foi reafirmada nos documentos e legislações posteriores, como o Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/1980), que vigorou até 2017, quando foi substituído pela Lei 13.445. Aqui se faz necessários ressaltar que a atual terminologia utilizada, nas redes públicas, ainda não está alinhada com a legislação vigente, quanto atribui e trata a criança nascida em outro país ou com outro fenótipo como estrangeira. Bem como, está destoante dos acordos e tratados internacionais a luz dos direitos humanos. Então, começaremos pelo termo e o impacto desse na vida dos sujeitos.

A ação discriminatória e sua operacionalidade

O termo estrangeira e seu respectivo tratamento podem, com facilidade, orientar para a distinção ou discriminações presentes nas unidades educativas. A partir da efetivação da matrícula, há a possibilidade de constituição de dois ou mais grupos compostos por brasileiros e estrangeiros, nacionais e não nacionais, ou outros. Uma polarização presente no cotidiano escolar e um terreno fértil para a constituição de rótulos sociais ou, na perspectiva da psicologia social, David Meyers (2014) conceituou como **estereótipo**.

Para o autor, os estereótipos são crenças e narrativas que sustentam uma avaliação negativa e o próprio preconceito. Trata-se de generalizações que reduzem a realidade a uma leitura simplificada sobre as pessoas, suas vidas e condições materiais. O estereótipo é considerado como uma atitude funcional e sofre influências da mídia, da política nacional e internacional e está presente no imaginário coletivo. E no caso da escola, presente nas práticas das instituições.

Por exemplo, frases que relacionam pessoas de outra nacionalidades a fome e miséria, guerra, terrorismo, banditismo, entre outras características negativas e genéricas se fazem presente na sociedade e também nas escola. Em trabalhos que se debruçaram sobre a relação escola e família (ALEXANDRE; ABRAMOWICZ, 2017; NORÕES, 2018; BRAGA, 2019), fica evidente tal relação. Ou seja, de criança passa a estrangeira, de ser humano para desviante da lei. A presença da diversidade de origem no seio das escolas públicas, nesse sentido, demonstra que ainda temos um longo caminho rumo a dialogicidade, a educação libertadora (FREIRE, 1983), a gestão democrática (PARO, 2016), e aos princípios constitucionais presentes na Carta de 1988.

O olhar da psicologia nos auxilia a pensar que a partir de avaliações negativas e superficiais baseadas em uma ou mais características são criados "rótulos sociais" que dizem sobre a personalidade e culturas de determinado grupo ou povo. Assim, surgem as narrativas sobre o "caso" dos bolivianos, dos africanos, dos chineses, etc, observando que a origem de determinado grupo justificaria atitudes, modos de convivência, diferenças no rendimento, etc. Torna-se, então, fator tanto para generalizações quanto para justificar e avaliar alunos(as) e suas famílias segundo tais rótulos.

Essa tendência também pode ser observada nas relações entre diferentes grupos que compõem o cotidiano das instituições educativas como: pessoas com deficiência, negros(as), indígenas, moradores da área rural, moradores de regiões periféricas, entre outras. E, entre as similaridades entre esses grupos, não está em questão a ação concreta dos sujeitos, mas os fatores constitutivos de sua humanidade como seu fenótipo, sua ascendência, local de nascimento, sua primeira língua, sua cultura ou identidade coletiva.

Esses contextos repletos de "rótulos" e ações discriminatórias ou xenófobas são oportunidades para refletirmos: **qual é mesmo a função social da escola? O que dizem nossos documentos e diretrizes para a organização do trabalho pedagógico?**

Vejamos que nossa legislação maior e que fundamenta as demais, a Constituição Federal de 1988, dispõe sobre atos discriminatórios e o direito à educação:

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei**, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

Art. 6º **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

De acordo com os artigos acima e demais diretrizes (ECA, LDB, etc), observar o tratamento dado às crianças "estrangeiras", enquanto profissionais, é uma excelente oportunidade para pensarmos para além do acesso a matrícula, mas para o cotidiano de quem está matriculado e em diferentes condições sociais. E considerando as pesquisas que ouviram sujeitos que compõem a comunidade escolar fica evidente que ainda é necessário avançarmos para a construção de uma educação humanista, digna e inclusiva.

Filmes sobre migração e refúgio relacionados às crianças

Entre os muros da escola (2008), de Laurent Cantet
A escola de babel (2014), Julie Bertucelli
Terra firme (2013), de Emanuele Crialese
Era o Hotel Cambridge (2016), de Eliane Caffé
Fogo ao Mar (2016), de Gianfranco Rosi
Exodus - De onde vim não existe mais (2017), de Hank Levine
Humanflow — Não existe lar se não há para onde ir (2017), de Ai Weiwei

Raça, racismo, xenofobia e discriminação com o diferente na escola

Visto a crescente presença de crianças migrantes ou filhos(as) de famílias migrantes, tornavam-se questão para a esfera administrativa da cidade a escolarização deste grupo nas instituições públicas da cidade de São Paulo. E, no cotidiano da escola, começaram a se tornar pauta institucional - em âmbito administrativo - e pedagógico - no repertório dos professores e demais profissionais da escola, as diversidades e as dificuldades na relação entre nacionais e estrangeiros(as).

Durante a realização da pesquisa (2013 a 2018), a dinâmica presente nas instituições ainda refletia ações propostas pelas familias de um lado, as ações emergenciais da comunidade escolar do outro e entre os lados estavam as crianças. Ora estrangeira, ora migrante, ora refugiada, como parte pouco observada em um contexto marcado por medidas e formas de adaptação já oferecidas aos nacionais, mas com pouco acolhimento das diferenças postas pelas relações.

Observou-se conflitos advindos de relações sem mediações, dificuldades de comunicação por falta de domínio do idioma falado pelas famílias ou pelos(as) profissionais, ações pautadas no desconhecimento da legislação vigente, etc, por vezes incorriam em atos identificados como discriminatórios junto a constituição de estereótipos fundamentados em racismo e/ou xenofobia.

Para abordar a operacionalidade desses conceitos na escola, vamos começar pelo conceito de raça. A partir da produção de Kabengele Munanga desde as teorias raciais do século XVIII, analisa-se que mesmo com a vasta produção na área da genética humana, os mitos, crenças e narrativas em torno da existência de **raças biológicas diferentes** se mantém:

> Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (2003, p. 21).

Para Kabengele, a ideia de raça biológica já foi superada do ponto de vista científico, no entanto, a crença e suas narrativas ainda estão presentes no inconsciente coletivo. Nesse sentido, a ideia de raça permanece, o que também torna o **racismo** uma forma de racionalização presente nas sociedades. Enquanto ideologia, o racismo estrutura relações sociais e é estruturante das instituições sociais (ALMEIDA,2021). Trata-se de um sistema, composto por crença que orientam ações capazes de distinguir, separar e segregar grupos e sujeitos segundo diferenças próprias dos seres humanos. Tais ações incidem na manutenção de estruturas baseadas na distinção entre raças superiores e inferiores, o que sustenta a ideia de que há uma hierarquia racial nas sociedades.

Seja por narrativas sobre a biologia, morfologia ou sobre psicologia, moral e intelecto, as sociedades ainda replicam uma estrutura e relações fundamentadas no racismo. Entende-se, nesse sentido, como o fundamento da intolerância e discriminação racial, como forma de negar a humanidade do "outro". E se está na sociedade, as instituições sociais, como a escola e a comunidade escolar, não estão imunes a esse sistema.

No caso dos estrangeiros há um outro conceito que retrata a hierarquização e a produção de intolerância e/ou ódio diretamente relacionado esse grupo que é a **xenofobia**. O termo tem origem grega, sendo *xénos* entendido como estranho, "o de fora" e phóbos, como medo. Com atitudes direcionadas para quem é "de fora", determinado grupo ou membros identitários revelam atitudes e comportamentos preconceituosos relacionados aos estrangeiros em virtude de fatores históricos, culturais, religiosos, étnicos, gênero, entre outros, segundo a definição do Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR).

Para ilustrar, apontamos que a nacionalidade com maior representatividade numérica é a de bolivianos ou filhos de bolivianos de primeira ou segunda geração. Por isso, há uma produções adensadas sobre a relação entre a escola e as famílias bolivianas (MAGALHÃES & SCHILLING, 2012; PONTEDEIRO, 2013; FREITAS & SILVA, 2015; BRAGA; SOUZA NETO; SANTOS, 2021). Pesquisas estas que também versaram sobre ações discriminatórias e preconceituosas em relação a crianças e jovens bolivianos(as), bem como a caracterização comportamentais ou "psicologizantes" como crianças tímidas, com tendência ao isolamento, que silenciam frente a situações de violências, entre outras.Frente a esse cotidiano, as situações concretas já estão repletas de rótulos sociais, mas também urgem por outras mediações.

Principais agencias e órgão internacionais:

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados
https://www.acnur.org/portugues/#

ONU - Organização das Nações Unidas https://brasil.un.org/

UNICEF - Fundo internacional de Emergência das Nações Unidas para a infância https://www.unicef.org/brazil/

OIM - Organização Internacional para as migrações
https://brazil.iom.int/

Em 2018, foi realizado um levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e foram mapeadas cerca de 106 nacionalidades autodeclaradas no ato de matrícula. Então não podemos dizer que as crianças consideradas estrangeiras são invisíveis, mas sim desconsideradas em tentativas frequentes de homogeneizá-las.

Nesse levantamento, em termos de maior representação numérica estavam bolivianos, angolanos, haitianos, japoneses, paraguaios, peruanos, argentinos, congoleses, colombianos e sírios, o que já caracteriza a maior representação de crianças pretas, pardas e indígenas. O que demonstrou que as identificadas migrações não-brancas são as que mais buscam serviços e bens públicos na cidade de São Paulo.

De acordo com dados disponíveis no sítio da SME, a rede municipal de educação é composta por 2.113 unidades que atendem a educação infantil e 546 escolas de ensino fundamental, distribuídas em 13 Diretorias Regionais de Ensino. Ao considerarmos o período de 2009 a 2018, houve um crescimento de 124% no número de matrículas de crianças estrangeiras, sendo a maior concentração entre a educação infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental (NORÕES, 2018).

Tais matrículas nos mostram outros dados importantes. A distribuição de matrículas de alunos(as) estrangeiros(as) que, conforme os limites postos entre os distritos da cidade, apresentam concentração nas regiões do extremo norte (Vila Maria, Vila Medeiros, Tremembé, Perus, etc) e do extremo leste (Itaquera, Belém, Artur Alvim, Lajeado, Guaianases, etc).

Dos noventa e seis distritos paulistanos, apenas em quatro não há registro de matrículas de alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais: Marsilac, Barra Funda, Morumbi e Alto de Pinheiros. Além desses, em distritos como Campo Belo, Itaim Bibi, Jardim Paulistano, Moema, Pinheiros e Vila Leopoldina, os registros não ultrapassam o número total de dez matrículas, no período analisado. Esses demonstram que a concentração de crianças e suas famílias estrangeiras no território urbano revelam traços como a divisão social do trabalho, recortes de classe social e também nacionalidades seletivas conforme a região da cidade (NORÕES, 2018).

É patente reconhecer que a presença de crianças e suas famílias migrantes internacionais na educação paulistana não é um fato isolado, nem merece ser tratado como algo circunstancial, assim, como equivocadamente são tratadas por sucessivos governos, pelos órgãos reguladores da educação nacional e até mesmo pela academia brasileira que ainda pouco produz sobre temas que envolvem a educação de 'não-nacionais' e seus impactos no aprofundamento dos direitos e de justiça social.

Assim, ao afirmar que a sociedade brasileira é, como um todo, constituída e formada também por migrantes – alguns oriundos de regiões do Brasil, outros de lugares além de suas fronteiras nacionais – admite-se a complexidade trazida por essa composição tão diversa.

Por outro lado, o desafio colocado também pode ser compreendido como uma característica a ser incluída no trabalho pedagógico. Um exemplo disso foi a publicação recente do documento "Currículo da Cidade: povos migrantes" (2021). Elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, o documento trouxe orientações pedagógicas para o trabalho com a população migrante e já assumindo outra terminologia para as crianças: a de migrante.

Considerando o currículo enquanto um norteador das propostas pedagógicas, a iniciativa é muito relevante. Tal documento reconhece a presença da diversidade cultural na escola, que é fundamental para a elaboração desde as políticas públicas até as práticas pedagógicas que correspondam a diversidade populacional da cidade. A título de exemplo de práticas alinhadas com essa concepção, vale ressaltar o trabalho da EMEI Dona Ana Rosa Araújo, localizado no bairro Ipiranga.

A partir de um mapeamento das matrículas efetivadas, realizado por três anos consecutivos, gestão e corpo docente estruturaram ações para o cotidiano dentro e fora da escola. O resultado do estudo e realizações da EMEI foi a organização de roda de conversa e/ou reuniões formativas com os familiares migrantes e responsáveis; rodadas temáticas nos horários formativos para aprofundamento de estudos; e a realização de aulas de espanhol ministradas por diferentes sujeitos de fora e dentro da escola.

Esse foi um dos exemplos presentes no documento, mas vale a conferir outras instituições que se propuseram a pensar sua realidade e estrutura um projeto pedagógico considerando os diferentes sujeitos que o compõe. São experiências recentes, mas engajadas em estudos interdisciplinares e que nos inspiram a pensar as complexidades que se apresentam nas instituições educativas.

Contudo, são ações que demostram que a educação reflete uma condição social própria em cada unidade, na medida em que procura, justamente, dar respostas às dinâmicas da sociedade brasileira, amparando-se nos marcos regulatórios, nas solidas instituições republicanas e nas autoridades que as representam. A questão do estrangeiro ou de outros grupos que fogem ao padrão da normatividade despontam como desafio que acossa a sociedade, como um todo, assim como suas partes constitutivas.

Os(as) migrantes internacionais são sujeitos de fato do processo sócio histórico da educação brasileira, adentraram na agenda política, mas ainda não encontram esse direito completamente reconhecido, por isso estando muitas vezes ausentes na construção das pautas, nos processos de elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais e sociais.

Por tudo, a perspectiva de profissionais que atuam rumo a educação humanizada e inclusiva passa pelas diversidades, pela formação constante e pela ação coletiva.

Para o trabalho com literatura infanto juvenil:

"Refúgio", de Sandra Le Guen e Stéphane Nicolet (Edições SM)
"Um lençol de infinitos fios", de Susana Ventura (Editora Gaivota)
"O quintal de Aladim", de Andréa Avelar e Simone Matias (Paulus)
"Amal e a viagem mais importante de sua vida", de Carolina Montenegro e Renato Moriconi (Editora Caixote e Webcore Games)
"Eu estou aqui", de Maísa Zakzuk e Daiane da Mata (Panda Books)
"Dois meninos de Kakuma", de Marie Ange Bordas (Pulo do Gato)
"O barco das crianças", de Mario Vargas Llosa e Zuzanna Celej (Alfaguara)
"Migrando", de Mariana Chiesa Mateos (Editora 34)
"A cruzada das crianças", de Bertold Brecht e Carme Solé Vendrell (Pulo do Gato)

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Ivone; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. Périplos. Revista de Estudos Sobre Migrações. 184-197. V. 1. N. 1. 2017.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento. 2019. 293 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2019.

_____; SOUZA NETO, João Clemente de; SANTOS, João Paulo dos. Imigração e educação infantil: análise da relação entre a EMEI e família a partir do relato de uma mãe Boliviana. Revista Zero-a-Seis, v. 23, n. 43, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Freitas, M. C. de; Silva, A. P. (2015). Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. Cadernos de Pesquisa, 45(157), 680-702.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia In: 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: PENESB-RJ, 2003. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf
Magalhães, G. M.; Schilling, F. (2012). Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. Pro-Posições, 23,1, (67), 43-63.

MYERS, David G. Psicologia Social. (Trad) Daniel Bueno, Maria Cristina Monteiro, Roberto Cataldo Costa. 10 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

REFERÊNCIAS

NORÕES. Katia C. De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2018.

OIM. Glossário sobre Migrações (Direito Internacional da Migração, nº 22). 2009. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf. Acesso em 01/10/2020.

PARO, Vitor. Gestão Democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/gdep_4ed-rev-atual-2.pdf
Pontedeiro, L. R. (2013). Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTIAGO, Flavio; NORÕES, Katia. Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias. Revista Zero-a-Seis. Florianópolis-SC. v. 23 n. 43. mar. 2021.
SAYAD, Abdelmalek. Imigração ou os paradoxos da alteridade. São Paulo, Edusp,1998.

SME. Currículo da Cidade: Povos Migrantes. Orientações Pedagógicas. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Curr%C3%ADculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2000 (1995).

WALDMAN, Tatiana Chang. O acesso a educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2012.

Capítulo 6

Ações afrimativas e multiculturalidade formação cidadã para além da escola – um estudo sobre a ONG EDUCAFRO

Cristina Miyuki Hashizume
Elenir Fagundes Santos Freitas

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

As ações afirmativas ainda são um tema novo nos estudos e pesquisas em educação. Em que pese a Lei das Cotas Raciais datar de 2012, os desafios em relação à implementação de ações e políticas visando a equidade existem, e ainda há muito o que se discutir para que direitos sociais e educacionais sejam efetivamente cumpridos em relação a questões concernentes à garantia de direitos com vistas à equidade (HASHIZUME; LIPPE, 2021).

A teoria do Multiculturalismo envolve amplo debate sobre a possibilidade de convivência respeitosa entre diferentes, podendo analisar a formação cultural e subjetiva de novas gerações tomando como base a igualdade dos povos. Em que pese o fato de ser um termo que se tornou popular e passou a ser mais utilizado nas últimas décadas, o Multiculturalismo se refere a um tema antigo e debatido sob diferentes prismas (LOEWE, 2011).

O multiculturalismo parte de um fato empiricamente verificável, qual seja, a convivência com culturas diferentes. Há uma ressalva, porém: o sufixo "-ismo" denota uma avaliação sempre discutível sobre um assunto, no nosso caso, uma avaliação sobre a multiculturalidade, já que esta pode estar carregada de irracionalidade (posições cheias de afeto e de preconceitos). Entendemos que essa abordagem tem seu valor histórico, por tratar de um tema já antigo, debatido com diferentes denominações: política de identidade, "política da diferença" ou "política do reconhecimento" (DE LA PIENDA, 2009, LOEWE, 2011). Falar de diferentes culturas nos impede de igualá-las, já que na adaptação do homem ao meio físico, os processos envolvem mitos, crenças, culturas e o próprio ambiente.

Conforme pontua Carvalho (2016), as cotas raciais são uma forma concreta de partilha de poder, fatias reservadas para diferentes pessoas representando um percentual mínimo de vagas para que alcancemos um nível moralmente aceitável de igualdade étnica e racial, neste caso, no ensino superior. Entendemos que as vagas no ensino superior não devam estar baseadas apenas em critério étnico ou social, mas que alcancemos a democratização do acesso e permanência no mesmo.

Neste sentido, a pesquisa realizada com a organização não-governamental EDUCAFRO teve o intuito de refletir sobre a importância das ações afirmativas na equalização de oportunidades de negros/as e outras minorias na sociedade, numa perspectiva da inter/multiculturalidade. Com este cenário traçado, este texto objetiva compreender, a partir de três projetos da Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) – quais sejam: Bolsa de estudos; Formação e acolhida (prova de cidadania); e Núcleos pré-vestibulares –, a importância das ações afirmativas na equalização de oportunidades de negros/as e outras minorias na sociedade, numa perspectiva da inter/multiculturalidade.

Ao provocarmos um debate junto aos gestores de projetos da organização, tivemos acesso aos pressupostos que subjazem as ações afirmativas e, ao longo deste, problematizamos os principais desafios enfrentados por eles no que se refere à convivência equânime de diferentes culturas e etnias no Brasil, proposta pela teoria do Multiculturalismo.

O presente debate se faz em âmbito institucional da UFABC, instituição promotora do curso que motivou a escrita do livro, e aqui traremos também reflexões que servirão de base para pensarmos, a partir do racismo, questões que também são aplicáveis a múltiplas diferenças: deficiências, diversidade de gênero, religião e outras interseccionalidades, bem como as possibilidades de ações que valorizam o multiculturalismo.

Breve Apresentação Sobre O Multiculturalismo E Suas Relações Com A Educação

No âmbito do multiculturalismo/multiculturalidade há um debate teórico sobre a melhor terminologia e conceitos mais adequados para se referir a esse cenário: interculturalismo, pluralismo cultural e multiculturalismo (sendo que o último pode ser divido em tradicional, crítico e pós estruturalista). Rodrigues e Abramovicz (2013) discutem a polissemia e os diferentes conceitos que envolvem a multiculturalidade, que, dentre outros conceitos, discute o diverso e o diferente, o eu e o outro, a identidade e outras possibilidades subjetivas.

O referencial aqui utilizado inclui autores das teorias Sociológicas e Educacionais que abordam o Multi-interculturalismo (CANDAU; MOREIRA, 2016, LOEWE, 2011). Com o propósito de valorizar a diversidade cultural, em defesa da sociedade e da miscigenação de culturas, faz-se importante ressaltar que a cultura ocidental eurocêntrica sempre se valeu de maior prestígio e reconhecimento, em detrimento das demais. Nesse sentido, promoveu-se historicamente o desaparecimento das matrizes culturais de origem dos demais continentes envolvidos. Do mesmo modo, a academia também corrobora tal apagamento, no que alguns autores denominam de epistemicídio de determinadas produções intelectuais - a saber, das mulheres, latinas, negras, indígenas e de grupos e povos subalternizados pelos regimes de dominação.

A multiculturalidade envolve um olhar de aceitação e experiência dos sujeitos numa proposta de mosaico de culturas e defende a "tolerância" como um valor que enalteça a integração cultural e a cidadania universal (RODRIGUES; ABRAMOVICZ, 2013).

Num explícito posicionamento a favor da luta contra a opressão e discriminação a certos grupos minoritários, a multiculturalidade envolve ações politicamente comprometidas na escola com uma proposta de inter-relação entre grupos culturais diferentes, uma renovação de culturas e hibridização dessas, propõe uma educação escolar intercultural, num debate sobre diferença e desigualdade.

A educação, portanto, pede pela mediação do educador, que através de leituras críticas do que se apresenta nos meios culturais, nas experiências prévias de estudantes, se propõe a reformular currículos de modo a organizá-los e ampliar a experiência social pública e o direito de todos às riquezas simbólicas e materiais da cidade, numa relação intrínseca entre cultura e educação (CANDAU, MOREIRA, 2016).

O multiculturalismo e a multiculturalidade não se aprofundam num debate especificamente sobre o racismo. Há, portanto, perspectivas críticas do multiculturalismo, como Candau e Moreira (2016), que propõem a formação de cidadãos ativos, reconhecimento e diálogo entre culturas, a inter/multiculturalidade, fundamental para a convivência respeitosa entre elas. O Multiculturalismo crítico pós-moderno utiliza-se de referenciais teóricos da Filosofia pós-estruturalista e congrega importantes elementos necessários para a compreensão do indivíduo, que deve praticar uma concepção compreensiva do bem geral aos povos. Congregando o local e o universal, a diversidade e a diferença, além das disputas teóricas e de governamentalidade, tal perspectiva tenta atender às demandas dos movimentos sociais, implementando uma discussão sobre "justiça cultural".
A América Latina, em suas relações interétnicas, expõe sua história dolorosa e trágica na convivência entre indígenas e afrodescendentes tanto no plano representacional como no imaginário social, numa negação da alteridade através da eliminação do outro (escravização), em relações assimétricas de subordinação e exclusão.

O racismo e seus impactos no acesso ao ensino superior

A luta do movimento negro organizado por homens e mulheres negras vem dos primórdios de nossa História de colonizados. Desde a resistência nos navios negreiros até as inúmeras organizações atuais, vivenciamos exemplos de que a população negra sempre resistiu ao projeto de marginalização imposto pela classe dominante. Embora haja, a todo momento, uma tentativa por parte de setores mais abastados da população de ignorar essa resistência, o movimento negro organizado tem contribuído e conquistado políticas afirmativas que buscam a superação da desigualdade étnica, racial em nossa sociedade (FREITAS, 2018).

Pode-se afirmar que tais desigualdades foram construídas ao longo do tempo, estruturando-se na sociedade a partir de vários mecanismos institucionais para legitimar uma sociedade escravagista, desumanizando a classe trabalhadora negra. Na religião, a igreja católica justificou a entrada de pessoas negras escravizadas na América; na Ciência, a eugenia defendia a hierarquização da raça humana; no Direito, várias leis prejudicaram a população negra – a "Lei de Terras" de 1850, por exemplo, inviabilizou a documentação e o acesso a terras para a classe trabalhadora negra. Na literatura, tivemos o livro Casa Grande e Senzala, que postulou o mito da democracia racial, alegando uma suposta harmonia nas relações entre negros e brancos (LOPÉZ, 2012). Por fim, narrativas de desqualificação da população negra e a desconstrução dos saberes africanos foram recorrentes em nossa História. Optou-se também pela política de embranquecimento que, justificada pelo medo das elites de a população negra tornar-se maioria neste país, possibilitou a imigrantes europeus que aqui chegaram tratamento diferenciado, recebendo terras, instrumentos para o trabalho, empréstimos financeiros e outros privilégios.

Existe uma constante – estrutural e sistêmica – tentativa de embranquecimento que retira do sujeito negro o direito à vivência em totalidade de sua ancestralidade, história e cultura sem o peso do estigma social. O debate sobre o racismo deve ser ressituado a partir da convivência entre multiculturas, no sentido de se reafirmar a necessidade das trocas entre diferentes aspectos étnico culturais, sem que sejam "apagadas" as marcas culturais diferentes do padrão branco europeu.

Loewe (2011) discute como é inegável que todas as culturas tenham direito à existência e igualdade jurídica, mas esta deve ser compreendida numa composição de subjetividade e relatividade. O autor também reconhece que é impossível uma cultura ser absoluta e autosuficiente, sendo necessário o reconhecimento da complementaridade entre as diferenças culturais, que ora se delineiam favorecendo a identidade, ora dando mais ênfase à diversidade.

Em que pese tal consideração, nossa História, como já anunciada anteriormente, nos idos da década de 1930, oscilava entre a proposta de uma miscigenação de países europeus e o reconhecimento da cidadania dos afrodescentes e suas tradições culturais. Infelizmente, à época, ao invés de um olhar multicultural, optou-se por um projeto de país branco, cristão ocidental (alemães e italianos), em detrimento de matrizes culturais de origens dos contingentes envolvidos (LOEWE, 2011).

Inspirado em experiências de ações afirmativas para grupos discriminados no mundo, o Brasil inicia a implementação de várias ações de discriminação positiva, não apenas para a população negra, mas também para pessoas vítimas de atos discriminatórios como mulheres, pessoas de baixa renda e outros grupos minoritários. Pensando na importância das políticas afirmativas e no respeito para com a multiculturalidade, a ONG EDUCAFRO, presidida pelo Frei David dos Santos, desenvolve um trabalho importante no combate ao racismo e outras violências estruturais cometidas a diferentes setores sociais que têm seu direito ao ensino superior tolhido. Para tanto, reúne pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias desta causa, que lutam pela inclusão de pessoas negras, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas como prioridade ou em uma universidade particular com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para esta população.

A EDUCAFRO busca ressignificar as culturas e histórias próprias dos afrodescendentes. Não mais sob a perspectiva do colonizador, e sim sob o prisma do protagonismo, partindo da ideia de que o resgate histórico é peça fundamental na afirmação identitária. Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas.

Mas é também — e sobretudo — a "experiência de comprometer-se a resgatar sua própria história e recriar-se em suas potencialidades" (SANTOS, 1983, p. 17). Esse processo fala de um resgate da autoestima e da importância da representatividade que transforma os jovens negros, pobres e periféricos em referenciais potentes na construção de novas perspectivas no espaço escolar. Estar nesses espaços reafirma nosso corpo como um corpo político.

Hoje, pós-políticas de cotas, verificamos um substancial acréscimo de estudantes pretos, pardos e indígenas nas universidades. Como as vagas são insuficientes, a efetivação da política de cotas significa a partilha de poder com negros e indígenas, possibilitando que as vagas das instituições públicas de ensino superior não atendam apenas a um grupo étnico, racial ou social, mas uma equalização na sua distribuição (CARVALHO, 2016). Nesse sentido, aliar aspectos da cultura negra à branca diz respeito a uma postura multicultural de aceitação e reconhecimento em relação às experiências dos sujeitos, num mosaico de culturas. Do mesmo modo que a aceitação em relação a questões étnico-raciais passa a ser valorada na visão interculturalista, entende-se que o multiculturalismo deve abarcar aspectos seccionais como gênero, deficiências e religião, num reconhecimento e diálogo entre culturas.

A Pesquisa

Para a confecção do presente capítulo, foram ouvidos os gestores de três projetos da EDUCAFRO segundo roteiro de entrevistas semiestruturado, dentro de uma ação organizacional de divulgação dos projetos. A entrevista foi realizada visando a atender aos objetivos aqui propostos, numa articulação entre o debate sobre o racismo e a multi-interculturalidade no acesso ao ensino superior.

As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir do depoimento concedido, tendo como balizas o referencial proposto e os objetivos do presente texto. Foram adotados todos os procedimentos de ética em pesquisa com seres humanos, assim como esclarecimentos em relação aos objetivos do projeto, sigilo do depoimento e esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa.

A partir do material transcrito, utilizamos a análise de conteúdo, que nos permitiu chegar a quatro núcleos semânticos: **I) A instituição, sua organização e campo de atuação; II) Racismo estrutural; III) A resistência para a manutenção e fortalecimento das ações afirmativas; e IV) A construção de uma subjetividade afirmativa, face ao racismo estrutural.**

A Subjetividade Em Meio Ao Racismo Estrutural: Discussões Visando Ao Multi-Interculturalismo

A seguir, discorreremos sobre cada um dos quatro núcleos semânticos tabulados a partir das transcrições realizadas junto aos entrevistados, anteriormente já mencionados. Intercalaremos excertos das entrevistas com vistas a propiciar uma discussão relacionando as ações afirmativas e a multi-interculturalidade.

No que se refere ao primeiro núcleo — Instituição, organização e campo de atuação —, um depoimento de um dos gestores de projetos afirma que:

> A política educacional adotada no Brasil tem transformado a vida de milhares de pessoas, por mais que a gente enfrente desafios. (entrevistado A)

Em se tratando de uma organização que trabalha com ações afirmativas no ensino superior, faz-se notar que, nos últimos anos no Brasil, houve avanços em diferentes frentes: interiorização das universidades, expansão de financiamento estudantil, bolsas para alunos socialmente vulneráveis, bolsas-permanência para alunos bolsistas não evadirem do ensino superior, além de auxílios de outra ordem (criação de núcleos de acessibilidade nas universidades, vinculados a Planos Educacionais progressistas, preocupados com a garantia e qualidade de vida do aluno do ensino superior). O debate sobre as políticas e ações afirmativas é a "base" política e institucional do multiculturalismo, tendo em vista a compulsoriedade de tal ação na busca pela equidade na representatividade de diferentes culturas na escola e no ensino superior.

O entrevistado relata que a EDUCAFRO se constitui como importante ONG na cidade de São Paulo, e que atua, também, esporadicamente, em outros estados do Brasil. Fazem parte de sua missão: reforço do papel do Estado e das ações afirmativas necessárias para que haja uma sociedade mais justa com inclusão de negros e negras no ensino superior, papel este que, segundo ele, não vem sendo cumprido de forma adequada. Apesar de inicialmente partir dessa proposta, a EDUCAFRO inclui, de forma parcial, as interseccionalidades: pessoas com deficiência, pessoas brancas em condições financeiras vulneráveis, GLBTQIA+ e, em casos de empates para concessão de bolsas ou existência de poucas vagas, priorizam-se pessoas negras e mais velhas. Neste sentido, ela atua não apenas em relação à equidade racial, mas, principalmente, tendo como pressuposto de seus projetos uma diretriz que se preocupa com o que o multiculturalismo chama de reconhecimento e diálogo entre culturas (LOEWE, 2011).

A ONG apresenta-se no papel de pressionar o Estado para o cumprimento da garantia do direito ao acesso ao ensino superior, atuando na oferta de vagas ociosas em instituições privadas. No que se refere à atuação com os jovens que participam dos projetos, a ideia é formar para a cidadania, assim como publicizar informações necessárias para o ingresso equânime deste público (pretos, pardos e brancos) no ensino superior. Para os que têm maior vulnerabilidade financeira, a concessão é de bolsas de 100% de gratuidade nas instituições conveniadas e, aos candidatos que têm condições mais amenas, oferta de 50% de desconto na mensalidade.

A ONG não depende de verba do Estado, vivendo de doações de pessoas que acreditam no projeto. Tal posicionamento é uma opção da organização, tendo em vista defenderem que precisam ter autonomia para monitorar as ações do Estado, o que, em sua visão, é insuficiente, cabendo ao terceiro setor o controle sobre as ações sociais. Face a tal opção, a instituição se depara com dilemas sobre o universal e local, a diversidade e a diferença, como conceitos que devem ser refletidos e problematizados com vistas a mediar as disputas teórico-discursivas e provenientes dos movimentos sociais, operadas por coletivos de racialização, gênero, sexualidade e etnia, num pluralismo necessário. As ações afirmativas atuam na equalização de oportunidades de minorias na sociedade ao romper com o olhar colonialista, que pressupõe o apagamento de linhas demarcatórias de poder e saber dessas interseccionalidades.

O segundo núcleo, Racismo Estrutural, inclui várias questões relativas à violação de direitos, levando à "vulnerabilidade, a ausência de informações sobre seus direitos e o descrédito na própria pessoa". Neste núcleo, fica evidente o trabalho de formação que a ONG exerce com os jovens participantes dos três projetos.

> O trabalho é árduo, de formiguinha, já chorei muito entregando cartas de bolsa para alunos que são acompanhados por nós, pelo projeto. Fruto dos bolsistas é que transforma a vida de outros alunos. (entrevistado B)

O racismo estrutural é identificado pela ONG quando, no contato mais próximo com os jovens, se percebe a desigualdade que perpassa a formação na educação básica, na cidadania e na sua constituição subjetiva. Os indicadores das entrevistas mostram o discurso do embranquecimento como estratégia de proteção e garantia de maior respeito na sociedade em geral. O tratamento diferenciado entre a raça branca e a negra se reflete na atuação dos policiais, assim como no abuso de poder destes, o que explicita o racismo na medida que o mesmo não acontece em relação a jovens brancos.

Frente a tais práticas de apagamento e não reconhecimento de negro/as em diversas políticas educacionais, tal subjetividade se forma à parte das instituições formais, legais e sociais. Neste sentido, informações importantes que poderiam facilitar o acesso desses jovens às oportunidades em geral e, em específico, em relação ao ensino superior, são desconhecidas. Isto faz com que jovens passem toda a vida escolar numa condição subjetiva de formação social que desvaloriza sua importância. Nessa condição, os relatos mostram que grande parte dos jovens negros/as sem recursos financeiros se dedicam, então, ao trabalho e à sobrevivência.

Tais práticas estruturais trazem uma sensação de desmotivação e desânimo nos jovens negros e com deficiência, de tal modo que se percebe sobra de vagas disponíveis de bolsas em instituições privadas que poderiam acolher tal público, de acordo com os entrevistados da pesquisa. A ONG atua na ampliação do número de vagas disponíveis para que a discriminação positiva ocorra de modo a favorecer tais grupos que são vítimas da estrutura racializada.

Segundo os depoimentos, a família – vítima da mesma estrutura por muitas vezes – acaba por ratificar a situação de exclusão, nem sempre incentivando o jovem a levar adiante seu sonho de empoderamento, suscitado pela ONG. Soma-se a isto a sensação de que o/a negro/a precisa provar "muito mais do que o branco" ser capaz ou eficiente no trabalho para que isso seja reconhecido socialmente.

Esse processo fala da importância do resgate da autoestima e da importância da representatividade que transforma os jovens negros, pobres e periféricos em referenciais potentes na construção de novas perspectivas no espaço escolar. Estar nesse espaço reafirma nosso corpo como um corpo político. Como pesquisadoras da Educação, Psicologia e, consequentemente, da Subjetividade, reconhecemos que tal problemática se trata de uma possibilidade importante de resgate do protagonismo jovem e da recuperação das dívidas sociais do passado.

No que tange ao multiculturalismo, todo racismo se constrói a partir de um pressuposto de hierarquização de uma raça sobre as outras: a preponderância de um olhar etnocêntrico sobre as populações que "merecem" ser público-alvo de políticas, quais parcelas dessa mesma população podem ser "apagadas" de ações e políticas públicas, numa verdadeira segregação étnico-político-racial. Tal segregação inviabiliza possibilidades de convivência da pluralidade de culturas, hábitos, padrões, que certamente trariam avanços em termos de civilidade e convivência "transcultural". A "igualdade dos povos" é simbolicamente violada quando percebemos, nos depoimentos de nossa pesquisa, a forte cultura preconceituosa decorrente de uma concepção de que a cultura "branca, de origem eurocêntrica" deve se sobrepor às demais. Em que pese tal realidade, os projetos aqui analisados contribuem para a construção de uma sociedade mais democrática, pluralista e objetiva, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade.

A consciência sobre os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais deve nos dar instrumentos para construir novos olhares que sejam mais amplos e transculturais sem se reduzir a um polo ou a outro.

Nos relatos, explicitou-se a necessidade de a EDUCAFRO atuar na formação desses jovens, já que muitos deles chegam aos projetos da instituição com preconceito acerca de sua própria condição social e à sua afrodescendência. Os relatos evidenciam a percepção de que o racismo não é natural nem inato, mas aprendido, numa teia de práticas e narrativas que ratificam a exclusão racial e social. A formação desses jovens mostra-se fundamental, pois, mesmo após a sua entrada em vagas de universidades privadas ou em cotas de universidades públicas, ou mesmo em vagas de emprego, o racismo continua explícito no tratamento, no discurso, na convivência entre os demais. Neste sentido, a atuação da ONG mostra-se como fundamental, pois a formação cidadã se dá em outros espaços que não apenas na universidade nem na escola, mas nos encontros e nas reuniões do projeto, que se propõe a qualificar o debate contra o racismo. Redimensionar a questão, elegendo a cultura negra e outras minorias, é uma formação importante, já que estas permitem a emergência da multiplicidade dos sujeitos culturais que se encobrem sob o manto da unidade e homogeneidade que a categoria aluno encena.

A permanência desses jovens na universidade é um outro grande desafio. Após se formarem, ainda precisam lidar com o racismo do mercado de trabalho, que acaba por dificultar a entrada dos mesmos em vagas de posições mais valorizadas, demandando do jovem um protagonismo que é incentivado através das formações realizadas pela ONG.

O núcleo 3 das análises refere-se à "Resistência para a manutenção e fortalecimento das ações afirmativas". Como afirma o coordenador entrevistado:

> Chamamos de vitória coletiva quando várias pessoas lutam por um mesmo resultado e quando o mesmo é conquistado, não beneficia só aqueles que lutam por ele, o resultado beneficia toda uma comunidade (entrevistado B).

A formação dos jovens constitui-se como o controle social necessário para a vigilância de práticas mais equitativas na sociedade e nas instituições em geral.

Desde a Lei no 12.711/2012 - apesar de encontrar obstáculos no entendimento de alguns governantes - houve avanços no que diz respeito à formação de profissionais negros em diferentes áreas, como Medicina, Enfermagem, Direito e Engenharia, cenário antes inexistente.

A formação do jovem negro dá-lhe protagonismo e possibilidade de posicionamento frente às dificuldades recorrentes do dia a dia: piadas e supostas "brincadeiras racistas" podem ser problematizadas quando o jovem (seja ele negro ou branco) situa a "piada" dentro do cenário de discriminação mais amplo. O racismo é sutilmente "oculto" nessas brincadeiras e nas práticas em geral e demanda ações que possam refletir sobre ele.

O cenário no qual a ONG atua há 40 anos reflete que o acesso à educação foi democratizado. O desafio maior, agora, é a permanência e a ampliação do pouco que foi conquistado após décadas de reconhecimento social e político do racismo. As políticas afirmativas foram necessárias para iniciar um trabalho de equalização da justiça racial e social. Mas não é o suficiente. Frente a esse primeiro passo, faz-se importante a resistência como possibilidade de manutenção do que já foi conquistado, além de abarcar maior representatividade dos que conseguiram seu lugar social. A vitória sobre o racismo e a injustiça social só poderá ser reconhecida se houver um posicionamento responsável de brancos, pardos e pretos, impedindo práticas opressoras que podem fazer regredir todo o avanço já conquistado.

Em Direitos Humanos, falamos de atuação em, pelo menos, três frentes: a necessidade da consciência do direito à justiça social, o conhecimento sobre argumentos objetivos em relação a tais direitos e que tal formação se dê de forma contínua, transversal à formação escolar. Esta formação protagonista é necessária, pois, para além da sensibilização do branco ou outros grupos hegemônicos, ainda assim, não terão vivenciado a violência sob o ponto de vista do afrodescendente, dando um outro olhar sobre a questão e um lugar de fala diferenciado.

Atuar na educação em direitos humanos remete a uma educação com vistas ao reconhecimento do outro, numa negociação cultural entre diferentes grupos sociais e culturais. Para tanto, a mediação de conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes é necessária para se construir um projeto em comum (CANDAU, MOREIRA, 2016).

Por fim, mas não menos importante, chega-se ao NÚCLEO 04, que se refere à construção de uma subjetividade afirmativa, face ao racismo estrutural. Trata da construção de subjetividade afirmativa ou o resgate da consciência de cidadania, abordando aspectos psicológicos desta formação:

> Do descrédito na própria pessoa [...] até o empoderamento através dos direitos (Entrevistado B)

Com a entrada de negros/as na universidade, constata-se que a negritude foi por muito tempo responsabilizada pela condição desumana a que os negros estiveram condenados na sociedade. A finalidade de inferiorizar a figura do negro e sua cultura, aniquilando o seu corpo, a sua saúde física e psíquica - além de tornar indesejados seus movimentos culturais étnicos e as suas produções, - constitui-se como projeto de legitimação do racismo que estrutura esta sociedade. Essa visão de caráter monocultural (branco) pode ser transposta quando se há abertura para uma perspectiva de cruzamento de culturas, processo fluido e complexo que deve lidar com tensões e conflitos. Tais conflitos podem ser minimizados através de mediações reflexivas sobre as influências plurais que as culturas exercem entre si e sobre as novas gerações, no que Santos (1995, 2004) chamou de "arco-íris de culturas".

Vale ressaltar que, na concepção do racismo, negros/as são vistos como um universo geral, não sendo respeitadas as especificidades de cada um, ou seja: tratam-se negros/as como idênticos, assim como sua conduta, que quase sempre se referirá à sua raça ou etnia. Desta forma, se naturalizam e se generalizam debates que instituem a esses corpos características da raça para justificar seus comportamentos, sem a possibilidade de se conhecer a sua origem e cultura, o que despersonifica e desconfigura socialmente, psiquicamente e fisicamente. Sequelas desses processos foram explicitadas nos depoimentos por nós coletados, que refletem alterações na autoestima e desempenho acadêmico, além de manifestações de mal-estar e desconforto, o que pode gerar desmotivação em relação ao ambiente educacional. A chave de explicação para comportamentos e ações de grupos não deve ser sua raça, etnia ou classe social, mas sim as relações de dominação e poder que circulam na dinâmica constitutiva social e subjetiva.

A literatura sobre o tema tem mostrado que a visão binária e dicotômica de separação social e racial - assim como práticas de "deixar morrer - descaso com a vida" -causaram sucessivas mortes e grandes dificuldades para que pessoas negras pudessem acessar espaços de saber/poder para seus descendentes (ROSÁRIO, NASCIMENTO, VALENTE, 2017). Portanto, entendemos como necessárias para o processo de reparação histórica e inclusão efetiva de negros, pobres, deficientes e indígenas a política de cotas nas universidades públicas, assim como as ações afirmativas praticadas por ONG´s como a EDUCAFRO. Estes pressupostos estão expressos nas falas dos gestores dos projetos da EDUCAFRO, que são norteadas por uma abordagem multi-intercultural, possibilitando-nos repensar a maneira de atuar, intervir e transformar o mundo real através de ações afirmativas, num projeto político-cultural.

À guisa de fechamento... o que dizer sobre a subjetividade (multicultural) a se formar?

A construção da identidade negra a partir de referências positivas é um desafio a ser enfrentado, principalmente em um contexto social e histórico no qual, para ser aceito, é preciso renunciar a si mesmo, negar-se. Para Gomes (2003), o avanço na proposição das leis, como a 12.711/2012 citada anteriormente operacionaliza as ações orientadas por tratados internacionais e contribui para a construção de uma sociedade antirracista ao privilegiar os ambientes escolares como um espaço basilar no combate ao racismo e à discriminação racial. Neste sentido, devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico das escolas: preocupações que garantam, minimamente, igual acesso à educação para todos e todas, na lei e na prática; adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação; a socialização e visibilidade da cultura negra-africana; bem como todo apoio aos esforços que assegurem um ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, xenofobia e intolerância correlata.

Formar para o inter/multiculturalismo é falar de uma posição que valoriza ações que visam construir uma sociedade mais justa e sustentável, com base na reconexão com os seus pares e consigo mesmo, aproximando a ancestralidade dos povos originários para o presente.

Este processo, para que seja formativo e efetivamente reconhecido, inclui afeto, escuta, acolhimento, ressignificação e resgate de memórias, com vistas à construção de um modo de ser que se previna do sofrimento psíquico que o racismo estrutural promove, que não é da ordem da intimidade, mas, sim, político.

A retirada forçada de sua terra, de sua comunidade, de sua língua, de seus laços afetivos, além da subsequente diáspora pelo mundo na condição de escravizados, teve efeitos de desterro e de perda de referências tão acentuados que a própria identidade e consciência corporal entravam num processo de desintegração. Resgatar a cultura africana por meio do canto, da dança, da espiritualidade e considerar a importância da classe trabalhadora negra no cerne da construção do Brasil é uma possibilidade de reverter as marcas de desprezo e ódio que a branquitude projetou sobre as vidas negras, desde a escravização até os dias de hoje, quando se mantém a continuidade do projeto político de exclusão.

Esse ódio que, introjetado nas subjetividades negras, resulta num doloroso e sofrido processo de auto-ódio. Esta engrenagem subjetiva de introjetar o afeto do outro como sendo seu é muito semelhante ao que se dá com uma vítima de abuso ou outra violência. A vítima, por vezes, sente-se culpada pelo ocorrido quando o afeto de culpa deveria ser objetivamente situado no violador. Para que esse processo de culpa e de auto-ódio seja estancado, faz-se necessário formar para o protagonismo, atuando na formação de subjetividades empoderadas, que reconheçam a sua história e que atuem para o fortalecimento das mesmas.

Apostamos nessa dimensão do exercício de convivência, que fala de um encontro com a/na diferença. O direito à vivência em totalidade de sua ancestralidade, história e cultura, sem o peso do estigma social, deve ser construído na formação humana, desde os primeiros anos no espaço escolar, já que este é mais uma célula dessa estrutura de opressão. Enaltecer valores como a circularidade e horizontalidade na escola abre possibilidades de se aceitar e discutir amplamente a pluralidade cultural, contribuir para a desconstrução do preconceito, discriminação e intolerância já presenciados e, infelizmente, acirrados na atualidade.

Valorizar tradições e culturas da África positiva e viva – vinculando-a com a própria história da humanidade – ajuda muito na formação subjetiva não apenas de jovens negros/as, mas também de brancos/as, contribuindo para uma afirmação identitária humanizada. Ou seja, uma educação antirracista em que educandos negros/os e brancos/as aprendam a conviver plenamente com as diferenças.

Apesar de passadas tantas décadas desde a implementação das primeiras políticas e ações afirmativas, ainda há muito o que se fazer em relação à superação de práticas discriminatórias, de intolerância à diversidade racial e étnica, além de rótulos discriminatórios, que expõem educadores e educandos negros a um contínuo conflito entre assumir e negar sua identidade. A não compreensão do racismo como um sistema vigente que se funda na dominação do outro em grau de superioridade e inferioridade, dificulta o entendimento de que seja estrutural. As ações afirmativas descritas e discutidas na ONG EDUCAFRO vão no sentido de romper com este ciclo estrutural de violência, tendo como proposta inicial a luta identitária contra o racismo, mas indo além disso: ao atender pessoas brancas em situação de vulnerabilidade, atua junto a toda sociedade numa perspectiva multi-intercultural.

Considerações finais

A partir dos objetivos propostos inicialmente, conhecemos os pressupostos que balizam os três projetos da EDUCAFRO, além das diretrizes que subjazem sua visão sobre ações afirmativas concebendo-as de modo a estimular uma visão intercultural sobre o tema.

A ONG EDUCAFRO é uma instituição de relevância na cidade de São Paulo, mas que também atua em outros estados – em projetos específicos – numa ação vanguardista em relação a diferentes plataformas de lutas, trazendo contribuição relevante para a construção de um olhar multi-intercultural na sociedade.

Discutir os impactos das ações afirmativas na constituição identitária de negro/as sensibiliza-nos em relação às injustiças e às violações que visam inferiorizar a sua figura, aniquilando o seu corpo, a sua saúde física e psíquica, tornando indesejados seus movimentos culturais e étnicos, assim como suas produções.

Ações afirmativas como as concebidas e propostas pela EDUCAFRO atuam na equalização de oportunidades de negros/as e outras minorias na sociedade, numa perspectiva da interculturalidade. Neste sentido, entende-se que respeitar a diversidade é um dos objetivos a que essas políticas visam.

REFERÊNCIAS

DE LA PIENDA, J. A. Multiculturalidad y multiculturalismo: Relatividad cultural y relativismo. RF, Maracaibo , v. 27, n. 61, p. 89-115, abr. 2009 . Disponível em:http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712009000100006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 21 ago. 2021.

BRASIL. Lei Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 21 ago. 2021.

CANDAU, V.M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. (Org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V.M., MOREIRA, A.F. (Orgs.) Multiculturalismo: diferenças culturais e projeto pedagógico. São Paulo: Vozes, 2016.

CARVALHO, J. J. A Política de Cotas no Ensino Superior: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa CNPq/Universidade de Brasília, 2016.
FREITAS, E.F.S. Significações Constituídas pelas Equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação. Departamento de Educação, PUC São Paulo , 2018. p.1-184

GOMES, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, 29(1), 169-182.

HASHIZUME, C.M; LIPPE, E.M. Políticas afirmativas. Santo André: UFABC, 2021.

LOEWE, D. Multiculturalismo e direitos culturais. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

REFERÊNCIAS

LÓPEZ, L. C. The concept to institutional racism: applications within the health care field. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 16, n. 40, p. 121-34, Jan. /mar. 2012.

RODRIGUES, T.C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROSÁRIO, A.B.; NASCIMENTO, T.C.; VALENTE, T.A.S. ÁFRICA EM NÓS E O COMBATE AO RACISMO. In: GONÇALVES, M.A.; ALVARENGA-FILHO, J.R.; CUNHA, C.C. et al (Orgs.) Psicologia, direitos humanos e movimentos sociais: capturas e insurgências na cidade. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017.

SANTOS, B. de S. Toward a New Common Sense. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: BALDI, C.A. Direitos humanos na sociedade cosmopolita. Rio de Janeiro: Renovar, 2004, p. 239-277

SOUSA, N.S.. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. RJ: Graall, 1983.

Capítulo 7

Notas antropológicas sobre a heterogeneidade da velhice: um diálogo com a educação

Letícia Vicentin
Raphael Cardoso Brito

Somos convidados(as) por Paulo Freire (1967; 1996) a pensarmos na importância das experiências vividas com o mundo, para a educação. Enfatizamos o com o mundo porque para o autor as experiências se constituem nas relações. Juntas aos tempos históricos e contextos específicos. Aqui, queremos pensar nelas emaranhadas em interseccionalidades de raça, classe, gênero (BELL HOOKS, 2013), religião e outras. Afinal, existir é um processo inacabado e cheio de disputas e representações. Envelhecer é parte deste processo e partindo de uma abordagem antropológica, convidamos vocês, professores e professoras em formação, a assumirmos como horizonte uma prática educativa de reflexão atenta e crítica diante de pressupostos que se consolidaram a respeito da velhice. Teceremos aqui um conjunto de reflexões teóricas e conceituais sobre a heterogeneidade do envelhecimento, a partir do que já foi produzido por outros(as) pesquisadores(ras) e através dos nossos próprios trabalhos de campo, adentrando as névoas que cobrem as disputas na contemporaneidade, representações, questionando a invenção da terceira idade, acompanhando como a velhice é transformada em questão pública (DEBERT, 1996), mas também em segredo público (WOODWARD, 2016). Seguimos a tarefa contemporânea da Antropologia de buscar rever pressupostos e estereótipos e fazer conhecer especificidades e formas de sociabilidades vividas por diferentes grupos sociais. Acreditamos precisarmos partir dela para contribuirmos com a sensibilização do caráter não natural das noções em torno das experiências em idades avançadas, da dissolução dos estigmas e do reconhecimento, daqueles que as vivem, enquanto sujeitos.

Trabalhos como o de Denise Araújo da Silva (2006) apontam para a urgência de um entendimento da velhice descolado de preconceitos e estereótipos no campo da educação. Em sua pesquisa, na qual analisou as imagens sobre envelhecimento em livros didáticos de ensino fundamental, a autora se deparou, no pouco material que encontrou, com representações textuais e imagéticas que enquadraram a velhice enquanto uma experiência negativa e marcada pelas perdas. Em meio a estereótipos e imagens que evocavam até mesmo medo, a última etapa do curso da vida se apresentava como explicitamente homogênea. Nosso esforço é, portanto, oferecer um panorama das contribuições antropológicas sobre envelhecimento, na tentativa de possibilitar a vocês arcabouço teórico e empírico para pensar na velhice como uma experiência heterogênea, nos mais diversos espaços educacionais. Essa perspectiva assume que há distintas formas de concebê-la e vivenciá-la, buscando por meio disso retirá-la do limbo do preconceito e estereótipo. Destacamos que não pretendemos esgotar as possibilidades de experiências vividas. Elas também chegarão até vocês pelas suas próprias trajetórias, pesquisas e práticas educativas com educandos heterogêneos entre si. É, por sua vez, igualmente importante pensarmos em possibilidades de diálogo com estas, visando a produção de conhecimento e compreensão das situações reais vividas. Dito isso, nos voltemos para a análise de certos desdobramentos pelos quais passam os processos de envelhecimento na sociedade brasileira.

Experiências da velhice e perspectivas: apresentando alguns problemas

Em junho de 2021 acompanhamos uma série de debates em jornais, revistas e em audiência pública a respeito da inclusão da velhice na Classificação Internacional de Doenças (CID-11) que entrará em vigor no primeiro dia de 2022. Ao acessarmos a base no site da Organização Mundial da Saúde (OMS) vemos que velhice (MG2A) aparece vinculada a sintomas gerais da seção de sintomas, sinais ou achados clínicos não classificados em outros códigos (Escolhemos apresentar em itálico conceitos trabalhados pelas autoras e autores, categorias êmicas e categorias que colocamos em tensão). Estão inclusas a própria velhice ou senescência, quando não há menção de psicoses, e a debilidade senil. Ao fazermos um esforço comparativo com a CID-10, percebemos que a velhice substitui a senilidade (R54), em que estavam inclusos os mesmos sintomas gerais.

Segundo a organização, o CID define o universo de doenças, distúrbios, lesões e outras condições de saúde relacionadas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021). O que nos leva a compreender que a velhice no CID-11, se não definida como doença, o que tornou-se a principal pauta dos debates, no mínimo aparece como sintoma, sinal, condição ou um agrupamento de fatores que de algum modo afetam a saúde das pessoas.O episódio nos coloca também diante de outras discussões em torno da velhice e do envelhecimento, que estudos realizados sobre o tema na Antropologia levantam. A velhice como aparece no CID-11 dificulta atentar-se para a heterogeneidade das experiências e os fatores outros que não passam somente pelo biológico. Essa aparente homogeneização encoberta por uma doença, condição, sinal e fator velhice ou velho acaba por servir de base para pressupostos e estigmas que passam a ser entendidos como naturais e imutáveis. Tanto a respeito das práticas e modos de viver que são considerados como próprios da velhice, quanto daquelas que tornam-se não inteligíveis.

A Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994 que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e Lei nº 10.741, de 1º de outubro 2003, sobre o Estatuto do Idoso apresentam que no país considera-se idosa, para efeitos da lei e para que se assegurem os direitos sociais, a pessoa com mais de 60 anos de idade. O que agrupa, como um conjunto homogêneo e coerente entre si, pessoas com 30 anos de diferença. As categorias de idade carregam implicações concretas nas vidas delas, afinal, nas sociedades ocidentais, os sistemas de datação, dos quais o reconhecimento da idade cronológica depende, são institucionalizados política e judicialmente. Ou seja, as idades cronológicas constituem realidades sociais e funcionam como mecanismos básicos de atribuição de status, de definição de direitos e deveres e para formulação de demandas sociais, como o direito à aposentadoria (DEBERT, 1998; 2012). No entanto, elas também são construções sociais, e isso significa que, na verdade, não é tão óbvio, como se pode imaginar, que no Brasil todos os grupos sociais vivendo com mais de 60 anos, se consideram velhos, ou mesmo que aqueles com menos de 60 não se considerem. Isto acontece por conta do caráter não-natural, contingente, plural e contextual das identidades, construídas e negociadas em meio a discursos que interpelam os sujeitos e configuram experiências subjetivas específicas. (LOURO, 2018)

Como um primeiro exemplo do que estamos tentando dizer, podemos pensar junto à Letícia Vicentin (2021) que em sua etnografia em uma Residência de Irmãs, as quais realizaram os votos perpétuos da vida religiosa consagrada, pode perceber o como essas mulheres, entre 77 e 95 anos, percebiam e falavam sobre a velhice. Ao primeiro olhar, tomando a idade avançada e corpo como fatores, a pesquisadora poderia ter compreendido que todas viviam o envelhecimento, mas não só suas questões de pesquisa a levavam a pensar na chave das experiências, como também as interlocutoras explicavam que a velhice, naquele contexto, se fazia na dependência de cuidados.

Velhas eram principalmente as Irmãs diagnosticadas com processos demenciais, que dependiam do cuidado das outras e das cuidadoras remuneradas e que não conseguiam mais realizar os trabalhos da vida consagrada.Vale ressaltar que a dependência é própria da velhice com idades mais avançadas. Segundo Guita Grin Debert (2014), viver por um número maior de anos, é enfrentar o declínio inevitável do corpo que passa a não responder às vontades individuais tornando-se ingovernável. Contudo, no entendimento das Irmãs, parecia existir velhice somente quando havia dependência de cuidados. Esse lugar da velhice era, no entanto, reposicionado ou até mesmo desconsiderado por algumas delas em processo demencial que reivindicavam poder continuar com os trabalhos, assim como realizarem o cuidado de outras Irmãs, também doentes, ainda que de modos outros daqueles tidos como usuais. Por exemplo, chamando-as por um mesmo nome de uma Irmã já falecida, lendo repetidas vezes, de forma metódica, os mesmos trechos dos livros da liturgia e dobrando incessantemente guardanapos colocados em bolsos e gavetas, prontos para serem distribuídos (VICENTIN, 2021).

O segundo exemplo é sobre as trabalhadoras sexuais, de quem é comum escutarmos, principalmente travestis, que ao passarem dos 30 ou 40 anos encontram-se velhas para o exercício da prostituição. Na experiência de homens gays, também é corrente a ideia de que a idade cronológica para eles carregaria um peso maior, podendo alguém de cerca de 30 anos ser considerado coroa e os em torno de 50 anos, velhos, a não ser que se empenhem na construção de uma corporalidade que disfarce as marcas da idade.

Essa sensação de estar velho dentro da arena do mercado érotico, afetivo e sexual, aponta para processos subjetivos que demarcam uma experiência de envelhecimento - tanto em relação a seus estigmas como a ideia de incapacidade de atração, como na curiosa erotização dessa posição na figura dos daddies - que pode assumir relevantes contornos para os sujeitos muito antes deles chegarem aos 60 anos.

Essa reflexão em torno da idade cronológica nos leva para uma questão de profunda importância: a idade não é um princípio naturalmente constitutivo de grupos sociais. Estes, tendem a elaborar grades de idades, direcionando a cada uma delas certos comportamentos específicos. Não existem propriedades substanciais que as pessoas adquirem conforme os anos passam (DEBERT, 1998). Como construção social, o conjunto de idade que corresponde à velhice, também é histórico. Ou seja, muda conforme os grupos e também conforme as épocas.

Durante muito tempo a velhice foi considerada como própria da família e da esfera doméstica, como uma previdência individual ou no máximo de instituições filantrópicas, mas tornou-se uma questão pública (DEBERT, 1999; 2012). Como nos narra Debert (1999), na pré-modernidade a idade cronológica tinha menos impacto do que o status da família na determinação do grau de maturidade e controle dos recursos de poder; já na modernidade, marcou-se a cronologização da vida, com estágios bem delimitados, a partir dos grupos de idades, papéis sequenciados e fronteiras, assim como a constituição da noção moderna de adulto enquanto um ser autônomo. O que acentua, por sua vez, o processo de individualização e subordinação à racionalidade e ordem social. Na pós-modernidade, as fronteiras são borradas. tem-se um processo de descronologização e desconstrução do curso de vida, em relação ao modo como vinha sendo entendido na época anterior, em prol de um espaço aberto para novas experiências, se deslocando à valorização da multiplicidade e a crítica aos universalismos. (DEBERT, 1999).

Seria ilusório, contudo, como pontua a autora, pensar que a quebra em relação às fronteiras e o curso de vida da modernidade implicaria em maior tolerância com as idades, principalmente com as idades avançadas. Gostaríamos que vocês guardassem isso ao longo da leitura deste artigo.

O argumento que Debert (1999) articula é que também existe na pós-modernidade uma valorização da juventude, a qual poderia ser acessada, através de valores e estilos de vida específicos, em outros momentos da vida. Isso cria mercados de consumo, como o do rejuvenescimento, programas e políticas voltados para a terceira idade, representações na mídia que de uma velhice vivida das melhores formas, as quais possibilitam os idosos mergulharem nos melhores aspectos da velhice, escapando dos dramas e perdas que poderiam aparecer pelo caminho. Fugindo, assim, dos estigmas vividos por aqueles que não mergulharam também. No entanto, experiências das perdas e idades avançadas não deixam de existir, essas realidades não se dissolvem permanentemente entre as novas imagens da velhice.

Terceira idade, idosos e velhos: pensando nas categorias

Para Freire (1967) as palavras não são triviais e não estão descoladas de suas significações nas realidades sociais. Terceira idade, idosos e velhos, são resultados de disputas e desdobramentos, sociais e políticos, específicos. Nos espaços educacionais essas categorias precisam ser debatidas com os(as) educandos(as) e não apresentadas como rígidas ou flutuantes. A linguagem tensionada no contexto da prática social crítica, possibilita a aprendizagem comprometida com a tomada de consciência dos desdobramentos nos quais eles também podem estar imersos. É preciso atenção para que, com nossos esforços educativos, não façamos circular ainda mais os pressupostos e representações assumidas como universais. Acompanhemos juntos este emaranhado tentando desvendar alguns fios.

A *terceira idade* surge como categoria que representaria uma etapa intermediária de envelhecimento e intimamente relacionada com a produção de novos estilos de vida, com a criação destes mercados de consumo e como fruto do processo de socialização da gestão da velhice (DEBERT, 1996; 1999). Voltada para a experiência positiva, gratificante, em que a aparência é plástica e as mudanças do corpo, conforme os anos, evitáveis. Se a experiência da velhice, na história, havia sido caracterizada pelo abandono e solidão, Debert (1996) vai falar da perspectiva, que surge na pós modernidade, do idoso como fonte de recursos ligado à uma série de receitas que ensinam maneiras adequadas de dirigir a vida, aos que não querem se sentirem ou serem vistos como velhos.

Como questão pública, uma série de orientações e intervenções foram realizadas pelo Estado e organizações privadas, que implicaram na busca pela homogeneização das representações de pessoas com mais idade em um único grupo, a fim de estabelecer modos específicos de gestão, e assim a categoria idosos foi produzida (DEBERT, 1996; 1999). Idosos, como vivendo experiências únicas e supostamente coerentes entre si, outra vez, as quais a categoria conseguiria, supostamente, cobrir. É no conjunto diversificado que Debert (1996; 1999) chama de programas para a terceira idade, dentre eles universidades, centros de convivências, atividades físicas em praças equipadas, que as imagens da velhice gratificante e ativa ganham maior expressão.

A Gerontologia, como um campo específico do saber, é composto de profissionais e instituições, de múltiplas áreas, desde a Geriatria, passando pela Psicologia, Ciências Sociais e outras, que abordam cientificamente o envelhecimento, a partir das metodologias específicas. Debert (1996), apresenta que a Gerontologia propõe debates sobre as mudanças pelas quais a velhice passou e contribuiu para a constituição da categoria idosos como um problema social, buscando sensibilizar a sociedade para as perdas e dramas vividos. Na contemporaneidade, no entanto, a gerontologia busca desconstruir seu objeto de estudo, realçando os ganhos que a velhice trás, promovendo o envelhecimento bem sucedido que possa ser vivido coletivamente. Como uma relação de afetação mútua, Gerontologia, Estado e instituições privadas puderam apresentar, como argumento para a manutenção da imagem de velhice positiva que promovem, o sucesso dos programas para a terceira idade e estes, continuarem expressando-a na esfera pública.

Contudo, ainda nos perguntamos: e as experiências daqueles que vivem com idades avançadas, passam pelo declínio do corpo, experimentam dramas e perdas? Como ficam suas representações na mídia, como são promovidas suas demandas públicas? E, principalmente, como isso tudo se relaciona com os pressupostos e estigmas, pelos quais essas pessoas passam a serem percebidas?

Não podemos pensar que a invenção da terceira idade, a ideia da velhice ativa divulgada e promovida pelos programas de lazer, saúde e convivência, assim como as receitas para uma velhice bem sucedida que circulam articuladas ao consumo, como apresentamos, não produzam uma vigilância constante dos corpos e a responsabilização individual pelo não sucesso em cumprir com elas. Muito pelo contrário, promovem, na verdade, o sentimento da negligência com os corpos envelhecidos que experimentam a ingovernabilidade das necessidades fisiológicas, de mobilidade, entre outras. O que Debert (2012) chamou de reprivatização da velhice. Ou seja, se na pós-modernidade observamos a velhice tornar-se questão pública, também são distanciados, da esfera de preocupações, os dramas e as perdas vividas, deslocando-os outra vez ao privado e à responsabilidade individual. Dito de outro modo, a questão pública evidencia uma noção específica e homogênea da velhice, ou melhor, da terceira idade, a qual toma maior visibilidade.

Kathleen Woodward (2016) argumenta que na esfera pública, os velhos fragilizados, ou dependente de cuidados, passam pelo apagamento em relação à sua cidadania e pelas perdas de papéis sociais, assim como seus cuidadores, inseridos em um contexto de trabalho flexível, globalização e mobilidades entre fronteiras, que são não cidadãos dos estados nações onde passam a viver. A vida cotidiana e relacional de velhos dependentes e seus cuidadores compõem o segredo público do qual a autora fala.

Trazendo para o nosso contexto, a importância em reconhecer a existência de um segredo público (WOODWARD, 2016) faz sentido diante da coexistência, que pode nos parecer antagônica, entre a velhice ativa e a velhice das perdas junto às ausências de papéis sociais antes presentes. Assim como do cenário atual de prolongamento da vida humana, ou seja, da velhice com idades avançadas e decréscimo das taxas de natalidade, em diferentes sociedades, o que evidencia, cada vez mais, a questão da dependência de cuidados. Vale ressaltar que a necessidade de cuidados, seja diante da dependência ocasionada pelas idades avançadas ou pelo agravamento de doenças, colocam em jogo a questão da autonomia e também da interdependência de cuidados, esta que, em algum momento da vida de todas as pessoas, estará presente. Também, tendo em vista que o princípio assegurado da autonomia está diretamente ligada à noção de sujeito (HUGHES et al., 2017; POLS, 2015).

Ou seja, a dependência de cuidado na velhice em idades avançadas, e a permanência desta como um segredo público e reprivatizado afetam diretamente a vida das pessoas, enquanto sujeitos de direitos, e suas demandas políticas (Para ler mais sobre cuidado na Antropologia, buscar: Engel (2020); Hirata; Debert (2016); Debert (2014); Debert; Pulhez (2014); Hirata; Guimarães (2012).

Heterogeneidade da velhice, interseccionalidade e marcadores sociais da diferença

A heterogeneidade da velhice também evidencia o seu caráter relacional, ou seja, as experiências das pessoas na velhice são sempre atravessadas pelas relações com categorias de diferenciação como raça, classe, gênero e sexualidade. Estas relações implicam em vivências específicas do envelhecimento. Uma pessoa não é somente velha, seja o que isso significar para ela e seu grupo. Para dar substância a esse argumento, discutiremos brevemente de que maneira, mais especificamente, gênero e sexualidade vem sendo tratados como dimensões importantes para explicar as distintas formas de se vivenciar a velhice e a relevância de considerarmos os marcadores sociais da diferença em perspectiva interseccional no combate à perspectiva homogeneizante do envelhecimento, destacando por sua vez seu caráter complexo e contingente.

Afinal, quem vive melhor a experiência da velhice? Essa é a pergunta que orienta grande parte das discussões sobre envelhecimento. Em termos de distinção de gênero, as posições em relação a quem gozaria de melhor qualidade de vida no envelhecimento estão longe de gerar consenso entre especialistas. Entre aqueles que assumem o envelhecimento feminino como sendo o mais vulnerável, a ideia de que o peso da discriminação de ser idosa somado ao de ser mulher em uma sociedade sexista levaria as mulheres idosas a experienciarem de forma mais difícil o envelhecimento é que dá legitimidade a essa posição. Outros fatores como subemprego, baixos salários, viuvez e abandono dos filhos também são comumente elencados. (DEBERT, 1994)

Por outro lado, há aqueles que encaram o envelhecimento feminino com otimismo, ao defenderem que em comparação ao envelhecimento masculino, as mulheres teriam maior vantagem.

Nessa perspectiva, elas estariam em melhor posição por não sofrerem com um rompimento tão brusco em relação ao trabalho quanto os homens no processo de aposentadoria, tendo menos impactos subjetivos, uma vez que são eles que comumente assumiriam a posição de provedor. Além disso, os filhos estariam muito mais dispostos a cuidarem de suas mães na velhice, por conta dos vínculos afetivos mais fortes. A velhice traria ainda uma espécie de afrouxamento do controle sobre a mulher, pela perda da função procriativa e as mudanças no organismo seriam mais facilmente vivenciadas em decorrência a outras grandes mudanças comuns no seu curso da vida como na gravidez, lactância e menstruação. (DEBERT, 1994)

Em relação às sexualidades o mesmo embate acontece, promovido sobretudo pela Gerontologia LGBT (HENNING, 2016). Enquanto alguns defendem que por grande parte dos LGBT não terem filhos e viverem só e sofrerem com uma considerável perda do apoio familiar por conta do preconceito, eles estariam em posição de maior vulnerabilidade, outros tendem a destacar uma série de vantagens dos idosos LGBT sobre os heterossexuais/cisgêneros. A construção de redes mais consolidadas de amizade e as famílias de adoção (HENNING, 2014) nas quais a solidariedade permanece na velhice e a possibilidade de acúmulo maior de bens financeiros, pela ausência de gastos com filhos, faria com que o envelhecimento acontecesse de maneira mais agradável. (DEBERT, SIMÕES, HENNING, 2016)

Atualmente, nos parece infrutífero tentar avaliar se homens ou mulheres, heterossexuais/cisgêneros ou LGBTs se adaptariam mais facilmente à velhice. Se tanto o gênero como a sexualidade aparecem, evidentemente, como marcadores que deslocam sujeitos para experiências e problemas específicos, nosso interesse deve ser o de compreender de que maneira determinados estereótipos e imaginários enquadram as vivências e de que maneiras esses imaginários são assumidos, negociados, fissurados e/ou questionados pelos sujeitos no cotidiano. Encarar a velhice como uma experiência heterogênea é demarcar o caráter criativo e contingente das vivências, compreendendo não somente os dilemas próprios que alguns marcadores sociais da diferença garantem aos indivíduos, mas as diversas formas como lidam e encaram esses mesmos dilemas.
Além disso, é preciso destacar que considerar marcadores isoladamente não dá conta da complexidade das experiências.

Ou seja, o fato de alguém ser mulher, apesar de informar sobre dimensões específicas de envelhecimento, ainda nos diz muito pouco sobre as suas dificuldades, prazeres e formas de viver a velhice, se considerarmos que outros marcadores como raça, sexualidade, religião e classe também atuam e dão tônus a sua experiência. As trajetórias de vida são marcadas tanto por experiências comuns como distintas e isso deve estar no nosso horizonte de análises e práticas.

Em relação a como, por conta das distintas posições assumidas pelos sujeitos em termos de marcadores sociais da diferença, problemas específicos podem coexistir com compartilhamento de questões comuns, julgamos interessante as discussões empreendidas por Andrea Moraes Alves (2010) em pesquisa sobre envelhecimento e homossexualidade feminina. A autora identificou no discurso de suas interlocutoras interessantes aproximações com relatos de mulheres heterossexuais da mesma geração, principalmente na valorização da maturidade enquanto experiência de vida, o que marcava positivamente o envelhecimento. Por sua vez, a preocupação constante das mulheres heterossexuais com um certo declínio da atração sexual e sua consequente desvantagem no mercado erótico heterossexual, não apareceu nos discursos das mulheres lésbicas, para as quais a desvalorização sexual não parece ser uma grande questão.

Se por um lado, a concepção da velhice como uma experiência homogênea vem sendo cada vez mais questionada e já não é aceita com tanta facilidade, acompanhamos esse movimento preocupante, o qual descrevemos, da tentativa de estabelecimento e consolidação de formas adequadas de se viver o envelhecimento. Em meio a receitas, modelos e prescrições cada vez mais difundidas sobre a suposta melhor forma de envelhecer, destacamos a necessidade de compreensão dos diferentes aspectos e dinâmicas de envelhecimento empreendidos pelos mais diversos grupos, que podem indicar que há muitas outras formas de se viver a própria velhice. (HADDAD, 2016; ROUGEMOUNT, 2018)

A prática educativa crítica e engajada

Até aqui tecemos uma série de reflexões que nos levam para a urgência da compreensão dos processos sociais que consolidam os pressupostos em torno da velhice. Como professores e professoras, atuando nos mais diversos espaços educativos, vocês poderão se deparar com educandos e educandas que experimentam tais processos. Bell Hooks (2013) nos faz pensar em como, para lecionar entre diferentes grupos, é preciso uma voz engajada, a qual não é fixa ou absoluta, mas cultivada sempre na atenção para com o mundo lá fora. Podemos fazer o exercício de pensar neste como a esfera pública, com seus circuitos representacionais, políticas e programas, movimentos e disputas. Em um mesmo sentido, os espaços educacionais, as experiências dos(as) educandos(as) e a educação como um todo não existem desconectadas desse mundo, ou seja, a fronteira desse lá fora é profundamente permeável. Assim, a autora propõe um ensino que permita as transgressões e que se mova por entre e para além das fronteiras estabelecidas. Sejam estas representadas pelos pressupostos e estigmas diante das experiências não inteligíveis, pelas situações sociais das quais nós ainda não tomamos consciência ou ainda, pelas práticas educacionais que não promovem a inclusão.

Alinhado ao ensinar à transgredir, está o engajamento crítico em relação aos temas, como uma prática em que, assumida na participação ativa e contínua, de educadores e educandos, estes se abrem para o movimento da afetação mútua e do vir a ser, em detrimento de uma aproximação do conhecimento que seja passiva e solitária (HOOKS, 2013). Para a autora, os educadores que tomam o desafio da reflexão constante e da auto atualização engajada, serão capazes de criarem práticas pedagógicas tecidas com os(as) educandos(as). As quais os envolvam em modos de conhecer que proporcionarão outros olhares para as situações vividas. Percebemos, assim, que é um trabalho feito em relação e que esta constitui as partes: de vocês, professores e professoras para com seus educandos(as), heterogêneos entre si, que vivem com o mundo, em sociabilidades distintas, e destes(as) para com os processos sociais que constituem o mundo na contemporaneidade. Os quais, talvez, passarão a conhecer somente nos espaços educacionais, ainda que sejam sobre as experiências de outros.

No curso de vida pós-moderno, para Debert (1999) principalmente em relação às idades avançadas, tem-se uma arena de disputas de hierarquias e a criação de novos padrões de intolerância, "O multiculturalismo, colocando ênfase na crítica aos estereótipos e discriminações, complexificou nossos sentimentos e nossa percepção das outras formas de exclusão" (DEBERT, 1999, p. 82). Multiculturalismo também está no horizonte de interesses de Hooks (2013) e a autora, no momento em que escreve, chama a atenção para a necessidade de discussões conceituais e práticas mais profundas sobre como tornar as salas de aulas e o aprendizado, espaços de real inclusão. Em uma educação multicultural os temas podem ser abordados de modos múltiplos, a partir de referências que também são múltiplas. Ao reconhecer as fronteiras, pelas quais o conhecimento foi partilhado até então, e transgredindo-as por entre e além, as práticas pedagógicas também passam a ser profundamente transformadas pelo multiculturalismo.

Acompanhando o argumento de Hooks (2013) nós encontramos limites na proposta de Paulo Freire (1967; 1996): as experiências educacionais atravessadas por outros marcadores sociais da diferença, como gênero e raça. Diante de seu método de alfabetização e conscientização de populações de adultos analfabetos, trabalhadores de regiões urbanas e rurais, a fim de que estes tornem-se sujeitos do conhecimento e críticos das situações de opressões vividas, Hooks (1996) levantará a importância da consciência não só de classe, mas de gênero e raça. Tomando atenção para as outras experiências vividas, na educação e sociedade, por mulheres negras trabalhadoras, por exemplo. Tem-se aqui, a proposta de que a heterogeneidade esteja presente nos espaços educacionais, para além de reconhecidas no mundo lá fora. A proposta de que estas proliferam, sejam produzidas e se emaranham em relações interseccionais (ABRAMOVIWCZ et al., 2011). E, como é a nossa proposta aqui, que a velhice e o envelhecimento também sejam incluídas. Por serem vivenciadas, de muitos modos, por educandos(as) adultos(as), mas também como questão pública (DEBERT, 1996).

Em sua leitura dos trabalhos de Paulo Freire, a autora aponta que a consciência, crítica e engajada diante das realidades sociais, não existe em si mesma, mas somada a esta prática educacional significativa. Que se baseia no princípio de que todos carregam consigo, para os espaços educacionais, conhecimentos que partem das experiências e que implicam sobre a própria experiência de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que as experiências devem ser apresentadas e discutidas nos espaços educacionais, como modos de conhecer que coexistem, dentro e fora.

Com Lilian Pacheco (2006) conhecemos o exemplo da pedagogia Griô, a qual articula curso da vida, memória, práticas e conhecimentos locais em escritos, narrativas e grafias, atravessadas por raça, gênero e idade, com a produção de conhecimento nos espaços de ensino de Lençóis, na Bahia. As práticas educativas envolvidas buscam dialogar com as experiências vividas pelas comunidades existentes no entorno, as quais permeiam e convivem nos espaços educacionais que passam a ser muitos. Neste contexto, as histórias de vida de mestres e griôs, que são pessoas vivendo em idades avançadas e que ocupam lugares importantes nas redes de transmissão orais, são fontes de conhecimento sobre práticas tradicionais e que também passam a habitar os espaços educacionais. Há algo muito interessante aqui: o olhar para as experiências na velhice que fazem circular conhecimentos que não necessariamente passam pela escrita, naquilo que ela chama de tradição oral. Esta, é constituída de afetos e memórias reflexivas e percepções que se dão pelo corpo que experimenta o mundo através de movimentos, danças, brincadeiras. Compõem práticas e rituais, experiências presentes nas vidas dos grupos que vivem em Lençóis. Estão nos espaços educacionais, como temas geradores e como elas próprias, novas experiências. Existe uma dimensão crítica e engajada, que a autora chama de profundamente política, de reconhecer e fazer proliferar nos espaços de ensino, o diálogo com as realidades vividas, que já não estão mais só lá fora. Podemos tomá-lo como um exemplo prático dos elementos sugeridos pela pedagogia crítica e engajada de Freire (1967; 1996) e Hooks (2013).

Algumas considerações finais

Percorremos, em um primeiro momento, a reflexão da velhice e da idade cronológica como sociais e históricas e não como categorias naturais ou universais, sem se desvencilhar do reconhecimento de suas implicações concretas na vida social (DEBERT, 1998). Em seguida, nos aproximamos de experiências, atravessadas pelos marcadores sociais da diferença, principalmente de gênero e sexualidade, a fim de pensar nas práticas cotidianas dos(as) velhos(as) e nas representações que eles fazem de suas experiências e como estas são percebidas pelos outros. Agora, chegamos à nossa conclusão.

O diálogo que realizamos com a educação, parte da nosso entendimento da urgência de compreensão da velhice enquanto heterogênea, nos mais diversos espaços sociais, a fim de que os estigmas possam ser identificados e dissolvidos, através da prática educacional crítica e da tomada de consciência constante. Pensamos aqui em práticas inclusivas para com os(as) educandos(as) que vivem esse período da vida, mas não só por isso. Viver com o mundo, em relação e de muitos modos atravessados por categorias de diferenciação e desigualdades, envolve, em algum momento, envelhecer. Envolve, também, em algum momento, depender de cuidados. E estas são questões que acionam aspectos físicos, relacionais, éticos, emocionais, públicos e políticos que precisamos debater.

Nos parece potente pensarmos junto à Freire (1967; 1996) e Hooks (2013) que defendem a educação como uma constante mudança de atitude e como uma prática de liberdade. Essa dimensão, tão importante para eles, atribui sentido à prática educacional que só encontra efetividade na participação livre e crítica dos(as) educandos(as) nos espaços de ensino e fora deles.
Existem alguns pressupostos sobre a velhice e o envelhecimento que habitam o social e com os quais constantemente nos deparamos, sem muitas vezes reconhecê-los (Podemos pensar no atual contexto brasileiro de pandemia do Coronavírus (COVID - 19), que se iniciou no ano de 2020. A configuração dos velhos como "grupo de risco" fomentou práticas, discussões, concepções conflitantes sobre a velhice, muitos deles carregados de estereótipos (HENNING, 2020; DOURADO, 2020; DEBERT; FÉLIX, 2021). A ausência da criticidade nos faz discutir superficialmente os assuntos, não adentramos as névoas ou desvendamos segredos públicos (WOODWARD, 2016). Aqui, nosso objetivo foi sensibilizá-los para alguns destes, a fim de que vocês possam ser agentes na dissolução dos pressupostos e estigmas, junto de seus educandos(as).

Retomemos rapidamente alguns dos quais também foram nossos objetivos neste artigo: fornecer um arcabouço, conceitual e teórico, sobre a não trivialidade do uso constante de terceira idade e idosos em detrimento de velhos, velhas e velhice. Como afirma Debert (1996), terceira idade, para além de exprimir a experiência da velhice positiva, é constantemente usada no tratamento das pessoas em idades avançadas, por parecer ainda não ter adquirido uma conotação negativa. A substituição da senilidade no CID-11 por velhice também evoca a questão dos pressupostos negativos que rondam a primeira.

Outro ponto que entra novamente em discussão, além da homogeneização que o cobrir as múltiplas experiências sobre a condição de velhice implica, é de um dos mitos mais populares, como coloca Maria Cecília de Souza Minayo (2011), sobre o envelhecimento: igualá-lo à uma doença, "consagrando uma visão essencialista da dimensão biológica" (MINAYO, 2011).

O que implica, por sua vez, na transformação do mercado consumidor da prevenção, assim como do rejuvenescimento, em meio a modelos, receitas e prescrições para uma velhice bem sucedida e que afaste a ingovernabilidade do corpo.

Não era nossa intenção aqui negar completamente as experiências inovadoras da velhice ativa na contemporaneidade e sim, problematizá-las, tendo em vista que a existência e sucesso destas não podem dissolver os dramas vividos, as perdas, a dependência de cuidados, entre outros não inteligíveis às imagens que os programas, a Gerontologia, Estado e instituições privadas buscam articular. Assim como não deveriam afastá-los das discussões públicas. Ao nos voltarmos para a complexidade das experiências, junto à vida religiosa consagrada, lá no início, à gênero e sexualidade nesta segunda parte, pensando trabalhadoras do sexo e LGBTs, torna-se possível perceber a heterogeneidade que compõem as realidades sociais, e conhecer muito brevemente, particularidades dos grupos apresentados. É diante dessas especificidades, que o próprio argumento da velhice como uma experiência homogênea torna-se difícil de se sustentar. Neste sentido, nossa contribuição para a dissolução dos pressupostos e estigmas, como um objetivo a ser atingido, parte da nossa busca por reunir reflexões que mostrem os processos - sociais e históricos - pelos quais as categorias, relações e os próprios pressupostos, se constituem, assim como de práticas educacionais que assumam a inclusão do tema.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. In: Contemporânea, [s.l.], n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011

ALVES, Andrea MoraesEnvelhecimento, trajetórias e homossexualidade feminina. Horizontes Antropológicos [online]. 2010, v. 16, n. 34, pp. 213-233. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200010> Acesso em 25 jul. 2021.

BRASIL. LEI Nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, 4 de janeiro de 1994, 173º da Independência e 106º da República.

BRASIL. Lei No 10.741, de 1º de Outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 1o de outubro de 2003; 182o da Independência e 115o da República.

DEBERT, Guita Grin; Gênero e envelhecimento: os programas para a terceira idade e o movimento dos aposentados, 12/1994, Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso), Vol. 2, Fac. 3, pp.33-51, Florianópolis, SC, BRASIL, 1994

DEBERT, Guita Grin. A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. 1996. Trabalho apresentado no GT Cultura e Política da ANPOCS, [s.l], 1996. Disponível em: <http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/34/rbcs34_03.pdf > Acesso em 18 jul. 2021

DEBERT, Guita Grin. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. In: DEBERT, Guita Grin. A antropologia e a velhice - Textos Didáticos, 2ª ed., 1 (13), Campinas, IFCH/Unicamp, pp.07-28, 1998

DEBERT, Guita Grin. Velhice e o curso de vida pós-moderno. In: Revista USP, São Paulo, n.42, p. 70-83, jun./ago., 1999.

DEBERT, Guita Grin. A reinvenção da velhice. 1. ed. 2 reimp. São Paulo: Editora Edusp, 2012.

REFERÊNCIAS

DEBERT, Guita Grin. Arenas de conflito em torno do cuidado. In: Tempo Social, v. 26, n. 1. p. 34-45, 2014.

DEBERT, Guita Grin.; SIMÕES, Júlio Assis; HENNING, Carlos Eduardo. Entrelaçando Gênero, Sexualidade E Curso Da Vida: Apresentação E contextualização. Soc. e Cult.n.19, 2017.

DEBERT, G. G.; PULHEZ, M. M. (orgs.). Desafios do cuidado: gênero, velhice e deficiência. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2017.

DEBERT, Guita Grin; FÉLIX, Jorge. Dilema ético, os idosos e a metáfora da guerra. In: Tendências e Debates, São Paulo: Folha de São Paulo, 19 de abril, 2020.

DOURADO, Simone Pereira da Costa. A pandemia de COVID-19 e a conversão de idosos em “grupo de risco”. In: Cadernos de Campo (São Paulo, online), vol.29, (suplemento), p.153-162, 2020.

ENGEL, Cíntia Liara. Partilha e cuidado das demências: entre interações medicamentosas e rotinas. Teseapresentada ao programa de Pós - Graduação em Antropologia Social - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE,Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HENNING, Carlos Eduardo. Paizões, tiozões, tias e cacuras: envelhecimento, meia idade, velhice e homoerotismo masculino na cidade de São Paulo, 2014. 422 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

HENNING, Carlos Eduardo. Is old age always already heterosexual and cisgender? LGBT Gerontology and the formation of the LGBT elders. VIBRANT, v.13, n.1, p. 132-154, 2016.

REFERÊNCIAS

HENNING, Carlos Eduardo. Nem no Mesmo Barco nem nos Mesmos Mares: gerontocídios, práticas necropolíticas de governo e discursos sobre velhices na pandemia da COVID-19. In: Cadernos de Campo (São Paulo, online), vol. 29, n.1, p.150-155, 2020.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HUGHES, Bill; MCKIE, Linda; HOPKINS, Debra; WATSON, Nick. Love's labours lost? Feminism, the disabled people's movement and an ethic of care. Sociology, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 259-275, apr. 2005

HIRATA, Helena; DEBERT, Guita G. Apresentação ao Dossiê Gênero e Cuidado. Cadernos PAGU, Campinas,v. 46, n. 1, jan./abr. 2016.

HIRATA, H.; GUIMARÃES, N.A. Introdução. In: In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (orgs.). Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care.São Paulo, Editora Atlas, p. 1 - 12, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 7-35.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Envelhecimento demográfico e lugar do idoso no ciclo da vida brasileira. In: TRENCH, Belkis; ROSA, Tereza Etsuko da Costa (orgs.) Nós e o outro: envelhecimento, reflexões, práticas e pesquisa. São Paulo, Instituto de Saúde, 2011, prefácio, p. 7-15.

PACHECO, Lílian. Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida. Lençóis, Bahia: [s.n.], 2006.

POLS, Jeannette. Towards an empirical ethics in care: relations with technologies in health care. In: Med Health Care and Philos, [s.l.], v. 18, p. 81-90, 2015.

REFERÊNCIAS

SILVA, Denise Araujo da. A abordagem da temática velhice nos livros didáticos de língua portuguesa direcionados à 1ª. série do ciclo I do ensino fundamental. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VICENTIN, Letícia. Doença de Alzheimer e vida religiosa consagrada: uma etnografia de afeto e espanto. Cadernos de Campo (São Paulo - 1991), v. 30, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/172927. Acesso em: 17 jul. 2021.

WOODWARD, Kathleen. Um segredo público: o viver assistido, cuidadores, globalização. Cadernos PAGU, Campinas, v. 46, p. 17 - 57, jan./abr. 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD). Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases#> Acesso em 18 jul. 2021.

Capítulo 8

Do axé ao Amém: reflexões sobre o direito à diversidade afrorreligiosa no contexto escolar

Carla Silva de Ávila

Ainda em 2021 é recorrente, pelo menos nas escolas públicas do Rio Grande do Sul as quais lecionei (Refiro-me em específico às quatro escolas em que trabalhei como servidora efetiva. Todas elas possuem nomes ligados à Igreja Católica), a presença de imagens relacionadas exclusivamente à religiosidade de matriz cristã católica. Lembro que na década de 1990, quando cursei o ensino fundamental, nós rezávamos Ave-Maria e Pai Nosso, independentemente da crença dos estudantes. Essa situação era muito constrangedora para dois colegas que eram Testemunhas de Jeová. Além de ferir o direito à liberdade religiosa, tal situação fazia dos estudantes alvo de deboche e chacota.

Essa situação não respeitava a recente Constituição Federal de 1988, que no Artigo 5º discorre sobre a liberdade de crença religiosa. Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 assegura a matrícula facultativa a disciplina de Estudos Religiosos, bem como sua oferta. Em 2008, o Congresso Nacional aprovou um novo dispositivo na **LDB*** que garante o pluralismo religioso e a diversidade cultural e religiosa no Brasil, apontando a importância do ensino religioso para a formação da pessoa humana, desde que respeite os direitos à diversidade e liberdade religiosa.
Partindo desta contradição entre direitos e a constatação da presença de uma única matriz religiosa nas escolas públicas por mim frequentadas, esse Capítulo se propõe a pensar nos desafios em abordar a diversidade cultural e religiosa no cotidiano escolar. Busco problematizar a multiplicidade de crenças presentes no Brasil a partir da noção de encruzilhada presente na filosofia política oriunda da prática das tradições de matriz africana (ANJOS, 2006).

> **LDB** - Art. 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

"Encruzilhada" surge aqui como encontro de caminhos, encontro de povos, de culturas e de tradições. Procuro entender esses encontros à luz do debate das relações étnico-raciais no Brasil e do combate ao racismo estrutural que tem como uma de suas vertentes o racismo religioso, com atenção especial ao papel da aplicação e efetivação da lei 10.639, de 2013, como uma das primeiras ações estatais de reparação às desigualdades raciais no Brasil.

Compreender a história da cultura africana e afro-brasileira possibilita-nos desconstruir discursos de pensamento único que justificam a incorporação de práticas racistas institucionalizadas e naturalizadas, e que não respeitando a multiplicidade de ser presente na própria humanidade. Para tal reflexão, utilizarei, além de algumas memórias de minha prática docente como servidora estadual do ensino médio, educação na área das Ciências Humanas na cidade de Pelotas, no Sul do Rio Grande do Sul, as contribuições do debate das relações raciais no Brasil e o material didático utilizado no Programa "A Cor da Cultura"(2004) como possibilidade de inserção dessa temática em sala de aula.

Aceitar o Axé como parte da diversidade histórica Brasil

No ano de 2021 completou-se 18 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, e muitos são os impasses para introduzir efetivamente os elementos da cultura afrobrasileira no cotidiano escolar.

Essa resistência é resultante do próprio processo de como historicamente a religiosidade brasileira fora tratada pela imposição do Amém como forma única e exclusiva de relação com o transcendental, resquícios de uma matriz colonial de poder que apresenta o cristianismo europeu como a única forma de se expressar a religiosidade. A crença e imposição dessa matriz única de pensamento configura-se como um dos pilares constituintes do projeto de dominação colonial na América Latina, somando-se à matriz de dominação econômica e política de consolidação do modo de produção capitalista nas Américas. (QUIJANO, 2005).

O projeto de modernidade não fundado na Revolução Industrial, como nos fazem crer, e sim no projeto de dominação colonial nas colônias americanas. Países europeus saquearam riquezas e introduziram um tipo específico de escravidão, a qual era justificada pela falta de civilidade e/ou humanidade desses povos escravizados (DUSSEL, 1993).

Introduzir a história e cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar é dar início ao repensar nesse discurso único e nas formas estruturais e simbólicas de naturalizar a imagem de inferiorização dos descendentes de africanos. Foi nesse processo de demonização de tradições religiosas não eurocêntricas que a negação das tradições africanas e ameríndias foram descartadas como práticas legítimas da noção de humanidade imposta pelos europeus.

O eurocentrismo é apontado por Sidnei Nogueria (2020) ao dissertar sobre a intolerância religiosa no Brasil. O autor apresenta uma reflexão à cerca da relação com o processo de interiorização do racismo estrutural. A noção de intolerância está relacionada à necessidade de estigmatizar, segregar, escolher elementos a serem considerados fora de um modelo europeu de ser. Uma vez que, "estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatizar-se para excluir, segregar, apagar silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestigio. (NOGUEIRA, p.35, 2020).Os elementos constituintes do racismo estrutural, chama a atenção para o papel ideológico da produção de conceitos eurocêntricos sacralizados como verdades absolutas, conceitos esses que contribuíram para o processo constante de inferiorização existencial de corpos não brancos europeus.

Assim, o projeto iluminista centrado em uma noção de homem e humanidade selecionou alguns povos como um padrão de ser através da observação das diferenças entre as formas biológicas, formas de organizações políticas e econômicas, bem como as distintas formas de pensar e comunicar-se. Dessa forma,

> Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a *comparação* e posteriormente, a *classificação*, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre *civilizado* e selvagem, que no século seguinte daria o lugar para o *civilizado* e primitivo. (ALMEIDA, 2019, p.26)

A centralidade no homem do iluminismo torna-se o fundamento e justificativa de imposição do projeto colonial. É a partir dessa lógica que as religiões cristãs se consagraram como a única forma legítima de relação com o transcendental.

Aqui temos um importante elemento estrutural que atinge tanto a não aplicabilidade da Lei 10639/03 como a não aceitação de outras formas de relação com o sagrado. Como já mencionado, a tradição afrorreligiosa se construiu no imaginário social como o mal, a partir de práticas relacionadas à figura criada de diabo ou demônio, um imaginário fantasiado e sustentado pelo racismo religioso.

A Lei 10639/2003, em conjunto com a 11.645/2008, funda-se como um marco legal para pensar a história e a formação da cultura brasileira pelo espectro da diversidade, bem como do multiculturalismo presente no Brasil. No documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da cultura africana e afro-brasileira, encontra-se já a justificativa para a equidade no que tange as narrativas referente à constituição e formação do Brasil:

> Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5o, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004, p.9)

Introduzir a historicidade do Axé no cotidiano escolar possibilita não apenas garantir o direito à liberdade religiosa, mas também pensar em crenças e valores civilizatórios para além daqueles impostos pelo Amém. Essa abertura ao Axé possibilita expandir os currículos escolares e permite o processo de construção do projeto reivindicado pelos movimentos negros organizados em todos o país, pautando ações políticas estatais para a promoção da igualdade racial e cultural. O *Axé* ou ase é a síntese da matriz civilizatória de algumas tradições de origem africana, energia vital que potencializa a existência negra, ação que contrapõe os sentidos negativos e subalternizados impostos pelo projeto colonial. Assim,

> O axé é a força magística sagrada, veiculada nas forças vivas da natureza. É o poder volitivo (vontade) do Orixá manifesto na energia nos reinos mineral, vegetal, animal, em locais e nos vários elementos simbólicos. É um poder, um princípio que permite realizar, fazer crescer e desenvolver todos os seres e coisas. Como força é neutro, invisível, transmissível, extinguível (necessita ser reatualizado), mas é sensível. (RIVAS, 2020, p.168).

Axé configura, assim, uma outra visão de mundo, distinta da imposta pelo projeto colonial, e possibilita formas de perceber a existência e presença negra pelo viés do protagonismo e não do oposto negativo do humano caracterizado pelo branco-europeu.

Axé conecta o ser vivo a vários elementos da natureza. Sua ideia de existência vai da conexão para além de homens e mulheres: conecta distintos mundos que vão desde a natureza, as folhas, as águas, os vivos e os mortos. Parte desses ensinamentos dá-se no dia a dia, na prática ritual e na manutenção constante com o sagrado (Essas falas foram constantemente mencionadas nas conversas que tive com as autoridades religiosas durante minha pesquisa de mestrado entre os anos 2009 e 2011).

A encruzilhada, o encontro e a multiculturalidade

"Linha cruzada, encruzilhada fechada, encruzilhada aberta, cruzamento de praia, assentamentos, ir ao chão, isolar, cruzar são partes de uma série de noções espaciais por meio do quais o religioso afro-brasileiro constrói toda uma cartografia". (ANJOS, 2006, p.17). Na cosmologia africana, a encruzilhada é a morada do Exu, do "povo da rua". Como costuma-se dizer nas casas de tradição de matriz africana, "Sem Exu não se faz nada". Exu é o mensageiro, o guardião entre os mundos e o detentor da troca e a da manutenção da ancestralidade africana. Não é por nada que o projeto colonial o adotou como símbolo demonificado, a antítese do bem, o lado oposto, aquele que tem que ser combatido. Esse é um dos princípios da manutenção do sagrado africano, ainda hoje alvo da violência colonial materializada no racismo religioso.

Segundo o **Mapa da Intolerância Religiosa de 2011**, a prática de matriz africana foi perseguida até a década de 1960, sendo esta encoberta e até mesmo cruzada com a fé em santos católicos, como na relação entre Santo Antônio e Bará, Santa Barbara e Iansã, Nossa Senhora Aparecida e Oxum ou Nossa Senhora dos Navegantes e Iemanjá. O sincretismo foi um movimento de encontro e resistência para a manutenção da relação entre os descendentes de africanos e seus antepassados.

GUALBETO, Marcio Alexandre M. **Mapa da Intolerância Religiosa Violação ao Direito de Culto no Brasil – 2011**. https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Mapa_da_intolerancia_religiosa.pdf.

Podemos compreender a noção de sincretismo pensando-o como um cruzamento e não uma mistura. Essa análise é proposta pelo antropólogo cabo-verdiano José Carlos Gomes dos Anjos (2006) ao estudar o Batuque e Linha Cruzada no Rio Grande do Sul. A prática da tradição de matriz africana ou afro-brasileira constitui-se de forma distinta nas diferentes regiões do Brasil. A mais popular e conhecida é o Candomblé na Bahia. Já em São Luiz do Maranhão temos o Tambor de Mina, o Xangô em Recife, a Macumba no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul o Batuque (BASTIDE, 2001).

Todas essas traduções têm subdivisões formadoras dos lados ou nações correspondentes às diferentes formas de os descendentes de africanos organizarem sua relação com o sagrado. Para o etnólogo Victor Turner (2005), as práticas rituais expressam e produzem uma série de significados da vida em sociedade, ou seja, através da manipulação de símbolos presentes nas práticas rituais, pode-se apreender as relações sociais oriundas do interior da vida social.

Turner (2005) observa que o ritual é entendido como um comportamento formal e prescrito em ocasiões não rotineiras. Tem como referência as crenças em seres e poderes míticos. O símbolo é a maior unidade do ritual: nele é estabelecida a relação de crença e pertencimento a determinado segmento social. Para o autor, os rituais: "São pontos relativamente fixos – tanto na estrutura social como na cultura, e constituem mesmo ponto de junção entre esses dois tipos de estruturas" (p. 63). Diferentes visões de mundo são sintetizadas na prática ritual, servindo como um portal entre diferentes visões de mundo, tais como a visão de mundo ligada à prática da religiosidade afro-brasileira, bem como a visão de mundo imposta pelo projeto colonial, imponto o cristianismo como única forma de relacionar-se com o sagrado.

A diversidade é a característica marcante da religiosidade afro-brasileira. Cada região do país constitui-se distintamente pela variação do número de deuses, ou formas de realização dos cultos e práticas rituais. Não existe uma padronização: em cada casa há formas diversas de organizar e vivenciar a prática religiosa.

Contudo, existem uma série de regras, tabus, que são universais, como, por exemplo, existe determinada ordem para a realização do culto aos orixás: a sequência mítica vai de Bará a Oxalá, pois ao desobedecer esta ordem poderá se obtiver efeito contrário ao desejado. Outro fundamento da religião no Rio Grande do Sul, consiste em nunca falar para a pessoa que ela recebeu o orixá, pois quem se ocupa nunca sabe e não poderá saber.

Assim, mesmo havendo pluralidade, existe uma unidade inflexível referente tanto à ordem mitológica quanto aos inúmeros tabus existentes nessa prática religiosa. Cada casa, cada linha, cada nação tem, portanto, sua maneira de lidar, cuidar e agradar seus orixás a partir dessas ordens mitológicas e tabus. Essa prática demonstra formas possíveis de conviver com a diversidade e diferenças constituintes do ser. A prática ritual presente nas tradições africanas opõe-se à visão de homem/mulher impostos e fabricados pelo padrão eurocentrado oriundo do projeto colonial. Já na noção de encruzilhada, percebe-se a cultura como encontro e não como uma mistura que forma outra coisa.

Encruzilhada é entendida, então, como ponto de encontro. O sincretismo aqui é visto com encontro de tradições que expressam distintas matrizes civilizatórias, não uma mistura, mas um encontro. A ideia de mistura como uma amálgama sem forma, vem da própria proposta da mestiçagem não racializada. Pensar a mestiçagem sem pensar nos conflitos e desigualdades raciais é a síntese do projeto de branqueamento e do extermínio negro, apostando no "moreno" como o símbolo do nacional, ou na falida ideia da existência de uma democracia racial no Brasil. Essa mestiçagem não racializada que propunha a negação tanto da cor da pele como elementos culturais é, como veremos, a mesma ideologia oriunda do projeto colonial que não aceita a relação ritual com o sagrado africano como um elemento de outra matriz civilizatória. (AVILA, 2011; ORTIZ, 2012)

Exu, além de ser o dono da encruzilhada é o dono da comunicação e da sexualidade. (CORREA,2006), características passíveis de serem associadas a distintas disciplinas do currículo escolar, tanto na biologia, ao pensar o corpo como morada do sagrado e da própria sexualidade como parte da existência, através do diálogo aberto com o cuidado e respeito. Exu como dono na comunicação, do diálogo, possibilitando o diálogo com a área das linguagens.

A forma dos ensinamentos da tradição africana dá-se pela passagem mitológica da vida dos orixás, dos mitos como fonte de conhecimento de outra estrutura de percepção da existência. As passagens mitológicas são passadas de geração em geração, muitas delas entoadas nas rezas nas rodas de batuque (AVILA, 2011).

A noção de encruzilhada apresentadas por Carlos dos Anjos (2006) e observada em minha trajetória de pesquisa e educacional, acrescenta elementos essenciais para compreensão da diversidade existente no Brasil. Encruzilhada como um encontro de formas de existir. Assim essa ideia se apropria à introdução de outras matrizes religiosas constituintes dos grupos étnicos raciais constituintes do Brasil. Apresentar distintas formas de relação com o transcendental dialoga com as diretrizes curriculares que regulam o ensino da história e cultura afro-brasileira, ao mencionar que:

> Reconhecer exige que questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprio de uma sociedade hierárquica e desigual.(BRASIL, p.12, 2004).

Nesse sentido o estudo sobre os processos históricos, sociais e culturais que envolvem a formação da umbanda pode ser analisado como um encontro de crenças e visões de mundo. Através da noção de encruzilhada abre-se a possibilidade de diálogo e exercício de convívio e respeito aos múltiplos elementos constituintes das culturas que formam o povo brasileiro.

(Re)pensar a Umbanda como encontro de visões de mundo e matrizes civilizatória

> A umbanda é constituída pelo encontro dos orixás com entidades, ou seja, dos espíritos de ex-escravos (pertencentes à linha dos preto velhos) e de índios (esses denominados caboclos). As entidades são coordenadas pelas sete linhas da umbanda: linha de Oxalá; linha de Iemanjá ou das águas; linha de Oxóssi; linha de Xangô; linha de Cosme e Damião; linha de Ogum; e linha africana ou das almas. Por exemplo, o caboclo "Sete Flechas" pertence à linha de Ogum, que corresponde à mata. (AVILA, 2011, p.64)

Encontro de crenças e visões de mundo, cruzamentos que possibilitaram a construção de estratégias para manutenção e preservação de elementos constituintes de uma matriz civilizatória africana, bem como dos povos originários: a umbanda como um encontro e não uma fusão. Fusão leva à formação de um outro diferente, uma síntese proposta pelo ideal de mestiçagem fruto de um branqueamento como projeto de extermínio da cultura negra para a constituição da própria construção da identidade nacional.

A formação da umbanda ocorreu no próprio percurso histórico dos africanos e seus descendentes no Brasil, trazendo elementos constituintes do catolicismo em encontro com as matrizes indígenas, africanas e do espiritismo kardecista francês. Aqui cabe lembrar que, pelo projeto colonial, a adoção dos valores e símbolos católicos configurava-se como um atestado de humanidade/civilidade nesse contexto (MUNANGA & GOMES, 2016). Essa nova modalidade de crença espalha-se por todas as regiões do país nos anos 1930, mesmo período temporal de constituição da narrativa de um Brasil construído pela harmonia de convivência entre raças.

> As origens afro-brasileiras da umbanda remontam ao culto às entidades africanas, aos caboclos(espíritos ameríndios), aos santos do catolicismo popular, e por fim outras entidades que a esse conjunto foram sendo acrescentado pela influência do kardecismo. (MUNANGA & GOMES, 2016, p.142,143)

Ater-se ao sincretismo pelo viés da encruzilhada possibilita perceber todos os elementos constituintes desta cosmovisão de matriz africana: a relação existente entre os orixás, os santos e as entidades não como uma fusão, e sim um encontro, com cada entidade enviada por distintos orixás, como linha de Oxalá, ou os enviados de Ogum, Exu do Lodo enviado por Nanã etc. No Rio Grande do Sul, observa-se compartilhamento de territórios na linha cruzada. No mesmo espaço físico encontra-se o altar da umbanda e em outros espaços os assentamentos aos orixás. Mesmo na chamada umbanda "branca", que trabalha somente com Caboclos e Preto-velhos, é necessário assentamento e proteção do terreiro pelos Exus. Como mencionei anteriormente: "Sem Exu não se faz nada".

Assim pensar as diversidades de crenças no Brasil pela ótica da encruzilhada e não da fusão possibilita a criação de estratégias discursivas que não levam à ideia da falsa democracia racial, ou de uma sociedade sem conflitos raciais. Podemos encontrar resquícios de extermínio da própria herança africana na umbanda, na própria denominação "Linha branca", ou "Umbanda branca": o branco carregando elementos das matrizes europeias: catolicismo e kardecismo francês. Os Exus e Pombas Giras, mesmo pertencentes à matriz francesa do espiritismo, carregam o simbolismo da antítese do bem. Entretanto, a umbanda enquanto um cruzamento, possibilita a existência de todos, interseccionados na prática ritual, sem aniquilar a existência do outro. Axé em conjunto com o Amém: inicia-se com reza de "Pai Nosso" e "Ave-Maria", canta-se o hino da Umbanda, clama-se por "Deus Nosso Senhor", busca-se a misericórdia dos orixás, realiza-se a caridade junto às entidades (AVILA,2011).

Além da possibilidade de cruzamento das matrizes civilizatórias, a prática da umbanda é um momento crucial nos papeis sociais atribuídos numa sociedade de extrema desigualdades de classe, raça e gênero. Na prática ritual na umbanda, ocorre uma inversão dos estigmas socialmente construídos e atribuídos aos negros e indígenas. O estigma de inferioridade socialmente construído é transformado em status e prestígio para aqueles que carregam as divindades em seus corpos, corpos preparados para mediar a relação entre os mortos e vivos, entre o sagrado e o profano (CORREA, 2006).

O estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira implica em compreender e desmistificar as narrativas pejorativas e racistas sobre as religiões de matriz africana, bem como com a umbanda. Adotar o Axé sem excluir o Amém. Essa foi a prática feita pelos brasileiros, oriundos dos diferentes grupos étnicos-raciais constituintes do Brasil, em especial aos negros africanos que assumiram o Amém.

Assim é a história de vida de João de Camargo (A história de João de Camargo foi documentada no filme Cafundo (2005) protagonizado pelo ator Lázaro Ramos ,dirigido por Clóvis Bueno e Paulo Betti), um trabalhador escravizado que viveu entre os anos de 1958 e 1942. João de Camargo aprendeu as noções de curandeirismo com sua mãe e o catolicismo com seus senhores escravocratas. João de Camargo passou por vários ofícios e, ao mesmo tempo, realizava várias ações de auxílio à comunidade negra. Articulava no seu atendimento à comunidade elementos de matriz africana, bem como do catolicismo. João de Camargo chega a construir uma igreja com dinheiro de quermesses para proferir sua fé. Sua fama de beato e curandeiro espalha-se rapidamente pelo estado de São Paulo, chegando a ser processado por curandeirismo no ano de 1913.

> João de Camargo promoveu uma série de ações que favoreceram a comunidade negra local - desde a construção de casas ate a fundação de uma banda musical composta por negros - e possibilitou o povoamento do bairro, então periférico. Ele continuou uma vida modesta e dedicada exclusivamente ao seu ministério; não casou-se de novo nem teve descendência. Sua morte, em 28 de setembro de 1942, foi motivo de um incidente muito comentado pela imprensa local, quando a Igreja Católica, que ele frequentava em vida, fechou as portas de seus templos na passagem do funeral multitudinário. O túmulo de João de Camargo reproduz em pequena escala seu templo e é lugar de culto, dotado de um corredor que possibilita a passagem de uma fila de devotos. O líder religioso que começou sua carreira no culto roqueiro das almas, foi por sua vez convertido pelo povo devoto em corpo santo. (SÁEZ, 1998, p.144)

João de Camargo conta uma história concomitante a outra narrativa de formação inicial da umbanda pelo menino Zélio de Moraes. Um jovem de 17 ano na cidade do Rio de Janeiro que, no ano de 1908, começa a apresentar comportamentos estranhos para um jovem branco de classe alta carioca. Depois de passar por muitos médicos e não obter sucesso, o jovem é encaminhado à Federação Carioca de Niterói, na qual manifesta-se o Caboclo das Sete Encruzilhadas. No final da sessão, o espírito comunica o nascimento da umbanda na Tenda da Nossa Senhora da Piedade, isso tudo em 15 de novembro de 1908 (SÁ JUNIOR, 2012).

São narrativas históricas de médiuns representantes de múltiplos Brasis. João de Camargo e Zélio de Moraes, um homem negro e outro branco, um ex-escravizado e um filho da classe dominante, que apresentam cruzamentos das distintas realidades do Brasil segregado social e racialmente. O ponto de intersecção, característica da encruzilhada, é o encontro de matrizes religiosas resultantes das culturas indígenas, africanas e europeias.

Pensar por esse prisma de encontros e cruzamentos nos blinda de cair na grande armadilha do racismo estrutural que é a falsa democracia racial ao pensar a cultura brasileira pela mistura hierárquica que prioriza as tradições europeias cristã.

Levar a diversidade afro-religiosa para a sala de aula possibilita levar outras historicidades de formação do Brasil e, ao mesmo tempo, desconstruir narrativas que fomentam o lugar socialmente construído de inferioridade para os descendentes dos africanos no Brasil. Cabe lembrar que, na sociedade brasileira, a identificação com o legado africano está relacionada às características fenotípicas característica das pessoas negra, bem como à tradição com o sagrado na relação com suas divindades. Como por exemplo o caso da figura de Exu. Exu denominado pelo pensamento estrutural racista como o mal, o diabo, capeta, coisa ruim. A própria antítese do da noção eurocêntrica do mal. Contudo como problematizado anteriormente, Exu tem outros signos para a visão de mundo afro-brasileira. Exu é o inicio de tudo. Sem Exu não se faz nada.

Os princípios civilizatórios de tradição de matriz africana: uma possibilidade de educação antirracista

> O saber é uma luz que existe no homem.
>
> É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá, já existe em potencial em sua semente. (COR DA CULTURA, 2010) - Amadou Hampâte Ba, Escritor do Mali.

O baobá é uma árvore originária do continente africano. O potencial de sua semente serve como metáfora para a cultura e continuidade do legado africano em diferentes solos. Assim, pelo viés dos princípios civilizatórios africanos, a religiosidade constitui-se como um dos fatores de continuidade desse legado.

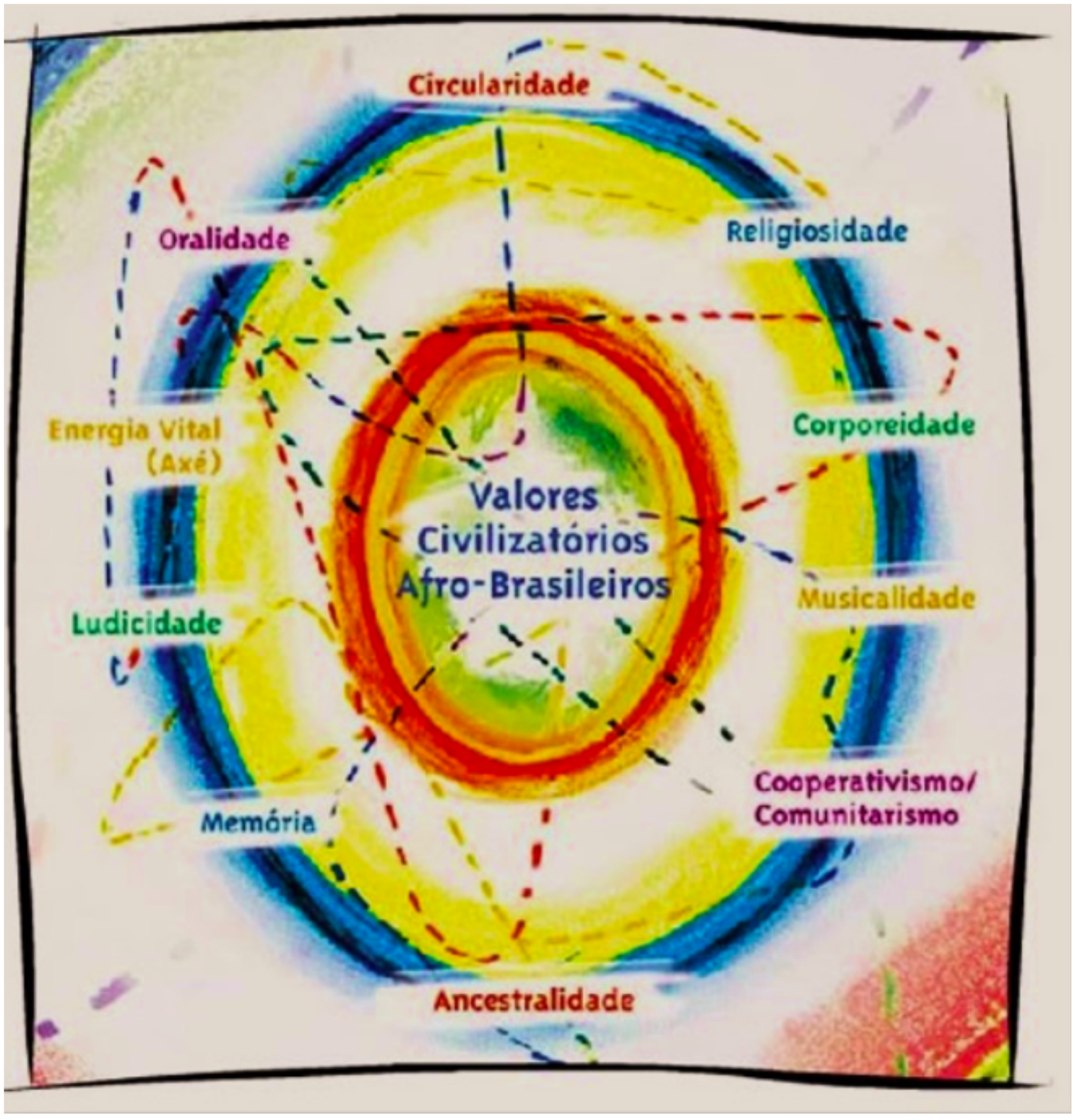
Entender a historicidade da cultura africana e afro-brasileira pelo viés da noção de encruzilhada apresentada por Anjos (2006) implica compreender a raça como um percurso nômade de sentidos introduzidos (pelo branco-europeu) sobre os corpos não-brancos. Sentidos esses que marcam os processos de mobilidade social de negros e negras, bem como a distorção dos próprios princípios civilizatórios guardados na manutenção da prática ritual. Nesse sentido, finalizo nossa reflexão apresentando parte do material desenvolvido pela organização **Cor da Cultura*** da qual participei como educadora no ano de 2015.

(Mesmo com uma série de críticas ao papel que o grupo ligado à TV Globo e seu papel de disseminação da imagem do negro de forma estereotipada e ao mesmo tempo inferiorizada, Cor da Cultura foi um programa iniciado em 2003 em parceria entre Petrobras, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), Ministério da Educação, por meio do SECADI, Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, Fundação Roberto Marinho, via Canal Futura, e a TV Globo.)

Esse curso foi realizado em parceria com a extinta Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial, a qual havia sido criada em 2003, ano de promulgação da Lei 10.639.03, e teve o papel de organizar políticas de combate ao racismo no Brasil. Nesse projeto uma das temáticas centrais era a do conhecimento e disseminação dos princípios civilizatórios africanos como síntese da construção de elementos de inúmeras formas de organizações culturais, políticas e tradicionais africanos.

Pensando na possibilidade de trabalhar em sala de aula com atividades e conteúdos que podem ser relacionados às tradições africanas no Brasil, foram apresentados princípios civilizatórios tais como energia vital (Axé), oralidade, circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade. A **Figura 1** traz a representação desses princípios em forma de mapa conforme fornecido aos professores da rede pública em um kit com cadernos temáticos e material didático para a implementação da Lei 10.639/03 na cotidiano escolar.

Figura 1 - Mapa dos valores civilizatórios entregue no Kit da Cor da Cultura



DESCRIÇÃO DE IMAGEM: Imagem do Mapa dos valores civilizatórios, entregue no Kit da Cor da Cultura. Consiste em uma imagem com um círculo dentro do outro, no formato de um ovo frito, com diversas cores, e linhas tracejadas que passam pela imagem.

Ao centro dele os dizeres: Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.
Ao redor, no sentido horário:

Ao meio dia, Circularidade;
À 1 hora, Religiosidade;
Às 2 horas, Corporeidade;
às 3 horas, Musicalidade;
Às 4 horas, Cooperativismo/ Comunitarismo;
Às 6 horas, Ancestralidade;
às 7 horas, Memória;
Às 8 horas, Ludicidade.
Às 9 horas, Energia Vital (Axé_
Às 10 horas, Oralidade;

FIM DA DESCRIÇÃO DE IMAGEM;

Começamos pelo conceito que permeia toda nossa discussão, o Axé (energia vital), que revela as dimensões de circularidade e amplitude da vida: "Tudo tem energia vital, é sagrado e está em interação: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros." (COR DA CULTURA, 2010). O Axé, assim, é apresentado como elemento central na prática ritual: o manuseio de ervas, a sacralização de animais, a realização de oferendas como elemento de ligação entre mundos.

Sobre a oralidade, trazemos que "A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada - ou mesmo segredada - tem uma carga de poder muito grande" (COR DA CULTURA, 2010). A palavra surge aqui como palavra-poder, palavra-memória e palavra-sagrada, palavra expressa no conto, nas lendas, na música. Na prática ritual, a palavra proferida é um dos elementos constituintes da tradição, e o mais interessante é que na reza aos orixás, seja pela matriz banto ou ioruba, tem-se a sonoridade com os dialetos originários africanos.

A dominação colonial pela imposição da língua portuguesa como a única e legítima., sem levar em consideração os diferentes dialetos presente na cultura africana. Por exemplo, tem-se o conhecimento da matriz ioruba pela a saudação "Laroiê Exu" (https://umbandaead.blog.br/2017/10/19/saudacoes-a-exu-e-seus-significados/) significa "Olhe por mim Exu, e me guarde".

A *circularidade* corresponde a inúmeras formas de organização da cultura afro-brasileira, como a roda de samba, a roda de batuque, a roda de capoeira; Representa um formato não hierárquico, início e fim não perceptíveis: "com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, e algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber não se fecha, nem se cristaliza, mas gira, circula, mas gira circula, transfere-se..." (COR DA CULTURA , 2010).

A religiosidade aparece como um dos princípios fundadores das tradições de matriz africana e até mesmo na reponsabilidade de guardar e preservar elementos fundamentais como esses princípios civilizatórios aqui apresentados: "Tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres" (COR DA CULTURA, 2010). Temos uma religiosidade que abarca toda a multiplicidade humana a partir da relação intima com as pessoas que consagram sua vida às divindades constituintes dessa matriz.

A *corporeidade* é elemento central para pensar as relações raciais no Brasil, uma vez que o tipo de escravidão existente no período colonial segrega a partir de características fenotípicas que socialmente se constituem como um símbolo de inferioridade; um mesmo corpo estigmatizado que constrói sua resistência e forja sua existência tanto pela relação com o sagrado como pelo movimentar-se como estratégia e defesa no gingado característico dos povos de origem africana: "O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência individual e coletiva. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada". (COR DA CULTURA, 2010).

A *musicalidade*, a sonoridade, melodia, a canção estão presentes em muitos elementos pertencentes à tradição africana, desde o entoar de uma reza ao clamor de uma cantiga. A ligação com o sagrado está na pronúncia de elementos cotidianos característica de cada orixá, ou a própria situação vivenciada pelos trabalhadores escravizados no Brasil.

A herança africana se ramifica na cultura brasileira a ponto de muitos dos nossos ritmos considerados nacionais serem, na verdade, originários dessa matriz civilizatória.

O *cooperativismo* e *comunitarismo* são princípios opostos à matriz de dominação capitalista, que é baseada no ideal individualista projetado na noção de modernidade. "Não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no/ e com o outro." (COR DA CULTURA , 2010). Como nos diz a filosofia Ubuntu: "eu sou porque nós somos". "Ubuntu", a palavra de origem ioruba, sintetiza a contraposição de matriz neoliberal que sustenta o racismo estrutural vigente em nossa sociedade.

A ancestralidade remete à continuidade sem perder o passado, enfatizando a ligação com os que vieram antes, bem como a ligação entre o ontem e o hoje sem perder a projeção do amanhã: um fio condutor passado de geração a geração. Destaca-se o papel dos Pretos e PretasVelhos(as) da umbanda, entidades ligadas ao passado escravocrata não somente pela narrativa do colonizador sacralizado numa entidade.

> O passado, a história, a sabedoria , os olhos dos/das mais velhos(as) tomam uma enorme na dimensão de saber-poder, de quem faz o legado de quem foi e é testemunha da história e sobrevivente a dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência. (COR DA CULTURA, 2010).

A *memória* é objeto de disputa do projeto colonial, bem como do racismo estrutural. Mesmo com uma sociedade estruturada para a manutenção de uma ideologia que distorce a história da cultura negra, "o povo negro carrega sua memória na nossa história que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada, desenterrada". (COR DA CULTURA, 2010).

A *ludicidade* refere-se à capacidade dos africanos e seus descendentes de criar mecanismos para construir suas formas de sorrir, cantar, dançar; um povo que "conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz.

Isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade , da sobrevivência." (COR DA CULTURA, 2010). Assim, a relação com o lúdico se apresenta como organização política e estratégia de sobrevivência, desde a capoeira, os clubes sociais negros, os cordões e blocos carnavalesco, o Teatro Experimental Negro, a poesia e literatura. Mais do que segmentos artísticos, foram e são formas de organização interna subjetiva, bem como social e política. Muitas vezes o "tornar-se negro e negra" passa pelo processo de desconstruir a imagem refletida no espelho da branquitude e buscar as narrativas, conceitos, parâmetros construídos e criados pelo legado negro passando pela lúdico (SOUZA, 1983).

Inúmeras são as maneiras de construir associações entre a proposta feita nessa material sobre os princípios civilizatórios produzidos pelo projeto Cor da Cultura, com as características refletidas das tradições africanas no Brasil. O que o projeto traz é a possibilidade de ir para além do Axé ao Amém, pensar na manutenção do Axé como um projeto alternativo em uma sociedade que se estruturou e ainda se estrutura pelo racismo como um sistema operante de opressões ligadas às dimensões de gênero e classe. O Axé se mostra como um princípio civilizatório, a antítese do projeto colonial que se justificou pela denominação dos não-brancos europeus como selvagens aos quais deveria ser imposto o modo de ser europeu como forma de salvação. Introduzir o Axé no cotidiano escolar possibilita, portanto, apresentar uma série de elementos que demostram a existência da humanidade por sua pluralidade, multiplicidade e diversidade.

Algumas reflexões sobre o axé e o amém na prática

O propósito do presente texto foi apresentar algumas possibilidades de introdução do ensino da cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar, a partir da noção de visões de mundo contidas na ideia de encruzilhada. Nas turmas de ensino fundamental ou médio pude levar essas questões em distintas formas de trabalho. Quando ministrei a disciplina de Ensino Religioso às turmas de 6º ano, problematizei a multiculturalidade existente no Brasil através da problematização das noções de valores humanos, contidos na Base Curricular Nacional (2018).

Apresentei as características das distintas matrizes religiosas e como elas problematizam tais noções, como o direito à vida, a noção de verdade, respeito etc.. Outra metodologia de trabalho, em especial com os estudantes do ensino médio, é apresentar as noções de visão de mundo, de filosofia ocidental, oriental e africana, bem como o conceito de intolerância religiosa. Acredito que não existe uma fórmula metodológica mágica de trabalho em sala de aula, cada contexto tem suas particularidades, cada educador tem suas formas de trabalho. Entretanto introduzir esse debate nos provoca a pensar e a difundir os diversos elementos constituintes da relação com o sagrado nas distintas matrizes, problematizando os trajetos e construções dos sentidos , pesos e valores dados a essa diversidade. Conhecer para respeitar. Conhecer para aplicar a lei 10639/03 e promover uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA . Textos. Rio de Janeiro , Roberto Marinho, 2010

ANJOS, José Carlos Gomes. No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre.Editora da UFRGS/ Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólem ,2019.

AVILA, Carla Silva de. A princesa Batuqueira: Etnografia sobre a interface entre o movimento negro e as religiões de matriz africana na cidade de Pelotas/ RS. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

BASTIDE, Roger. A construção africana da pessoa. IN Estudos Afro-brasileiros.São Paulo. Ed. Perspectivas: 1973.

BOURDIEU, Pierre . A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Prespectiva, 2007.

BRANDÃO . Ana Paula (org) Modos de fazer : caderno de atividades, saberes e fazeres - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

CORRÊA, Norton F. O batuque do Rio Grande do Sul: Antropologia de uma religião afro-riograndese. 2a Edição. São Luis, Cultura & Arte, 2006.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a política do empoderamento. São Paulo : Boitempo, 2019.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. 1942: O encontro do outro (a origem do mito da modernidade). Petrópolis, RJ : Vozes, 1993.

GOMES, Nilma Limo. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos . Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 .

GOMES, Nilma. Cultura Negra e Educação. Revista Brasileira de Educação. N 23 Maio/Jun/Jul/Ago 2003.QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais . Perspectivas latino - americanas.Edgardo Lander (org).Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227 -278.

MUNANGA, Kanbele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2016.

NOGUEIRA,Sidnei. Intolerância Religiosa. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2010.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás . São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei 10639/2003: Da Criação aos desafios para implementação .Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

RIVAS NETO, F. Introdução ao conceito de axé. Estudos Afro-Brasileiros, v. 1, n. 1, p. 166-170, 14 maio 2020.

SÁ JÚNIOR , Mario Teixeira De .A Invenção Do Brasil No Mito Fundador Da Umbanda. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 6 n. 11 – UFGD - Dourados jan/jun 2012 . Acessada em 31.08.2021.

REFERÊNCIAS

SÁEZ, Óscar Calavia. João de Camargo: sincretismo e identidades. Revista de Ciências Humanas Florianópolis v.16 n.24 p.138-153 out. de 1998.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro : as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascenção social - Rio de Janeiro : Edições Graal, 1983.

Capítulo 9

Educação indígena na sala de aula: rompendo silêncios

Edson Kayapó

Pautado nos princípios da **lei 11645/08**, o capítulo discutirá os silêncios, lacunas e as generalidades dos povos indígenas na escola brasileira, assim como abrirá o debate sobre os indígenas contemporâneos, de carne e osso, com suas diversidades sociolinguísticas, seus saberes milenares e cosmologias. Busca-se refletir sobre a necessidade de mudanças urgentes nos currículos escolares, buscando incluir os indígenas na história e a temática indígena na sala de aula.

Os debates se reportam também às formações iniciais e continuadas dos professores, apontando possibilidades para novas concepções formativas, baseadas na prática de pesquisa sistemática e no diálogo com os povos indígenas e com a literatura indígena. No bojo das reflexões aparecerão os livros didáticos e as formas como eles representam os povos indígenas (ou não representam).

Trata-se de uma temática necessária e urgente, da qual o Estado não pode desonerar-se, assim como o coletivo de professores/as não podem esquivar-se. Entre outras, a tarefa é construir um olhar renovado e propositivo sobre a temática indígena na escola, que venha romper com os laços da colonialidade, que se apresenta como a única voz autorizada nas narrativas curriculares.

Lei 11645/08

A referida **lei** assim estabelece:

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

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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



O início do problema

Desde o desembarque das caravelas colonizadoras nos territórios originários, inaugurou-se por aqui um brutal processo de violência que culminaria no extermínio dos povos indígenas, se não fossem as habilidosas estratégias de resistências historicamente planejadas e executadas por esses povos. A educação foi um dos aparelhos ideológicos amplamente utilizado pelos agentes opressores, com finalidades diversas, entre elas catequizar e integrar os povos indígenas à comunhão nacional. Reportando-se a esta situação, Zoia (2010) afirma:

> No entanto, desde a colonização do Brasil, a educação escolar foi usada como um instrumento a serviço da destruição cultural dos povos indígenas. O Estado usava a escola como uma ferramenta voltada à domesticação destes para torná-los força de trabalho para as diversas atividades que se desenvolviam na colônia. As relações que se estabeleciam eram de domesticação e homogeneização cultural. (ZOIA, 2010, p. 60)

O passado genocida e epistemicida implantado pelo projeto colonizador deixa rastros duradouros. Quijano (1997) identifica como colonialidade o vínculo entre o passado e o presente, configurando-se num padrão de poder resultante da montagem de uma experiência colonial moderna. Desse modo, podemos entender o atual o silêncio dos povos indígenas nas escolas como tributário de práticas colonialistas que concebiam os povos indígenas como povos bestiais, sem fé, sem rei, sem lei e dotados de uma natureza inferior, tanto biologicamente como culturalmente.

O primeiro grupo de Jesuítas que se instalou no Brasil em 1549 levou em consideração a bula Sublimus Dei, documento emitido pelo papa Paulo III em 1537, que determinou o caráter humano dos povos indígenas. No entanto, o padre Manuel da Nóbrega afirmava em suas cartas que os povos originários eram crédulos mas não tinham fé, o que tinham era uma credulidade vinculada a uma espiritualidade inferior, que precisava ser combatida. O mesmo jesuíta afirmava que os indígenas eram herdeiros diretos de Cam, o filho maldito de Noé, e a prova dessa constatação é que os indígenas gostam de viver nus.

Sobre o parecer dos jesuítas em relação a espiritualidade dos povos indígenas, Cunha (1990) escreve: Sem fé, mas crédulos: os jesuítas imputam aos índios uma extrema credulidade, e a coisa é só aparentemente contraditória. No fundo, a fé é a forma centralizada da crença, excludente e ciumenta (CUNHA, 1990, p. 106). Segundo a autora, a visão dos jesuítas era de que a credulidade indígena é uma forma de vagabundagem da fé.
Os pareceres dos padres jesuítas repetidos em diversas cartas fazem lembrar as considerações do servidor da coroa portuguesa, Pero Magalhães Gandavo, que assim escreveu sobre os povos indígenas:

> A lingua, deste gentio toda pela Costa he, huma: carece de três letras scilicet, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente" (Gandavo 1980 (1570):52).

O "índio degenerado" de Gandavo, atrelado aos pareceres impressos nas cartas jesuíticas, e as impressões de outros colonizadores agentes fundamentaram práticas brutais de dominação, desembocando na decretação das "guerras justas", na conversão forçada e escravidão dos que demonstrassem resistência à fé cristã ou às ordens da coroa portuguesa.

Vale lembrar que o poder secular e o poder espiritual não estavam em campos opostos, como frequentemente é apresentado na historiografia brasileira. Antes, eram forças complementares que eventualmente entravam em choque por interesses imediatamente divergentes. Mércio Gomes (1988) faz referência ao padroado, que era a instituição que estabelecia pacto do Estado com a Igreja na tarefa de colonizar, e em relação aos povos indígenas, os dois poderes estavam em sintonia nos atos de catequisar, "civilizar" e escravizar, utilizando-se inclusive do artifício de declaração de "guerras justas" contra aqueles que não aceitassem a fé cristã e as ordens da coroa (GOMES, 1988, pp. 53-76).

A expulsão dos jesuítas em 1759 se deu no contexto do reinado de D. José I, seguido pela implantação do Diretório do Marquês de Pombal, que se apresentava como a doutrina do índio cidadão, declarando a transformação dos povos indígenas em cidadãos portugueses livres. Coelho (2001) lembra que o Diretório dos índios foi uma política voltada para a proteção do território português no Brasil, em que os indígenas seriam educados para assumir a função de "soldados das fronteiras".

> A reformulação dos costumes iniciar-se-ia pela adoção da língua portuguesa, estabelecendo um corte com o duplo passado: o nativo, representado pela língua nativa, e o da sujeição anterior, na figura da língua geral ensinada pelos religiosos (...). Deveriam, por conseguinte, assumir sobrenomes portugueses, 'como se fossem brancos' e morar em casas 'à imitação dos brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as famílias em separação, possam guardar, como racionaes, as leys da honestidade, e polícia'. Acrescentava a importância de andarem vestidos para que tivessem desperta a imaginação e o decoro e, ainda, que evitassem a bebida, num processo paulatino de abandono dos vícios. (COELHO, 2001, pp. 65-66)

Os 95 artigos do Diretório dos índios determinavam, entre outras coisas, a liberdade desses povos, a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, a criação de vilas com moradias modernas dentro da moral cristã, devendo todos assumirem sobrenomes portugueses, além de autorizar o casamento de não-índios com os indígenas, uma decisão que de certo modo pode ser entendida como a oficialização do estupro, especialmente das mulheres indígenas. Ao mesmo tempo o Diretório representou uma política educacional etnocida para os povos indígenas, realizado uma espécie de formação profissionalizantes curta que colaborava para o apagamento das marcas do pertencimento originário.

A Carta Régia de 12 de maio de 1798, que revogou o Diretório dos índios, estabeleceu a relação paternalista entre brancos e índios a serviço, retomou o conceito de guerras defensivas contra os indígenas ao mesmo tempo que os promoveu à condição de órfãos, retirando-lhes a condição de cidadãos (GOMES, 1988). A partir de então veremos a montagem de uma orquestra desafinada que pretendia realizar o definitivo.

A independência proclamada em 1822 pouco mudou a estrutura sociopolítica do país, mantendo-se a escravidão, o latifundio, a concentração de renda e o antiindigenismo oficial. A constituinte criada era basicamente formada por senhores de escravos e latifundiários que pouco ou nenhuma sensibilidade tinham para enxergar o povos indígenas espalhados pelo país. Nos seus "Apontamentos para a civilização dos índios bárbaros do Reino do Brasil", apresentado à assembleia constituinte em 1823, José Bonifácio de Andrada e Silva assim define aquilo que chamava de “índios bravos”: "São povos vagabundos, entregues à preguiça, praticantes de bebedices e da poligamia, corrompidos por costumes brutais, além de apáticos e estúpidos".

Depois da dissolução da constituinte por D. Pedro I, veremos que a primeira Constituição brasileira, outorgada em 1822, assim como a Constituição republicana de 1891, não fizeram qualquer referência aos indígenas, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira.

O Ato Adicional de 1834, instituído durante o governo regencial (1831-1840), atribuiu poderes às Assembleias Legislativas provinciais para definirem sobre a catequese, a civilização dos índios e o estabelecimento de colônias, o que resultou na imediata articulação de iniciativas anti-indígenas por parte das províncias, dominadas pelos senhores latifundiários (CUNHA, 1992).

Em 1831 o governo regencial criou a “tutela orfanológica”, entregando os indígenas à proteção dos juízes e, em 1850 foi criado o Decreto 426, intitulado Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios, um documento que prolonga o sistema de aldeamento, declarando que tal política é apenas uma prática transitória para assimilação completa desses povos.

O documento determina que cada aldeamento missionários terá um Diretor leigo, cabendo aos missionários somente a função de assistência religiosa e educacional, mas na prática, os missionários (de várias Ordens religiosas) assumiram comumente a função de Diretores de Índios.

Ademais, o século XIX foi particularmente proliferador de teorias racistas e de profecias de extinção dos povos indígenas. Tanto o romantismo de José de Alencar, quanto os escritos científicos de Francisco Varnhagem- respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, apontam para a fatídica extinção desses povos por não conseguirem acompanhar o progresso humano.

Em meios às pressões nacionais e internacionais pela proteção aos povos indígenas, o Estado brasileiro criou o Serviço de Proteção ao Índio, em 1910. No desdobramento das ações do SPI foram criadas formalmente as primeiras escolas indígenas, com currículos, metodologias, prédios, corpo docente e todos os elementos que fazem parte da moderna estrutura escolar, voltadas para a política assimilacionista de Estado.

A instituição do governo autoritário em 1964, provocou uma guinada conservadora para a questão indígena no Brasil. Segundo Gomes (1988), durante o regime militar ocorreram denúncias de torturas de indígenas, enquanto o SPI foi sucateado a ponto de ser extinto, em 1967, mantendo-se a política de integracionista. No mesmo ano foi criada a FUNAI, presidida por militares da "linha dura do exército brasileiro".

Em dezembro de 1973 foi criado o Estatuto do Índio, reafirmando a relativa incapacidade dos indígenas e estabelecendo a tutela como política oficial e o pertencimento como condição transitória, que seria superada pela ação assimilacionista.

A educação indígena na escola

A escola, que é uma das principais agências de produção e transmissão de conhecimentos no Brasil, por séculos reproduziu impavidamente o discurso hegemônico da história oficial, fazendo prevalecer as versões que destacavam as ações heroicas dos europeus, especialmente dos portugueses, enquanto os povos indígenas aparecem no momento da chegada dos portugueses ao Brasil, e nos séculos posteriores desaparecem paulatinamente. As crianças e adolescente são ensinadas sobre as heranças deixadas pelos indígenas ao povo brasileiro, ficando a impressão de que o extermínio desses povos se consumou a partir da formação da massa homogênea formada por brasileiros.

As escolas e seus currículos, sutil ou declaradamente vêm acompanhando a ação genocida do Estado, quando silencia esses povos no processo de ensino e aprendizagem. Os povos originários são condenados a um passado longínquo da história nacional, enquanto suas concepções cosmológicas e saberes milenares são transformados em folclore, entendido no sentido mais pejorativo da ideia de lendas. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de história que tratam da "descoberta do Brasil" e da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da história brasileira.

Outro aspecto que merece destaque, é a criação do mito do índio genérico e exótico- que fala o Tupy, adora Tupã e vive nu nas florestas. Uma representação repleta de estereótipos, lembrado por ocasião do dia 19 de abril, data eleita para comemorar o "dia do índio". Tal situação foi colocada sob suspeita nas últimas décadas e o ensino de História vem sendo repensado.

Para além da tarefa de denunciar a brutalidade das políticas indigenistas do estado e suas implicações no ensino da história, vislumbra-se a possibilidade de ressituar os povos indígenas na história, buscando-se mudanças no trato com a temática indígena nas escolas.

É importante ressaltar que apesar de estarmos vivenciando "tempos de direitos", instaurados com a promulgação da constituição de 1988, as posturas eurocêntricas, embebedadas pela racionalidade iluminista e capitalista neoliberal, dificultam os avanços em direção a uma postura de desobediência epistêmica na escola. Assim sendo, prevalece a tendência de identificar a pluralidade sociolinguística desses povos como inimigas do progresso e da soberania nacional.

A negação do pertencimento e das diversidades de povos, as diversas formas de discriminação e racismo e o silenciamento na história oficial estão expressos na composição da memória nacional, ou nos esquecimentos a que estes povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas, e neste caso, os povos indígenas são vítimas do esquecimento, especialmente nas escolas.

A história hegemônica produzida e ensinada, que é a expressão da colonialidade, é fruto de uma dada visão de mundo, fazendo prevalecer a versão dos grupos dominantes, em detrimento das histórias dos grupos subalternizados. Compreender os princípios dessa lógica, que vislumbra a "história como experiência humana – que é de classe e de luta, portanto vivida a partir de necessidades, interesses e antagonismos" (VIEIRA, 1991, p. 53), é fundamental para realizarmos o movimento de ruptura com a colonialidade.

A Lei 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando a superação do silêncio e da memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade destes povos. A referida lei foi um avanço, à medida que abre às portas para a desobediência epistêmica, provocando-nos para a escuta e propagação das vozes silenciadas.

Na segunda tese sobre o conceito de história, Benjamim (1985) faz a seguinte provocação: "Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa".

As considerações do autor podem ser entendidas como um convite a empreendermos um caminho docente renovado, que repense a natureza e o lugar das nossas atividade na sala de aula, em que assumiremos o compromisso social e político que avance no estudo de outras histórias (para além da versão oficial), em diálogo com as memórias históricas dos povos indígenas, ancoradas na relação temporal presente-passado e presente-futuro, já que "nossa inspiração é a nossa vontade de buscar a utopia" (FENELON; CRUZ; PEIXOTO, 2004, p.12).

Para avançarmos nos debates, é necessário que tenhamos clareza sobre a dimensão das identidades desses povos, que definitivamente não cabem na generalidade "índio". Em seus estudos sobre direitos e cidadania indígena, Guarani (2006) faz a seguinte consideração:

> Índio – Este termo genérico leva-nos a crer que não há diversidade de povos, pois todos são uma coisa só – índios. Por isso, muitos pensam que não existem culturas, e sim uma única cultura, uma única fé, uma única maneira de organização social, uma única língua. O termo contribui, enfim, para falsamente diminuir a diversidade indígena brasileira ou, em outras palavras, universalizar o diverso (GUARANI, 2006, p. 151).

Seguindo as orientações do autor acima, é necessário que as crianças e jovens estudantes saibam quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente, e a partir daí, voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia hegemônica e a escola negaram.

Estas e outras questão questões estão contidas nos propósitos da Lei n. 11.645/08, que deve abarcar debates de ordens diversas, buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando estereótipos, preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que frequentemente o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas tenderem-na ânsia de fazer reparação, enfatizar apenas as histórias das derrotas e das perdas, que culminam no extermínio. Tal perspectiva derrotista esconde as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições originárias, o que pressupões históricas ações de abruptas de autodefesa, pactos e diálogos com os grupos políticos do entorno.

Do mesmo modo, é necessário que o ensino de história se esquive das armadilhas criadas por visão romântica e folclórica, em que os indígenas são representados como grupos de pessoas ordeiras, boazinhas, heróis e salvadores da humanidade. Não podemos perder de vista que os povos indígenas são formados por humanos de carne e osso, que não estão disposto a assumir sozinhos a responsabilidade pela reconstrução de tudo o que foi destruído pela humanidade, em nome do progresso e do bem estar. Seguindo em direção a uma postura pedagógica decolonial, o estudo da história e da cultura indígena nas escolas pode ocorrer por um viés que reconheça a pluralidade da nação brasileira e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que esses povos estão inseridos no tempo presente, em diálogo com o passado.

No entanto, inserir os povos indígenas na história e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história oficial, que silencia e generaliza esses povos. É necessário avançar, rompendo o silêncio, lacunas e os estereótipos que permanecem nos dias atuais.

Para além da perspectiva que enxerga apenas traços indígenas herdados pelo povo brasileiro, é preciso investigar a fundo as contribuições desses à cultura nacional. Berta Ribeiro (1995) assinala que os povos indígenas são detentores de saberes milenares, que passam pelo campo do manejo florestal, práticas agrícolas e medicinais que fazem parte do convívio cotidiano nas aldeias. A autora afirma que as pesquisas realizadas por antropólogos e biólogos entre os indígenas "levou-os a desenvolver ramos associados entre a etnologia e a biologia aos quais se deu o nome de etnobotânica, etnozoologia etc" (RIBEIRO, 1995, p. 197).

Considerando que vivemos atualmente um período de crises econômicas, socioambientais e de saúde pública, é necessário voltar os olhos às formas de vida dos povos indígenas, procurando elementos que possam auxiliar na busca de alternativas para a crise instalada com o modelo de desenvolvimento que humanidade optou para seguir. Entre outros ensinamentos, os povos indígenas têm demonstrado a capacidade de viver de maneira simples, rejeitando o consumismo desenfreado próprio do modo de produção capitalista, assim como têm convivido em equilíbrio com a vida humana e não-humana que habita os diversos biomas e ecossistemas no Brasil.

A lógica antropocêntrica, racionalista e de progresso infinito que está na base do pensamento iluminista, levou a humanidade a se apartar da natureza e declarar guerra à terra pelas águas, pelo solo, pelo subsolo e pelo ar, gerando uma devastação que põe em risco a continuidade da vida no planeta. A humanidade tem que rever seu caminho e desistir de seguir pela via antropocenica, e o diálogo com os povos indígenas na escola pode ser promissor na construção de alternativas.

Em termos de metodologias de ensino e aprendizagem, Grupione (1998) sugere que o caminho é rever os nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O autor sugere que façamos a crítica à visão eurocêntrica da história brasileira e aos livros didáticos referentes à temática indígena, sendo fundamental a realização de pesquisas que produzam novos olhares sobre a temática.

A operacionalização das atividades pedagógicas voltadas para o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas não-indígenas poderá ocorrer por meio de atividades diversificadas. Apenas para exemplificar, os professores poderão analisar os conteúdos dos livros didáticos, identificando as lacunas, os silenciamentos e os estereótipos reproduzidos nos textos e imagens.

Outra atividade instigante é o trabalho com as fontes da imprensa, buscando identificar contradições e tensões sociais, e as tendências políticas envolvidas nas questões indígenas, particularmente na questão territorial, que incide diretamente no projeto de autodeterminação dos povos indígenas.

Os próprios livros didáticos, que têm reproduzido estereótipos e silenciado as múltiplas histórias dos povos originários, pode ser utilizado como fonte de pesquisa, como ponto de partida para o debate. Sobre esse tema, Bittencourt (2013) lembra que as perspectivas indigenistas hegemônicas produzidas no século XIX no Brasil tiveram implicações efetivas nos currículos escolres, e a escola passou a difundir a imagem do índio selvagem e genérico, tendo por base os manuais de história, a exemplo do livro Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária, datado de 1861 (BITTENCOURT, 2013, p. 108). Desde então, o pensamento que orientava a compreensão e o estudo sobre os indígenas determinava que essas sociedades não tinham história, apenas etnografia, sendo que os livros didáticos eram repletos de ilustrações iconográficas que faziam alusões ao "índio genérico", rejeitando qualquer traço de identidade particular, uma realidade que se estendeu por décadas, chagando nos dias atuais com forte ranço da colonialidade.

A literatura escrita pelos próprios indígenas tem grande potencial para fazer frente ao eurocentrismo escolar. São publicações que podem ser concebidas como instrumentos pedagógicos dialógicos que facilitam a proximidade das crianças e jovens com a temática indígena. Atualmente um número significativo de indígenas, de diversos povos, escreve e publica sobre pertencimentos, concepções de mundo, cosmologias, relatos de experiências, memórias históricas e outros aspectos da vida indígena oriundos da oralidade e das experiências coletivas destes povos. Abre-se um horizonte de possibilidades de diálogos francos na escola, dando a oportunidade do contato com escritas a partir de outro olhar, protagonizado pelos próprios indígenas.

Coletivos e pessoas indígenas de povos diversos vem abrindo canais de comunicação (virtuais e presenciais), onde são realizadas exposição de obras de artes, disponibilizadas obras literárias e onde são organizados debates sobre o tema, com a presença de indígenas e indigenistas.

Em tempos de relações sociais remotas, mais do que nunca a internet transformou-se num instrumento de pesquisa que pode auxiliar na organização das atividades pedagógicas para o estudo da história e cultura indígena.

A rede disponibiliza dezenas de filmes e documentários produzidos por indígenas e por não indígenas, sobre a história e a cultura destes povos, assim como sobre práticas antirracistas e diversidade étnica. Centenas de páginas eletrônicas e sítios virtuais fornecem informações confiáveis, artigos, livros inteiros, teses e dissertações, porém as pesquisas devem seguir um critério seletivo rigoroso, pois muitas informações disponíveis reproduzem o racismo e estereótipos, deliberadamente.

Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre o tema indígena tenha a presença de sábios e lideranças desses povos, que relatem suas memórias históricas, as resistências, desafios e projetos de futuro, afinal, os anciões e sábios são os grandes mestres das tradições indígenas.

Considerações gerais

A Lei 11645/08- assim como a lei 9394/96 (LDBEN), a constituição promulgada em 1988 e outros instrumentos jurídicos, foi um grande avanço no que tange o ensino da história e cultura indígena na escola, no entanto, temos visto pouco esforço do Estado brasileiro para a efetividade da lei.
A atual conjuntura política brasileira sinaliza para uma situação de absoluto descompromisso do Estado com a temática citada. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), através Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 e os bruscos cortes orçamentários para a formação inicial e continuada de professores evidenciam nítidos sinais de recuo nas conquistas educacionais que repercutiram positivamente no trato da temática indígenas na educação.

Na condição de educadores e seres políticos comprometidos com as transformações das relações sociais opressoras e com as políticas anti racistas, temos o dever de dar nossas contribuições para fazer a lei 11645/08 acontecer na prática. Assim sendo, devemos mover esforços no sentido de pressionar o Estado para que cumpra sua obrigação de realizar a formação inicial e continuada de professores qualificados para atuar de forma a dar visibilidade aos povos indígenas na escola.

De modo complementar, é importante afirmar que não é admissível que fiquemos de braços cruzados diante do negacionismo oficial. Devemos formar coletivos de professores/as e pesquisadores/as que se debrucem na questão indígena, buscando argumentos, fontes e metodologias de ensino e aprendizagem em diálogo com os povos indígenas.

Por sua vez, as instituições de ensino superior e Organizações Não Governamentais, deverão promover cursos de formação dos professores da rede de educação básica, sendo que tal formação não poderá prescindir da participação de grupos indígenas entre os formadores. Os cursos de licenciatura devem realizar o debate de forma profunda, promovendo reformulações em suas estruturas curriculares a fim de contemplar a história e a cultura indígena transversalmente, criando também disciplinas específicas para debater o tema nos diversos cursos.

Do mesmo modo, é fundamental a produção de material didático-pedagógico específico sobre a temática, no entanto há poucos recursos e esforços para a produção e publicação dos mesmos. Tais publicações devem acontecer por iniciativa do poder público, das instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil, lembrando sempre da participação dos povos indígenas em todo o processo.

A crise que a humanidade atravessa requer uma profunda reflexão crítica dos hábitos e costumes do mundo ocidental. A escola pode vir a ser o espaço privilegiado para a construção de uma nova sociedade, pautada nos princípios da igualdade que convive dialeticamente com as diferenças e diversidades dos povos, e que respeita a vida humana e não humana. Os povos indígenas têm disposição e podem colaborar de maneira efetiva na projeção e construção da nova sociedade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Teses sobre o Conceito de História. In: Obras Escolhidas, Vol. 1, p. 222-232. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, M. Circe F. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: Araújo, Cintia M. de. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

COELHO, Mauro C; QUEIROZ Jonas M. Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX). Belém: UFPA/NAEA, 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro. Imagens de índios do Brasil: O Século XVI. Estudos avançados, v.4, nº 10, São Paulo set./dez. 1990, pp. 91-110.

CUNHA, Manuela C (Org). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Lei 11645. Brasília: Senado federal, 2008.

_____.Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: Senado Federal, 1996.

FENELON, Déa Ribeiro et al. Introdução. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. Muitas histórias, outras memórias. São Paulo: Olho d'Água, 2004.
GOMES, Mércio. Os índios e o Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

GRUPIONE, Luis D. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONE, Luis D. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.

REFERÊNCIAS

GUARANI, Vilmar M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria et al. Povos indígenas e a lei dos “brancos”: direito à diferença. Brasília: MEC/Secadi/Museu do Índio, 2006.
Nóbrega, Manuel. Diálogo sobre a conversão do Gentio. São Paulo: Meta&Lire, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997, 2006.

RIBEIRO, Berta. O índio na história do Brasil. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, José Bonifácio de Andrade e. Apontamentos para a civilização dos Índios Bárbaros do Reino do Brasil. Lisboa: Agência Ultramar, 1963.

VIEIRA, Maria do P. de Araújo.et alli (orgs.). A Pesquisa em História. São Paulo: Ática, 1991.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni; PASSOS, Luiz A. (Orgs). O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010, pp. 69-86.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Alex Barreiro

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2019) e mestre em Educação pela mesma instituição (2014). Pós-graduado (especialista) em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2009) e licenciatura em Pedagogia (2018). Atualmente é professor do Ensino Fundamental, séries finais na rede municipal de Mogi Guaçu (SP) e no Ensino Superior nas Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) e Santa Lúcia, onde integra o Comitê de Ética e Pesquisa da FIMI. É membro do grupo de pesquisa GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural), vinculado a Faculdade de Educação da Unicamp e compõe a diretoria da Associação de Pais e Amigos dos Autistas Cantinho das Crianças (APAACC) atuando nos respectivos temas: psicanálise, autismo, gênero e infâncias. E-mail: barreiroalex86@gmail.com

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/3951010147729388 ORCID:
https://orcid.org/0000-0001-8684-0497

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza

Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduada em Pedagogia (UNESP). Bacharela em Direito pelo Centro Universitário de Marília "Eurípedes Soares da Rocha" (UNIVEM). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil: História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil (Saberes, práticas e culturas escolares e acadêmicas), e do NUDISE: Núcleo de gênero e diversidade sexual na Educação. E-mail: boninianalaura00@gmail.com

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/8168947998153235
ORCID: http://orcid.org/000-0002-2668-5891

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



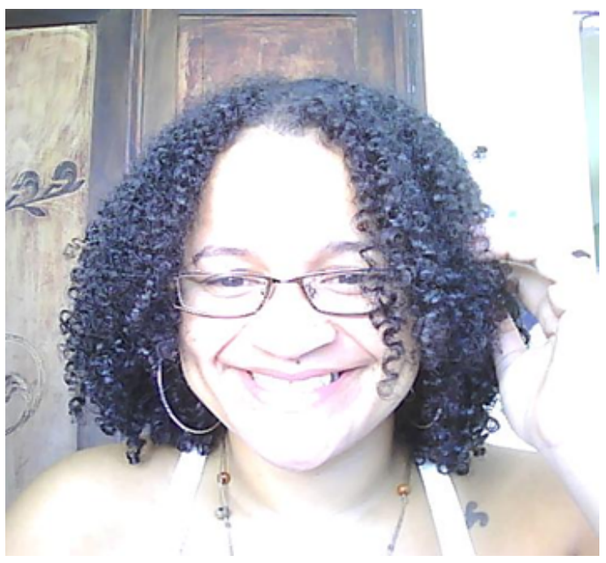
Artur Oriel Pereira

Professor da Prefeitura de São Paulo. Doutorando em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas (USP/CNPq) e do Núcleo de Apoio à Pesquisa NAP Brasil África (USP/CNPq). E-mail: arturoriel@usp.br

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3721066324103596

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7307-878X

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Carla Silva de Ávila

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (2006). Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (2011). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós Graduação em Política Social e Direitos Humanos/UCPEL. Professora de Sociologia no Curso de Serviço Social na Universidade Católica de Pelotas, atuando nos Cursos de Serviço Social, Pedagogia, Jornalismo, Arquitetura e Urbanismo, Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia. Coordenadora do Projeto de Extensão Relações Étnico-Raciais da Universidade Católica de Pelotas. É Tutora à Distância no Curso de Filosofia da UFPEL e Professora da Rede Estadual de Ensino. Atuando principalmente nos seguintes temas: Raça e Etnia, Feminismo Negro; ritual-política e religião, antropologia-corpo-educação integral-comunicação-sociedade, etnia/identidade/corpo e consciência negra e direitos sociais e política de ações afirmativas;

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/6274362151626610 ORCID:
https://orcid.org/0000-0001-6394-7611

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Cristina Miyuki Hashizume

Doutora (2010) e mestre (2003) em Psicologia Escolar (USP), graduada em Psicologia (1999). Professora universitária desde 2003. Desenvolve pesquisas sobre psicologia e educação, Saúde Coletiva Mental docente, Direitos Humanos e Políticas Públicas Educacionais. É autora e organizadora dos livros Formação de pedagogos e cotidiano escolar (2009), Direitos humanos no chão da escola (UFABC, 2017), além da coleção Direitos Humanos e Educação (EDUFABC, 2019/2020). Autora de artigos em revistas indexadas em Educação, além de diversos capítulos de livros nas áreas de Psicologia e Educação.

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/2593620066613335
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9772-2672

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Diléia Aparecida Martins

Iniciou sua atuação profissional como Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Pontifícia Universidade Católica de Campinas onde cursou a licenciatura em educação especial. Compôs a equipe do Programa de Acessibilidade para Pessoas Com Deficiência (Proaces) pioneiro na oferta de condições de acessibilidade ao ensino superior. Nessa mesma instituição cursou o mestrado em educação com a dissertação intitulada "Trajetórias de formação e condições do trabalho de intérpretes de Libras em Instituições de Educação Superior?." Na Universidade Federal de São Carlos sua carreira teve início com a atuação como docente voluntária, substituta e durante o doutorado ingressou na carreira do magistério superior como professora efetiva desta instituição. Sua tese de doutorado aborda o acesso do estudante surdo ao ensino superior com o uso da nota obtida no Enem, uma análise documental e estatística dos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP financiada pelo Programa Observatório em Educação Obeduc CAPES. É professora do Departamento de Psicologia, Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Currículo Lattes::
http://lattes.cnpq.br/4802875511597756
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0450-1246

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Edson Kayapó

Doutor pelo programa pós-graduado em Educação: História, Política, Sociedade, na PUC-SP, com pesquisa financiada pelo CNPq e CAPES (2012), sob orientação da professora doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt. É mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com financiamento do CNPq (2008), sob orientação da doutora Heloísa Cruz. É Graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997), com pós-graduação lato sensu (especialização) em História e Historiografia da Amazônia, pela Universidade Federal do Amapá (2000). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal da Bahia (IFBA), atuando na docência em licenciaturas, além de orientar TCCs e monografias. Exerce ainda as funções de docente e orientador de pesquisas de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia. É palestrante, assessor em projetor artístico-educacionais, escritor premiado pela UNESCO e pela Fundação Nacional do Livro Infantil e juvenil e membro da Comissão Assessora para a Inclusão Acadêmica e Participação dos Povos Indígenas- CAIAPI/UNICAMP.

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/0433710450942228 ORCID
https://orcid.org/0000-0002-8747-0528

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Elenir Fagundes Santos Freitas

Mestra pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC, 2018) no Programa de Educação Psicologia da Educação, desenvolve pesquisa sobre Educação, racismo e relações étnico-raciais. Atua como Consultora Educacional ministrando palestras sobre Racismo e Educação e Resiliência na população negra. Assessora em Educação no Movimento Social sobre Empoderamento da população negra, coordenadora do Coletivo Mulheres EDUCAFRO Brasil e membro do Coletivo de Pesquisadores Negros da PUC- SP. É especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP) (2012). Exerceu função de Gestora pública na Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo no Departamento de Educação. Experiência de 35 anos na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo (1996) e graduação em História - Universidades Associadas Ipiranga (1989).

Fundadora do canal Vivências e Resiliência.

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/3264975840252513
ORCID https://orcid.org/0000-0003-1372-1969

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Evelin Seluchiniak Nunes

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Professora- Pedagoga surda formada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua na rede municipal de ensino como professora de acompanhamento específico na área da surdez. Possui especialização na área da educação especial, ensino de Libras. Trabalha a mais de dez anos na rede municipal de ensino. Sua proposta de trabalho contempla o ensino da Libras e é a favor da educação bilíngue para crianças surdas. Trabalha como professora na instituição Escola Bilíngue para Surdos Geny Ribas. Foi aluna no programa de Mestrado Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. No dia 23 de maio de 2019 ocorreu a defesa da dissertação sendo aprovada. E-mail: evy.19@hotmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/5641037502539154 ORCID: 0000-0002-6375-4841

Fundadora do canal Vivências e Resiliência.

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/3264975840252513
ORCID https://orcid.org/0000-0003-1372-1969

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Flávio Santiago

Professor no Instituto Federal de Mato Grosso - Campus São Vicente. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, durante o doutorado realizou estágio sanduíche na Università degli Studi di Milano - Bicocca/ Itália. Atualmente, realiza pós-doutoramento na Universidade de São Paulo junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação e é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP) e membro do NUMDI - Núcleo Estudos Afro-Brasileiro, Indígena e de Fronteira - Maria Dimplina Lobo Duarte. E-mail: santiagoflavio2206@gmail.com

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/2223834801342440
ORCID: 0000-0001-7019-2042

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Katia Cristina Norões

Doutora (2018) e mestra (2011) em Educação e Ciências Sociais, pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Vistiting graduate researcher em Social Sciences & Comparative Education, na University of California-Los Angeles (2014-2015). Especialista em Psicopedagogia (2006) e graduada em Pedagogia (2004) pela Universidade Metodista de São Paulo. Possui experiência em docência e em gestão na educação básica, no ensino superior (público e privado) e em projetos desenvolvidos por Organizações não Governamentais (Educafro, Alfabetização Solidária e Mova). Pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento nas áreas: Educação anti-racista e para as relações étnico-raciais, Migrações Internacionais, Sociologia da Educação, Políticas Públicas e Sociais, Direitos Humanos, Movimentos Sociais e Educação Popular. E-mail: katia.noroes@gmail.com

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/2398105170731306
ORCID: 0000-0002-7855-6725

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Letícia Vicentin

Mestranda em Antropologia Social pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Graduada no curso de licenciatura em Ciências Sociais e em fase de conclusão no curso de bacharelado em Antropologia, ambos pela mesma Universidade. Tem experiência na área da Antropologia em geral, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero e cuidado; vida religiosa consagrada feminina e religião; velhice e curso de vida; corporalidades e interseccionalidades; saúde/doença, em especial a doença de Alzheimer; etnografia e imagem; metodologia e técnicas de pesquisa qualitativa. E-mail: l172305@dac.unicamp.br

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/7002584930665036
ORCID: 0000-0003-3794-6273

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Raphael Cardoso Brito

É graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e mestrando em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Possui interesse na área de antropologia e dedica-se a pesquisar temas ligados à envelhecimento, curso da vida, corpo, prostituição, práticas sexuais e abjeção.

Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/6288643769000447
ORCID: 0000-0002-9763-1989

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)



Romilda Costa Motta

Doutora pela Universidade de São Paulo. É pesquisadora-colaboradora da UFABC, co-organizadora do GRUPEG (Grupo de Pesquisa em História e Gênero/USP). Entre suas publicações optou por destacar aquelas relacionadas aos Direitos Humanos. Co-organizou o livro Diversidade étnico-racial: por uma educação inclusiva e cidadã (Unaspress, 2016), no qual produziu o capítulo: "Políticas afirmativas para a educação das relações étnico-raciais: definições, reflexões e desafios". Sobre mulheres, artigo "Lutas clandestinas, maternidades em dilema: memórias de mulheres militantes nas ditaduras civis militares do Cone Sul" (2020). Recentemente publicou Em busca de Liberdade. Práticas políticas e representações de si nos escritos autobiográficos de Patrícia Galvão/Pagu e Antonieta Rivas Mercado (Intermeios, 2021).

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2139837269337395
ORCID: 0000-0002-3892-9531

ISBN 9786557190364