

1ª Edição
Eletrônica



DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE

ANDRÉA BANDEIRA
DARCILENE C. GOMES
MONICA LOPES FOLENA ARAÚJO

04

Parceiros

REDESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos

CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

UPE - Universidade de Pernambuco

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

FAFIRE - Faculdade Frassinetti do Recife

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência Regional de Pernambuco

Realização

Fundação Joaquim Nabuco • Ministério da Educação • Governo Federal

Departamento de Educação da URFPE • Universidade Federal Rural de Pernambuco



DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE

ORGANIZADORAS

Andréa Bandeira
Darcilene C. Gomes
Monica Lopes Folea Araújo

Recife, 2020

Revisão Técnica

Cilene Maria de Melo Santana

Revisão

Monica Lopes Folena Araújo

Solange Carlos Carvalho

Projeto Gráfico

Tatyane Macedo

Diagramação

Pedro Xavier

Tatyane Macedo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

B214d Bandeira, Andréa
Direitos humanos e diversidade / Andréa Bandeira, Darcilene C. Gomes,
Monica Lopes Folena Araújo. – 1. ed. – Recife: EDUFRPE, 2020.
161 p. : il.

Esta coletânea composta por quatro volumes traz uma seleção de artigos científicos apresentados no 7º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EpePE), realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2018, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Campus Recife.

Inclui referências.

Obra publicada em e-book.

1. Pesquisa educacional 2. Direitos humanos 3. Educação multicultural 4. Pluralismo cultural 5. Educação – Finalidades e objetivos 5. Educação – Estudo e ensino 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação 7. Professores – Formação I. Gomes, Darcilene C. II. Araújo, Monica Lopes Folena III. Título

CDD 370.7

ISBN: 978-65-86547-12-2

Sumário

	Apresentação	7
CAPÍTULO I	Amparo a Jovens Egressos do Sistema de Acolhimento Especial de Alta Complexidade no Município de Garanhuns-PE.	10
	Elaine Maria de Albuquerque Bruna Maria Jacques Freire de Albuquerque Aline Inocência de Souza	
CAPÍTULO II	Diálogo e Ética: desafios e possível caminho aos direitos humanos.	20
	Julianne Luiza da Silva Maria Betânia do Nascimento Santiago Morgana Nascimento	
CAPÍTULO III	Diálogos Sobre Direitos Humanos: uma experiência na escola.	32
	Avací Duda Xavier	
CAPÍTULO IV	Educação Escolar Quilombola e Direitos Humanos no Brasil: uma trajetória de conquistas e ameaças.	45
	Delma Josefa da Silva	
CAPÍTULO V	O Fenômeno Bullying e a Legislação Brasileira: o que sabem e pensam gestores escolares da rede de ensino da educação básica do estado de pernambuco.	56
	Ednaldo Andrade Barros Hugo Monteiro Ferreira	
CAPÍTULO VI	Reflexões Sobre Bullying e Cyberbullying: impactos na vida dos educandos mediante o uso indevido das tecnologias.	71
	Leandro Alexandre da Silva	
CAPÍTULO VII	Processos Pedagógicos: um estudo de caso a partir da doutrina espírita.	79
	Daniele Maria Soares de Carvalho Michelline Izabel de Oliveira	
CAPÍTULO VIII	Danças Afro-Brasileiras e Produção de Conhecimento: breve levantamento sobre os maracatus e afoxês.	94
	Gina Guimarães Edilson Fernandes de Souza	
CAPÍTULO IX	Práticas Desenvolvidas no Grupo GEPERGES Audre Lorde de Enfrentamento do Racismo no Espaço Escolar.	105
	Eunice Pereira da Silva Camila Ferreira da Silva	

CAPÍTULO X

Religiões Afro-Brasileiras e Racismo Religioso nas Escolas: um desafio para a educação das relações étnico-raciais. 120

Maria Cristina do Nascimento

CAPÍTULO XI

Relações Raciais nos Livros Didáticos de Sociologia: uma análise do pnd 2012 e 2015 135

Raoni Neri da Silva

Allan Rodrigo Arantes Monteiro

CAPÍTULO XII

A Representação da Negra e da Índia nos Livros de História, Geografia e Sociologia do Ensino Médio. 145

Maria Mônica de Lira

Janssen Felipe da Silva.

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea reúne artigos apresentados no 7.º Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco (epePE), realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2018, no *campus* Recife da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O epePE envolve estudantes, professores, pesquisadores e gestores no debate em torno da pesquisa educacional. Em sua sétima edição, com o tema “Diálogos entre saberes: Rupturas Epistemológicas na Pesquisa em Educação”, o Evento buscou promover o encontro de diferentes perspectivas, conectando-se ao conhecimento produzido fora do mundo acadêmico. Realizado bianualmente pela Fundação Joaquim Nabuco, na edição de 2018, contou com a cooperação do Departamento de Educação (DEd), da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

O 7.º epePE foi organizado em 21 eixos temáticos e os artigos apresentados nas próximas páginas foram selecionados, pelo Comitê Científico do evento, nos eixos “Educação, diversidade étnico-racial e cultural”; “Direitos humanos e educação” e “Ensino de sociologia e educação”¹. Os textos foram reunidos no intuito de socializar pesquisas que refletissem diferentes formas de violação dos direitos humanos, que revelassem processos educativos e práticas pedagógicas produtoras e reprodutoras de desigualdades e que refletissem sobre as diferentes formas de defesa da dignidade humana. As experiências apresentadas em forma de trabalhos de pesquisa tratam dos mais diversos temas e têm, como focos, saberes sobre crianças, adolescentes, jovens, mulheres, idosos e outros grupos identitários em situação de risco ou não. Em comum, estes trabalhos transformam o lugar da educação tecnicista em espaço de vida.

Assim, o trabalho apresentado por Elaine Maria de Albuquerque, Bruna Maria Jacques Freire de Albuquerque e Aline Inocência de Sousa, intitulado “Amparo a jovens egressos do Sistema de Acolhimento Especial de Alta Complexidade no município de Garanhuns-PE” tem como foco o processo de ressocialização de jovens egressas e egressos da instituição de acolhimento e avaliar as condições dessa casa em garantir o preparo para a vida adulta e externa das/os internas/os.

Em “Diálogo e ética: desafios e possível caminho aos direitos humanos”, as autoras Julianne Luiza da Silva, Maria Betânia do Nascimento Santiago e Morgana do Nascimento retomam o debate sobre a natureza do diálogo na sociedade contemporânea. Fundamentam-se na hermenêutica do alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e na crítica do austríaco naturalizado israelita Martin Mordechai Buber (1878-1965) para expressarem o caráter democrático intrínseco do diálogo, necessário à instituição mesma do Direito Humano.

Na continuidade da temática sobre o diálogo, Avaci Duda Xavier apresenta “Diálogos sobre direitos humanos: uma experiência na escola”, demonstrando a importância do debate

¹ Coordenados pelos seguintes professores: Denise Botelho (UFRPE), Lilian Conceição Silva, Shallmar Michele Reis (Fafire); Ângela Monteiro (UFPE), Humberto da Silva Miranda (UFRPE), Hugo Monteiro (UFRPE) e Anderson Vicente Silva (UPE), Fabiana Lima (UPE), Allan Rodrigo Arantes Monteiro (Fundaj).

sobre os direitos humanos para a formação humanizada e cidadã do/a aprendiz, motivo pelo qual ela propõe que o tema se transforme em componente curricular (disciplina) obrigatório nas escolas de ensino médio, alegando não haver espaço para abordagem do tema nas demais disciplinas. O autor avalia essa necessidade a partir da experiência do projeto pedagógico aplicado em salas de aula de turmas do segundo ano médio, em que parte seu artigo.

Na temática mais ampla da Educação como um direito de todas as pessoas, Delma Josefa da Silva, em “Educação escolar quilombola e direitos humanos no Brasil: uma trajetória de conquistas e ameaças” faz um recorte da sua tese que versa sobre a Educação Escolar Quilombola, mostrando a luta desse grupo, historicamente marginalizado, por sua inserção social plena, a partir do movimento pela educação, e apresenta um levantamento das suas conquistas, bem como alerta para os perigos oriundos de políticas públicas não alinhadas com as demandas dos setores menos favorecidos.

Nessa mesma temática, os autores Ednaldo Andrade Barros e Hugo Monteiro Ferreira fizeram o recorte para notar o papel da Gestão Escolar na prática inclusiva mediada pelo entendimento dos direitos humanos. Com o artigo intitulado “O fenômeno *bullying* e a legislação brasileira: o que sabem e pensam gestores escolares da Rede de Ensino da Educação Básica do Estado de Pernambuco”, os autores apresentaram o resultado de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo (entrevistas semiestruturadas), em que o espaço de investigação são as escolas públicas e privadas pernambucanas, e as entrevistadas e entrevistados são gestoras e gestores de escolas recifenses.

Ainda na mesma temática, o trabalho intitulado “Reflexões sobre *bullying* e *cyberbullying*: impactos na vida dos educandos mediante o uso indevido das tecnologias”, escrito e apresentado pelo pesquisador Leandro Alexandre da Silva visa à análise das consequências do *bullying* e *cyberbullying* na formação integral das/os aprendentes, bem como, nota as suas consequências – a desmotivação, a falta de interesse, a evasão e o fracasso escolar por parte das vítimas. Observa que as responsabilidades dessas práticas violentas são associadas à família, passando pela escola até a sociedade. O autor acredita que uma cultura de paz é urgente e sua efetividade depende da forma como gestoras e gestores estabelecem políticas pedagógicas alinhadas com a legislação *antibullying* e em favor dos direitos humanos.

No texto “Processos pedagógicos: um estudo de caso a partir da doutrina espírita”, Daniele Maria Soares de Carvalho e Michelline Izabel de Oliveira debatem os processos pedagógicos observados em um centro religioso espírita e procuram identificar contribuições para uma Cultura de Paz. Observam a prevalência de ações educativas fundadas em princípios humanistas, ainda que, de forma contraditória, tenham notado ecos de preconceito religioso, especialmente direcionado às religiões de matrizes afro-brasileira e indígena.

O artigo “Danças afro-brasileiras e produção de conhecimento: breve levantamento sobre os maracatus e afoxés”, de autoria de Gina Guimarães e Edilson Fernandes de Souza, busca mapear e discutir a produção acadêmica sobre a dança ou folguedos de origem afro-brasileira, como os maracatus e afoxés. Realizaram pesquisa bibliográfica de caráter inventariante nos repositórios de duas instituições federais de ensino superior.

Em “Práticas desenvolvidas no grupo GEPERGES Audre Lorde de enfrentamento ao racismo no espaço escolar”, redigido por Eunice Pereira da Silva e Camila Ferreira da Silva, discute-se que as práticas gestadas no grupo de pesquisa “GEPERGES Audre Lorde” são efetivas no intuito de se contrapor ao racismo vivenciado nas escolas. Para tanto, faz uso de diferentes técnicas de pesquisa e conclui que espaços como o grupo pesquisado contribuem para construção de uma educação antirracista.

Ainda versando sobre o racismo nos espaços escolares, Maria Cristina do Nascimento, em “Religiões afro-brasileiras e racismo religioso nas escolas: um desafio para a educação das relações étnico-raciais”, comenta sobre as dificuldades em debater os temas racismo, cultura negra e religiões afro-brasileiras no interior das escolas. No caso das religiões, o combate ao racismo religioso, passa pela visibilidade da diversidade sociocultural e identitária e a educação tem importante papel nessa contenda, especialmente a partir do estabelecimento de diálogo com os Terreiros.

Raoni Neri da Silva e Allan Rodrigo Arantes Monteiro, no artigo “Relações raciais nos livros didáticos de sociologia: uma análise do PNL 2012 e 2015”, analisam o espaço e como o debate racial é abordado nos livros didáticos de sociologia. Os autores mostram que o tema está presente em todos os livros, ainda que de modo não homogêneo. Mostram também que é abordado, em alguns casos, como subtema em tópicos que tratam da desigualdade, da pobreza etc. Por fim, é recorrente a explanação sobre o mito da democracia racial.

O último artigo da coletânea “A Representação da negra e da índia nos livros didáticos de história, geografia e sociologia do ensino médio”, de Maria Mônica Lira e Janssen Felipe da Silva, pesquisa os sentidos atribuídos à cultura negra e indígena nos livros didáticos, compreendendo que este é também um espaço em disputa. Constatam que os livros apresentam as mulheres negras e indígenas em posições sociais subalternas, notam, ainda, maior invisibilidade da mulher indígena.

Darcilene Gomes

Andréa Bandeira

Boa leitura!

Capítulo I

Amparo a Jovens Egressos do Sistema de Acolhimento Especial de Alta Complexidade no Município de Garanhuns-PE

Elaine Maria de Albuquerque
Bruna Maria Jacques Freire de Albuquerque
Aline Inocência de Sousa

Introdução

As crianças que entram em medida protetiva e passam a ser tuteladas pelo Estado são encaminhadas ao sistema de acolhimento que tem por objetivo as amparar e proteger. É necessário que a instituição esteja preparada para receber cada criança.

Para que o processo dentro das instituições de acolhimento seja realizado de maneira a garantir o emprego dos planos de ação inerentes ao sistema, é fundamental uma estrutura de coordenação gerencial capaz de elaborar projetos, executá-los e controlar sua funcionalidade. Com base nesse controle, identificar quais são as rotas que deverão ser seguidas, os caminhos e práticas adotadas estão dando resultados positivos os quais deverão ser reestruturados.

Especialmente em relação à assistência a crianças e adolescentes que, por alguns dos motivos discriminados conforme o art. 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2018), são afastadas do convívio familiar e encaminhados para abrigos institucionais, nos quais receberão os cuidados do Estado. Destaca-se o desenvolvimento de políticas que buscam diminuir as distâncias sociais de forma a disponibilizar assistência às crianças em situação de abandono ou medida protetiva.

Mas o que fazer com esses adolescentes quando atingem a maioridade e não recebe mais o amparo social? Que práticas podem ser adotadas para integrar esses jovens a sociedade, de modo que eles desenvolvam habilidades capazes de estimular seu crescimento profissional, contribuindo assim com a comunidade? Como são preparadas essas crianças dentro do abrigo de Garanhuns para essa transição? Quais as estratégias de ação utilizadas para proporcionar aos jovens as condições necessárias para garantir, diante do afastamento do sistema de acolhimento em razão da maioridade, estrutura para desenvolver-se social e economicamente promovendo sua autonomia para viver dignamente fora da instituição de acolhimento?

Para responder a essas perguntas, utilizou-se como metodologia a pesquisa por levantamento e bibliográficas, com estratégia de observação das ações e buscando dados capazes de descrever os procedimentos e alternativas para os jovens egressos de acolhimento institucional na cidade de Garanhuns, assim como visitas ao Órgão Público Municipal, ao Abrigo Institucional e entrevista a um jovem afastado do sistema de acolhimento. Abordam-se questões gerais a respeito dos serviços de acolhimento, as unidades existentes, os

dispostos legais que embasam na proteção e obrigação do Estado em garantir políticas públicas que possam diminuir as diferenças sociais e sobre diretrizes e normas utilizados nos serviços de acolhimento. A partir de então, segue-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, e, depois apresenta-se a discussão dos resultados, em que as pesquisas dentro das instituições responsáveis pelo serviço, em Garanhuns, foram observadas nas suas práticas de modelos e métodos. Por fim, as considerações finais e observações acerca dos relatos e resultados do trabalho e sua conclusão.

Serviço de Acolhimento

Conforme o Censo (IBGE, 2010), o Brasil dispõe de mais de cinco mil unidades de acolhimento, dessas, duas mil novecentos de noventa e oito são destinadas ao acolhimento de crianças e adolescentes, divididas entre as seguintes: Serviços de Proteção Social Básica; Serviços de Proteção Especial de Média Complexidade; e Serviços de Proteção Especial de alta complexidade, a qual é base da pesquisa, nas modalidades de: Casa Lar, Abrigo Institucional, Família Acolhedora, Casa de Passagem, Residência Inclusiva e Repúblicas, conforme resolução nº 109 (CNAS, 2009).

Os serviços de acolhimento são de natureza pública ou não governamental, que integram a política de assistência social do país e ofertam o acolhimento e proteção a crianças e adolescentes de forma provisória, em face de abandono ou que são afastados do convívio da família por meio de medida de proteção (Art. 101, ECA, Brasil 2017, p. 67), segundo o Plano de Acolhimento desenvolvido pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O plano de acolhimento deve ser organizado em concordância com diretrizes e orientações normativas e políticas, de acordo com os princípios estabelecidos e orientados conforme o Quadro 1:

Quadro nº 1
Diretrizes para os Serviços de Acolhimento

LEGISLAÇÕES, NORMAS E CONDUTAS DE ACOLHIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8069/1990; • Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS); • Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais resolução nº 109/2009 do Conselho Nacional de assistência social; • Orientações técnicas: Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes, resolução conjunta nº 1/2009 do Senai e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); • Plano Nacional de promoção proteção e defesa do direito da Criança e do Adolescente a convivência familiar e comunitária; • Plano decenal dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes; • Diretrizes internacionais para cuidados alternativos a crianças sem cuidados parentais.

Fonte: SUAS (2018)

Os serviços de acolhimento são tipificados na resolução nº 109/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS (BRASIL, 2009), nas modalidades de: Abrigo Institucional, atendendo crianças e jovens de 0 a 18 anos em unidades institucionais sobre medida protetiva, conforme o art. 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Casa lar, também oferecido a crianças e adolescentes de 0 a 18 anos em unidades residenciais; Família acolhedora, em que o acolhimento é ofertado por famílias devidamente selecionadas e proporcionam à criança e ao adolescente, um ambiente mais familiar; Repúblicas, cujos serviços resultam em que um programa de autonomia para os jovens de 18 a 21 anos. Programa de acolhimento voltado para realocação do acolhido a vida fora do sistema de amparo (SUAS, BRASIL, 2018, p. 3).

Todos os esforços devem ser voltados para fortalecer os vínculos familiares das crianças atendidas pelos serviços de acolhimento. As crianças encaminhadas para o acolhimento tendo vínculos familiares não devem ser afastadas completamente, salvo em caso de conformidade com o art. 101 do ECA, no intuito de garantir um desenvolvimento facilitando a formação da sua identidade cidadã.

O desenvolvimento da autonomia nos serviços de acolhimento não deve ser confundido, todavia, com falta de autoridade e limites. A liberdade deve ser vista como parceira da responsabilidade, considerando que uma não pode ser adquirida sem a outra (Orientações técnicas: Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes, 2009, p. 22).

Nesta pesquisa, foram um pouco mais aprofundados os conhecimentos sobre a modalidade de acolhimento em Repúblicas, tipificada pela resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Repúblicas

Ainda de acordo com as Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, coordenados pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) de 2009 (BRASIL, 2018), a qual é uma das diretrizes no Plano de Acolhimento Nacional idealizado pelo SUAS, esse serviço, na modalidade de República, oferece ao jovem apoio à moradia subsidiada para aqueles que estão em processo de desligamento de instituições de acolhimento institucionais, devidamente tipificadas (RES nº 109, CNAS, 2009), e que não possuem meios de autossustentação.

Deve-se sempre seguir o padrão socioeconômico da comunidade de origem dos jovens, não podendo distanciar-se excessivamente no ponto de vista econômico. Conforme as orientações técnicas: Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes (CNAS, 2009, p. 85), a república deve atuar no processo de autonomia pessoal, possibilitando o desenvolvimento do jovem para a vida fora dos cuidados do Estado e promover, de forma profissional, humana e eficiente a autoelaboração de um projeto de vida para cada jovem atendido através de planejamento, observando os meios provenientes ofertados na região demandante.

Segundo o *site* social da Secretaria do Estado de Minas Gerais (2018), o serviço de acolhimento em república tem como objetivo fortalecer as ligações do abrigado com a comunidade revitalizando os vínculos sociais desenvolvendo a autonomia dos acolhidos.

O serviço deve contar com uma equipe técnica. É subsidiado, mas deve atender a um sistema de autogestão em que o morador assume responsabilidades fundamentais para o desenvolvimento da independência.

Assim como todos os serviços do segmento social, as instalações devem seguir as normas de acessibilidade e inclusão em consonância com as recomendações contidas no documento de orientações técnicas: Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes (CNAS, 2009).

O serviço de acolhimento em república deve garantir condições dignas, preservar a identidade dos acolhidos respeitando sua história de vida, permitindo acesso básico de qualidade, comodidade e conforto habitacional, proporcionando autonomia, desenvolvendo as capacidades mínimas que possibilitem os atendidos fazerem escolhas pessoais e autônomas.

Metodologia

O crescimento populacional, falta de planejamento familiar e estrutura social inadequada, em muitos casos, é responsável direta ou indiretamente na situação que ocasiona o abandono de crianças e adolescentes que passam a integrar sistemas de acolhimentos institucionais. Relacionado a isso fica o questionamento: quais as estratégias utilizadas para proporcionar aos jovens as condições necessárias para garantir, diante do afastamento do sistema de acolhimento em razão da maioridade, estrutura para desenvolver-se social e economicamente promovendo sua autonomia para viver dignamente fora da instituição de acolhimento? Utilizando o procedimento de pesquisa por levantamento, em que Fonseca (2002) aposta nesse tipo de pesquisa ideal para trabalhos exploratórios e descritivos por trazer dados que dão as estatísticas reais do problema. Segundo Triviños (1987), o estudo descritivo pretende retratar os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Ainda foram utilizadas, quanto ao procedimento, pesquisas bibliográficas que são, para Gil (2017, p. 44), desenvolvidas, tendo como parâmetro o material já elaborado sobre o tema. Para isso, foram empregados artigos, normativas, livros e dispositivos legais, uma vez que para a gestão pública, observando o princípio da legalidade, só é permitido fazer o que a lei autoriza.

Foi realizada pesquisa de campo com entrevistas sobre o processo de acolhimento no município de Garanhuns com as responsáveis pelos sistemas de abrigos e ainda um egresso desse sistema.

Resultados e Discussões

Neste tópico, serão abordados os papéis dos órgãos públicos vinculados aos Serviços de Acolhimento na cidade de Garanhuns, assim como o papel da equipe de coordenação na unidade acolhedora. Dentro dessa dinâmica, também foram interpelados jovens que passaram pelo processo de desligamento do sistema de proteção.

Órgão Público Municipal

A Secretaria responsável tem o papel de monitorar as aplicações dos programas definidos no plano de ação para instituições de acolhimento, que devem ser elaborados em conjunto com a equipe técnica a cada seis meses, e viabilizar os recursos necessários para que o projeto seja executado.

Em entrevista, a supervisora de programas e projetos sociais do órgão responsável no município de Garanhuns, que é responsável por duas unidades de acolhimento, esclarece que as unidades são divididas por faixa etária, com exceção a irmãos, que permanecerão juntos na mesma unidade independentemente da idade, salvo em casos em que existem riscos no convívio entre eles. Na unidade I, são encaminhadas crianças de 0 a 9 anos, já para o II, são encaminhadas crianças e adolescentes de 10 a 18 anos, as unidades são de atendimentos misto.

As normas seguidas pelo órgão, referente à coordenação nas unidades acolhedoras, são orientadas pelas Normas de Orientações Técnicas que regem sobre questões de funcionamento desses serviços.

A supervisora relatou que as propostas para inclusão de regras na casa devem passar pela aceitação dos acolhidos, para que não haja interpretação de que existe uma imposição. As regras são desenvolvidas pelos gestores e pela coordenação técnica, mas precisam ser construídas em conjunto com os abrigados. A prática se dá pela percepção de que aquilo que é imposto tem um atrativo a ser quebrado.

Com base nas Normas de Orientações Técnicas, quanto às atribuições do coordenador nas instituições de abrigo, a supervisora esclarece que ele deve ter nível superior, e que a escolha pela equipe técnica também se dá pelo histórico em descrição e pela vivência em instituições de acompanhamento de crianças e adolescentes.

A supervisora também expõe, ainda com base em tais normas, que o papel do gestor nos serviços de acolhimento, além de gerir, é de supervisionar o funcionamento dos serviços; mobilização e triagem das famílias acolhedoras; monitoramento da família do acolhido, uma vez que se deve pensar na perspectiva de reinserção do acolhido ao convívio familiar; organização da seleção para contratação de pessoal; supervisão dos trabalhos desenvolvidos dentro da instituição; garantir que seja cumprido o que foi planejado no plano de ação semestral; organização das informações das crianças e respectivas famílias e uma articulação com as redes que oferecem serviços e com os sistemas de garantias dos direitos (CNAS, 2018).

O sistema de gestão é compartilhado, pois os entes da federação precisam financiar recursos para poder garantir um serviço de qualidade, em Garanhuns, a maior parte desse financiamento é feito pelo governo municipal.

Instituição de Acolhimento II

A instituição é tipificada como serviço de acolhimento especial de alta complexidade por atender crianças sobre medida protetiva, e por atender às prerrogativas para modalidade de

abrigo institucional, que é destinada para o número máximo de vinte crianças ou adolescentes por unidade, funcionários trabalham em turnos fixos diários, conta com um espaço específico para atendimento imediato e emergencial, podendo receber crianças a qualquer horário do dia ou da noite. Nessas situações, é necessária a realização de um diagnóstico, detalhando a logística necessária para cada situação e gerenciar os caminhos necessários.

A instituição de acolhimento II é coordenada por uma pedagoga que está à frente da instituição há cerca de um ano através de indicação, por já ter atuado junto à instituição. Antes, não existia na entidade uma equipe de coordenação interna, e a gestão era centralizada e atribuída à Secretaria de Assistência Social. Com isso, foi observada a necessidade de uma descentralização, que é caracterizada pela demanda de um descongestionamento da função administrativa, dando surgimento à administração indireta (BASTOS, 1992, p. 17) e assim foi criada a equipe de coordenação dentro da unidade II.

A instituição conta com 24 funcionários, e a coordenadora é a responsável legal por todos os abrigados, a ela é reportado tudo o que é direcionado ao acolhido, inclusive assinatura de termo de responsabilidade sobre o jovem que tenha sido detido por contravenção penal. A mesma se intitula como uma “mãe” nas responsabilidades e deveres para com os acolhidos.

Um dos procedimentos que é adotado dentro da instituição II, em face da maioridade do jovem acolhido, qual resulta na sua desvinculação ao sistema de acolhimento, é o de monitoramento por parte da instituição, por até seis meses após o desligamento.

O planejamento realizado para a efetivação do egresso dos jovens é trabalhado a partir dos 17 anos e 6 meses, em que deve ser identificado se o jovem voltará para a família ou se irá morar só. Toda a logística realizada para que aconteça o desligamento passa pelo trabalho de elucidação do jovem, referente à necessidade de seu egresso do sistema de acolhimento, e se existe a possibilidade ou interesse de sua parte, pelo regresso à sua família.

No caso do jovem que não tem, e nem demonstra ter intenção de voltar ao convívio da família, a instituição tenta orientá-lo através de estímulos, oferecendo cursos e direcionando ao mercado de trabalho, o que deve passar pela aceitação do acolhido. Caso ele decida que não irá seguir os direcionamentos calculados pela equipe de coordenação da instituição, ele não o fará.

O plano de ação no abrigo institucional, que é elaborado pela equipe coordenadora semestralmente, trata, além de outros casos, da estrutura necessária aos jovens que entrarão em fase de desligamento naquele período. Dentro do plano de ação, a equipe coordenadora da instituição deve detalhar todos os processos a serem seguidos, além de criar um plano individual para cada jovem acolhido, que deve se estender à família, observando a possibilidade de readequação aquele grupo familiar. Caso não exista a possibilidade de regresso da criança ao seio familiar, a elaboração do plano para aquele acolhido, será visar a sua inserção no mercado profissional a fim que o mesmo adquira meios de sustentar-se e viver dignamente.

Existe uma intervenção direta, por parte do poder judiciário, sob o planejamento e execução das rotinas, que são elaboradas para estimular o desenvolvimento pessoal do acolhido e na formação de autonomia para vivência fora da instituição. Em face disso,

desencadeia-se uma discordância com as funções na modalidade institucional e a unidade II, acaba adotando medidas que caracterizam a modalidade de Casa Lar, mas não é admitida a aplicação de outras características inerentes a esta modalidade, em que os acolhidos são inseridos nas atividades da casa, mas sempre em observância ao ECA.

O desligamento deve ser gradativo e o planejamento dentro do plano de ação, deve-se prever atividades cotidianas como partes do processo de autonomia.

Dentro das suas possibilidades a equipe de gestão de acolhimento busca os meios disponíveis capazes de contribuir para a efetivação desse processo. Eles são responsáveis pelo sistema educacional, psicológico, social e direcionamento profissional.

Entrevista com Egresso da Unidade II

J. L. H. S., 20 anos, entrou no abrigo com 14 anos junto a mais três irmãs, não saiu do abrigo ao completar 18 anos pela necessidade de acompanhar as irmãs que permaneciam na instituição. O desligamento ocorreu ao completar 19 anos, por sua decisão, que já possuía meios necessários que garantissem a sua sustentação, e também pelo interesse de amparo de família extensa, uma tia que se mostrara receptiva a ele.

Durante a estadia no serviço de acolhimento, o entrevistado foi preparado para o desligamento através de palestras e orientações acerca do tema, chegou a realizar um curso preparatório e não observou acompanhamento sobre a assistência temporária oferecida pela instituição pós-desligamento.

O egresso atribui sua autonomia e independência ao fato de ter sido apresentado ao esporte e dele, hoje, tirar o seu sustento. No ano de 2017, chegou a consagrar-se campeão no Campeonato Brasileiro Júnior de Luta Olímpica. Resultados como esse garantem ao atleta concorrer ao provimento de bolsas ofertadas pelos Governos Federal, Estadual e Municipal.

O jovem esclarece que sua referência está ligada ao seu técnico, que foi fundamental no seu desenvolvimento moral e disciplinar. Comprovando assim, que a figura de autoridade pode influenciar a vida do abrigado.

O entrevistado sente falta de atividades dentro da instituição, de regras e limites. O mesmo saiu do abrigo e não era capaz de realizar tarefas simples e rotineiras, como cozinhar e lavar sua roupa, ele esclarece que essa é a realidade da maioria dos abrigados, uma vez que essas tarefas são atreladas à aceitação dos mesmos.

O egresso, na associação em que pratica atividade esportiva, vem assumindo responsabilidades junto aos demais, que foi incorporado de maneira gradativa por seu técnico e mentor. Essa atitude vem desenvolvendo no jovem as habilidades necessárias para a vivência fora da instituição de acolhimento. O seu relato mostra que a figura de um líder é fundamental para o crescimento moral na vida do abrigado, e que um espelho negativo pode influenciar nos resultados.

Considerações Finais

O processo de sair do abrigo é mais doloroso que o processo de entrar no abrigo. Levando em consideração que a medida de proteção retira o jovem de situações de risco, a ocasião do afastamento, por decorrência da maioridade, remete ao mesmo um impacto estrutural.

Uma maneira institucional, destinada especificamente ao preparo de jovens egressos do sistema de acolhimento, é o sistema em Repúblicas. Essa modalidade de serviço oferece o atendimento durante o processo de desligamento, atendendo um público dos 18 aos 21 anos. Nesse caso, é estimulada a construção da independência e autonomia que sejam capazes de possibilitar o desenvolvimento de autossustentação do acolhido no processo de desligamento.

Garanhuns não dispõe desse tipo de serviço, em que a equipe coordenadora exerce basicamente o mesmo papel da equipe de coordenação de abrigos institucionais já existentes, em tese, a característica é a mesma.

Mesmo sendo uma casa tipificada como abrigo institucional, a unidade II adota práticas de abrigo na modalidade Casa Lar, medida essa, orientada e supervisionada pelo poder judiciário, mas não assume as características da modalidade. As atividades cotidianas que são naturalmente aceitáveis para uma criança e adolescente em desenvolvimento, não tem autorização de fazerem parte de um cronograma a ser seguido dentro da instituição, como por exemplo, arrumar a própria cama.

Em face ao disposto abordado, a criança acaba por não exercer atividades simples que subjetivamente a estariam preparando para a vida fora do acolhimento, uma vez que, ao completar a maioridade todas elas deverão exercer a sua cidadania convivendo em sociedade fora da tutela do estado.

No processo, é importante que a equipe de coordenação se reúna com o sistema judiciário para negociar uma construção conjunta para que não haja uma interferência tão direta, e dando liberdade ao coordenador para criar normas e diretrizes dentro do abrigo, que entender indicado, a fim de estabelecer uma convivência harmoniosa, disciplinar e de construção moral que deve ser intrínseca ao ser humano.

Os funcionários atuam de modo a ajustar todos os papéis, cada função deve ser incorporada a outra criando uma corrente e rotina, a intenção é que o jovem acolhido não tenha seu cotidiano quebrado pela mudança de ordem funcional. A equipe técnica tem a competência necessária para seu cargo, em que estão inseridos os responsáveis pela elaboração dos projetos que serão executados dentro da instituição.

Sobre as fragilidades observadas neste estudo, a intervenção direta dos órgãos judiciais na rotina da casa acaba afetando o trabalho de autonomia, limite e respeito. Atitudes que põem em risco a autoridade da coordenação e que podem trazer malefícios, uma vez que a criança já sai de um ambiente conturbado onde normalmente já perdeu a referência de autoridade, e se torna o seu próprio ponto de referência, caso não seja transferido à outra pessoa. Experiências que acontecem dentro da instituição, onde os mais novos acabam se espelhando nos mais velhos que demonstram um perfil de comando.

Nesse contexto, o acesso e, conseqüentemente, o abuso ao uso de drogas é uma ameaça real aos jovens acolhidos. Sem uma referência de liderança, afetada por questões relacionadas no parágrafo anterior e mesmo a coordenadora tendo o perfil para motivar, envolver a equipe e resolver conflitos, a ela é negada a autoridade e os jovens acabam envolvidos ao que parecer mais “fácil”, ocasionando inclusive, a marginalização.

Para viabilizar a instalação de uma República na cidade de Garanhuns, é necessário um trabalho maciço dentro do abrigo que prepare melhor o jovem para a vida pós-acolhimento, no qual a República viabilizará a prática nesse sentido. Não se deve esquecer que a instituição de acolhimento é de caráter provisório e o trabalho de desligamento deve ser feito desde a entrada do acolhido.

A criança ao atingir a maior idade será desligada do acolhimento institucional e ela precisa estar preparada para isso, haja vista que irá entrar em contato com desafios pessoais, emocionais, sociais e profissionais. A Carta Magna brasileira tem como um dos vetores basilares a dignidade humana, que se alcançará através da educação e conscientização dos jovens sobre a vida e seu papel como cidadão operante, bem como políticas públicas que garantam esse período de transição. Desta forma, poderia ver em prática os direitos fundamentais dos jovens egressos do sistema de acolhimento sendo efetivamente garantidos.

Referências

BRASIL. **Censo SUAS 2016 – Resultados Nacionais, Unidades de Acolhimento**. Brasília, Coordenação-Geral de Planejamento e Vigilância Socioassistencial. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. Maio de 2017. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/vigilancia/index2.php>>. Acesso em: 13 mai 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 28 mar 2018.

_____. **Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Reimpressão 2014. Resolução nº 109 de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 28 mar 2018.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo: Atlas, 1990.

_____. **Lei nº 13.431 de 04 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.html. Acesso em: 4 abr 2018.

_____. **Medida Provisória nº 815 de 29 de Dezembro de 2017**. Dispõe sobre a prestação de apoio financeiro pela União aos entes federativos que recebem o Fundo de Participação dos Municípios - FPM, no exercício de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Mpv/mpv815.html. Acesso em: 14 mai 2018.

_____. **Sistema Único de Assistência Social – SUAS**. Orientações para elaboração do plano

de acolhimento da rede de serviços de acolhimento para crianças, adolescentes e jovens. Disponível em: http://www.neca.org.br/images/plano_de_acolhimento.pdf. Acesso em: 4 abr 2018.

BASTOS, Celso Ribeiro; Martins, Ivez Granda. **Comentários à constituição do Brasil**. Vol 3, tomo III. Editora Sariva: 1992.

CNAS. Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. resolução conjunta nº 1/2009 do Senai e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) Brasília, junho de 2009. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf>. Acesso em: 4 abr 2018.

CNAS. PORTARIA Nº 1.324, DE 27 DE MARÇO DE 2018. Dispõe sobre a prestação de apoio financeiro pelo Ministério do Desenvolvimento Social aos entes federativos que recebem o Fundo de Participação dos Municípios - FPM no exercício de 2018. Disponível em: [www.mds.gov.br > Home > Legislação > Portarias > Portarias MDS](http://www.mds.gov.br/Home/Legislacao/Portarias/PortariasMDS)>. Acesso em: 13 mai 2018.

COMO AJUDAR CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO EM 4 PASSOS. Disponível em: <<https://www.educamundo.com.br/blog/curso-online-assistencia-criancas-adolescentes-risco>>. Acesso em: 28 mar 2018.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de Marketing**. 12ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MERELES, Carla. **Estatuto da criança e do adolescente: quais direitos garantem?** Disponível em: <http://www.politize.com.br/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-direitos/>>. Acesso em 28 mar 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **MÉTODOS DE PESQUISA**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 14 mai 2018.

Serviço de acolhimento em repúblicas. Disponível em: <http://www.social.mg.gov.br/images/stories/subas/acolhimento-republicas.pdf>. Acesso em 16 abr 2018.

OLIVEIRA, Josiane Toledo. **O código de menores Mello Mattos de 1927: a concepção de menor e de educação no período de 1927 a 1979**. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

QUINTANA, Mário. **Apontamentos de História Sobrenatural**. Porto Alegre: Editora do Globo, 1976.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Capítulo II

Diálogo e Ética: desafios e possível caminho aos direitos humanos

Julianne Luiza da Silva
Maria Betânia do Nascimento Santiago
Morgana do Nascimento

Introdução

O diálogo é um dos desafios às relações no mundo contemporâneo, dado as problemáticas que as têm desumanizado, limitando-as a um aglomerado de pessoas ou a interesses pessoais. Nesse sentido, as pessoas se reúnem por uma causa, em busca de um objetivo, mas não constituem vínculos, não conhecem umas as outras, não se permitem afetar pelo Outro; a relação se restringe ao motivo que as reuniram e se desfaz depois de alcançado. Esse fenômeno também ocorre nos vínculos interpessoais, naquele entre dois, quando um se aproxima do Outro apenas para satisfazer seus próprios interesses, não se importando com aquele que se coloca diante de si e com suas necessidades quando não há propriamente reciprocidade.

O pensador Martin Buber (1978-1965), já no início do século XX, denuncia essa problemática e aponta a essencialidade do diálogo e sua relação com os fenômenos sociais. Ele caracteriza as formas de relação que as pessoas estabelecem, sintetizando-as nas “palavras-princípio” *Eu-Tu* e *Eu-Isso*. O primeiro par de palavras, como atitude essencial, é marcado pela reciprocidade, e, o segundo, como atitude cognoscitiva, marcado pela experimentação, objetivação do Outro. Para Buber, o diálogo é plenitude, é encontro do *Eu* com o *Tu* numa reciprocidade que permite a relação autêntica. Contudo, a forma como a modernidade se desenvolveu tem descaracterizado a relação dialógica e mesmo revelado uma incapacidade para o diálogo materializado nas várias instâncias que envolvem o humano – a política, a economia, a tecnologia, a ciência, a educação. A predominância das relações de interesse, em detrimento da relação *Eu-Tu*, tem causado isolamento e autoalienação, em consequência do estranhamento com o mundo comum. Essas questões constituem um significativo debate na hermenêutica de Hans-George Gadamer, especialmente em dois trabalhos desse pensador, *Isolamento como sintoma de autoalienação* (2001) e *A Incapacidade para o diálogo* (2002). Assim, buscamos apresentar uma resposta a essa problemática, considerando a contribuição da filosofia dialógica de Martin Buber (2004), que alerta a sobreposição do relacionamento *Eu-Isso* à relação *Eu-Tu*, convertendo-se em impedimento ao reconhecimento do Outro em sua singularidade.

Tal problemática coloca em questão a vivência ética do humano, enquanto ser responsável pelo Outro no mundo. Compreende-se que o ético envolve uma atitude pessoal de reconhecer o Outro em sua singularidade, como diferente de mim, como alguém a ser contemplado e não convertido em objeto. Reconhecemos essas questões como próprias dos direitos humanos, enquanto reconhecemos este humano como ser constituído na relação, cuja

exigência é acolher o Outro como pessoa singular, na sua diferença, para além da identidade grupal. Considerando esses aspectos, buscamos compreender o diálogo como caminho à reconstrução das relações entre as pessoas, destacando o caráter ético do reconhecimento do Outro, como questão própria aos direitos humanos.

O trabalho resulta de pesquisa bibliográfica, assumindo a abordagem da hermenêutica, que se ocupa com a busca do sentido dos textos e como possibilidade também de construção de outros sentidos. Para isso, o texto encontra-se dividido em três partes: na primeira, apontamos e analisamos as dificuldades para a constituição do diálogo em nosso mundo, assumindo as contribuições da hermenêutica gadameriana; na segunda parte, discutimos o significado da relação *Eu-Tu* e a problemática da predominância do relacionamento *Eu-Isso* a partir da filosofia do diálogo de Martin Buber; e, na terceira, buscamos refletir sobre o sentido ético da concepção de diálogo, relacionando-o aos direitos humanos.

O Diálogo e Seus Desafios na Problemática das Relações no Mundo Atual

O diálogo como encontro entre *Eu* e o Outro é um dos desafios ao mundo contemporâneo, em razão dos problemas que afetam as relações humanas, sejam aquelas constituídas nos vínculos interpessoais, sejam em outras instâncias. Aqui nos detemos na problematização das primeiras, consideradas essenciais ao humano e condição para o diálogo que este ser estabelece, reconhecendo as suas implicações nas diferentes esferas. Com efeito, é nesse âmbito que a vivência dialógica tem enfrentado seus maiores desafios, e, para isso, nos auxilia o proposto pela hermenêutica de Gadamer (2000; 2001; 2002), no que diz respeito ao diagnóstico que esse pensador apresenta do quadro de *isolamento* e a *autoalienação*, cuja vivência impede o próprio vínculo com as pessoas e a liberdade de ser singular; a *incapacidade para o diálogo* que marca a nossa sociedade como rejeição própria ao Outro que se revela.

Gadamer (2000), em sua hermenêutica, destaca a linguagem como essência do humano, de modo que, aquilo que se pensa pode ser compartilhado. É pela linguagem que o ser compreende e interpreta o mundo, bem como, compreende a si e ao Outro. Isso nos permite afirmar que a linguagem está além de suas estruturas gramaticais, pois como destaca o autor:

Aprender a falar não significa ser iniciado no uso de um instrumento já existente, para a designação do mundo a nós íntimo e conhecido, mas significa ganhar a intimidade e o conhecimento do próprio mundo e do como ele nos vem ao encontro (GADAMER, 2000, p. 121).

Uma das principais características da linguagem na hermenêutica gadameriana é a possibilidade que ela oferece de unificação do *Eu e Tu*, constituindo assim o *nós*. No diálogo propriamente dito, há a “ausência de um eu”, pois só é possível falar se houver aquele que escuta; sem isso, não há diálogo, não há compreensão (GADAMER, 2000, p. 124). Tal característica sublinha a exigência do Outro na relação dialógica, lugar próprio da hermenêutica, enquanto compreensão do ser. Abordando a questão, Rohden (2002) afirma que o diálogo é ontológico, pois é nele que se apresenta o modo de ser da hermenêutica, isto é, a experiência da linguagem permite o sentido que é construído através da resposta.

O diálogo hermenêutico possui características e exigências próprias, que destacamos a partir das contribuições de Rohden (2002): segundo o qual, ele é *ontológico*, envolve o próprio modo de ser, somos diálogo; “não trata apenas do diálogo que mantemos com alguém, mas do diálogo que somos e no qual, ao final, nos sentimos mais realizados, mais felizes” (ROHDEN, 2002, p. 183); é “transformador”, o que significa dizer que nos atinge de modo a nos mobilizar a mudança; “não há um objeto único” ou específico, seu conteúdo cujo sentido serve de direção para o ser não se esgota; possui um tema sobre o qual se fala, contudo, a finalidade não é apenas a troca de informações, mas aquilo que surge no próprio diálogo; é “autoimplicativo”, isto é, aquilo que é cobrado de mim e exige decisão; procura chegar a um “acordo”, não como exclusão de uma das partes, mas como aquilo que surge no diálogo; o mais importante é o Outro, e não sobre o que se trata, pois somente o Outro pode responder aquilo que lhe é implicado; é “impossibilidade de determinação prévia”, isto é, não se pode programar o diálogo, prever a resposta do Outro; ele “não é conduzido”, pois possui uma espontaneidade que não obedece a nenhum curso; possui “liberdade e causalidade própria”, o que envolve o elemento da criatividade e da historicidade; “não é imposto”, de modo que uma ideia se sobreponha a outra, mas é transformador de ambos os parceiros.

Enquanto exigências, sublinhamos: a “prioridade da relação com o Outro”, não apenas como aquele que recebe a palavra, mas como central no processo de conhecimento e reflexão; “distintividade do Outro”, como reconhecimento de sua diferença que tem um sentido por si; o saber “ouvir”, como pressuposto do diálogo; intercâmbio, entre a tradição, a subjetividade, o texto, a linguagem; o diálogo “envolve o sujeito no processo do filosofar”, isto é, no ato de perguntar e responder, desenvolvendo a capacidade crítica de interpretar a tradição; “entregar-se ao parceiro e desdobrar-se no diálogo”; ir além, “transcender”, pois o diálogo não se esgota; se descobrir nele, uma vez que na reciprocidade os parceiros reavaliam suas posições; o diálogo exige um “acompanhamento daquilo que o Outro diz”; exige também o “acolher a palavra do Outro”, como atitude de ouvir, compreender, responder, receber o Outro; outra exigência é o “Princípio da caridade”, como atitude de demarcar as interpretações das palavras entre os parceiros; “não exigir provas matemáticas”, dado ao fato de que o diálogo hermenêutico não nega, nem supri o sujeito; as “perguntas e respostas dialógicas possuem traços próprios”, pois não são determinadas e não possuem objeto específico (ROHDEN, 2002, p. 201-214).

Ainda discutindo as exigências para o diálogo, Rohden (2002) destaca o *ouvir* como imperativo central da hermenêutica filosófica de Gadamer. Para ele, “não ouvir equivale a não querer saber o que o outro tem a dizer, significa deixar de colocar perguntas” (ROHDEN, 2002, p. 212). Nesse entendimento, ouvir o Outro é o próprio ato de abertura àquele que se encontra diante de mim; é importar-se com a sua visão de mundo e, sobretudo, com aquilo que ele é.

Com essas características e exigências, percebe-se que o diálogo, embora seja uma capacidade natural dos seres humanos, encontra seus desafios na própria condição humana, cuja manifestação, na atualidade, encontra-se marcada pela instrumentalização das relações, convertendo em *incapacidade*. Essa incapacidade para o diálogo revela-se em atitudes

que descaracterizam o diálogo, entre elas destacamos problemas abordados por Gadamer (2000; 2001; 2002), como: o isolamento e autoalienação, a incapacidade para ouvir, aspectos que geram o estranhamento com o mundo, materializado nas relações entre as pessoas.

Ao considerar a questão do “*isolamento*”, afirma o referido autor: “é uma forma de perda” (GADAMER, 2001, p. 98). Quanto a isso, indagamos: que tipo de perda? A perda da proximidade aos Outros, isto é, da própria relação. Aqui se entende o isolamento como algo causado e, por isso, sofrido pelos sujeitos, especialmente, pela perda daquilo que é comum aos homens, isto é, o mundo. Tal perda gera estranhamento do homem em sua própria casa. A começar pelo trabalho, que sofre o processo de atomização e retira do sujeito a capacidade de identificar-se com aquilo que ele produziu. O trabalho agora não carrega mais consigo a identidade do criador, mas se converte em um serviço para atender a Outros, que também não reconhecem no produto o autor dele. Ocorre então uma desvalorização da ação do homem quanto ao seu trabalho, o que produz estranhamento do mesmo com aquilo que ele faz, e, por conseguinte, com o geral.

Essa impossibilidade de identificação, assim se define: “autoalienação do homem na sociedade” (GADAMER, 2001, p. 101), cuja liberdade interior lhe é retirada, reduzindo-o a uma peça de engrenagem que serve às relações de produção. Essa ausência de liberdade é colocada como “a visão do próprio constrangimento objectivo racional” (p. 103), no qual a racionalização é dominante. O resultado disso é “o constrangimento da opinião”, causado pela política de informação à qual todos estão expostos. Gadamer (2001) denuncia os meios de comunicação, como a televisão, o livro, o rádio, a imprensa, como órgãos de coerção, que mediam e até mesmo controlam as informações, selecionando aquilo que desejam tornar conhecido. Assim já não há mais relações imediatas, os indivíduos sentem-se constrangidos, pois não sabem de onde partiu a informação, e, assim, se abstêm de opinar acolhendo/repetindo a informação que lhe é oferecida.

Nesse contexto, a própria característica de singularidade é roubada do indivíduo, o qual se vê igualado em um molde que o impede de ser autêntico, visto que a própria consciência é racionalizada a ponto de perder sua liberdade, e não revelar sua opinião. Em tal vivência, o diálogo vê-se comprometido, de modo que a capacidade de reconhecimento do diferente não é mais possível, restando apenas o estranhamento, e, por essa razão o ser não mais se reconhece no diálogo, bem como seu conteúdo não é mais tratado no face a face, mas por mediação: “a informação já não é directa, mas mediada e deixou de passar pelo diálogo entre mim e ti” (GADAMER, 2001, p. 104).

Dessa forma, compreende-se que o estranhamento com o mundo comum relaciona-se a incapacidade para o diálogo, marcada especialmente, pela *incapacidade para ouvir*, como incapacidade subjetiva. Rejeitar ouvir alguém é expressão de uma recusa a essa pessoa que a mim se dirige e me pede uma resposta. Significa fechar os olhos para o Outro, em sua condição de alteridade – nesse caso, tapar os ouvidos, isto é, negar sua diferença, recusar-se compreendê-lo. Ouvir e compreender, assim, estão diretamente ligados, especialmente no que pese a hermenêutica enquanto movimento de compreensão e sentido. Compreender relaciona-se a reconhecer o Outro em sua alteridade, que é condição para a realização do diálogo autêntico.

A incapacidade para o diálogo, compreendida em sua forma *objetiva*, aparece ligada ao “monólogo que caracteriza a civilização científica de nossos dias com a tecnologia informacional” (GADAMER, 2002, p. 251). Um exemplo desse tipo de monólogo é o diálogo pedagógico, no qual o professor detém a fala e os estudantes apenas escutam. Mais um empecilho ao diálogo, segundo Rohden (2002), são os dogmas, o ceticismo, a alienação política e social, visto que limitam o processo de comunicação que deveria ocorrer sem barreiras.

Todos esses problemas se apresentam como desafios ao diálogo, que corre o risco de ser tolhido, convertendo-se em desafio ao ser humano como essência viva do ato dialógico e que tem a capacidade de decisão sobre responder ou não ao Outro. Ao mesmo tempo, se revela como desafio para o próprio mundo que se encontra estranho para seus habitantes. Dessa forma, faz-se necessário pensar em formas para reconstituir a capacidade dialógica nas inter-relações.

O Diálogo e Suas Características na Constituição das Relações

O diálogo constituído entre o *Eu* e o *Tu* aparece como tema central à filosofia de Martin Buber, em sua preocupação de reestabelecer os vínculos autênticos entre as pessoas. O diálogo constitui a verdadeira relação e o reconhece “como aquilo que, de essencial, acontece entre seres humanos e entre o Homem e Deus” (BUBER, 2004, p. 30). É, na relação dialógica, que se dá a magia do encontro com o Outro, a confirmação entre parceiros, a qual concebe uma forma de existir. Ele caracteriza as formas de relação que as pessoas estabelecem entre si, sintetizando-as nas palavras-princípio, *Eu-Tu* e *Eu-Isso*.

O relacionamento *Eu-Isso* se dá no mundo da objetividade e da experimentação. Por ele, o homem conhece o mundo, e esse conhecer é uma forma de experiência que ocorre no interior do próprio homem e pode assumir a forma de *sentimentos*, não sendo algo que ocorre entre ele e Outro. Tal experiência se materializa nas *instituições*, como mundo concreto marcado pelas finalidades. Como afirma que “os sentimentos são o ‘dentro’, onde se vive e se descansa das instituições” (BUBER, 2004, p. 79). Refere-se ao íntimo de cada ser, onde reinam as emoções, e o sujeito sente-se em casa. Já as instituições “são o ‘fora’, onde se está para toda sorte de finalidades, onde trabalha, faz-se negócios, se exerce influência, se faz empreendimentos, concorrências, onde se organiza, administra, exerce uma função, se prega”², ou seja, em que o processo dos acontecimentos se desenvolve, e o indivíduo age pragmaticamente. O mundo do *Isso* está em constante evolução e mutação.

O *Eu* desse relacionamento é “sujeito de experiência e utilização de alguma coisa” (BUBER, 2004, p. 35), o que Buber chama de “Eu egótico”³, como aquele que se diferencia do Outro como ser natural, físico, assim como se diferencia de qualquer objeto no mundo; não constituindo vínculo com o *Tu* como ser em sua alteridade. O mundo nesse relacionamento é aquele no qual o indivíduo conhece, domina, explora; aquilo que oferece estabilidade a existência do humano. “O contato originário do homem com o mundo do *Isso* implica

² Idem.

³ Ibid. p. 92.

a experiência que, sem cessar, constituía esse mundo e a utilização que o conduz a seus múltiplos fins, visando a conservar, a facilitar, a equipar a vida humana”. (BUBER, 2004, p. 76).

Avaliando o contexto no qual se materializam essas relações, Buber assinala a forma exacerbada de experimentação e utilização dessa atitude, como fenômeno que descaracterizou o relacionamento *Eu-Isso*, cuja função é introduzir o homem no mundo, dar sustentação as relações, e não se sobrepor a elas. “O homem que se conformou com o mundo do *Isso*, como algo a ser experimentado e a ser utilizado, faz malograr a realização deste destino: em lugar de liberar o que está ligado a este mundo ele o reprime; em lugar de contemplá-lo ele o observa”⁴. Assim, não podemos dispensar o mundo do *Isso*, pois é nele que a relação genuína se realiza. Contudo, a sobreposição da função do poder de dominação oferecido pelo mundo do *Isso*, transformando o ser humano em objeto de utilização, conhecimento e/ou experimentação, em prol de resultados positivos e satisfatórios, tem impedido a vida pública, como aquilo que temos em comum, as relações, o encontro face a face.

O referido autor considera a relação *Eu-Tu* primordial à constituição do humano. Seu caráter essencial reside no sentido do encontro com o Outro, que se dá na relação dialógica. Ele reconhece que “o homem se torna Eu na relação com o Tu” (BUBER, 2004, p. 70). Isso ocorre, pois somente um homem é capaz de reconhecer Outro homem em sua totalidade. Embora a relação *Eu-Tu* também possa realizar-se em outras esferas, é a esfera do inter-humano que o diálogo se constitui de modo genuíno, como possibilidade de reciprocidade plena. Nessa esfera, a relação compreende o sentido da reciprocidade, uma vez que o *Tu* “simultaneamente exerce e recebe a ação, sem estar, no entanto, inserido numa cadeia de causalidades, pois, na sua ação recíproca com o Eu, ele é o princípio e o fim do evento da relação” (BUBER, 2004, p. 71-72). Assim, a finalidade da relação é o próprio encontro com o *Tu*.

Só na relação *Eu-Tu* o ser experimenta a plenitude do encontro, pois é nela que a “alteridade essencial se instaura” (BUBER, 2004, p. 36); isto é, o Outro é reconhecido em sua singularidade. Essa relação possui exigências próprias para sua realização. Uma delas é a abertura, outra é a doação. Abertura para receber o Outro, acolhendo-o da forma que ele se encontra, e doação, pois na relação há uma entrega para aquele que chegou. Para Buber (2004, p. 58) essa ação requer “uma oferta e um risco”, a oferta de penetrar na relação do face a face dando exclusividade ao Outro.

O fato é que, na relação *Eu-Tu*, pressupõe-se que não há como esconder-se, pois à medida que oculto alguma parte do ser, a relação não é total e, por isso, não é genuína. Nesse sentido, o diálogo exige a coragem de sair de si mesmo, do isolamento, e abrir-se ao que se encontra diante de mim. Tal abertura pode também ser considerada como sinônimo de vulnerabilidade, ao passo que, nesse encontro, não há nenhuma barreira entre o *Eu* e o *Tu*, uma vez que ambos podem sair afetados. É, nesse aspecto, que situamos o ponto central da relação dialógica, ela é capaz de transformar os que estão nela envolvidos. Essa compreensão é também compartilhada por Gadamer (2002, p. 247): “um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca”, e assim, corre-se o risco de ser uma marca positiva ou negativa.

⁴ Ibid. p. 77.

Unidos a esses aspectos, destacamos as características fundamentais do diálogo para Buber (2004): gratuidade, reciprocidade, presença, imediatez, totalidade, como vivência que ocorre na esfera do inter-humano, espaço *entre*. Tais características encontram-se interligadas, não devendo ser compreendidas como fenômenos isolados. A *gratuidade* está relacionada à graça do encontro, que pode ou não acontecer, visto que não há como ser planejado. Ela implica abertura e doação, mas não se efetiva apenas como resultado de uma procura, pois, exige reciprocidade. O *Eu* pode proferir a palavra-princípio *Tu* e não receber resposta. Isso significa que houve da parte do *Eu* a disponibilidade e a oferta, mas sem resposta do *Tu* não há reconhecimento, não é possível falar em encontro. A *reciprocidade*, por sua vez, é o próprio sentido da relação. No dizer de Santiago (2012, p. 163): “é a condição para o diálogo genuíno, que só ocorre na presentificação”. A reciprocidade tem a sua essência na autenticidade do ser, o que não significa ser harmonioso, mas, responder ao *Tu* ou a situação necessita na ação espontânea de ser.

Presença e presentificação são exigências do diálogo. A presença resulta de um fazer-se presente ao Outro, não sendo “algo fugaz e passageiro, mas aguarda e permanece diante de nós” (BUBER, 2004, p. 60). Não se limita à figura física, mas ultrapassa esse sentido, uma vez que o encontro é capaz de marcar o Outro. A presentificação é aqui a atitude de doar-se ao Outro e nele subsistir, isto é, afetá-lo numa intensidade a ponto de nele permanecer. Esse tornar-se presente acontece em sua *imediatez*, isto é, sem barreiras entre o *Eu* e o Outro, sem mediações, sem meios que visem a fins. Tal característica exige o revelar do ser, que Buber (2009) assinala na distinção entre *ser* e *parecer*, de modo que, ao refletir o que pareço ser, não sou, e então a relação dá-se mediada por máscaras. Revelar o próprio ser é não interpor entre o *Eu* e o *Tu* nenhum obstáculo, mas permitir o encontro recíproco.

Desse modo, a relação efetiva é uma totalidade que “não é simples soma dos elementos da estrutura relacional” (BUBER, 2004, p. 35), mas envolve a totalidade do ser que se entrega por inteiro. Ela requer a reciprocidade do encontro, visto que o ser não pode atingir a sua totalidade sozinho, é preciso que se encontre com outro ser na sua integralidade. Isto é, só há plena realização no encontro com o Outro, como diz Buber (2004, p. 59): “O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu”. Tal relação ocorre no *inter-humano*, no face a face, como afirma em outro momento: “a esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um ao outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico” (BUBER, 2009, p. 138). Em tal vivência, é a experiência do *encontro* com o Outro que não ocorre nem no isolamento, nem na multidão, mas *entre* dois. Apenas esse aspecto do face a face proporciona uma constituição do ser que encontra a si no Outro.

É só no diálogo (e no “rir juntos”, que funciona como um entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro, porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro (GADAMER, 2002, p. 247).

Esse encontro possui um espaço propício para sua constituição, que é o que Buber chama de *entre*: “O ‘entre’, o ‘inter-valor’ é o lugar da revelação da palavra-proferida pelo ser. Este intervalo existe entre Eu e Tu e entre Eu e Isso” (BUBER, 2004, p. 34). Nessa esfera,

revela-se o que ocorre *entre* o *Eu* e o *Tu*, não nos sentimentos de um ou de outro, mas apenas entre ambos, e que é único e irrepetível. Cada encontro é exclusivo e produz algo de novo, que é inesperado e inimaginável; não temos controle sobre ele.

Consoante o que foi anunciado, compreende-se que o diálogo se apresenta como um desafio a ser vivenciado no mundo atual, no qual as relações inter-humanas estão comprometidas. Desafio porque exige coragem e desprendimento, pressupõe ir além das estruturas, das formalidades, das regras; exige o que chamamos de responsabilidade ética, que se materializa na ação, como resposta ao chamado do Outro.

A Ética como Responsabilidade Pessoal: a questão dos direitos humanos

Reconhecer que a relação genuína com o *Tu* requer uma ação implica compreender o próprio *agir* como um modo de ser. Nesse sentido, vimos que há dois modos de ser, *Eu-Tu* e *Eu-Issso*. Vale ressaltar que, embora a relação *Eu-Tu* seja primordial, não podemos desconsiderar a legitimidade do relacionamento *Eu-Issso*, visto que é na objetividade do mundo que as ações acontecem, sendo o pano de fundo para o encontro entre as pessoas. Não podemos, contudo, priorizar essas objetividades em detrimento das relações autênticas, pois é no face a face que a vida real acontece.

Buber (2004) aborda essa ação da seguinte forma: “a arte que se encarna”, e para explicá-la refere-se ao *amor*, não como sentimento, mas como a “responsabilidade de um *Eu* para com um *Tu*” (BUBER, 2004, p. 61). Nesse sentido, é aquilo que há entre o *Eu* e o *Tu*, essa responsabilidade encarnada que aparece na relação, que chamamos de amor. Portanto, a ação de amar é a mesma daquele encontro gratuito, recíproco, imediato, presente e total, que dá vida à relação genuína e que aparece no espaço *entre*. Assim, o amor “não está ligado ao *Eu* de tal modo que o *Tu* fosse considerado um conteúdo, um objeto: ele se realiza, *entre* o *Eu* e o *Tu*” (BUBER, 2004, p. 61). Em outras palavras, a responsabilidade que surge nessa relação propõe igualdade, movimento de atuação mútua, em que o *Eu* atua sobre o *Tu* e vice-versa.

A ética liga-se a essas questões uma vez que a palavra a mim dirigida requer uma resposta, como responsabilidade com o Outro. Como diz Buber (2009, p. 86): “a responsabilidade genuína, novamente reconhecida, onde aquele que me confiou um bem exige-o de mim e eu devo abrir as mãos ou elas petrificarão”. Significa dizer que todo ser diante de mim, no face a face, exige-me uma resposta, e cabe a mim a responsabilidade de abertura a ele e permitir que a graça aconteça. Nesse caso, a resposta é individual, não coletiva.

Essa responsabilidade pessoal está no ato de responder, cuja ação pressupõe o ouvir: “Ouvir a palavra que te é dirigida, por mais desafinado que seja o som com que ela fira o teu ouvido, – e não deixar ninguém interferir! Dar a resposta vinda das tuas profundezas, onde vibra ainda um sopro daquilo que te foi insuflado, – e a ninguém é permitido te influenciar!” (BUBER, 2009, p. 112). Estar atento ao Outro que se dirige a mim é, portanto, o passo fundamental para possibilitar a relação *Eu-Tu*; permitir que a palavra chegue a mim e suplique por uma resposta que somente eu posso dar. Buber (2009) destaca o caráter

pessoal dessa resposta, que só será autêntica se partir de mim, do mais profundo do meu ser. Nesse sentido, a resposta dada ao *Tu* na relação é uma resposta ética, de modo que reserva a verdade do *Eu* e dirige-se ao *Tu* como ser genuíno.

Tal ética encontra-se, muitas vezes, ameaçada pelo primado do grupo sobre o indivíduo, de modo a colocar como superior às decisões coletivas, suprimindo a responsabilidade pessoal de cada indivíduo. É certo que cada pessoa faz parte de uma comunidade, na qual nasceu e/ou se desenvolveu, e/ou escolheu pertencer, e essa experiência é fundamental para constituição do ser que se forma na relação com o Outro. Contudo, essa relação com o grupo não deve ser colocada como justificativa para esquivar-se da resposta que só a pessoa pode oferecer. Aqui a ética é colocada em questão.

A política, por exemplo, é um âmbito dividido em grupos ou partidos e que, frequentemente, as decisões são tomadas de modo coletivo, isto é, a resposta dada a uma pergunta, representa aquele coletivo. E quando a resposta não representa um indivíduo? Quando ele entende que a decisão coletiva está equivocada? Deve este calar-se e aceitar a decisão da maioria? É isto que aqui tentamos problematizar.

Só o indivíduo enquanto ser singular pode oferecer o sentido ético de sua decisão. Mesmo que todos optem por um lado, se sua consciência e compreensão do sentido da responsabilidade com o mundo aponte para outra decisão, chegou a hora de deixar a resposta sair de sua profundidade e ser lançada a superfície, mesmo que ela não tenha a força do coletivo. É preciso que o indivíduo assuma a responsabilidade pela sua resposta. Como expressa este autor: “Com a minha escolha, decisão e ação – fazer ou não-fazer, intervir ou perseverar – eu respondo à palavra, ainda que insuficientemente, mas com legitimidade; eu respondo pela minha hora” (BUBER, 2009, p. 114). O que está em jogo não é ganhar ou perder, mas ser autêntico, ser ético.

Desse modo, a questão problemática encontra-se propriamente no fato do esquivar-se da resposta. O grupo pode ser celeiro de discussões, de levantamento de questões, de orientação, mas não pode (ou não deveria) se sobrepor a decisão pessoal do indivíduo. Tal questão associa-se à necessidade de enxergar o Outro e de se enxergar, como ser singular, e não apenas como participante de um grupo, uma vez que o ser está além disso. Quanto a isso, Buber (2009) afirma que é necessário partir da profundidade da existência de cada ser, “na qual se conscientiza intimamente do acontecimento”⁵, ou seja, está atento àquilo que lhe acontece para assim poder responder aos fatos e às pessoas que lhe exigem uma resposta.

A responsabilidade pessoal de responder alguém que a mim se dirige, aponta para o elemento do inter-humano, esfera na qual o diálogo se realiza, aquela da relação genuína. O reconhecimento do *inter-humano* coloca em questão o primado do coletivo, uma vez que, como afirma o autor a seguir: “em nenhum caso o pertencer a um grupo implica por si só uma relação essencial entre um membro do grupo e o outro” (BUBER 2009, p. 136). O grupo pode até favorecer esse encontro, mas não é condição essencial, nem garantia da efetividade da relação *Eu-Tu*. Para que haja essa relação, são necessárias a abertura e a

⁵ Ibid., p. 116.

responsabilidade para com o Outro.

Nesse caso, voltar-se ao Outro traz consigo o caráter ético de não torná-lo meu objeto, mas reconhecê-lo como ser único que se encontra diante de mim.

O voltar-se para o outro, reconhecendo-o em sua singularidade, e, por isso, como ser único, é uma das fundamentais questões que se coloca à relação. Pressupõe a superação da visão analítica e redutora, assumindo uma atitude na qual o outro é reconhecido como pessoa, como uma totalidade que se coloca diante de minha face e à qual eu dirijo a palavra, confirmando-a, assim como ela a mim (SANTIAGO, 2012, p. 170).

Reconhecê-lo como pessoa em sua totalidade, eis aí o fator decisivo para o compromisso ético com o Outro. Atitude que se associa à gratuidade, ao se lançar sem esperar resposta, a iniciativa ética de reconhecer a singularidade do *Tu*, correndo o risco de ele não corresponder a sua palavra. Nesse caso, o agir ético envolve a realização da parte que nos cabe, uma vez que não saberemos como o Outro reagirá, e até mesmo sabendo que dele não partirá nenhuma atitude de acolhimento. Isso pode ocorrer no grupo, como falamos, pressupondo a coragem de ir contra a decisão coletiva, mesmo sabendo que a sua resposta não terá força suficiente para combatê-la.

Essa responsabilidade pessoal revela-se fundamental aos Direitos Humanos, compreendendo-os a partir de uma ética da alteridade, de reconhecimento do Outro em sua singularidade. Ao discutir essa questão, considerando as contribuições de Douzinas (2009) afirma que tal ética é um humanismo da outra pessoa, pois desafia a forma de enxergar o Outro na relação, reconhecendo que “o outro vem primeiro” (DOUZINAS, 2009, p. 354), ele se constitui numa exigência para meu existir e para o diálogo acontecer. Nessa compreensão do primado do Outro, o autor assinala que “o signo do Outro é o rosto” (DOUZINAS, 2009, p. 355), o que coloca o *Eu* no encontro face a face, que o torna único para mim e que exige uma resposta, esta como a essência da ética. Compreender que “o Outro é incomparavelmente singular”, e sua unicidade não se limita a leis e regras, pois é a sua humanidade que o torna único. O autor assim caracteriza o sentido dessa singularidade que nos marca: “Sou único porque sou a única pessoa a quem o Outro singular solicita minha resposta e minha responsabilidade aqui e agora à sua demanda” (DOUZINAS, 2009, p. 356).

Nessa leitura, percebe-se que há uma desconstrução da visão dos direitos, a qual, em geral, abarca, no limiar, os interesses próprios para depois enxergar os do Outro. Em tal leitura, destacam-se os direitos e depois os deveres, e, por vezes, até sublinhando aquilo que se ganhará em troca de agir corretamente. Aqui a lógica se inverte, uma vez que é preciso ultrapassar os interesses e enxergar o Outro como ele é, pessoa singular. E mais, pontua a responsabilidade de cada ser com o Outro. O referido autor afirma: “os direitos humanos representam, portanto, concretizações do direito da outra pessoa e do meu dever, e minha liberdade, antes de se tornar antagônica à de outros, é a liberdade da responsabilidade e da fraternidade” (DOUZINAS 2009, p. 357-358).

Nota-se, portanto, que ética e direitos humanos estão intimamente ligados. Por ética, entende-se mais que uma moralidade, que uma obrigação, mas a decisão de responder àquele que se dirige a mim, convertendo-se em responsabilidade pessoal. Da mesma forma

que não se entende direitos humanos apenas como sistema de leis, mas como atitude de reconhecimento do Outro como ser singular. Quanto a isso, afirma o referido autor: “os direitos são sempre relacionais e envolvem seus sujeitos e relações de dependência de outros e de responsabilidade perante a lei” (DOUZINAS, 2009, p. 349). Assim, deixar de reconhecer o outro em sua inteireza e singularidade é também violar um direito, é desconsiderar a dignidade da pessoa humana.

Considerações Finais

A problemática que envolve as relações humanas na atualidade coloca em evidência o papel do diálogo em face da atitude assumida diante do Outro. Nesse sentido, o diálogo reflete o próprio modo de ser do humano, aquele que pode se comprometer com o reconhecimento do Outro enquanto pessoa, ou aquele que o enxerga apenas como objeto a ser experimentado. Nessa leitura, ressaltamos a problemática na sobreposição do relacionamento *Eu-Iso* à relação *Eu-Tu*.

Esse fenômeno marca o mundo contemporâneo, no qual se evidencia a sobreposição do relacionamento de dominação em detrimento da vivência do *inter-humano*, contribuindo para a fragilização desses vínculos e mesmo uma incapacidade para tal relação. A ausência de relações autênticas configura um processo de desumanização, no qual parece não ser mais possível reconhecer o Outro em sua singularidade. A possibilidade de enfrentamento de tal realidade encontra-se na superação do olhar reducionista, assumindo o compromisso de não ver o Outro como objeto, passível de ser dividido em partes, e a serviço dos nossos interesses, como uma peça de engrenagem de um sistema. Compartilhando com Kant o reconhecimento da “dignidade humana”, reconhecer o Outro é tratá-lo fundamentalmente como pessoa. Essa atitude ética possibilita o revelar-se verdadeiro do ser, do mesmo modo que reconhecer e acolher o Outro como pessoa total. Nessa relação genuína, o amor constituído entre Eu e Tu converte-se em responsabilidade.

O fenômeno do estranhamento com o mundo reflete uma realidade em que a relação *Eu-Tu* encontra-se comprometida, na qual se evidencia um agrupamento de seres estranhos, que convivem diariamente, mas sem vínculos autênticos. Essa é uma questão que se apresenta na problemática dos fenômenos sociais, nos quais a junção de uma quantidade de pessoas não garante uma relação dialógica. Desse modo, a presença do *Tu* torna-se desvalorizada e as instituições sem vida. Problemática que faz o sujeito isolar-se, privando-se do contato com o Outro, impossibilitando até mesmo a mais simples conversa, que dirá o diálogo autêntico. Sobre isso é importante ressaltar: “o diálogo só existe enquanto vivência, não enquanto abstração” (ROHDEN, 2002, p. 199).

Nesse cenário, o diálogo genuíno corre o risco de não ser realizado, e aquilo que seria uma capacidade do homem, pela sua condição ontológica de ser de linguagem, torna-se incapacidade para o diálogo. Essa incapacidade coloca em questão a própria ética, compreendida como responsabilidade pessoal, como resposta que apenas *Eu* posso dar ao Outro presente. Tal experiência ética enfrenta o desafio das decisões coletivas, que evidencia o caráter urgente de formação das pessoas, capaz de proporcionar essa reflexão

acerca daquilo que cabe a cada ser enquanto pessoa.

Compreendemos que essas questões são próprias do debate acerca dos direitos humanos, uma vez que esses direitos têm sua essência nas relações. Tal perspectiva coloca o Outro na posição daquele que me antecede e, por isso, pressupõe o seu reconhecimento. Do mesmo modo que, ao responder a esse Outro, também me torno Outro que é reconhecido. Nesse movimento recíproco, ambos são constituídos à medida que algo se constitui *entre* eles. Dessa forma, o fator decisivo é não tratar o Outro como objeto, pois seria uma violação de sua condição fundamental, mas, reconhecer numa atitude ética sua essência humana.

Referências

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2004.

DOUZINAS, Costas. **O Fim dos Direitos Humanos**. Tradução Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. Isolamento como sintoma de auto-alienação. In: GADAMER, Hans-Georg. **Elogio da Teoria**. Trad. João Tiago Proença. Lisboa-Portugal, 2001.

_____. **Verdade e Método II: complementos e índice**. Trad. Ênio Paulo Giachini. Rev. Da Trad. Márcia Sá Cavalcante Sachuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Homem e Linguagem. In: ALMEIDA, Custódio Luís S. de [et al]. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica. Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2002.

SANTIAGO, Maria Betânia do N. Diálogo e Transcendência na visão educativa de Martin Buber. In. RÖHR, Ferdinand (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

Capítulo III

Diálogos Sobre Direitos Humanos uma Experiência na Escola

Avaci Duda Xavier

Introdução

Na atualidade, fala-se muito sobre a necessidade de mudança na escola, mas essa transformação precisa sair da teoria e acontecer na prática. A sociedade, ao entender que mudar não depende tão somente de quem está na escola, compreenderá que a educação não caminha sozinha. Nesse contexto, o diálogo sobre a questão dos Direitos Humanos (DH) pode ser um elemento favorecedor para a transformação da escola.

A Educação em Direitos Humanos combina sempre o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração da/pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença (CANDAU, 2013, p.47).

Ao dialogar com o que afirma essa autora, entende-se que compreender o outro e respeitar as diferenças é um dos pontos mais importantes a serem focados pela escola. Sabe-se que a alteridade não é simples de ser vivenciada, apesar de compreender que a escola é o lugar da esperança, do afeto, da vivência, conforme nos apresenta o importante estudioso brasileiro Paulo Freire no seu poema Escola “Escola é... o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que alegre...”. Dentro desse viés, é importante que essa instituição se deixe transformar, permita-se incluir, dialogar, humanizar e não excluir, reprovar, reprimir... Infelizmente, muitas de nossas escolas mais afastam do que aproximam, mais excluem do que incluem. Freire (1987, p.34) aborda isso na sua obra *Pedagogia do Oprimido* quando escreve: “o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem.” Essa relação de poder que oprime já não se sustenta na escola atual.

Sabendo da importância do ambiente escolar, pergunta-se: Se a escola é o lugar onde se faz amigos, por que os estudantes devem ficar calados o tempo todo? Se a escola é o espaço da troca de informações/experiências, por que se combate tanto a interação entre os discentes? Questionamentos como esses, nos deixam reflexivos sobre a escola na teoria e a escola na prática. Neste artigo, tratamos de uma nova escola, de um espaço de trocas de saberes, de respeito às diferenças, um lugar de transformação. Essa escola que sonhamos, ainda parece distante, mas sabemos que pode ser uma terra fértil para a prática dos Direitos Humanos.

Nos dias de hoje, apesar de tantos dissabores que se vê na sociedade brasileira, não podemos deixar de reconhecer que, nos últimos dez anos, no Brasil, houve um notório avanço quanto à implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH), embora não se possa falar em unidade nessas experiências, como reconhece Silva e Tavares (2013, p. 52).

Mesmo com os avanços, ainda há muito a fazer, especialmente considerando a distância entre o marco jurídico e a sua efetivação, evidenciada na frequente violação dos Direitos Humanos. Fato que “continua motivando, no âmbito nacional e internacional, uma constante produção jurídica de diferentes instrumentos, como declarações, pactos, leis e outros documentos”, como destaca Candau (2010, p. 74-5).

O compromisso com a formação de seres emancipados tem se constituído como próprio do agir pedagógico construído a partir de princípios dos DH, como pressuposto à vivência democrática, como indica Adorno: “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 142). Essas questões surgem para ratificar o quanto se faz importante o diálogo sobre os Direitos Humanos na sala de aula.

De modo geral, existe um estigma que está arraigado na sociedade, baseado no senso comum, de que a Educação em Direitos Humanos emergiu para a defesa de criminosos. No Brasil, a construção das opiniões de uma parte da população parece caminhar junta a esse pensamento. Cada vez mais o “jeitinho”, a manobra, o apadrinhamento e a política da troca, tem feito com que o cidadão perca sua crença em um país sério. Dentro dessa perspectiva, entende-se que a Educação em Direitos Humanos visa favorecer a constituição de uma cultura em Direitos Humanos, com o objetivo de formar uma nova mentalidade, como indicado no Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH): “a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância (*Apud* Silva, 2013, p. 53)”. Nesse cenário, a mudança de mentalidade está associada à transformação de atitudes, à criação de um modo de agir social “em consonância com uma cultura de respeito ao outro” (SILVA; TAVARES, 2013, p. 55). Tal direcionamento está vinculado a pressupostos políticos e ético-valorativos, que devem se fazer presentes nas estratégias metodológicas das instituições educativas.

Este trabalho consiste em uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo que teve como objetivo principal identificar quais as contribuições que o componente curricular Direitos Humanos pode trazer para os jovens que o estudam na escola. Os objetivos específicos foram analisar publicações produzidas por especialistas na área dos Direitos Humanos e verificar qual o papel da escola como espaço de cidadania.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram questionários semiestruturados, respondidos por cinco turmas de segundo ano, totalizando um quantitativo de 162 alunos do ensino médio de uma escola pública estadual de Pernambuco. Partimos da seguinte situação problema: Quais as contribuições sociais proporcionadas aos jovens ao estudar direitos humanos na sala de aula? Os sujeitos pesquisados tinham conhecimento da temática pesquisada, uma vez que estudaram o citado componente curricular no ano de 2016 e 2017. Para tanto, foi feita também uma pesquisa bibliográfica que possibilitou a contextualização desse estudo com os autores que tem pesquisado a temática.

Entende-se que o componente curricular Direitos Humanos tem sua importância ao abordar temáticas que colaboram para a formação dos discentes das escolas públicas de Pernambuco. Sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu artigo primeiro, define alguns pressupostos que estão presentes quando afirma:

Educar significa elevar-se, estar acima. Para tanto, é fundamental observar seus princípios: a ética da cooperação e da solidariedade; o respeito à diversidade humana; o reconhecimento do trabalho como meio de transformação do ser humano e da sociedade (BRASIL, 1996).

Com a inclusão do componente curricular Direitos Humanos, percebeu-se que temas estigmatizados, anteriormente, passaram a ganhar mais espaço na escola. Em 2012, a Secretaria Executiva de Educação Profissional decidiu pela inclusão do citado componente curricular, dessa vez em caráter obrigatório, nas escolas integrais e semi-integrais. Nesse contexto, a presente investigação surgiu do desejo em saber como o trabalho com a temática dos DH, enquanto componente curricular pode contribuir para a formação intelectual e social dos estudantes pesquisados.

O jovem atual precisa apropriar-se dos mais variados saberes como forma de agregar conhecimentos, nesse aspecto, entende-se que o conhecimento está em todos os lugares, para tanto, conhecer nossas obrigações e direitos nos possibilita quebrar paradigmas e fazer escolhas conscientes.

A Importância dos Direitos Humanos na Escola

A escola tem passado por poucas mudanças, e isso, tem dificultado que a sociedade perceba essas transformações. As salas de aula ainda continuam as mesmas, professores como donos do saber, alunos enfileirados, o silêncio como sinônimo de aprendizagem, etc. As aulas também continuam semelhantes às de cinquenta anos atrás, quase todas expositivas. Professores que utilizam “quase sempre” o livro didático como “única” receita para a construção da aprendizagem. Nesse contexto, nos perguntamos: como a escola pode melhorar para a ampliação de saberes de uma juventude que tem sido bombardeada por muitas informações? É fato que a escola precisa se modernizar, juntamente com os professores, gestores e as demais pessoas que estão no chão da escola. Nesse contexto, entende-se que a vivência dos Direitos Humanos, em escola, pode ser uma importante ferramenta para a educação.

Os Direitos Humanos devem ser o fundamento ético de um paradigma educativo, de uma educação libertadora e transformadora para uma cidadania ativa, daí a importância do papel do (a) educador (a) como agente sociocultural e político (CANDAU, 2013, p.46).

Priorizar a EDH na educação básica deve-se ao papel fundamental da formação humana que cabe também à escola, especialmente, considerando a realidade dos grupos menos favorecidos para os quais essa instituição se configura um espaço privilegiado de socialização e de acesso a uma herança cultural, a despeito dos limites históricos reconhecidos, no que pese ao seu papel reprodutor das desigualdades sociais. Nesse espaço formativo, aprende-se Matemática, Língua Portuguesa, História, mas também a respeitar o outro e às regras socialmente construídas; aprendem-se atitudes e valores que podem afirmar ou negar a vida; aprende-se a ser humano, a ter “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (...)” (FREIRE, 1997, p. 64). O jovem torna-se o que

é pelo processo educativo. A formação, assim, vai além da acumulação de conhecimento, abarcando, sobretudo a vivência de valores, princípios orientadores para a vida, como processo que visa à constituição integral do ser humano.

A EDH está voltada para a sensibilização e conscientização dos problemas, assim como para a intervenção na sociedade, como expressão de uma *cidadania ativa*. Um dos *princípios* norteadores dessa experiência de EDH refere-se à afirmação da escola como espaço privilegiado de formação:

[...] a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos (BRASIL, 2006, p. 23).

Na atualidade, dialogar sobre temas que priorizam o ser humano é cada vez mais necessário. Nesse contexto, compreendemos que, ao adotar o componente curricular Direitos Humanos na escola, estamos contribuindo para a efetivação de uma escola inclusiva. Esse espaço de inclusão pode ser visto como um espaço onde se podem debater diversos temas que em geral ficam renegados dos programas escolares. A Declaração dos Direitos Humanos no seu artigo II aponta:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (BRASIL, 2006).

A sociedade atual não pode ficar presa a um pensamento patriarcal e machista que, durante muito tempo, predominou em nossas escolas. O direito das minorias passou a ser posto em evidência nos anos finais do século XX e início do século XXI quando o tema dos direitos humanos passou a ser debatido nas escolas e universidades. Infelizmente, ainda existem muitos estigmas como nos aponta Soares:

O tema dos DH, hoje, permanece prejudicado pela manipulação da opinião pública, no sentido de associar direitos humanos com a bandidagem, com a criminalidade. É uma deturpação. Portanto, é voluntária, ou seja, há interesses poderosos por trás dessa associação deturpadora (SOARES, 1998, p. 4).

Compreende-se que, ao levar esse novo componente aos estudantes, estamos direcionando os jovens a desenvolver uma visão mais ampliada da vida, como destacado a seguir: “aprender a sentir empatia pelos outros abriu o caminho para os direitos humanos” (HUNT, 2009, p. 26), portanto, reconhecer o outro como um ser humano é uma forma de reconhecer o valor das pessoas.

A escola deve trabalhar na perspectiva de uma educação inclusiva, refletindo a importância de falar para e na diversidade. Nesse contexto, a escola não pode se opor ao diverso e principalmente aos direitos das minorias. Isso significa a construção de um novo paradigma, uma espécie de reeducação do olhar que nos capacita a enfrentar o fenômeno da violência, que não se encontra apenas nos grandes conflitos, nas guerras, mas, sobretudo, nas práticas cotidianas, que são capazes de impulsionar os grandes atos de violência.

Entende-se ser primordial compreender que nas pequenas atitudes surgem os maiores atos de violência, tais como o ato de “rotular pessoas, ironizar, fazer-se indiferente, usar de arrogância e orgulho, burlar uma fila, fazer alguma intriga e falar mal de alguém” (SAYÃO; PELIZOLLI, 2012, p.26). Muito desses fatos podem ser definidos como *bullying*, assédio moral, atitudes que se orientam por uma lógica negadora do outro, potencializando a violência e a violação aos Direitos Humanos e que não podem deixar de ser debatidos no chão da escola.

Dessa forma, as escolas têm refletido os problemas da sociedade. As famílias têm jogado para as escolas a responsabilidade de educar e formar uma juventude que parece não saber aonde quer chegar. O cotidiano das sociedades pós-modernas em que vivemos nos apresenta um modo de vida cada vez mais corrido, egoísta e indiferente ao outro. Assim, a escola também acaba trazendo consigo essa forma de pensar e fazer educação. Nessa realidade de indiferença em relação ao outro, cada vez mais se torna tarefa, também das instituições educativas, promoverem a sensibilização; o resgate da experiência, que Adorno (1995) denomina de educação para a autonomia, como capacidade para a reflexão e decisão. Em tal proposição o educador desempenha um papel fundamental, na medida em que é capaz de promover a abertura para um “modo de atuar contra o desrespeito e a violência, desagregando a lógica da indiferença, dando lugar a novos olhares e práticas onde repercutam inclusão, a lucidez, o equilíbrio e a aceitação do outro” (SAYÃO; PELIZOLLI, 2012, p. 26).

A educação vem passando por mudanças e, dentro dessa perspectiva, o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Dessa maneira, vem à tona a necessidade de uma educação inclusiva que constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva bem como a educação pelo viés dos direitos humanos, assume um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Metodologia

Este é um estudo que se utiliza de uma abordagem de cunho quanti-qualitativo, no qual se aplicou um questionário semiestruturado, que é definido por Gil (1999) como uma técnica de investigação pelo qual os indivíduos podem expressar-se através de questões abertas e fechadas, sendo possível conhecer opiniões, valores, crenças, situações vivenciadas, sentimentos, expectativas, entre outros.

Ainda com base na metodologia, realizou-se também uma revisão bibliográfica, na qual, foram analisados textos de estudiosos da área dos direitos humanos. “a pesquisa

bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 69).

A referida pesquisa foi realizada entre os meses de abril e maio de 2017 em uma escola pública estadual de jornada semi-integral do município de Surubim. Foram pesquisados ao todo 162 alunos de cinco turmas do segundo ano do ensino médio. Optou-se por dialogar com alunos para que os resultados pudessem mostrar a visão daqueles que se colocam em situação de aprendizagem, e assim buscar responder a nossa questão de investigação: quais as contribuições sociais proporcionadas aos jovens ao estudar direitos humanos na sala de aula?

Entende-se que as respostas a essa pergunta são mais fidedignas quando vem dos próprios sujeitos investigados. A escola quando orienta, dialoga, ensina, está colaborando para que seus alunos construam sua própria leitura de mundo e saiba se posicionar enquanto sujeitos sociais. Desse modo, faz-se relevante entender que o hoje não se sustenta mais no ontem, por isso, é preciso fazer leituras várias para um saber transformador, em que questionar, não ultrapasse a linha tênue entre os seres humanos.

Discutindo os Resultados

Os direitos humanos estão intrinsecamente vinculados aos conceitos de democracia e dignidade da pessoa humana, tais princípios foram construídos pela humanidade ao longo da evolução histórica. Para a discussão dos resultados dividiu-se o questionário em quadros, a fim de facilitar a reflexão sobre as respostas obtidas.

No primeiro quadro, foram apresentadas questões estruturadas que tinham três possibilidades de respostas (sim, não ou em parte). Essas perguntas possibilitaram conhecer, de uma maneira geral, qual o nível de entendimento dos alunos sobre temas que estão diretamente ligados aos direitos humanos.

Quadro 1:
Questões sobre Temáticas Referentes aos Direitos Humanos

	Bloco 1	SIM	NÃO	EM PARTE
1	Você sabe o que significa Direitos Humanos?	143	6	13
2	Já presenciou algum caso de preconceito/discriminação que desrespeitasse os Direitos Humanos?	146	12	4
3	Na sua escola os professores abordam tais temáticas?	134	0	28
4	Na sua casa os seus pais dialogam com você sobre esses assuntos?	54	43	65
5	Você acha que esses assuntos devem ser tratados na escola?	155	1	6

Fonte: Pesquisa de campo.

Tomando por base as questões acima, constatou-se que a maioria dos jovens pesquisados sabe o significado do termo Direitos Humanos. Também, confirma-se que a juventude é conhecedora de atos discriminatórios no seu cotidiano. As respostas à questão 3 indicam que a escola é um terreno fértil para tal diálogo, e ratifica o quanto é relevante trabalhar com componentes curriculares que proporcionam o debate de tais assuntos. Por outro lado, a questão de número 4 possibilita a inferência de que ainda existem muitas amarras por parte da família para debater tais assuntos com seus filhos, uma vez que os resultados deixaram transparecer que boa parte dos familiares só aborda em parte essas questões.

Verificou-se, por meio das cinco questões iniciais, o quão é necessário o papel desempenhado pela instituição escola na formação da juventude, uma vez que muitas famílias não conseguem dialogar/instruir seus filhos no tocante a esclarecer tais temas. Compreende-se também que muitos pais não têm tempo e/ou um grau de instrução que os possibilitem fazer tais aconselhamentos. Dessa forma, acaba ficando a cargo dos docentes abordarem esses assuntos. Quando se tem um olhar para o estudo dos Direitos Humanos no ambiente escolar, ficam para trás as chamadas barreiras atitudinais e surgem novas possibilidades de ampliação de saberes, gerando assim, uma sociedade mais inclusiva, em que a alteridade e a resiliência são vivenciadas no cotidiano do ambiente escolar.

A escola tem se tornado mais que um lugar onde se ensina Português, Matemática e outras ciências. Nos dias atuais, anda lado a lado com as famílias na formação da juventude que integra a sociedade. Isso acontece porque a escola é lugar da diversidade, da heterogeneidade e da integração entre as pessoas.

É fundamental ressaltar que a própria educação é um direito humano. A Declaração Universal dos Direitos Humanos aponta no seu artigo XXVI:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da pessoa humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades individuais (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Quadro 2

Locais onde se praticam a discriminação

6	Em que local presenciou casos de preconceito ou discriminação?	Casa	Escola	Rua	Igreja	Outros
		14	94	41	6	7

Fonte: Pesquisa de campo.

A questão de número 6 indagava sobre em que espaço os jovens presenciam ou presenciaram atos de preconceito ou discriminação. A maior parte dos sujeitos pesquisados apontou que é também na escola onde mais ocorrem casos de desrespeito ao diferente.

Esse resultado sinaliza que a escola ainda é carente de ações que fortaleçam o diálogo sobre a questão dos Direitos Humanos.

Educar em DH potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade. (SILVA e TAVARES, 2013, p. 52-3).

Gráfico 1
O local onde ocorre a discriminação/preconceito.



Fonte: Pesquisa de campo.

Infelizmente, a escola ainda é o local onde ocorrem muitos casos de discriminação/preconceito. Sabe-se, também, que é na escola que se pode quebrar o grande paradigma do preconceito e da discriminação, logo, esse espaço não pode continuar sendo um campo de exclusão.

Quadro 3
Sujeitos discriminados

Na sua opinião, quais as pessoas que mais sofrem discriminação?								
	Negros	Homossexuais	Evangélicos	Pessoa com deficiência	Obesos	Mulheres	Religião Afro	Outras
7	53	50	13	17	11	9	9	0

Fonte: Pesquisa de campo.

A pergunta de número 7 trouxe à tona uma questão bastante delicada, uma vez que se questionou aos sujeitos pesquisados o público alvo dos atos discriminatórios. De acordo com as respostas obtidas, verificou-se que os negros e os homossexuais são os que mais sofrem atos de discriminação. Sabe-se que muitos outros também padecem da ignorância alheia.

Gráfico 2
Sujeitos discriminados



Fonte: Pesquisa de campo.

Observando o Gráfico 2, percebe-se a diversidade de pessoas que sofrem discriminação na sociedade. Sabe-se o quão é importante refletir sobre os Direitos Humanos no ambiente escolar, pois o respeito ao diferente precisa ser refletido cada vez mais na sociedade.

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

Essa reflexão nos permite entender o significado da discriminação, relacionado ao fato de que pessoas em condições distintas recebem o mesmo tratamento, e dessa forma, perpetuam-se as desigualdades. Negros e homossexuais não podem continuar sendo oprimidos por sua condição. O reconhecimento dessa realidade é de significativa importância no enfrentamento da desigualdade instituída, cuja solução prática, tem se configurado a partir de duas estratégias: a *repressiva punitiva*, que visa coibir eliminar a discriminação e a *promocional*, direcionada à promoção e avanço da igualdade. Mesmo que necessária uma legislação clara e órgãos comprometidos com a repressão de todo e qualquer ato discriminatório, destaca-se a insuficiência das punições, se essas ações não estiverem associadas a políticas *compensatórias*, especialmente, como sugere Piovesan se “o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação”. (PIOVESAN, 2005, p. 49).

A escola precisa abrir espaço nos seus componentes curriculares para o debate de variados assuntos. Dessa forma, a instituição necessita oportunizar aos discentes cada vez mais o diálogo com/sobre os direitos das pessoas, enquanto serem humanos. As escolas de tempo integral da rede estadual de Pernambuco oportunizaram, de 2012 a 2017, o estudo do componente curricular Direitos Humanos. Percebeu-se, dessa forma, que o estudo e o diálogo com os direitos humanos é uma questão urgente para a consolidação de uma sociedade democrática e inclusiva. É nessa perspectiva que se situa o direito à educação, pauta dos direitos sociais, que se ratifica no respeito à dignidade humana.

Quadro 4
Componentes que dialogam sobre os Direitos Humanos

8	Na escola que disciplinas abordam assuntos referentes aos Direitos Humanos?	Mat.	Port.	Hist.	D.H	Sociol.	Fil.	Outras
		2	24	64	162	106	36	4

Fonte: Pesquisa de campo.

Sabe-se que cada disciplina tem o seu propósito e cada educador pode alavancar ou atravancar a educação. Se, nas exatas, o foco é o conhecimento lógico; nas humanas, a atenção deve se voltar para a formação do sujeito que sairá da escola para o mundo das relações humanas. Nesse viés, entende-se que, mesmo com a interdisciplinaridade tão falada na escola atual, muitas vezes algumas temáticas ficam reclusas a componentes específicos. A oitava questão oportuniza ao pesquisado assinalar mais de um componente curricular. Paulo Freire (1997) nos fala de uma educação transformadora, de um sujeito aprendente, que não sabe tudo, mas que está sempre aprendendo, como argumenta:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, e outro que, aprendendo, ensina (daí seu cunho gnosiológico); a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; o uso de métodos, de técnicas, de materiais. implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 1997, p.77-78).

Gráfico 3
Disciplinas que abordam os DH



Fonte: Pesquisa de campo.

Percebeu-se, com esta pesquisa, que as ciências humanas são responsáveis pelo diálogo de alguns temas que, quiçá fossem levantados nos demais componentes. Essa visão se ratifica na questão de número 8 quando os componentes Direitos Humanos e Sociologia são os mais citados pelos alunos como os que mais abordam a temática dos DH.

As perguntas de número 9 e 10 foram subjetivas e, a maioria dos sujeitos participantes, responderam que estudar DH na escola contribui na ampliação de seus conhecimentos sobre temas atuais. Acrescentaram também que, quando os componentes curriculares abordam esses assuntos, estão colaborando para a melhoria de temáticas muitas vezes tidas como “tabus”. Assim, ratifica-se a relevância de abordar os DH na sala de aula.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, foi possível perceber que o respeito à diferença não é, pois, algo que se constitua pela teorização, mas por uma consolidação de saberes em que é necessário o desenvolvimento de uma prática que respeite a alteridade, como princípio, e não como mero programa, assumindo o desafio de trabalhar a partir das diferenças. As questões abertas nos oportunizaram compreender que o fato de os alunos pesquisados estudarem esse componente curricular, isso tem lhes permitido ampliar seus conhecimentos de mundo sobre a questão do direito à vida, à educação, entre outros.

Na fase final da redação deste artigo, houve o impacto da retirada brusca do componente curricular Direitos Humanos das escolas de Ensino Integral do Estado de Pernambuco para o ano de 2018. Com essa medida, estudiosos da área ficaram apreensivos justamente por acreditar que, com a implantação do referido componente houve avanços significativos na educação para os Direitos Humanos. Nesse mesmo caminho, foi o ENEM 2017, o qual permitiu que textos que infligissem os DH fossem aceitos nas redações, sem que seus autores recebessem qualquer tipo de penalização.

Este artigo ratifica a importância do estudo dos Direitos Humanos na sala de aula. Como sugestão para futuras pesquisas, recomendamos que outros pesquisadores deem continuidade à temática aqui abordada ou pesquisem o impacto da retirada do componente curricular Direitos Humanos das matrizes do Ensino Médio da rede, bem como seus desdobramentos.

Constatou-se, por meio das respostas obtidas nos questionários, que o estudo dos Direitos Humanos, nos últimos seis anos, nos deixou um grande legado, pois trouxe à tona reflexões/contribuições que fundamentam a formação social e humana dos jovens que estão na escola com o intuito de adquirir mais que o conhecimento propedêutico.

Esta pesquisa tomou corpo quando o componente curricular Direitos Humanos ainda estava ativo nas escolas da rede, lamenta-se que, a partir de 2018, essa disciplina já não faça parte da matriz curricular das escolas, uma vez que, a portaria de nº 637, de 29/01/2018 e publicada no Diário Oficial de 30 de janeiro de 2018, extingue do currículo do Ensino Médio a referida disciplina. Tal medida deixa uma lacuna imensa na construção e formação de uma juventude crítica e engajada com uma educação cidadã.

Considerações Finais

Ao final desta pesquisa, constatou-se o quanto foi importante refletir sobre a questão dos direitos humanos na sala de aula. Silva (2010) assinala sobre a relevância do trabalho com essa temática no currículo básico, consistindo no desenvolvimento de valores, bem como de comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é sempre incompleto em sua formação. Por ter essa incompletude enquanto ser social, datado, localizado, o ser

humano tem permanentemente necessidade de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade.

A declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no seu artigo primeiro diz que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos... e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Nesta pesquisa, entende-se o componente Direitos Humanos como um espaço que contribui de forma direta para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos/deveres, ao mesmo tempo, que consolida fraternidade e alteridade como regra e não como exceção.

Ao tratar dessa temática na escola, proporciona-se mais humanidade e reflexão aos jovens, disseminando informação e quebrando antigos paradigmas sobre temas que são pouco trabalhados no chão da escola. Com a realização deste artigo, verificou-se que a escola ao dialogar sobre os direitos humanos contribui de forma positiva para a formação da criticidade dos discentes.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: SDH; Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

CANDAU, Vera; SCAVINO, Suzana. Educação em Direitos Humanos no Brasil: ideias força e perspectivas de futuro. In: MAGENDZO K., Abraham (org.). **Pensamentos e Ideas Fuerza de la Educación en Derechos Humanos em Iberoamerica**. Santiago, Chile: OIE/Oreac/UNESCO, 2010.

CANDAU, Vera Maria. O(a) educador(a) como agente sociocultural e político. In: MONTEIRO, Aida. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo. Atlas, 2008.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos: Uma História**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

PERNAMBUCO. **Portaria nº 637, de 30/01/2018 de janeiro de 2018 – Ano XCV - Nº 20**. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr., 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2017.

SAYÃO, Sandro; PELIZOLLI, Marcelo. Fundamentos dos direitos humanos e educação para a diversidade. In: SEMENTE, Márcia (org.) **Educação em Direitos Humanos e Diversidade**. Recife: Editoria Universitária da UFPE, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”. In: _____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Aida Ma Monteiro. Direitos Humanos na educação básica: qual significado? In: SILVA, Aida Ma Monteiro; TAVARES, Celma (org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. **Cidadania e direitos humanos**. São Paulo: CP/ Fundação Carlos Chagas. Cortez Editora Julho 1998 no. 104.

VIOLA, Solon Eduardo A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

Capítulo IV

Educação Escolar Quilombola e Direitos Humanos no Brasil: uma trajetória de conquistas e ameaças

Delma Josefa da Silva

Introdução

No que se refere aos Direitos Humanos à educação de quilombolas, há que se considerar, desde a constituição do Estado Nação no Brasil, em 1889, com a proclamação da República, um ano após a abolição, que negros e quilombolas foram colocados à margem do processo de serem sujeitos de direito.

A educação escolar quilombola, por exemplo, é um direito humano conquistado apenas no século XXI, com a construção de um marco referencial legal. Somente em 2003, com a ampliação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) no que se refere à obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, pela resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, define-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e pela Lei 12.796/13, ampliando os princípios da Educação Nacional em seu Art. 3º Inciso XII o qual afirma que a educação deve levar em consideração a diversidade étnico-racial.

O marco legal referencial instituído está distante de sua aplicabilidade. Há um fosso entre a homologação de Leis, Resoluções e a prática pedagógica no chão da escola. A Lei 10.639/03 completou 15 anos, em 2018, e ainda existem gestores, professores que afirmam desconhecer. Não é diferente com a efetivação do direito à educação escolar quilombola no território nacional.

De um modo geral, vivemos neste final de segunda década do século XXI tempos difíceis no planeta e no Brasil. Uma crescente quebra de institucionalidade democrática tem se alastrado e afetado o pleno exercício dos direitos humanos. Para Oliveira e Costa (2016), ter direitos significa ter a capacidade e a autonomia para usufruir determinados benefícios legais garantidos pelo Estado aos seus habitantes.

Neste artigo, apresenta uma breve evolução do que se compreende pela Teoria das Gerações dos Direitos Humanos, e como está posta no Brasil, buscando colocar no centro do debate a questão referente ao direito humano à educação de quilombolas e refletir sobre os paradoxos existentes para essa efetivação. Entre os desafios postos na estrutura da educação nacional, marcada pela hegemonia etnocêntrica, podemos pontuar a necessidade de envidar esforços no sentido de dar sequência ao marco legal vigente para a educação.

Os princípios da educação nacional, postos na LDBEN, apresentam a importância de reconhecer a democracia e a pluriétnicidade como valores que orientam para uma educação nacional que humanize o humano e que é imperativo ético cumpri-los.

Para o desenvolvimento deste artigo, tomamos por norte o pensamento africano, no qual a oralidade não está subordinada à escrita, para isso nos referenciamos em Bâ (1977), o qual considera que os povos sem escrita não são povos sem cultura, como durante muito tempo se julgou. Para o autor, tudo é História. A grande História da Vida compreende a história das terras e das águas (geografia); A grande História dos vegetais compreende (botânica e farmacopeia); a História dos Filhos do seio da Terra (Mineralogia, metais); a História dos astros (astronomia, astrologia); a História das águas, e assim por diante.

Pensar Direitos Humanos à educação, dando centralidade à perspectiva africana, é pensar a partir do conceito de Ubuntu, uma referência de coletividade e não individualismo. Isso implica quebra de paradigma, vejamos a seguir, por exemplo, a trajetória histórica do direito a ter direito no Brasil.

Educação e Cidadania para Negros e Quilombolas no Brasil: tensões para democratizar o Estado

A trajetória histórica da cidadania no Brasil é tensa. Enquanto nação cujo processo se desenvolveu a partir de uma relação de exploração colonial, o Brasil é um país de profundas desigualdades e a desigualdade no exercício do direito constitui sua história política e social, que também se reflete no campo educacional.

Até a década de 1930, o país era eminentemente rural e tinha uma população analfabeta de mais de 50%, no final da primeira década do século XXI, com a taxa de analfabetos no meio rural de 23%. Em contraste com os 4,4% do meio urbano. De acordo com Gracindo (2011, p. 139). Esse índice de analfabetismo atinge principalmente os pobres, nordestinos, pretos e pardos, realidade esta que atinge diretamente os quilombolas, uma vez que eles habitam majoritariamente os territórios no Norte e Nordeste do país e estão localizados no campo.

Em que pese a realidade devastadora do analfabetismo nas três primeiras décadas do século XX, foi também no início da década de 1930, que o Movimento Social Negro fundou em São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931. Atuando principalmente no campo da educação e cultura, mas também na assistência social e no emprego. A FNB, já nesse período, denunciava o racismo existente na sociedade, ao mesmo tempo em que atuava no seu enfrentamento fazendo alfabetização em espaços de sindicatos e associações.

A FNB estabeleceu parceria com o poder público e conseguiu que o mesmo designasse professores para alfabetizar os sociofrentenegrinos. Nessa relação, já havia denúncias de que os professores não tinham conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana. Trabalhavam referenciais eurocêntricos no processo educativo de afro-brasileiros. A FNB atuou, por quase uma década, em vários campos, como: saúde, habitação e emprego. Em 1936, transformou-se em Partido Político e foi cassada pelo regime de Getúlio Vargas.

Desde 1930 até os dias atuais, as estruturas econômica, social e política pouco mudaram para os negros. A maioria analfabeta no país é constituída por pessoas negras, na idade adulta, moradoras em áreas rurais. Considerando que os quilombolas estão predominantemente em áreas rurais, é possível afirmar que essa realidade os afeta diretamente.

Os quilombos estão presentes no Brasil desde o século XVI. É com o movimento constituinte, do final da década de 1980, que os quilombolas conquistarão a condição de sujeitos de direito na Constituição Federal de 1988. Até então, eles existiam principalmente como comunidades negras rurais. No ADCT, em seu Art. 68, estabelece “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” (BRASIL/CF, 1988, p. 143). Essa é uma conquista de ordem política. Pela primeira vez, o Estado Brasileiro assume que tem deveres a serem cumpridos para com o sujeito político quilombola, e de ordem do direito social, como um sujeito que tem direito ao seu território enquanto um direito coletivo.

A questão do território é chave para as comunidades quilombolas. É no território que a educação se realiza, pois o território é lugar da ancestralidade e da formação da descendência. Nesse sentido, é no território que se afirmam as identidades e se conquistam direitos antes negados, pois o território é um espaço também de poder, poder ser e poder fazer, conforme depoimento a seguir.

Território é um espaço onde a gente pode plantar, pode cuidar, pode fazer casa. Tem direito de fazer o que a pessoa tem vontade. Pode usar a terra com inteligência. Um lugar de todos, onde todo mundo valoriza. (P1, Professora das séries iniciais).

Embora para a população quilombola o direito ao território e à educação esteja distante de ser universalizado, considerando as pouco mais de três mil comunidades existentes no país, o acesso e ingresso ao ensino superior é algo ainda mais distante. Em Pernambuco, indo contra a corrente, existe uma comunidade que concentra o maior número de professores licenciados e pós-graduados do Brasil. São professores quilombolas, que moram na comunidade e exercem a gestão das escolas. Um dado relevante, divulgado pelo Inep (2016), informa que, em 2015, 35% dos formandos eram os primeiros de suas famílias a ingressar no Ensino Superior. Esse dado reflete a realidade vivida por negros e quilombolas.

Ao abordarmos sobre direito à educação, faz-se mister lembrar que o acesso das camadas populares à educação superior foi uma conquista das duas primeiras décadas do século XXI, tendo iniciado no governo Lula, em 2003, com uma mudança significativa na legislação educacional do país que reconhece, inclusive, a histórica organização do movimento social negro pelo direito humano à educação. Em 2003, a LDBN foi ampliada, tornando obrigatório no currículo a história e culturas afro-brasileira, africana e indígenas. Essa ampliação da LDBN com a Lei 10.639/03 e 11.645/08 completaram, em 2018, respectivamente 15 e 10 anos. Esse início foi um marco para a inclusão de referenciais que contribuíssem com uma formação básica e superior que levassem em conta a multiculturalidade existente no país, em um sistema educacional no qual o paradigma eurocêntrico ainda é hegemônico.

Até o século XX, não se pode afirmar que exista ampla cidadania no Brasil no que se refere ao sufrágio e ao respeito às subjetividades. O direito ao voto era exercido por homens, brancos, abastados e poderosos. Apenas em 1934, as mulheres conquistam o direito ao voto. Nesse ano, fora eleita, em Santa Catarina, Antonieta de Barros, mulher negra

e pobre, professora, jornalista e escritora que atuava pela valorização do magistério. Em Pernambuco, a primeira quilombola eleita foi no início dos anos 2000, em Salgueiro. Ocupar o espaço do legislativo certamente contribuiu para fazer avançar, local e nacionalmente, os direitos dos quilombolas.

No Brasil, as décadas de 1930/40 são marcos de referência aos direitos sociais instituídos, porém, os direitos educacionais só entrarão na agenda política no início do século XXI. Vejamos algumas conquistas no campo do direito ao trabalho e do direito político no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1
Conquista de direitos sociais 1930-1940

Ano	CONQUISTA
1932	Jornada diária de 8 horas de trabalho no comércio e na indústria
1933	Regulamentação do Direito de Férias
1933	Início da organização da Previdência com a criação de institutos por categorias profissionais (marítimos, bancários, comerciários, etc)
1934	As mulheres conquistam o direito ao voto
1934	Determinou a criação de um Salário Mínimo (calculado como capaz de satisfazer às necessidades básicas de uma família)
1940	O salário mínimo passa a ser efetivamente adotado

Fonte: Silva (2018)

Numa análise sociológica do período, Santos (1979) criou o termo cidadania regulada. O termo refere-se à identificação de que apenas tinham acesso aos direitos sociais os trabalhadores urbanos, integrantes das categorias reconhecidas pelo Estado.

Há que se registrar que, nesse período, o getulismo controlava os sindicatos, nomeando os dirigentes em troca de garantir sua sobrevivência econômica por via dos impostos obrigatórios.

Esse direito político, entretanto, é interrompido pelo Estado Novo, em 1937, embora tenha sido no governo de Vargas de 1930 a 1945 que o país iniciou uma legislação social. Podemos afirmar que o movimento operário, dos anos 1920, deu uma contribuição indireta a essas conquistas, cuja população beneficiária foi predominantemente a urbana, a população do campo permanecia com o direito à educação negado, com elevados índices de analfabetismo, decorrentes da ausência ou incipiência de políticas educacionais.

Pelo que se pode observar, no Brasil os direitos sociais foram implementados antes dos direitos civis e políticos, com um agravante, foram criados de cima para baixo, de forma autoritária, como uma concessão do Chefe do Estado. Após o período Vargas, com o fim do Estado Novo, o país elaborou a Constituição de 1946 que manteve as conquistas

anteriores, inclusive o direito de greve (que na era Vargas, tinha que ser autorizada pela Justiça do Trabalho). Ainda nessa década, o Partido Comunista teve o registro cassado, em 1947, no contexto da Guerra Fria, esse contexto vai interferir novamente na instauração da Ditadura civil-militar que durou de 1964 até 1985.

Com a instituição do Regime Militar, o salário mínimo perdeu o poder de compra, e no campo da organização político-social, os sindicatos foram impossibilitados de atuar. Foi o tempo chamado de anos de chumbo. Um tempo de prisões arbitrárias, torturas, assassinatos e exílios políticos.

A mobilização pela retomada democrática vem pela atuação de intelectuais, lideranças estudantis, e pelo movimento operário, tendo como marco o final dos anos 1970, quando em 1978, os metalúrgicos e outras categorias iniciam o enfrentamento ao aparato repressivo do Estado. É nessa década também que se institui no Brasil o Movimento Negro Unificado

Nessa década de 1980, também são instituídos dois movimentos significativos: o Movimento pela Anistia e o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), e, com o movimento já iniciado por democratização da sociedade, ganha forma a mobilização por eleições Diretas.

O movimento pelas Diretas não logrou êxito, e a Constituição foi elaborada por um Colégio Eleitoral e não uma Assembleia Constituinte, conforme a mobilização social pleiteava. Essa Constituição foi considerada Cidadã por ter acolhido, em alguma medida, proposições advindas da sociedade civil com as emendas populares. A indicação de nova legislação dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes é uma conquista desse processo com a Lei 8069/90; a legislação referente ao idoso.¹ As ações afirmativas para mulheres, no mercado de trabalho no que se refere à licença maternidade, também está assegurada. Há que se registrar que, no que se refere ao trabalho, a categoria das domésticas permaneceram por décadas sem o reconhecimento ao direito pleno ao trabalho como, por exemplo, o recolhimento ao FGTS, só conquistado com a Lei Complementar 150 de 1º de Junho de 2015.

Essa trajetória de direitos humanos e efetivação desses direitos a negros e quilombolas possui um longo percurso, alguns momentos avança; em outros, há ameaças aos avanços conquistados. Nesse movimento, é preciso estar alerta, organizado, e acompanhar todos os movimentos nas três esferas do poder do Estado.

A seguir, nossa abordagem foca nos direitos civis, políticos e sociais articulados às teorias das gerações dos direitos humanos. Apresenta os contextos internos e externos, as conjunturas que favoreceram a emergência de determinados direitos e os movimentos organizativos para a sua efetivação.

Dos Direitos Civis, Políticos e Sociais à Teoria das Gerações dos Direitos Humanos

Para entender essa teoria, faz-se necessário informar que ela foi elaborada no século XX, tendo como fundamento básico a crítica à classificação de Marshall, que estudou o Welfare State – Estado de Bem-Estar Social tendo por referência à Inglaterra do século XX

e que tenta provar que o Capitalismo é um sistema ideal. Não vamos nos aprofundar nesse assunto, mas aqui se faz necessário apenas pontuar que esse estado de bem-estar se deu entre o fim da Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 1970. Nesse período, os países chamados de primeiro mundo gozaram de um nível de riqueza nunca antes visto, o Estado assegurou a todos os seus cidadãos: educação, saúde, saneamento, transporte, rede de energia elétrica e uma aposentadoria. Há que se destacar que houve uma preocupação de que a participação efetiva dos cidadãos no acompanhamento da gestão pública se tornasse efetiva. O que significa instituir mecanismos democráticos, partidos políticos fortes e representativos. Vejamos a compreensão apresentada para cada um deles.

Direitos Cívicos – Conquistados no século XVIII, estariam relacionados à liberdade individual e as relações de trabalho.

Direitos Políticos – No século seguinte, XIX, os trabalhadores conquistaram o direito de participar do poder político, ou seja, organizar-se em partido político, se candidatar, votar e ser votado, o direito ao sufrágio.

No Brasil, os direitos políticos sofreram violações em algumas fases. Na Primeira República (1889-1930), o voto não era universal, apenas uma pequena parte da população tinha direito ao voto. O Brasil tinha 12 milhões de habitantes e apenas 10% tinham o direito ao voto. Não era permitido o voto às mulheres, aos soldados, aos analfabetos e aos pobres. A década de 1930 permitiu uma ampliação do número de eleitores no Brasil, expandindo o direito ao voto à grande parte da população, porém em 1937, Getúlio Vargas iniciou uma ditadura e suspendeu as eleições até 1945.

Dessa data até 1964, o Brasil viveu um período democrático, no qual a população pode votar, participar politicamente, se organizar em partidos e movimentos sociais. Entretanto, o Golpe Militar de 1964, interrompeu mais uma vez a incipiente democracia e, mais uma vez, os brasileiros tiveram seus Direitos Políticos subtraídos por mais de 20 anos. Apenas em 1985, houve eleições nas capitais do país e em 1986 eleições para governador. Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que a sociedade brasileira reconquistou os direitos políticos, entre todos os outros direitos.

Direitos Sociais – Uma conquista do século XX, esses direitos asseguram a todos o acesso à distribuição da riqueza produzida no país, através da elaboração das políticas sociais universais. Observe que, no Brasil, ainda não conseguimos universalizar nenhuma política básica. Nem o direito humano à educação está universalizado e o direito à assistência social ainda é tratada por muitos como uma política de caridade e não como um direito social. No que se refere aos direitos cívicos, políticos e sociais, o Brasil continua sendo um país de muita desigualdade de oportunidades e temos enormes desafios a serem enfrentados.

Vejamos então como a Teoria das Gerações classifica os Direitos Fundamentais:

Direitos de Primeira Geração – Esses direitos são reconhecidos e classificados como reconhecimento às lutas históricas da humanidade, esses direitos estão relacionados à liberdade. Os Direitos Cívicos e Políticos estão nessa classificação. Exemplos: Direito à vida, à segurança.

Direitos de Segunda Geração – Estes são relacionados à defesa da igualdade, corresponderiam aos direitos sociais e coletivos. Estão relacionados ao Estado de Bem-Estar Social. Exemplos: Direito à educação, à saúde, à assistência, ao trabalho, à moradia.

Podemos entender a crítica a Marshall como o reconhecimento a demandas postas pelos cidadãos e cidadãs no contexto do século XXI, considerando que desde a formulação do autor, em 1960, novas agendas foram postas na relação entre Estado e Sociedade no que se refere à efetivação de Direitos Humanos. As ações afirmativas no Brasil, por exemplo, estão no novo ordenamento jurídico, assim como as políticas para LGBT, Idosos, entre outros.

Direitos de Terceira Geração – Estão relacionados aos direitos voltados à humanidade, os quais incluem a defesa do meio ambiente, uma vez que sua degradação afeta o planeta como um todo, a Legislação de Proteção à criança e ao adolescente, bem como a preservação do patrimônio histórico e cultural da humanidade, mesmo que pertença a história de um determinado povo. Por exemplo: as pirâmides do Egito, a Floresta Amazônica.

Direitos de Quarta Geração – Esses são direitos emergentes ainda em processo de disputa para serem afirmados. Há no grupo dos teóricos em DH que os relacionam ao direito à informação e à democracia. Há outros, porém, que os relacionam com as questões éticas que envolvem técnicas de manipulação genética.

Direitos de Quinta Geração – Relacionados à realidade virtual, ligados aos avanços tecnológicos. Nesse, nenhuma pessoa poderia sofrer exposição pública de sua imagem sem a sua prévia autorização expressa. Observa-se, nesse caso, que o direito remete ao direito individual, que seria no caso de primeira geração.

Observa-se que a Teoria das Gerações dos Direitos Fundamentais é um debate em aberto, uma vez que está circunstanciado às lutas dos seres humanos em contextos distintos, com trajetórias que podem ter particularidades que interferirão em suas formas de ver o mundo, estar no mundo e propor ações para transformações humanas emancipatórias. Sobre esses processos, trataremos a seguir de algumas tensões entre os movimentos sociais que se organizam e lutam por afirmação de direito e o Estado.

Diversidades na Agenda Estatal: uma conquista social

Para Santos (2014), a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, essa hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos.

O sentido de ser da Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, criada com a missão de promover a paz no mundo e evitar os horrores da guerra tem sido ineficiente na defesa de sua missão, uma vez que, nesse terceiro milênio, um retorno às guerras pode ocorrer à revelia desse organismo.

A trajetória histórica dos direitos humanos constituiu-se em uma luta por dignidade humana. Em nosso país, entretanto, a mídia principalmente tem investido contra essa concepção de dignidade humana. Os excluídos, os explorados, discriminados, aderiram ao discurso de intolerância, muito recorrentemente produzido por pessoas que se declaram cristãs, e até dirigentes de igrejas. Uma pergunta que podemos fazer diante desse contexto é: A quem serve a negação dos direitos humanos como um processo de conquista de dignidade humana? A conquista de direitos no Brasil é resultado da atuação dos movimentos sociais. Para Gohn (2011), os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram

decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a construção e efetivação de vários direitos sociais, que foram inscritos em Leis na Constituição Federal de 1988. A autora compreende movimentos sociais como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Para a autora, na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Compreende ainda que os movimentos sociais populares são formas renovadas de educação popular. Eles não ocorrem através de um programa previamente estabelecido, mas através dos princípios que fundamentaram programas de educação popular, formulados por agentes institucionais determinados, tais como grupos de assessoria articulados a igrejas, a partidos políticos, a universidades, a instituições governamentais nacionais e internacionais, a sindicatos etc. (GOHN, 2012, p. 49).

Para a autora, os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social e constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. A agenda do Estado na atualidade reflete a pressão política exercida pelos movimentos sociais que cria tensionamentos para fazer avançar os direitos enquanto políticas públicas, uma vez que o mercado, sob a influência neoliberal, também pressiona o Estado defendendo os seus interesses.

Um exemplo do choque de interesses entre movimento social e a política econômica neoliberal é o acesso ao Ensino Superior por meio de ações afirmativas. Os meios de comunicação defendendo os interesses do mercado elaboraram ostensivamente matérias contra as cotas no Ensino Superior. O resultado desse processo é constatarmos que, não só os liberais são contra as cotas, mas também há negros pobres manifestando-se contra cotas, sem compreender que elas se constituem em ação de reparação do Estado, ou seja, o Estado reconhece que gerou um prejuízo para uma coletividade e envidará esforços para corrigir o erro histórico.

Outra armadilha que atinge a população é uma deturpação de que os defensores de direitos humanos são defensores de bandidos. Essa falsa ideia tem sido constantemente difundida nos meios de comunicação seja de forma direta, seja de forma subliminar. A população parece não perceber que defender os direitos humanos é exigir acesso e qualidade na saúde, educação, trabalho, cultura, esporte, lazer, segurança, moradia e, no campo da segurança pública, é exigir que o Estado cumpra com o dever de ressocialização.

Há debates no campo dos direitos humanos sobre prisões sugerindo que o sistema está falido. Há um debate sobre a extinção do encarceramento, porque nunca cumpriu e não há perspectiva de que venha a cumprir com a ressocialização, ao contrário, o que se tem visto é o crime se organizando por dentro dos presídios.

Os novos movimentos sociais, que emergiram na década de 1960, não tinham como principal projeto político a destruição da relação de produção capitalista. Eles são reconhecidos como diferenciados tanto na forma de projeto de sociedade quanto na forma de se fazer política. Sociólogos têm estudado esse fenômeno nos últimos cinquenta anos, e podemos verificar o quanto a população tem se mobilizado por direito e continua a fazê-lo. O movimento por transporte público e moradia digna está na agenda há pelo menos quarenta anos.

No que se refere aos quilombolas, por exemplo, só recentemente conquistaram o direito ao transporte escolar, aposentando o pau de arara, transporte improvisado em carroceria de caminhão que transportava as crianças para a escola

Direito à Educação Escolar Quilombola: uma conquista

Podemos observar que, no que se refere ao direito à educação, o movimento negro no Brasil tem uma forte atuação como agente no âmbito político para garantir a efetivação e ampliação do direito à educação historicamente negado.

A educação escolar quilombola, até o ano de 2012, vinha sendo abarcada na educação do campo, com a qual tem diversas questões comuns, como o estabelecido no Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-Proneira. Possui, entretanto, elementos distintivos desta, uma vez que esse grupo luta por um direito étnico que envolve territorialidade, história, memória e cultura própria.

Desse modo, na Conferência Nacional de Educação, 2010, foram feitas oito deliberações específicas para a educação quilombola, a saber:

- i. Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território nacional.
- ii. Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local;
- iii. Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didáticos-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;
- iv. Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados;
- v. Instituir um programa específico de licenciatura para quilombos, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas;
- vi. Garantir aos/às professoras quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente, com a sua própria escolarização;
- vii. Instituir o Plano Nacional de Educação Escolar Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

viii. Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.

Pelo exposto, vê-se que um longo processo foi percorrido até que os quilombolas conquistassem desde o direito humano básico de serem reconhecidos como sujeitos e a uma identidade própria, aos direitos civis, políticos e sociais, ainda em fase de conquista plena. Nesse percurso, comunidades situadas no Estado de Pernambuco têm contribuído de forma diferenciada pela experiência organizativa desenvolvida. Observe no depoimento abaixo o que diz a professora (P5) de uma comunidade quilombola de Pernambuco, sobre os referenciais diferenciados para o desenvolvimento da educação.

Nossa principal referência é a carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola. A criança aprende brincando, a criança aprende conversando com os mais velhos. A criança aprende nas reuniões da comunidade. A gente vive uma pedagogia própria pelos quilombos, a criança não tem que aprender só com o livro didático, mas ela tem que aprender também com o conhecimento que a sua comunidade oferece. (Professora de História, P5).

A criança quilombola aprende na escola e fora dela. Os conhecimentos articulam a tradição oral e a linguagem escrita dos livros de Geografia, História, Ciências, Português e Matemática. Todos os conhecimentos são trabalhados transdisciplinarmente, ou seja, o todo do fenômeno sendo observado e vivenciado.

Conclusões

Este artigo conclui que os Direitos Humanos à educação, por parte dos quilombolas, no Brasil, é fruto de uma forte organização dos sujeitos políticos, organizados no movimento social quilombola.

No que se refere à educação quilombola, verificou-se também que a conquista do currículo diferenciado é central na proposta pedagógica: aprende-se a partir da história ancestral, transmitida oralmente. Aprende-se com os mais velhos. Aprende-se de forma interdisciplinar e pluriétnicamente em diálogos com outros povos e culturas, em especial com os povos indígenas que são considerados povos irmãos nas lutas e no processo de exploração.

Por fim, em que pesem as conquistas, há tensões e desafios nesse processo. Os direitos humanos, como bem dizem os teóricos, não são um dado, são um construído, e assim, há que ser vigilante na manutenção dos direitos conquistados e na mobilização organizativa para ampliar os direitos humanos que ainda estão submersos.

Referências

BÁ. Hampâté. As características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão. In: **Introdução à Cultura Africana**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília. Senado Federal, 2010.

BRASIL, Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. Casa Civil, 2009.

BRASIL, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana. Brasília, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v.16. n.47. mai-ago, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Ed. UFG. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GRACINDO, Regina Vinhas. Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-20200: avaliações e perspectivas. In: **Plano Nacional de Educação (2011-2020)** avaliação e perspectivas.

SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. São Paulo. Cortez, 2014.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça:** a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

Capítulo V

O Fenômeno *Bullying* e a Legislação Brasileira: O Que Sabem e Pensam Gestores Escolares da Rede de Ensino da Educação Básica do Estado de Pernambuco

Ednaldo Andrade Barros
Hugo Monteiro Ferreira

Introdução

Diante do crescimento do conservadorismo que assola não apenas o Brasil, mas o mundo inteiro, é importante investigar ferramentas e as estratégias de efetivação da educação em Direitos Humanos. Quando falamos de conservadorismo estamos comungando com a linha de raciocínio defendida no conceito de Ferreira e Botelho (2010):

O pensamento conservador surge e se desenvolve no contexto da moderna sociedade de classes, marcado por seu dinamismo, por suas múltiplas e sucessivas transições; como função dessa sociedade, não é um sistema fechado e pronto, mas sim um modo de pensar em contínuo processo de desenvolvimento [...] Estruturado como reação ao Iluminismo e às grandes transformações impostas pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, o conservadorismo valoriza formas de vida e de organização social passadas, cujas raízes se situam na Idade Média. É comum entre os conservadores a importância dada à religião; a valorização das associações intermediárias situadas entre o Estado e os indivíduos (família, aldeia tradicional, corporação) e a correlata crítica à centralização estatal e ao individualismo moderno; o apreço às hierarquias e a aversão ao igualitarismo em suas várias manifestações; o espectro da desorganização social visto como consequência das mudanças vividas pela sociedade ocidental (FERREIRA, BOTELHO, 2010, p. 11, 12)

Em outras palavras, os autores apresentam o conceito de conservadorismo como algo não acabado, mas que algo vai se renovando a partir das próprias dinâmicas sociais, o que nos permite inferir que ele ganha novas formas de manifestação diante das necessidades de se conter o avanço das ideias mais livres e igualitárias.

Ao longo deste artigo, apresentamos as análises que fizemos sobre a relação fenômeno *bullying* e legislação brasileira que trata sobre o fenômeno, como também evidenciamos a compreensão que gestores/as escolares da rede de ensino do estado de Pernambuco possuem sobre a fenomenologia *bullying*. Para tanto, fundamentamos esta pesquisa em estudos sobre o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3); as leis estadual (13955/2009) e nacional (13.185/2015), como também na LDBN (9394/1996) e de aportes teóricos que ajudaram a nossa argumentação no campo dos Direitos Humanos, da violência escolar e do *bullying*. Do um ponto de vista metodológico, de uma pesquisa documental e empírica, optamos pela abordagem qualitativa, utilizado como instrumento entrevista semiestruturada. Nosso lócus de investigação foram escolas públicas e privadas do Estado de Pernambuco e tivemos como sujeitos interlocutores gestores/as de escolas da cidade do Recife. Destacamos também a análise das leis acima descritas.

Decidimos utilizar o documento do PNDH 3, mais precisamente o eixo cinco (5) do PNDH-3, que trata da Educação e Cultura dos Direitos Humanos, no Plano Nacional dos Direitos Humanos PNDH-3, como elemento central da discussão mesmo ele tendo sido aprovado após a lei do estado de Pernambuco acerca do combate ao *bullying* por ele ter sido construído com intensa participação da sociedade através dos seus representantes. O Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, é produto de uma construção democrática e participativa, incorporando resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, além de propostas aprovadas em mais de cinquenta conferências temáticas, promovidas desde 2003, em áreas como segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade racial, direitos da mulher, juventude, crianças, adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente etc, traça as diretrizes para o campo da educação em todos os níveis de ensino.

O PNDH-3 concebe a efetivação dos Direitos Humanos como uma política de Estado, centrada na dignidade da pessoa humana e na criação de oportunidades para que todos e todas possam desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena. Parte, portanto, de princípios essenciais à consolidação da democracia no Brasil, quais sejam: um diálogo permanente entre Estado e sociedade civil; transparência em todas as áreas e esferas do governo; primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; caráter laico do Estado; fortalecimento do pacto federativo; universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; respeito à diversidade; combate às desigualdades; erradicação da fome e da extrema pobreza (BRASIL PNDH-3; 2010).

O plano prevê o estabelecimento de diretrizes curriculares para todos os níveis e as modalidades de ensino da Educação Básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática. O documento segue orientando para a promoção da inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas.

A diretriz 19, que apresenta as ações para fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras, traz um elemento específico quanto ao combate ao *bullying* e ao *cyberlulling*. Em relação a essa temática, o documento orienta para o desenvolvimento e o estímulo de ações de enfrentamento ao fenômeno. Existe o observatório do PNDH-3 que visa acompanhar as ações do plano.⁶

⁶ O Observatório do PNDH-3 é um portal de acesso público que reúne informações sobre a execução das ações programáticas previstas no terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Construído a partir dos dados fornecidos pelos Ministérios e órgãos responsáveis por sua implementação, o portal é uma ferramenta que visa compartilhar, com toda a sociedade, informações sobre as diversas políticas públicas de direitos humanos que vêm sendo desenvolvidas no marco do Programa. Disponível em: <http://www.pndh3.sdh.gov.br/>

Seguindo essa linha de raciocínio, o Estado de Pernambuco cria, em 2009, a Lei que obriga as escolas públicas e privadas de seu sistema de ensino a implementarem no Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas unidades, ações de prevenção e de combate ao *bullying* e seus desdobramentos. Em consonância com essa ação, a União, durante o governo Dilma, sanciona a lei 13.185/2015 que regulamenta e norteia as ações de escolas de todo o país no combate ao *bullying*.

Nesse sentido, entender como as escolas têm se movimentado em relação a essas leis e que perspectivas assumem ao fazê-lo é o que fomentou a realização deste estudo. Dentro desse objetivo maior buscou-se também: investigar a existência e as ações estabelecidas no PPP na prevenção e combate ao *bullying* escolar e a seus mais diversos desdobramentos; analisar o nível de envolvimento da gestão escolar através de ações propositivas nos cumprimentos das leis estadual e nacional contra o *bullying* e refletir sobre o posicionamento dos gestores(as) ante à existência ou não de ações planejadas no PPP da escola referentes à fenomenologia *bullying*.

Na busca da compreensão de como as escolas e as leis de combate ao *bullying* dialogam, partimos também da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, inspirada também pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma no seu Art. 2º, que a educação é dever da família e do Estado. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

De forma geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação desenha um ambiente inclusivo e plural para as escolas e sistemas de ensino do nosso país. Considerando suas diretrizes e outras leis específicas que surgem por demandas populares, podemos afirmar que pensar a educação pautada nos direitos humanos deve ser a ponte para a construção de uma sociedade mais consciente de seus direitos e que, dessa forma, poderá lutar contra as desigualdades e injustiças sociais.

Nesse sentido, Magendzo afirma: “Os direitos humanos devem ser o fundamento ético de um novo paradigma educacional de uma educação libertadora, transformadora, de uma educação para a cidadania” (MAGENDZO, 2006, p. 11) e segue seu pensamento chamando a atenção para o seguinte:

O reconhecimento da liberdade, da igualdade e a da dignidade das pessoas impõe ao Estado o dever de garantir um ensino básico de qualidade para todos que, sem exceções, contribua para que cada homem e cada mulher se desenvolva com personalidade livre e socialmente responsável (MAGENDZO, 2006, p. 14).

O autor explicita o papel da educação e mais precisamente da escola ante os desafios da contemporaneidade. Numa época em que assistimos ao crescimento de movimentos que ensejam vetar as discussões acerca de gênero, sexualidade, raças e outras demandas de grupo considerados minoria, faz-se necessário problematizar a escola que temos defendido e que ações temos desenvolvido efetivamente enquanto profissionais da educação.

Metodologia

Considerando que esta pesquisa é de natureza teórica (documental) e empírica (campo), de abordagem qualitativa, procedemos da seguinte maneira: primeiramente, analisamos a LDBN/96, a lei 13955/2009, o PNDH-3, a lei 13.185/2015 com o objetivo de encontrar elementos comuns nessa legislação os quais nos ajudassem a compreender se as gestões das escolas investigadas tinham clareza sobre o que tratam essa documentação; em seguida, ainda na fase de análise documental, lemos os PPP pertencentes às escolas nas quais os/as gestores/as entrevistados trabalhavam como gestores/as e verificamos se tais documentos internos das escolas atendiam ao que prevê a lei 13955/2009. Também constava em nosso desenho metodológico a leitura e análise dos regimentos escolares.

Após essa etapa, considerando os objetivos previstos da pesquisa, entrevistamos os(as) gestores(as) e analisamos, a partir da Análise de Conteúdo, técnica proposta por Bardin (1997), o que fica claro e o que precisa ser esclarecido nas respostas que nos foram dadas. Desse modo, para efetivação de nossa coleta de dados, entramos em contato com algumas escolas estaduais, da cidade do Recife, explicamos a nossa intenção, e, de acordo com a adesão da escola procurada, fomos a campo. Nesse processo, procuramos 6 escolas e entrevistamos 6 gestores, sendo 5 do gênero feminino e 1 do gênero masculino.

Este artigo originou-se de um estudo maior de nossa pesquisa de mestrado que trata do *bullying* homofóbico e da atuação da escola. Na análise de documentos que norteavam ações contra o *bullying* nas escolas pesquisadas (no Estado de Pernambuco), encontramos a lei estadual e a lei nacional. Fomos ao Plano nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) analisamos, no eixo 5 do documento, as diretrizes para a efetivação de uma educação em direitos humanos nos espaços escolares. Nesse documento, uma das orientações é a prevenção e combate ao fenômeno *bullying* e suas variações. Mais à frente destacaremos a forma como essas orientações contam nos documentos citados e as concepções que eles trazem em seu bojo. Desta forma, foi realizada a primeira parte do estudo que denominamos parte teórica.

A proposta metodológica foi desenhada a partir da concepção da pesquisa qualitativa por acreditarmos ser esse modelo o mais adequado com o nosso objetivo de estudo, pois, segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para

tanto, fomos a campo buscando entender o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando os pontos de vista que consideramos relevantes.

A partir da análise dos documentos e do entendimento da forma como eles estavam ligados e, buscando responder aos objetivos do nosso estudo, desenvolvemos um roteiro de entrevista semiestruturada para realizar com gestores escolares do estado de Pernambuco nas diversas redes de ensino (estadual, municipal e privada).

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, nas quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” do tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75).

Tal escolha metodológica teve a intenção de investigar com mais precisão a atuação da instituição escolar na prevenção e no combate ao *bullying* em Pernambuco, a partir do conhecimento ou não do plano nacional de direitos humanos e das leis (estadual e federal) que tratam dessa temática, com comprometimento ético tomando cuidado para não constranger os(as) entrevistado(as) da pesquisa.

Entramos em contato com algumas gestoras da rede estadual e municipal da cidade do Recife, apresentamos nossa pesquisa e as convidamos para dela participarem. Conseguimos que seis gestores aceitassem participar do estudo sendo cinco (5) do gênero feminino e um (1) do gênero masculino conforme já esclarecemos acima. As entrevistas foram realizadas num prazo de uma semana. Visitamos as escolas das pessoas que participaram do estudo. O roteiro trazia perguntas além de dados do entrevistado (a) como idade, formação inicial e complementar, tempo de serviço na função, rede de ensino que participa e nível de ensino que a escola atende.

Deixamos claro, desde o início, que os(as) participantes da pesquisa que suas identidades não seriam reveladas não sendo necessária, portanto, a identificação dos(das) mesmos(as). Durante as visitas às escolas para a realização das entrevistas, tivemos a oportunidade de visitar o projeto político pedagógico da escola e o regimento escolar da unidade, (no caso do regimento, o documento só existe em duas das seis escolas participantes). As questões da entrevista foram elaboradas de uma forma que a pessoa que a respondesse deixasse sua compreensão acerca do conhecimento das leis de enfrentamento ao *bullying* e apresentasse as principais ações da escola no sentido de combater e enfrentar o *bullying* a partir das diretrizes das leis citadas neste estudo.

Para a análise e compreensão dos dados do estudo utilizamos como técnica a análise de conteúdo como por acreditar que esta é a mais condizente com o tipo de abordagem defendida pelo nosso trabalho.

Podemos, pois, dizer que o aspecto mais importante da A.C. é o facto de ela permitir, além duma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido “contexto de produção”. Julgamos que é este aspecto que permite aplicar criativamente a A.C. a um leque variado de comunicações, muito especialmente sobre aquelas que traduzem visões subjectivas do mundo [...] (AMADO, 2000, p. 54).

Com isso, nossa ideia foi interpretar o conteúdo exposto pelos(as) participantes à luz das categorias e compreensões teóricas utilizadas visando atingir os objetivos do trabalho. Adotamos tal ferramenta metodológica, também amparados em Bardin (1997), que define, de forma clara, tal ferramenta. O autor elucida:

[...] o termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1997, p.42).

Seguir esse caminho nos propiciou mais clareza dos dados obtidos, tanto em relação às respostas dadas à entrevista quanto à análise da leitura do projeto das escolas-(PPP). Interpretar as respostas a partir da leitura do PPP nos permitiu entender, de forma mais clara, as dificuldades em colocar em prática as ações que as escolas enfrentam em relação à efetivação das leis supracitadas nesse estudo. Trataremos dessas dificuldades mais adiante.

Olhares para o(s) Conceito(s) de *Bullying*, seus Significados e Suas Implicações no Ambiente Escolar

Quando pensamos nos problemas enfrentados pela escola, a violência aparece como o primeiro da lista. Temos assistido ao crescimento no número de casos de violência extrema ocorridos nas instituições escolares, seja por meio da mídia ou dos relatos de pesquisas que são desenvolvidas por estudiosos da educação e das mais diversas áreas (Psicologia, Sociologia, Antropologia, etc.). Na escola, assim como na sociedade, a violência se manifesta de várias formas, causando danos os mais variados.

Alguns dos impactos da violência na escola constituem-se em problemas visíveis; existe o que se pode chamar de violência institucional – como a mudança constante e a falta de professores, de diretores e de funcionários, além dos problemas de infraestrutura. A maneira como os alunos se relacionam entre si e também com os professores, diretores etc. é tema fundamental com consequências profundas no que acontece dia a dia da escola (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009).

Normalmente, a violência se manifesta quando duas ou mais pessoas não conseguem entrar num acordo pacífico de convivência. Em não havendo o acordo, prevalecerá a lei do mais forte. Pode-se afirmar que a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens que se refletem no dia a dia. Assim, a ideia de que a instituição não reflete somente um estado de violência generalizado que teria origem fora dela é enfraquecida. Dessa maneira, é necessário que o sistema de

ensino assuma sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência. Dentro dessa perspectiva, o *bullying* surge com suas características específicas, uma vez que para podermos afirmar que a violência manifestada trata-se de *bullying*, é preciso haver entre os envolvidos um desequilíbrio de forças. Nesse sentido, a agressão cometida não precede de tentativa de acordo ou discussão. A vítima é escolhida por alguma(s) característica (s) que a torna diferente e indefesa diante do seu agressor ou grupo de agressores.

O termo em inglês *bully* tem como traduções os seguintes termos: indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão. Silva (2010) afirma que a expressão *bullying* corresponde ao conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender.

Analisando a violência e as suas manifestações no espaço escolar, percebe-se que há características específicas descritas nos estudos realizados sobre o *bullying* que aparecem como uma subcategoria de violência. Nesse sentido, alguns pesquisadores como Fante (2005), Lopes Neto (2005) e Pereira (2002) lançam mão dos mais diversos métodos de pesquisa para entender o fenômeno a partir de análises e pontos de partida da investigação distintos. Uma das problemáticas que surgem nas discussões desses estudos realizados diz respeito à adesão ao termo em inglês e as suas possíveis dificuldades em traduzir o fenômeno aqui no Brasil.

Lopes Neto (2005) aponta uma das possíveis razões para a adesão do termo *bullying*:

A adoção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas. Durante a realização da conferência internacional Online Scholl Bullying and Violence, de junho de 2005, ficou caracterizado que o amplo conceito dado à palavra *bullying* dificulta a identificação de um termo nativo correspondente em países como a Alemanha, França, Espanha, Portugal e Brasil, entre outros (LOPES NETO, 2005, p. 165).

Podemos encontrar aí uma explicação para o fato de que, embora já existissem pesquisas que tratassem da mesma problemática, somente em 2005, aparece o termo *bullying* nas investigações realizadas no Brasil. Segundo Fante (2005), um estudo realizado em 14 países teve como objeto identificar palavras nativas que se assemelhassem ao conceito de *bullying*. Nesse estudo, baseado em dados coletados em grupos de alunos com 14 anos, identificaram 67 palavras relacionadas aos comportamentos *bullying*, sem que nenhuma delas abrangesse o significado do termo em inglês.

Pode-se perceber, a partir dessas informações, que o termo *bullying*, enquanto campo semântico, vem sendo problematizado com o objetivo de se ter uma palavra na Língua Portuguesa que dê conta do significado do termo em inglês. Não há, na Língua Portuguesa, uma tradução precisa que descreva o real significado do termo *bullying*. A palavra, vinda do inglês “*bully*” (valentão, brigão), compreende comportamentos com diversos níveis de violência, que vão desde atitudes inoportunas ou hostis, até atos francamente agressivos, que incluem ofensas verbais ou violência física. Intencionais, esses atos acontecem repetidas

vezes, sem uma motivação aparente, e causam nas vítimas sentimentos de dor, angústia, exclusão e discriminação.

Se entendermos ao pé da letra, podemos desconfigurar o fenômeno *bullying*, por exemplo, poderia ocorrer uma briga entre valentões o que não daria conta da desigualdade de forças entre os envolvidos, um dos elementos para a ação violenta se configurar em *bullying*, mas o fato de que a expressão já vem sendo utilizada no Brasil nos meios escolares e inclusive de forma jurídica. Fante (2005) traz seu conceito para a expressão *bullying* como sendo um comportamento cruel e intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar.

A palavra brincadeira, que aparece entre aspas na afirmação da autora, muitas vezes, tem sido utilizadas pelos pais e professores que afirmam sobre as diversas ações violentas de algumas crianças e adolescentes que não passam de brincadeiras maldosas. Nessa afirmação, são ignoradas algumas questões: 1) Essas brincadeiras são com mesmas vítimas, 2) Essas vítimas demonstram algum tipo de fragilidade ou diferença como ser magro, gordo, afeminado, negro ou pertencer a determinado grupo religioso e 3) Essas vítimas não conseguem agir em defesa própria ou motivarem outras pessoas a agirem em sua defesa.

Ainda sobre a questão semântica do termo *bullying*, de acordo com a Associação Brasileira Multiprofissional de proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), de acordo com não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar todas as situações de *bullying*, as ações que podem estar neles presentes são: coloca apelidos, ofender, zoar, gozar, encarar, sacanear, humilhar, fazer sofrer discriminar, excluir isolar, ignorar intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar e quebrar pertences.

Outras problematizações vêm sendo propostas quanto à temática do *bullying*. Uma das mais relevantes é quanto ao fato de que ao investigar o *bullying* não estaríamos deixando para trás todo o fenômeno da violência ou diminuindo a carga da violência no espaço escolar. Nesse sentido, o próprio conceito de violência entra em discussão. O uso do termo “fenômeno *bullying*” traz, em seu campo semântico, a ideia de algo natural. Não entendemos, no entanto, que o fenômeno seja natural ou distanciado de questões sociais e históricas. Muito pelo contrário, para nós, o *bullying* é forjado nas interações identitárias e nas rejeições a traços não hegemônico.

Apresentação das Leis (Estadual e Nacional) de Combate ao *Bullying*

No Brasil, as discussões sobre o *bullying* ganham força após o terrível caso do Rio de Janeiro em abril de 2011 que ficou conhecido como a tragédia do Realengo. Um homem de 23 anos entrou em uma escola municipal na Zona Oeste do Rio na manhã de quinta-feira (07/04/2011), atirou contra alunos em salas de aula lotadas, foi atingido por um policial e se suicidou.

A mídia deu bastante destaque para o caso, o que acabou motivando muitas discussões e debates nos mais diversos locais, das ruas às universidades. Mais pesquisadores começam a demonstrar interesse pela temática. Após muitas discussões, análise de resultados de

pesquisas e envolvimento de estudiosos e militantes da educação e dos direitos humanos o Estado de Pernambuco em consonância com os grupos que defendem um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento pleno dos e das estudantes e levando em consideração os estudos a nível mundial e local sobre o fenômeno *bullying*, sanciona a lei nº 13.995, de 22 de dezembro de 2009 que dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

Segundo o documento, as escolas públicas e privadas da educação básica do Estado de Pernambuco deverão incluir em seu projeto pedagógico, medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar.

A lei conceitua o fenômeno *bullying* como a prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida por indivíduo ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de constranger, intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima. Traz como exemplo da prática da violência citada: promover e acarretar a exclusão social; subtrair coisa alheia para humilhar; perseguir; discriminar; amedrontar; destroçar pertences; instigar atos violentos, inclusive utilizando-se de meios tecnológicos e ambientes virtuais. Posteriormente o Art. 3º que trata dos objetivos da lei foi a serem atingidos foi alterado pela redação do art. 1º da Lei nº 14.376, de 2 de setembro de 2011.)

Como ações e estratégias na prevenção e combate ao *bullying* no espaço escolar, temos as seguintes:

I - Conscientizar a comunidade escolar sobre o conceito de *bullying*, sua abrangência e a necessidade de medidas de prevenção, diagnose e combate; II - prevenir, diagnosticar e combater a prática do *bullying* nas escolas; III - capacitar docentes, equipe pedagógica e servidores da escola para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; IV - orientar os envolvidos em situação de *bullying*, visando à recuperação da autoestima do desenvolvimento psicossocial e da convivência harmônica no ambiente escolar e social; V - envolver a família no processo de construção da cultura de paz nas unidades escolares e perante a sociedade. VI - evitar a prática de atos violentos, com a utilização de meios tecnológicos e ambientes virtuais. (Acrescido pelo art. 1º da Lei nº 14.376/2011).

O conceito de *cyberbullying* também é explicitado no Parágrafo único desta que denomina o *cyberbullying* como sendo o uso de instrumentos ou ferramentas da rede mundial de computadores, tais como Orkut, MSN, Facebook, Twitter, entre outros, com a finalidade de atingir a honra e a imagem de pessoa, de incitar a violência ou adulterar fotos, fatos e dados pessoais de outrem. Tanto o projeto inicial da lei 13.995/2009 como a da Lei nº 14.376/2011 que alterou alguns artigos da anterior foram sancionados no governo Eduardo Campos, sendo a primeira de autoria do deputado Alberto Feitosa e a segunda do deputado Betinho Gomes.

A partir do que está posto na lei fica evidente que a mesma dialoga com a LDBN e o PNDH no que diz respeito à fomentação da escola como um lugar plural e que se preocupa com a segurança física e psicológica dos estudantes para seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, prevenir e combater o *bullying* é a materialização de um cuidado com os (as) estudantes.

A Lei no Âmbito Nacional

Seis anos após a iniciativa de prevenção e combate ao *bullying* já ser lei no Estado de Pernambuco, é sancionada a Lei federal nº 11.185/2015 que estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). O programa tem por principal objetivo prevenir e combater a prática da intimidação sistemática em toda a sociedade. O texto foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff atendendo a demanda de educadores(as) e estudiosos(as) da educação brasileira. A abordagem a ser adotada deve evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil.

Segundo a Lei nº 13.185/2015, será considerada intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. O conceito de violência adotado pela lei nacional é praticamente o mesmo adotado pela lei estadual.

No documento, a caracterização do *bullying* é bastante específica e vai além de citar atos de violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação. São citados especificamente, casos de ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado. A partir da análise do texto da citada lei, pode-se afirmar que compreensão do conceito mais amplo de violência apresentado no documento deixa claro a preocupação do Estado Brasileiro com o desenvolvimento saudável dos(das) estudantes, assim como com a construção de uma escola plural e democrática.

A discussão trazida pela lei nacional é a mesma que a do Estado de Pernambuco, portanto, dialoga com os princípios estabelecidos na LDBM e No Plano Nacional de Direitos Humanos no tocante à luta por escolas que respeitem a diversidade, estimule a colaboração entre os pares e busque o convívio pacífico entre seus membros colaborando para o desenvolvimento pleno dos estudantes tornando assim a escola num lugar seguro para todos(as).

Resultados e Discussões

As leituras e análises da LDBN 9394/96, do PNDH3 e das leis 13.955/2009 e LEI 13.185/2015 nos permitem inferir que há a preocupação do Estado Brasileiro em proteger as crianças e adolescentes e em oferecer espaços de aprendizagem e relações sociais nos quais sejam respeitadas as diversidades e as pluralidades de identidades. Percebemos ainda o cuidado em reparar quando da negação de alguns direitos desse público-alvo. Ao partirmos para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os regimentos das escolas analisadas, constatamos que há um caminho sendo trilhado para a efetivação dessas leis que tratam do cuidado com o bem-estar integral dos estudantes brasileiros.

Das seis escolas estudadas, cinco tinham em seu PPP as ações de prevenção e combate ao *bullying* conforme determina a lei estadual que trata da prevenção e combate ao fenômeno. Em um dos regimentos, existem itens que tratam, especificamente, da questão, por isso achamos por bem destacá-lo na íntegra: “Fica a escola responsável por ações pedagógicas de caráter permanente e por meios de atividades interdisciplinares que fomentem um espaço livre do *bullying* e ou quaisquer formas de opressão”.

O roteiro da entrevista trazia questões que perguntavam do conhecimento da existência do Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNLD), da leitura de documentos que diz respeito à Educação e Cultura dos Direitos Humanos, do conhecimento das leis estadual e nacional acerca da prevenção e combate ao fenômeno *bullying* e se o projeto político pedagógico da sua escola trazia no seu corpo, ações e estratégias contra o *bullying*, assim como, pedia para citar ações que você considera importante para a prevenção e combate ao fenômeno *bullying*. Foi pedido ainda para que os(as) entrevistados(as) afirmassem como avaliam a criação das leis acerca do enfrentamento do *bullying*. Também foi perguntado sobre qual tipo de *bullying* ele ou ela teve que lidar enquanto gestor(a) e qual fragilidade da rede de ensino da qual você faz parte que você citaria como mais preocupante acerca do fenômeno *bullying*?

Quando perguntados(as) sobre ter conhecimento da existência do Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNLD), todos(as) os(as) participantes responderam positivamente. No tocante à leitura do documento, pelo menos no que diz respeito à Educação e Cultura dos Direitos Humanos, apenas três (metade) dos gestores afirmaram ter lido. Já temos aqui um dado que pode ser bastante problematizado quanto à efetivação da educação em direitos humanos na educação formal. Como alguma diretriz pode ser cumprida/executada/respeitada sem se ter o conhecimento a seu respeito?

O estudo traz como um dos resultados a desinformação acerca dos documentos e diretrizes para o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos e como consequência, uma educação escolar distante do combate às injustiças e violências tão comuns nos espaços escolares. Tal desconhecimento gera desafios que são ampliados quando se busca incluir conteúdos e práticas de Educação em Direitos Humanos (EDH) nas políticas públicas educacionais de forma mais geral ou em estratégias da escola de forma mais específica.

Quanto a ter conhecimento das leis estadual e nacional acerca da prevenção e combate ao fenômeno *bullying*, novamente os 100% dos(as) entrevistados(as) responderam positivamente: a exemplo de uma das gestoras que participou da pesquisa: “Sim. Aqui na escola acompanhamos essa questão desde as discussões que antecederam a lei propriamente dita”.

Tal resposta foi fortalecida pela resposta à questão seguinte que interrogava a respeito de o Projeto Político Pedagógico da escola trazer no seu corpo, ações e estratégias contra o *bullying*. Todos afirmaram que as ações estavam presentes no PPP da escola e tal informação foi constatada em cinco dos seis documentos analisados.

Sobre essa discussão, os autores seguintes afirmam:

[...] na relação com a escola, os conteúdos e práticas de direitos humanos devem estar presentes de forma transversal no projeto político pedagógico como eixo norteador da gestão, da avaliação, na formação inicial e continuada dos(das) profissionais da educação. A escola deve desenvolver os processos de gestão de maneira integrada, com unidade, e não com lógicas distintas, funcionais de forma compartimentada e fragmentada. (SILVA; TAVERES, 2012, p.16).

Em outras palavras, uma proposta democrática de escola requer a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que busque o fortalecimento da democracia como um processo.

No momento em que era solicitado do gestor(a) entrevistado(a) citar ações que considera importante para a prevenção e combate ao fenômeno *bullying*, as respostas dadas por cinco dos seis deles indicavam que um dos caminhos mais viáveis para tratar do assunto seriam tratar dessa questão como um dos conteúdos de componentes curricular, realização de projetos/culminância por meio de expressões teatrais, musicais, seminários e promoção de palestras conduzidas por profissionais que dominam o assunto, síntese das respostas.

Apenas uma gestora respondeu de forma bastante diferente que, para melhor compreensão do(da) leitor(ra) trazemos na íntegra sua resposta à questão citada: “a principal ação de enfrentamento de qualquer questão no âmbito escolar, deveria ser uma educação pautada cada vez mais nos resultados, porque se a preocupação de todos da escola fosse com a aprendizagem, esse tipo de coisa não ocorreria.”

Pode-se constatar na resposta da gestora que ela desconsidera muitos outros elementos das relações que são estabelecidas na escola. Focar exclusivamente nas metas de aprendizagem não isentará a escola de enfrentar problemas de distintas naturezas que terão inclusive implicações diretas com o processo de aprendizagem dos(das) estudantes. Percebe-se uma tentativa de negar os problemas como uma forma de proteção. Tal estratégia dificilmente funciona. Indo na contramão desse pensamento, Candau e Sacavino (2000), defendem:

A EDH deve penetrar nas diversas dimensões da ação educativa. Não pode estar desvinculada das práticas sociais. Tem que se expressar em atitudes, saberes, comportamentos e compromissos no exercício da cidadania e na vida cotidiana em seus diferentes âmbitos (CANDAU E SACAIVINO 2000, p.89).

Dito de outra forma, uma educação preocupada com o bem-estar integral dos estudantes estará atenta a qualquer sinal de desarmonia na escola, por entender que um ambiente hostil não colabora para um pleno desenvolvimento.

De forma geral, os(as) participantes da pesquisa avaliaram a criação das leis acerca da prevenção e enfrentamento ao *bullying* como um avanço e tentativa de coibir e punir pessoas que fazem *bullying*, caracterizando-o como algo muito danoso capaz de provocar traumas psicológicos e até físicos, muitas vezes irreparáveis.

Como resultado da pesquisa também aparecem as fragilidades das redes de ensino pertencentes os sujeitos participantes. Segundo eles(elas) próprios(as). São elas: poucos ou nenhum momento de formação da secretaria para com professores que lidam o tema, falta de divulgação de experiências exitosas de algumas escolas sobre o assunto; alto nível de preconceito de alguns(mas) gestores e ou professores(as) acerca da diversidade, principalmente sexual e religiosa.

Considerações Finais

Este trabalho nos permitiu afirmar que, embora existam avanços na discussão e efetivação da Educação em Direitos Humanos (EDH), ainda é muito comum o desconhecimento dos profissionais da educação das políticas públicas para a efetivação de uma educação plural e democrática. Ainda é perceptível a incompreensão dos direitos humanos de forma geral, e, mais especificamente, à educação em direitos humanos e seus desdobramentos. As leis antibullying que foram apresentadas e discutidas neste artigo são, de certa forma, desconhecida por grande parte dos atores escolares.

Ainda é comum certa desconfiança em relação aos direitos humanos e apego aos apelos do senso comum que, muitas vezes, afirma que os direitos humanos só protegem os bandidos. Nessa linha de raciocínio, muitos professores e gestores escolares amenizam o complexo problema do *bullying* escolar chegando a afirmar que as agressões e/ou pequenos conflitos entre as crianças e adolescentes são coisas da idade e que se forem levadas a sério tudo será considerado *bullying*. Tal pensamento evidencia o desconhecimento do fenômeno e o equívoco ao imaginar que pelo fato de a violência fazer parte do cenário das escolas brasileiras e mundiais ela pode ser considerada normal. Precisamos proteger nossas crianças e adolescentes. O *bullying* como outras manifestações de violência, precisa ser encarado com seriedade não podemos abrir mão de estratégias que garantam um espaço escolar tranquilo e favorável à aprendizagem. Ainda vale destacar que a questão dos direitos humanos no Brasil ganhou mais espaço a partir da redemocratização a qual só foi possível, no entanto, com a mobilização e organização da sociedade na luta pelos direitos civis e políticos.

O conhecimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH) e o cumprimento de suas diretrizes podem colaborar para favorecer um ambiente democrático nas escolas instigando o respeito à diversidade. Nesse sentido, destaca-se a importância da adesão às leis que tratam da prevenção e combate ao fenômeno *bullying* no espaço escolar. Entendemos que a EDH está centrada nos princípios de liberdade, igualdade, respeito à dignidade do ser humano, na tolerância, nas bases dos valores democráticos, e consegue atuar na forma de sentir e de agir das pessoas. Pautados nesses princípios não podemos fechar os olhos diante de um fenômeno que infelizmente cresce no mundo todo.

O *bullying* é um fenômeno sorrateiro que atua de forma silenciosa e quase sem deixar vestígios a não ser pelos graves danos causados às vítimas e de alguma maneira, também aos agressores. O *bullying* pode ser entendido como fenômeno que possui desdobramentos frequentemente perceptíveis no âmbito escolar. Em muitos casos, sua ocorrência não está intimamente ligada ao baixo rendimento dos(as) estudantes, alterações comportamentais abruptas, falta de vontade de ir à escola, podendo evoluir para diversos níveis de depressão e até casos de suicídio.

Destacamos ainda que o grande desafio que se coloca para as escolas é desenvolver processos educativos que tenham como eixo no Projeto Político Pedagógico, o conhecimento respeito e defesa dos direitos humanos, assim como associar respeito à diversidade sem

descharacterizá-la. Temos observado muitas pesquisas acerca da temática abordada neste estudo. Compreendemos que nosso estudo pode servir como inspiração a outros estudos que discutam a importância do engajamento de todos os atores escolares contra o *bullying* nas escolas.

Referências

ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L; CALAF, P.P. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=24&Itemid= Acesso em: 31 jan. 2015.

AMADO, João da Silva. A Técnica de Análise de Conteúdo. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, n. 5, pp. 53-63, nov. 2000. Disponível em: https://www.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20. Acesso em: 10 jul.2015.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, vol. 2, n. 1, pp. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria dos direitos humanos. Programa nacional dos direitos humanos 3. Brasília-SEDH, 2010.

_____. Lei Federal N. 9393/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB- Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

_____. Lei Federal nº 11.185/2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

CANAU, Vera. Educação em direitos humanos no Brasil Realidades e perspectivas. In: Candau, Vera; Sacavino, Suzana (Org.) Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FANTE, Cleo. 2005. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª ed.. Campinas. Editora Versus, 224 p.

FERREIRA, Gabriela Nunes; BOTELHO, André. Revendo o pensamento conservador. *In*:

_____(Org.). **Revisão do pensamento conservador: ideias e política no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2010. (Col. Pensamento Político-Social, v.3).

MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos: desafios para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying-comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, vol.81, nº5. Porto Alegre, nov de 2005.

PERNAMBUCO. Lei nº 13.995, de 22 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

PEREIRA, Beatriz O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas**. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para ciência e tecnologia. PORTO: Ed. Imprensa portuguesa, 2002.

SILVA, Aida Monteiro, Tavares, Celma. El papel de la educación em derechos humanos em la formación de la ciudadanía activa. **Revista Interamericana de educación para la democracia**,v.3,p.96-107,2010

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Cartilha: Bullying - justiça nas escolas**. 1ª Brasília Conselho Nacional de Justiça. Brasília, 2010.

Capítulo VI

Reflexões Sobre *Bullying* e *Cyberbullying*: Impactos na Vida Dds Educandos Mediante o Uso Indevido das Tecnologias

Leandro Alexandre da Silva

Introdução

Quando recordamos nossa vivência escolar em tempos passados, e lembramos de situações que possivelmente fomos apelidados e/ou xingados, chegando, por vezes, ao extremo de sofrermos agressão física, estávamos sendo vítimas do fenômeno do *bullying*. Muitas vezes não sabíamos que passávamos por tal fenômeno, muito menos os profissionais que estavam inseridos nesse contexto. Em sua definição *Bullying* é um termo de origem inglesa que significa “intimidação”; que é uma derivação de ‘*bully*’ que por sua vez significa “valentão”.

Esse fenômeno ficou conhecido então, como as formas de atitudes agressivas, sendo as mesmas interligadas à violência verbal ou física que ocorre sem motivação aparente, nas quais pessoas direcionam tais atitudes contra uma outra pessoa ou mais. Um comportamento cruel e intrínseco às relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar (FANTE, 2005).

Sabendo que atitudes de bullying são atos cruéis de violência entre seus pares, temos também outra preocupação que é denominada *cyberbullying*, como afirma Stelko-Pereira e Willians (2011, p. 50) ao assegurar: “Quando o *bullying* envolve o uso de tecnologia eletrônica, como celular e computador, denomina-se de *cyberbullying*.” Nesse sentido, existe uma ampliação da violência que ultrapassa os muros da escola e persegue suas vítimas de forma cruel e perversa.

Partindo desse contexto, é possível evidenciar que existe uma necessidade de conscientização por parte das crianças e jovens ao intervirem nas redes sociais, e por outro lado, uma preocupação causada por incertezas dos pais e educadores que devem estar atentos às atitudes daqueles no espaço virtual, sabendo que respondem presencialmente por atos cometidos em tal esfera. É proposto que tal problemática pode ser amenizada quando existir um engajamento dos pais e educadores, em busca de um bem comum respaldado no uso consciente da tecnologia: usufruindo de tal recurso com responsabilidade aos direitos humanos e compreendendo que é necessário refletir antes das tomadas de decisões. Dessa maneira, valorizara-se o processo de interação que contribui com bons resultados – caso tenha posicionamento humanizado em rede. Para que essas mudanças tenham êxito, espera-se que as contribuições desta pesquisa possam buscar melhorias durante as relações conectadas na esfera virtual para que dessa forma todos sejam beneficiados com o bem-estar social.

Resultados e Discussões

Nos dias atuais, muito tem se discutido sobre o uso de tecnologias no cotidiano escolar, buscando inovações para o trabalho em classe, principalmente para atrair a atenção dos ditos “Nativos Digitais” – denominação do público que nasceu inserido no contexto digital –, sendo evidente nos costumes sociais principalmente das crianças e jovens. Estes possuem maior facilidade para dominar o uso de tais ferramentas, além de ser equipamentos que possuem forma inovadora e chamam a atenção desse público específico.

É notável que existe uma gama diversificada de recursos no espaço virtual que atrai cada vez mais o público infantil e juvenil, sendo de grande valia que seja criadas situações de aprendizagem para interligar o contexto dos jovens que estão sempre conectados para favorecer um ambiente dinâmico e acolhedor em classe, como ressalta ao afirmar que:

Os jovens se sentem mais seguros no ambiente virtual, e assim estão mais propensos a se tornarem vulneráveis e assumirem os riscos necessários para se conectarem uns aos outros enquanto ensaiam seus primeiros passos no mundo real. (RICH 2013, p. 36).

Assim, é possível compreender que as interações que determinado público estabelece, os ajudam a construir ideias que proporcionam seu desenvolvimento, mas esse sentimento de segurança que demonstram pode garantir uma confiabilidade maior, do que na realidade presencial, principalmente pela facilidade de expor o outro. Partindo da ideia que o uso de tais recursos torna-se satisfatório no espaço educacional, é preciso salientar que existem outros fatores que envolvem o uso da tecnologia, uma vez que cada indivíduo manifesta-se de maneira diferenciada em suas atitudes.

Entre algumas atitudes a serem percebidas, destaca-se a questão do uso indevido da tecnologia principalmente em redes sociais, nas quais o usuário posta, comenta ou compartilha informações falsas, expõe conteúdo sigiloso ou montagens fotográficas que podem se caracterizar ameaças e humilhações entre seus pares, causando o fenômeno do *cyberbullying*. Esse surge como um tipo de violência psicológica mais sofisticada. A crueldade pode tornar-se ainda mais abrangente diante do maior alcance de visualização e assim proliferando a informação na rede, nesse sentido é relevante a afirmação dos autores a seguir, em que ressaltam:

Essa nova realidade de relações interpessoais, explicitadas pelas inúmeras formas de relacionamento virtual tem sido alvo de investigações que nos trazem à tona um novo desafio contemporâneo que é compreender as manifestações violentas nesse meio. (TOGNETTA E BOZZA, 2010, p. 11).

Refletindo sobre isso, é possível averiguar que os danos às vítimas podem ser cruéis quando a ferramenta tecnológica é usada de forma inadequada, visto que é o usuário que se apropria da mesma e define sua objetivação. Como afirma Stelko-Pereira e Willians (2013, p. 49), “Assim, a má ou boa utilização da tecnologia dependem de quem está utilizando e do uso que faz dela, e não da tecnologia em si.”

Então, podemos concluir que, além do espaço físico em que acontece o *bullying*, hoje conta-se também com outro espaço, a esfera virtual. Leva, portanto, a vítima, também a sofrer violência em ambos os espaços. Na esfera virtual, em forma de *cyberbullying*, como fundamenta os autores a seguir:

Efetivamente, as vítimas de bullying poderiam ter algum sossego quando se encontram longe da escola. No entanto, com as novas tecnologias, nomeadamente a internet e os celulares, as vítimas podem ser alvo permanente de ataques, sendo que a exposição às humilhações ou difamações é de âmbito potencialmente plenário. (FANTE E VENTURA 2015, p. 25).

Isso acontece porque os atos de violência virtual geram repercussão em grupos, e conseqüentemente na realidade presencial, sendo percebida mais de perto na família e na escola, pela mudança de comportamentos e atitudes da vítima que necessita de apoio principalmente no âmbito escolar, para que supere e não se desmotive com os estudos ou abandone a instituição. Estudos relatam que durante algum tempo já existia a preocupação referente ao *bullying*, sendo que este, por sua vez, acontece em um determinado espaço físico, em que a pessoa que pratica agressão seja ela verbal, psicológica ou física, percebendo a fragilidade da vítima, e sabendo que a mesma não consegue revidar e dessa forma intensifica em suas relações interpessoais chegando a causar o *cyberbullying* quando não tem a possibilidade de atingi-la no espaço presencial.

Existem conseqüências mais abrangentes que surgem em decorrência desses atos. Alguns casos são difíceis de posicionar-se ativamente, pois muitas vezes as próprias vítimas sentem-se intimidadas, com medo que sejam tomadas atitudes que privem o acesso à internet e demais ferramentas como explicam estes autores:

Portanto, na maioria das vezes, a prática do cyberbullying é realizada de maneira pública, enviando mensagens e imagens a que muitas pessoas têm acesso. O fenômeno da agressividade infelizmente é frequente no contexto escolar, sendo que as situações de violência entre alunos ocorridas no cotidiano da escola são generalizadas para o mundo virtual (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2013, p. 52).

Diante dessa afirmação, é notável o esclarecimento da angústia que a possível vítima de *cyberbullying* sente ao encontrar-se pressionada por sentimento de medo a ter sua vida exposta ao acesso de pessoas que sequer a conhecem, ou que conhecem e ficam passivas sobre tal atitude.

Não pretendemos negar os avanços tecnológicos, pois eles proporcionaram melhorias significativas no âmbito educacional, visando inclusão e desenvolvimento de habilidades pertinentes na área. É preciso notar que, numa outra ótica, a tecnologia, porém, além de globalizar o mundo, possibilitou um acesso a uma realidade conectada em que os usuários, cada vez mais, interagem uns com os outros em uma troca instantânea ou remota de diálogos e informações. Isso motiva os usuários a cada vez mais estarem inclusos em tal contexto, com necessidade de estarem por dentro do assunto e atualizados de tudo que acontece na esfera virtual.

Nesse contexto, existe uma ligação forte com o público juvenil, o qual se encontra em pleno desenvolvimento, fase norteada por atuações significativas e por peculiaridades que

se manifestam de maneira diferenciada. Esse público tem necessidade de envolvimento com outras pessoas e de manter-se atualizado do que acontece no cotidiano. Diante de iniciativas para minimizar os problemas relacionados ao *cyberbullying*, é perceptível ações e pesquisas no tocante à temática que buscam conscientizar o público juvenil uma vez que estão interligados e sempre manifestando-se em rede.

Uma das formas mais agressivas de bullying, que ganha cada vez mais espaços sem fronteiras é o cyberbullying ou bullying virtual. Os ataques ocorrem por meio de ferramentas tecnológicas como celulares, filmadoras, máquinas fotográficas, internet e seus recursos (e-mails, sites de relacionamentos, vídeos). Além de a propagação das difamações ser praticamente instantânea o efeito multiplicador do sofrimento das vítimas é imensurável. O cyberbullying extrapola, em muito, os muros das escolas e expõe a vítima ao escárnio público (CNJ, 2010, p.8).

Ao refletir sobre esse contexto, é possível analisar que, além do cyberbullying ser uma forma de agressão que toma rumos abrangentes, também conta com personagens peculiares que agem de forma diferente diante da atitude da vítima. E por esse motivo, os educadores devem estar dispostos ao trabalho conscientizado, visando atitudes humanizadas, quando manipular o recurso digital. Assumindo, dessa forma, uma convicção que as atitudes tomadas durante tal esfera geram repercussões e impactos na vida presencial, onde o autor responde pelos atos cometidos.

É preciso incentivar a prática de uso consciente das tecnologias em sala de aula, de forma que sejam articuladas com planejamentos específicos de cada área, analisando contribuições teóricas como a do seguinte autor em que afirma: “A tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo. Por isso existe como conhecimento acumulado e por essa mesma razão é contínua produção.” (LITWIN, 2001, p.31). Assim, as contribuições tecnológicas são de suma importância e podem contribuir de forma satisfatória. A escola torna-se, por assim dizer, um ponto fundamental, estruturando práticas conscientes aos educandos que estão em pleno processo de desenvolvimento cognitivo e físico.

É necessário ter uma visão ampliada quando direcionamos nosso foco às questões do *cyberbullying*, visto que existem casos ligados ao preconceito por parte do agressor. O preconceito torna-se um dos motivos para causar perseguição à vítima. Quando o agressor não consegue contato com essa vítima em determinado espaço físico, tenta prejudicar em forma de *cyberbullying* atacando no espaço virtual tornado públicas as questões de violência como assegura os autores a seguir quando afirmam:

Especificamente no caso do cyberbullying, deve haver ampla divulgação sobre o que é o fenômeno, suas consequências e quais seriam os sinais de que uma criança está sendo vítima. Tais sinais assemelham-se à vitimização tradicional do bullying frequente entre pares: choros inexplicados, dores no corpo, sem motivo biológico, desânimo, problemas de regulação do sono, desmotivação para ir a escola, expressar desejo de mudar de escola, quedas bruscas no rendimento acadêmico (STELKO-PEREIRA E WILLIAMS 2013, p.55).

Nesse contexto, torna-se explícito a interligação que os agressores fazem ao expor suas vítimas de forma cruéis, e que gerando repercussão durante a vivência escolar. Por isso, as

vítimas de tais atos podem demonstrar baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem, ou até mesmo desistência de estudar, causando evasão escolar. Por outro lado, até mesmo a questão do suicídio em que a vítima não suportando mais, decide por um fim à própria vida, para destruir o sofrimento que sente, como comenta os autores: “A questão do risco de suicídio decorrente de casos de *bullying* e *cyberbullying* tem recebido muita atenção na mídia, que tem sido responsável por uma maior conscientização sobre a gravidade do fenômeno.” (PEREIRA; WILLIAMS, 2013, p. 53) Diante do exposto, é importante que o trabalho de conscientização aconteça de forma significativa na escola; que os educadores possam conscientizar aos educandos sobre a temática e assim ganhar espaço nas mídias para que o público em geral saiba das consequências do *cyberbullying*.

Vale ressaltar que, no caso do *cyberbullying*, ainda existe o aspecto de anonimato, em que algum praticante desses tipos de atitudes desumanas faz uso de perfis falsos para não serem identificados e, assim, podem considerar mais fácil para continuarem com tais práticas, tendo em vista que não estão frente a frente com a vítima no momento exato. Esses agressores preferem agir no espaço virtual.

A internet possibilita colocar on-line as agressões “verbais” sem que seja necessário estar diante da vítima. Essas agressões “verbais” podem ter várias conotações: escrever o que não se tem coragem de dizer “ao vivo”; revidar ofensas não respondidas em tempo real; expressar opiniões constrangedoras e aviltantes sobre outra pessoa; difamar oponentes mais fortes; caluniar, fazer intrigas, fofocas ou mexericos, desestabilizando as relações interpessoais; colocar apelidos depreciativos, fazer gozações, xingar, insultar aterrorizar, irritar, humilhar e quaisquer outras formas de agressão psicológica ou moral. E ainda com a “falsa” sensação de anonimato (MELO 2011, p. 42-43).

Com essa percepção, o agressor fere os direitos humanos das vítimas que ficam aflitas, o que exige o posicionamento da escola, tendo em vista que algumas instituições já abraçaram a causa para estruturar campanhas antibullying. Dessa maneira, trabalham de forma integrada com a família dos educandos e sociedade em geral, para que todos possam constituir uma cultura de paz, onde todos são acolhidos a participar do processo educativo. Por isso, todos envolvidos com os educandos devem ser convidados a fazer parte desse momento, tendo em vista que o *bullying* trata-se de um fenômeno preocupante por sua crescente verificação na atualidade, principalmente na escola como fundamenta Fante (2015) em suas considerações:

O bullying é visto como um fenômeno crescente, que preocupa as escolas e os seus profissionais. Atinge tanto os estabelecimentos públicos quanto os privados, sem distinção. Atormenta a vida dos estudantes que, inseguros, e com medo, perdem a motivação para os estudos, deixem de comparecer às aulas, têm seu processo de aprendizagem comprometido, adoecem ou até desistem de estudar (FANTE, 2015, p. 83).

Nesse sentido, torna-se necessária a intervenção para combater o *bullying*, sabendo de suas consequências na vida dos indivíduos, conscientizando sobre suas causas para que os agressores possam refletir em suas ações e não chegue ao extremo de ocasionar o *cyberbullying*. Vale salientar que as preocupações na atualidade sobre o *bullying*, também

revelam um longo período que esse tipo de fenômeno foi ignorado, e, nesse cenário, direcionamos recentemente a legislação brasileira como considera Santiago (2017) ao enfatizar:

No caso do Brasil, desde fevereiro de 2016 está em vigor uma lei que obriga escolas e clubes a combaterem o problema, determinando que professores e equipes pedagógicas recebam capacitação para adotar medidas preventivas; que seja dada orientação a pais e familiares, para identificação de agressores e vítimas, e que estes recebam assistência social, psicologia e jurídica (SANTIAGO, 2017, p.2.10).

A lei que foi aprovada pelo Congresso, em outubro de 2015, foi publicada pelo Diário Oficial da União em 9 de novembro do mesmo ano, e assim entrando em vigor noventa dias após, em fevereiro de 2016 classificando o *bullying* como intimidação sistêmica, explicitando as manifestações que podem acontecer de forma verbal, psicológica, físicas ou virtuais; e assegurando que sejam orientado profissionais da educação para conscientização e prevenção e combate de qualquer tipo de violência e garantindo a necessidade de capacitação docente para discriminação de discussões e orientações sobre as possibilidades de prevenção e orientações para solução do problema.

Metodologia

Em seu aspecto geral, essa pesquisa foi apresentada numa abordagem qualitativa, como proposto a seguir: “desenvolve-se numa situação natural, é rico de dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza uma realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE, 1986, p. 18). Trata-se de um diagnóstico abstrato, por isso não foi dado um tratamento qualitativo.

Estrutura-se em pesquisa bibliográfica considerando a sua abrangência temática diante da afirmação de Gil (1946, p.30): “A principal vantagem de pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” Estabelece, portanto, conexões com peculiaridades específicas em análise documental, com base nas contribuições seguintes: “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse e assim desenvolver o trabalho visando esse nível de ensino com convicção em tais abordagens” (LÜDKE 1986 *apud* CAULLEY, 1981).

Nesse sentido, este trabalho analisou especificamente as estruturas que asseguram as concepções de *cyberbullying* interligado aos impactos negativos que ocasionam em suas vítimas, sendo as mesmas cometidas por esses atos cruéis que tanto prejudica durante o rendimento escolar e na vida cotidiana dos mesmos.

Salientamos ainda que essa pesquisa é sistematizada em seu processo de análise de dados com a perspectiva teórica da Análise do Conteúdo afirmados a seguir: “É uma técnica de pesquisa para descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações e tendo por fim interpretá-los.” (BERELSON, 1952, p.18). Assim, surge a necessidade de expor informações que constam em documentações e fornecem contribuições que enriquecem a pesquisa garantindo ênfase ao processo de interpretação dos dados analisados.

Resultados

Diante das práticas de leituras e análises feitas, buscou-se aprofundar conhecimentos sobre *Bullying* e *Cyberbullying*. Foi possível estabelecer conexões entre as pesquisas desenvolvidas em ambas temáticas, tendo ciência das formas coesas de fazer o uso da tecnologia de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem como recurso. Para tanto, verificou-se a necessidade de se fazer reflexões sobre as melhores possibilidades de usar a internet a seu próprio favor, e, assim, combatendo toda forma de violência, seja ela no ambiente presencial ou na esfera virtual, interligando ao estudo de Fante (2015), discorre sobre a busca de soluções a esses problemas, “A responsabilidade é mutuamente atribuída, e esse ‘jogo de empurra-empurra’ (de um lado, pais e familiares e, de outro, gestores, técnicos e professores) não propicia iluminar a questão e avançar em proposições preventivas e resolutivas.” (FANTE, 2015, p. 10).

Nesse aspecto, a presente pesquisa toma seu posicionamento tendo em vista que é refletida a busca de soluções pertinentes as demandas em casos de *Bullying* e *Cyberbullying*, mas, também, as questões configuradas a evitar tais acontecimentos de forma preventiva. Verificando-se, um olhar diferenciado sendo trabalhado na escola juntamente com a família e sociedade, em função de um bem comum a todos. É a escola, em sua atribuição cidadã, que contribui com iniciativas que devem ser refletidas na garantia dos direitos humanos.

Considerações Finais

Ao tratar das especificidades contidas nas relações interpessoais, quando acontece violações dos direitos humanos cometidos pelo *bullying* e *cyberbullying*, torna-se de fundamental importância uma atuação que unifique as forças em proteção à condição humana, criando um elo, por meio do qual a escola não fica isolada nessa causa, mais sim age juntamente com a família e a sociedade civil, buscando assegurar o caráter humanizado e igualitário a todos. Com consequência, garantindo uma cultura de paz, recíproca de benefícios. É necessário compreender as atitudes de apego às tecnologias como argumenta Abreu (2011): mas configurando o uso desse recurso de forma consciente para que a ferramenta tenha a idealização de seu objetivo a qual foi inserida, que é justamente nas contribuições satisfatórias ao contexto educativo, promovendo a possibilidade de ser usada como apoio em recurso na escola.

É preciso, contudo, refletir sobre as consequências do *bullying* e *cyberbullying* num contínuo processo de proteção de garantia dos direitos humanos, configurando as atitudes cidadãs tanto na escola quanto em casa ou na vida social. Dessa forma integrada, será possível começar a acreditar em um mundo mais justo e igualitário, com indivíduos melhores humanizados. Assim, haverá ênfase em combater às práticas de violências nos seus diferentes espaços e manifestações, tendo em vista que são atitudes cruéis que deixam sua marca negativa principalmente na vida escolar como fundamenta Ficou evidente a necessidade de se refletir sobre as consequências do *bullying* e *cyberbullying* na convicção de é possível fortalecimento das políticas *antibullying*, reforçando que algumas instituições já fazem projetos, ações e estudos em pesquisas para desarticular esse tipo de violência.

Referências

- ABREU, Cristiano et al. **Esse Mundo Digital, Ética, Segurança, Saúde e Educação para crianças, adolescentes e famílias**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Bullying**: cartilha 2010 – justiça nas escolas. Brasília, 2010.
- FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.
- FANTE, Cléo. PRUDENTE, Neemias Moretti. (org.). **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional, política, histórias e propostas**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MELO, Josevaldo Araújo de. **Cyberbullying**: a violência virtual. Recife: UPE, 2011.
- MPPE. Ministério Público de Pernambuco. **Criança e adolescente na Internet**. Como proceder diante da violação dos direitos humanos na rede. Recife-PE. 2013
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- SAFT@DICAS: **Brincar, estudar e... navegar com segurança na Internet!** Safernet Brasil, 2010. Disponível em: <http://new.netica.org.br/adolescentes/arquivos-cartilhas/cartilha-saferdicas.pdf>. Acesso em: 24 ago 2017.
- SANTIAGO, Vandeck. “Bullying não é mimimi; é fonte de dor e morte. **Diário de Pernambuco**. Recife, 21 e 22 de outubro de 2017.
- SANTOS, Tereza Verônica (org.). **Psicopedagogia**: marcas históricas e experiências contemporâneas. Recife: Libertas, 2012.
- OLIVEIRA, Eloiza Gomes de; VILLARDI, Raquel. **Tecnologia na educação**: uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2005.
- TOGNETTA, L.R.; BOZZA, Thais Leite. Cyberbullying: quando a violência é virtual - Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. In: I SEMINÁRIO VIOLAR: PROBLEMATIZANDO JUVENTUDES NA CONTEMPORANEIDADE. Campinas, SP: FE/ UNICAMP, 2010. **Anais...** CDROM ISSN: 2178-1028.

Capítulo VII

Processos Pedagógicos: um estudo de caso a partir da doutrina espírita

Daniele Maria Soares de Carvalho
Michelline Izabel de Oliveira

Introdução

O Brasil é um país multicultural, agregando um número significativo de culturas. Pensando a partir da perspectiva religiosa, existem manifestações diversas, mas nem todos os segmentos usufruem de respeito e de convívio harmonioso, entre essas, podemos apontar o Espiritismo, doutrina alicerçada nos ensinamentos de Allan Kardec, que tem como fundamentos a evolução por meio de aprendizagens do espírito em processos reencarnatórios.

A educação pública brasileira, tem como princípio a laicidade⁷. Entretanto, é facultado o ensino religioso nas unidades educacionais, e a escassez de informações sistematizadas sobre os diversos segmentos da fé brasileira pode colaborar para ausência de reflexões ou, ainda, cooperar com a propagação preconceituosa e deturpada de valores que têm como base a caridade e a elevação espiritual.

Este trabalho é uma síntese das análises desenvolvidas durante as pesquisas para a obtenção do grau de Pedagoga pela Universidade Federal Rural de Pernambuco que, por sua vez, tem sua origem nas nossas vivências, pois, desde muito jovens frequentamos um centro espírita. Além disso, o mesmo é reflexo da participação, enquanto pesquisadoras, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde).

Diante dessas ideias, sentimos a necessidade de estudar a relação entre Educação e Espiritismo, pois compreendemos que tal discussão possibilita a construção de reflexões sobre a ação educativa na sociedade atual, preocupada com a formação humana, em seus múltiplos aspectos e dimensões.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo compreender como se desenvolvem os processos pedagógicos num Centro Espírita, descrevendo as ações dos agentes que atuam nesse ambiente a fim de identificar, nos processos formativos desenvolvidos no espaço estudado, subsídios para uma Cultura de Paz.

Iniciamos nossos escritos conceituando e contextualizando o Espiritismo. Posteriormente, discutimos acerca da educação não formal, para em seguida situarmos a formação integral

⁷ A laicidade configura-se na separação entre os poderes políticos e religiosos. Elcio Cecchetti (2016, p. 31) afirma que, “enquanto princípio político-jurídico, a laicidade tem como fim último assegurar a “liberdade de consciência”, uma vez que a realidade social integra uma pluralidade de concepções de vida inevitavelmente heterogêneas. A “liberdade” resguarda as condições necessárias para que as consciências gozem de livre-arbítrio para pensar, opinar e acreditar naquilo que desejam. A “consciência” remete aos conteúdos de posicionamento individual, tais como ideias, pensamentos, opiniões e crenças, os quais inevitavelmente são distintos de um indivíduo para outro. Por conseguinte, um Estado laico não tem competências para proibir, negar ou interferir nas crenças, práticas e manifestações religiosas dos seus cidadãos, salvo quando atentam contra os direitos dos demais. A laicidade, portanto, trata de assegurar a igualdade de direitos, incluindo o direito à diferença, frente a qualquer ingerência, manipulação, imposição ou tentativas de homogeneização étnica, política, ideológica ou religiosa.

do ser humano, problematizando como esta vem sendo desenvolvida em espaços espíritas. Na etapa seguinte, apresentamos-lhes as concepções metodológicas que embasaram nosso trabalho. Por fim, entraremos nos debates acerca dos processos pedagógicos num centro espírita e os possíveis fomentos para a cultura de paz.

Tendo como aporte conceitual as ideias suscitadas pelo campo da educação não formal, nossa investigação processou-se no centro espírita, identificado, neste escrito, como Amor⁸, localizado na zona norte da cidade do Recife-PE. Com mais de cinquenta anos de funcionamento e propagação da doutrina espírita, esse espaço desenvolve ações com os mais variados grupos etários e sociais.

O estudo alicerçou-se teoricamente nas pesquisas de Anderson Brettas (2012); Celma Costa (2009); Eni Orlandi (2005); Ferdinand Röhr (2012); Maria Amélia Franco (2011); Maria da Glória Ghon (2014); Marli André (2013); Moacir Gadotti (2005); Robert Yin (2015); Rosilene Farias (2016); Unesco (2010), entre outros escritos que nos fornecem relevantes concepções e ideias para melhor analisarmos o caráter educativo presente nas ações desenvolvidas no referido centro espírita.

O que é o Espiritismo?

O Brasil concentra o maior número de espíritas kardecistas no mundo. Conforme indicam os dados do Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), cerca de 3,8 milhões de pessoas se declaram espíritas em nosso país. Apesar da ampla difusão dessa religião em nosso território, ela tem sua origem no outro lado do Oceano Atlântico, mais especificamente na França positivista, em meados dos anos 1800.

Em meio à razão e ao cientificismo, que caracterizavam esse período histórico, encontraremos a figura de Denizard Hippolyte Léon Rivail, hoje conhecido por Allan Kardec, considerado o codificador do Espiritismo. Rivail, nasceu na cidade de Lyon, no centro da França, no ano de 1804. Estudioso, tornou-se pedagogo ainda muito jovem, sendo discípulo do educador Johann Henri Pestalozzi.

Ao mudar-se para Paris, no ano de 1820, Rivail vivenciou a efervescência proporcionada pelas “novas” ideias que tinham, especialmente na capital francesa, seu centro. Rivail dedica-se ao estudo e ensino da Filosofia, Astronomia, Química e Física, e, nessa atmosfera, alguns anos mais tarde, acaba interessando-se pelo fenômeno do magnetismo, muito popular nas cidades europeias daquela época.

Conforme destacam Celma Costa (2009), Rosilene Farias (2016), entre outros pesquisadores do Espiritismo, foram os estudos acerca do magnetismo que conduziram Rivail à sistematização dos conceitos que, mais adiante, dão corpo teórico a Doutrina Espírita.

O magnetismo era uma verdadeira “coqueluche” entre os intelectuais e as classes mais abastadas da sociedade parisiense que promoviam diariamente sessões privadas nas quais objetos como mesas ou cestas se movimentavam sem que ninguém as manipulasse.

⁸ Nome fictício para preservar a identidade da organização religiosa e seguindo as determinações de ética na pesquisa.

O fenômeno consistia no movimento circular realizado por uma mesa, que acreditavam ser provocado por espíritos, como resposta às indagações de um grupo de assistentes que desejavam estabelecer comunicação com os mortos. Eles reuniam frequentadores dos salões de toda a Europa, que buscavam mensagens obtidas a partir de batidas e movimentos produzidos por objetos que pareciam obedecer a uma força autônoma (FARIAS, 2016, p.3).

A partir de seus estudos e análises, Rivail passa a defender a teoria de que esses fenômenos das mesas girantes se davam pela influência dos espíritos de pessoas fisicamente mortas, e não pela ação do fluido magnético universal que envolveria todos os seres, sendo essas as concepções preliminares que alicerçaram o espiritismo.

Conforme destaca a historiadora Rosilene Farias (2016), quando passa a defender a ideia de que haveria uma ação inteligente agindo sobre a matéria, Denizard Hippolyte Léon Rivail, adota o pseudônimo de Allan Kardec, nome pelo qual é conhecido até os dias atuais.

Kardec afirmava-se um “homem de ciência”, influenciado pelo Positivismo⁹. Assim, a fim de investigar os fenômenos ocorridos nas sessões de magnetização, utilizou a observação, a experimentação, a comparação para coletar informações. Desse modo, passou a compilar dados para a codificação espírita.

Os estudiosos do espiritismo o entendem como uma investigação científica que se transformou em religião, caracterizada pela caridade, também praticada pela forma de cura oferecida pelos espíritos de luz, por intermédio dos médiuns. Essa doutrina pressupõe que o diálogo com o espírito de um morto pode ocorrer com tanta naturalidade quanto aquela que acontece por intermédio da eletricidade (FARIAS, 2016, p. 2).

Defensor da ideia de que seria possível haver um intercâmbio entre o mundo material e o mundo espiritual, Kardec lança, no ano de 1857 a obra que inaugura o Espiritismo, denominada *O Livro dos Espíritos*. Sistematizado em forma de perguntas e respostas, que seriam ditadas pelos espíritos ou entidades espirituais consideradas mais “elevadas espiritualmente”, tal manual contém um conjunto de ensinamentos, embasados na ética e moral, que auxiliariam os sujeitos a “progredirem no bem”, tomando como exemplo maior Jesus (FARIAS, 2016).

Devemos destacar alguns pontos importantes para compreendermos o Espiritismo. Nessa religião, Deus existe inquestionavelmente, sendo definido na primeira pergunta de *O Livro dos Espíritos*, como “a inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas” (KARDEC, 2007, p. 65). O segundo elemento fundamental da doutrina é a aceitação da noção de que existem duas dimensões: uma material e tangível, e outra, espiritual e mais sutil, sendo essas interligadas.

Segundo o Espiritismo, a alma preservaria sua individualidade após a morte do corpo físico, sendo possível assim, as trocas (diretas ou indiretas) entre aqueles que habitam o mundo físico/material e o mundo espiritual. Os médiuns¹⁰ seriam os interlocutores entre

⁹ O Positivismo foi uma corrente filosófica que surge na França no século XIX, e que ganhou força por toda Europa e demais continentes. Defendia que a ciência, o rigor científico, seria o único meio pelo qual se poderia produzir um conhecimento válido; “verdadeiro”.

¹⁰ A palavra médium deriva do latim e significa mediano, ou quem está no meio. Allan Kardec, por sua vez utiliza o termo para denominar aqueles que servem de intermediário entre o mundo físico e o espiritual.

esses dois planos. No item 159, de *O Livro dos Médiuns*, o autor traz a seguinte explicação:

Médium é todo aquele que sente, num grau qualquer, a influência dos Espíritos é, por esse fato, médium. Essa faculdade é inerente ao homem; não constitui, portanto, um privilégio exclusivo. Por isso mesmo, raras são as pessoas que dela não possuam alguns rudimentos. Pode, pois, dizer-se que todos são, mais ou menos, médiuns. Todavia, usualmente, assim só se qualificam aqueles em quem a faculdade mediúnica se mostra bem caracterizada e se traduz por efeitos patentes, de certa intensidade, o que então depende de uma organização mais ou menos sensitiva. É de notar, além disso, que essa faculdade não se revela, da mesma maneira, em todos. Geralmente, os médiuns têm uma aptidão especial para os fenômenos desta ou daquela ordem, donde resulta que formam tantas variedades quantas são as espécies de manifestações (KARDEC, 2007, p. 59).

Kardec procurou, nos postulados positivistas, sustentação lógico-racional para sistematizar outras obras que, juntamente com *O Livros dos Espíritos*, formam o pentateuco¹¹ espírita. Estas obras seriam, por ordem de publicação:

O Livros dos Médiuns (1861), que esclarece sobre as formas como ocorrem os fenômenos espíritas; *O Evangelho Segundo o Espiritismo* (1864), que discute os preceitos morais dos ensinamentos contidos no Evangelho; *O Céu e o Inferno* (1865), que enfatiza a noção de causalidade das penas e recompensas divinas, e *A Gênese: os milagres e as predições segundo o espiritismo* (1868), que informa sobre a doutrina espírita e sua abordagem científica (GIUMBELLI *apud* FARIAS, 2016, p. 4).

Todas essas ideias e escritos desenvolvidos por Allan Kardec vão, com o passar dos anos, espalhando-se pelo mundo e chegando ao Brasil, segundo afirma a historiadora Rosilene Gomes Farias (2016), a partir da segunda metade do século XIX. Nesse período, o país passava por significativas transformações política, sociais, econômicas e culturais. Havia, por exemplo, movimentos elitistas reivindicando o final do Regime Monarquista; bem como grupos abolicionistas indo de encontro ao sistema escravista; paralelamente, começa a se constituir um “novo” grupo hegemônico, derivado da monocultura cafeeira do oeste paulista, entre outros.

Nesse cenário, destacamos que o Catolicismo se encontrava “abalado” e “enfraquecido”, uma vez que a sociedade brasileira da época passava por um processo de secularização (FARIAS, 2016). Essa realidade foi um ponto relevante para a disseminação do Espiritismo no Brasil.

a crise do catolicismo brasileiro se consolidou no século XIX, com a chegada do protestantismo ao país, através de tratados e permissão da Coroa. (...). No bojo desse processo, o Espiritismo foi introduzido no Brasil (...). O Livro dos Espíritos foi trazido por viajantes franceses que visitavam o país na década de 1860. Inicialmente, na Corte do Rio de Janeiro, intelectuais brasileiros e franceses estudavam a doutrina, acessível apenas na língua francesa (FARIAS 2016, p. 5).

Nota-se que apenas as camadas mais abastadas da sociedade brasileira, naquele momento histórico, têm acesso à filosofia Espírita. Farias (2016), em seus escritos destaca que, por alguns anos, a doutrina dos espíritos ficou circunscrita à elite do Rio de Janeiro.

¹¹ Os adeptos da doutrina espírita chamam de Pentatêuco os cinco primeiros livros compilados por Allan Kardec, considerados os pilares teórico-filosóficos da religião. A palavra pentatêuco é de origem grega, e significa “cinco estojos”, espaços onde eram armazenados os rolos ou papiros. De modo clássico, essa nomenclatura é comumente utilizada para designar, ao longo da História da Humanidade, os Cinco primeiros livros contidos no Antigo Testamento.

Foi no Estado da Bahia, que encontramos, anos mais tarde, as primeiras evidências da presença do Espiritismo fora do Rio de Janeiro. Conforme aponta a historiografia, teria sido justamente nesse estado que se funda o primeiro centro espírita do Brasil, no ano de 1865, na cidade de Salvador. “Os primeiros frequentadores do *Grupo Familiar do Espiritismo* eram literatos e médicos, ocorrendo também adesão das diversas camadas da população no final do século XIX”. (MACHADO *apud* FARIAS, 2016, p. 6).

Em Pernambuco, o Espiritismo aporta no final do século XIX.

A doutrina espírita foi percebida pelas elites intelectuais simpatizantes como uma moral científica a ser aplicada na busca pela justiça social. Ainda no século XIX, ela chegava ao conhecimento das camadas populares, sendo entendida como uma crença que diminuía as distâncias sociais entre os homens (FARIAS, 2016, p.7).

Ao longo do século XX, o Espiritismo faz-se presente nos diversos segmentos que formam a sociedade brasileira, destacando-se, como um dos principais difusores da doutrina, o médico e político Adolpho Bezerra de Menezes, e o médium Francisco Cândido Xavier, conhecido como Chico Xavier.

Espiritismo, Educação não Formal e a Formação Humana

Maria Amélia Franco (2011) nos convida à reflexão quando afirma que a educação se desenvolve em todos os espaços e segmentos que compõem uma sociedade. Assim, conforme Ferreira e Medeiros (2012, p. 2), faz-se necessário “expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessários à cidadania”. Essa “intencionalidade educativa” – apontada por Ferreira e Medeiros (2012) – não escolares, mas planejada, e que se faz presente nas ações da educação não formal, está alicerçada na concepção de cidadania transformadora: “ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para transformação de um a realidade específica, pela ampliação de direitos comuns” (SILVA E SILVA, 2006, p. 47).

De acordo com Rodrigues (2013, p. 2), “o processo educativo não pode ficar centrado apenas numa modalidade educativa e num único espaço”. Essa afirmativa se baseia nos estudos de Vera Candau (2010), quando nos convoca à reflexão acerca da importância em se compreender ambientes não escolares como novos espaços educativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394\96), em seu artigo 1º, estabelece:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, os conceitos de socialização e educação estão estreitamente relacionados. Conforme salienta o pesquisador Carlos Eduardo Souza Vianna (2006, p. 130), educação é um processo que vai além de ensinar e instruir: “A educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”.

Já a socialização pode ser compreendida como um processo dinâmico e complexo das interações sociais, segundo destaca o pensador Norbert Elias (1994).

A pesquisadora Maria Luiza Belloni afirma:

O processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento. Este processo de aprendizagem varia de acordo com o universo de socialização, forçosamente diferente segundo a origem social da criança, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a que pertence e pelo grupo familiar (BELLONI, 2007, p. 59).

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394\96), que salvaguarda os diversos processos formativos que conceituam e corporificam a educação em nosso país, observa-se a importância em se analisar como vem sendo desenvolvida a educação para além dos ambientes escolares.

Nesse sentido, faz-se relevante compreender como práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas em espaços de educação não formal, visto que os processos formativos não se desenvolvem, como elucidado, apenas nos ambientes da escola regular.

Percebe-se que “novos espaços de difusão e de reconstrução de conhecimentos” (GADOTTI, 2005, p. 3), como organizações não governamentais, sindicatos, centros comunitários, instituições religiosas, etc., fomentam experiências educativas, numa perspectiva de formação para cidadania, pautada em princípios éticos.

A educação não formal é concebida como: “processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania” (GOHN, 2014, p. 40), não substitui a educação formal, mas também, não pode ser entendida como item secundário, uma vez que, segundo esse autor: “na Educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)”¹².

Portanto, analisar o caráter educativo presente nas ações desenvolvidas numa casa espírita contribui para que possamos conceber uma sociedade em transformação, cuja formação mais ampla do ser humano está no cerne das discussões.

Röhr (2010) se expressa como compreende a Educação:

[...] como um processo que tem como objetivo contribuir para a formação humana, no sentido de humanizar o educando. Assim, não podemos excluir da Educação a tarefa de buscar tornar o educando um ser que orienta o seu agir em princípios éticos. (ROHR, 2010, p.2).

As concepções desenvolvidas por esse assunto, é propícia, pois, analisar o processo de formação integral dos sujeitos nos possibilita refletir sobre uma sociedade em transformação social, política, econômica, cultural, etc., que cada vez mais vem demonstrando novos anseios que extrapolam a esfera material-capitalista.

Assim, estudamos a relação entre o Espiritismo e a Educação, a partir da concepção holística da educação:

¹² Idem.

[...] prioriza a formação do ser humano, na globalidade de sua inteireza e sedimentação da experiência transdisciplinar que congrega os mais diversos campos de saber, no fluxo da coexistência vigorosa e criadora entre suas diversidades, o que vai proporcionando o desenvolvimento da compreensão e vivência cada vez mais ampla da totalidade de nosso ser com o todo do universo\pluriverso (ARAÚJO, 1999, p. 14).

Assim, procuramos problematizar como o centro espírita Amor desenvolve variados processos pedagógicos, como grupos de estudos dirigidos, rodas de diálogos, leituras sistematizadas, debates regrados, entre outros, que, de modo sistemático, buscam favorecer a aprendizagem de valores e princípios pautados na ética e na moral, seguindo objetivos específicos, a fim de “possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica, na vida social global” (LIBANÊO apud FERREIRA ; MEDEIROS, 2012, p. 7), corroborando o desenvolvimento de uma Cultura de Paz.

Os processos pedagógicos, aos quais dedicamos nossas análises, são compreendidos, segundo afirma o autor a seguir:

[...]ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação da construção do saber, do processo de aprendizado. Eles são articulados e organizados em função dos princípios de educação e das finalidades estabelecidas pela articulação de necessidades/possibilidades/contexto temporal, espacial, cognitivo, afetivo, cultural, social, político, vivido pelos sujeitos envolvidos (AMARO, 2009, p.59).

A doutrina espírita toma como elementos basilares de seus processos pedagógicos, os preceitos que preconizam o amor, a fraternidade, a equidade e a justiça, a fim de desenvolver uma proposta educativa de “educação pela moral, com o propósito de conduzir, no processo evolutivo, o desenvolvimento integral e espiritual dos seres humanos” (COSTA, 2009). Na concepção espírita as pessoas só estarão em harmonia quando o desenvolvimento de suas faculdades físicas, corpóreas e mentais estiverem em consonâncias com sua espiritualidade. Portanto, no espiritismo é incoerente preconizar apenas o corpo e a mente e deixar, à parte, a esfera espiritual, ou vice-versa.

Seguindo este postulado de educação pela moral, observa-se, segundo destaca Costa (2009, p. 24), “o ideário espírita de educação do ser integral, cooperativo, fraterno”. Tal ideário, conforme os estudos de Anderson Brettas (2012) e Celma Costa (2009), vem possibilitando correlacionar o Espiritismo com a Cultura de Paz, uma vez que o mesmo imbrica o desenvolvimento humano, em sua acepção mais ampla e plural, com ações, individuais e coletivas de não violência e bem comum.

Allan Kardec, ao longo de seus estudos, considerava que a educação é condição indispensável à evolução dos sujeitos, formando o “homem de bem”. Tais ideias de Kardec têm suas bases na obra do filósofo grego Platão que “propunha a educação moral, o cultivo da virtude, a autonomia espiritual, a consciência de si mesmo” (COSTA, 2009, p. 124).

Sorvendo as ideias do filósofo grego, Allan Kardec (2006) afirmava:

A educação é a arte de formar homens, isto é, a arte de neles fazer surgir os germes das virtudes e reprimir os do vício; de desenvolver sua inteligência e dar-

lhes a instrução adequada às suas necessidades; enfim, de formar o corpo e de lhes dar a força e a saúde. Em uma palavra, o objetivo da educação consiste no desenvolvimento simultâneo das faculdades morais, físicas e intelectuais. Eis aí o que todos repetem, mas o que não se pratica.

O autor a seguir destaca que o espiritismo está imerso nessa ideia de Platão, o

“espiritismo propõe que a virtude pode e deve ser ensinada; que pela reflexão interior, o indivíduo cresce em qualidades morais; que os conhecimentos dos valores humanos é a maior aquisição pessoal. Esse é o caminho do bem, a ser partilhado pelo homem” (COSTA, 2009, p. 124).

Tal concepção se processará na doutrina espírita a partir de práticas educativas que consideram não apenas a dimensão material, mas, principalmente, a dimensão espiritual dos seres, num processo que concebe a integralidade dos sujeitos, opondo-se a dicotomia corpo-mente-alma.

No que tange a essa compreensão de formação integral dos indivíduos, Röhr (2010, p. 2) destaca a importância em subsidiar uma “educação que ajude o educando a se constituir um se ético”. Nesse sentido, a construção de um ser pacificador, consciente de seus direitos e, acima de tudo, deveres, que nutre ações, a partir de uma educação ética, para não violência configurar-se-á como um elemento primordial para o Espiritismo.

Percebe-se assim, que o processo de formação/transformação dos sujeitos pela educação, preconizado nos princípios espíritas, tem por pilares as noções de ética e moral. Allan Kardec buscou na filosofia grega pautar os escritos de sua doutrina, no que se refere à ética, compreendida em sua historicidade e particularidade, como elemento atrelado a práxis, as relações humanas, cujas ações afetam uns aos outros (SILVA E SILVA, 2006, p. 123).

Conceituar o termo “ética” não é tarefa das mais fáceis, pois “envolve ao mesmo tempo reflexões metafísicas e reflexões sobre os problemas concretos da vida cotidiana” (SILVA E SILVA, 2006, p. 119).

Nicola Abbagnano (1998) esclarece sua concepção de ética:

[...]ética como ciência da moral, ou ciência da conduta, que possui duas concepções fundamentais: uma que considera a ética uma ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada; e outra que se preocupa menos com o fim e mais com a investigação das questões que impulsionam a conduta humana (SILVA; SILVA, 2006, p. 119).

Percebe-se assim, que ética e moral coexistem num mesmo espaço, sendo a moral o objeto da ética. Assim sendo, de modo geral, pode-se compreender que a ética busca conhecer, investigar e elucidar as normas que organizam um grupo social, ao passo que moral procura fixar essas normas.

De modo sistemático, nota-se que todas as ações espíritas estão embasadas na ética e na moral, a fim de orientar os sujeitos no exercício do bem, evitando extremos e, principalmente vícios, que podem, conforme a concepção espírita, dificultar a evolução individual e coletiva.

Concepções Metodológicas da Pesquisa

A abordagem da temática em questão se desenvolveu sob o enfoque da pesquisa de natureza qualitativa. De acordo com André (1983), a análise qualitativa dos dados visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

Nessa perspectiva da pesquisa qualitativa, elencamos como método de investigação o Estudo de Caso, pois este “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2013, p. 21).

Portanto, como analisamos uma realidade específica, imersa num determinado contexto sociocultural, consideramos que o Estudo de Caso ofereceu uma abordagem que possibilitou “descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nossa análise teve como universo pesquisado o Centro Espírita Amor, instituição religiosa e filantrópica, localizada na zona norte da cidade do Recife-PE, que toma como diretrizes os ensinamentos codificados por Allan Kardec. Fundada a mais de cinquenta anos, a casa espírita desenvolve atividades diversificadas que vão desde a divulgação e prática do Espiritismo, passando pelo amparo, no lar geriátrico, a mais de 10 idosas; campanha de arrecadação e doação de alimentos; suporte médico-psicológico a 15 gestantes de baixa renda; entre outros.

Nesse cenário, nosso estudo envolveu diferentes indivíduos que compõem a seara espírita Amor como sujeitos da pesquisa. A pesquisa foi dividida em etapas. Inicialmente, para nossa coleta de dados, realizamos onze visitas e observações não participantes nas turmas de evangelização infanto-juvenil, bem como nas aulas e palestras públicas oferecidas no Centro Espírita Amor, a fim de percebermos e analisarmos como são sistematizados e organizados os processos educativos.

A primeira turma observada foi o *Grupo 1*, mediado pelas evangelizadoras D e F. A classe era formada por crianças entre 3 e 4 anos de idade, tendo um número alternado de membros.

Estruturalmente, o espaço onde ocorrem as aulas do *Grupo 1* possui boa infraestrutura, contando com um equipamento de ar-condicionado, um ventilador, um lixeiro, 4 mesas e 16 cadeiras adaptas à estatura das crianças, uma estante com livros infantis, 1 quadro e 2 armários com materiais diversos, tais como: lápis de cor, cola, papéis coloridos, tintas, algodão, entre outros.

A segunda turma de evangelização, partícipe de nosso estudo, foi o *Grupo 2*, formado por crianças entre 5 e 7 anos de idade, mediadas pelas evangelizadoras M e L. Diferente do *Grupo 1*, que possui uma sala específica para os encontros, esta classe utiliza a biblioteca do centro para realizar seus encontros. Em formato retangular o espaço possui um ar-condicionado, duas mesas grandes com dezesseis cadeiras, e um lixeiro. Além disso, há ainda uma mesa e um computador, utilizados apenas para registro de entrada e saída dos

materiais da biblioteca, seis estantes com livros, bem como um armário com materiais de papelaria, utilizados pelas crianças.

Essa etapa de nossa pesquisa foi deveras relevante pois, segundo destaca Martins (2008, p. 23): “a observação, ao mesmo tempo em que permite a coleta de dados de situações, envolve a percepção sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação diária”.

Sobre a relevância da observação nas abordagens qualitativas Lüdke (1986) afirma:

[...] usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta de dados, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (LÜDKE, 1986, p.26).

Ao lado da observação não participante, elencamos, em nosso estudo, a entrevistas semiestruturadas como instrumento para coleta de dados com os sujeitos de nossa pesquisa. Os dados coletados foram sistematizados e analisados a partir da Análise de Discurso, a fim de proporcionar o desenvolvimento de um exame que seja relevante, e possibilite compreender como se desenvolvem os processos pedagógicos no referido Centro Espírita, e como estes vêm dialogando com a sociedade.

A Análise do Discurso constitui uma metodologia que tem como objetivo explicar como o discurso funciona historicamente e como transmite uma ideologia. Nessa disciplina a ideologia é definida como o direcionamento político dado ao discurso (SILVA; SILVA 2006, p. 101).

Em nosso estudo categorizamos e analisamos os dados coletados tomando por base os seguintes elementos da Análise de Discurso: condições de produção do discurso, buscando compreender quem são os sujeitos e em que situações e contextos sociais, históricos e ideológicos geram seus discursos; quais as formações discursivas, ou seja, quais os posicionamentos ideológicos fomentam e atrelam sentido ao que é feito; de que modo o interdiscurso – que relaciona a memória ao discurso, a fim de conferir significado, ao mesmo, ao longo do tempo – se faz presente; que relações de sentido e de poder são estabelecidas na produção do discurso; e, por fim, como os esquecimentos influem o “falar” dos sujeitos, num processo de escolha de palavras e ações, que pode ser também inconsciente, neste caso reflexo da ideologia.

Conforme Orlandi (2005), o princípio fundamental da Análise de Discurso é a interpretação, que vai além do conteúdo do texto.

Os autores, a seguir, explicam o que importa na interpretação:

[...] para a Análise do Discurso, o importante não é saber o que um texto quer dizer, mas como ele diz o que diz, ou seja, como os elementos linguísticos, históricos e sociais que o compõem fazem sentido juntos. Esse questionamento vem do fato de que a língua não é autônoma, e tanto ela quanto os indivíduos não têm controle sobre como essas coisas o afetam, o que o isenta da responsabilidade pelos sentidos produzidos no discurso, já que esses são diretamente influenciados pelo meio social e pelo contexto histórico, que foge ao seu controle (SILVA; SILVA, 2006, p. 102)

Partindo dessas ideias, consideramos que tal metodologia nos proporcionou melhores condições de estudo, pois ao analisarmos os vários discursos dos(as) pesquisados(as), temos a possibilidade de ir além das concepções “unívocas, de aparência logicamente estável” (PÊCHEUX, 2002, p. 28).

Espiritismo e uma Educação para Paz?

Como já expusemos, ao longo dos nossos escritos, buscamos analisar os processos pedagógicos desenvolvidos no Centro Espírita Amor, e como eles fomentam subsídios para uma Cultura de Paz. No decorrer de onze visitas e observações no Centro dialogamos com os sujeitos pertencentes ao lugar, construímos análises relevantes.

Ao examinarmos as palestras e as aulas de evangelização para crianças e adolescentes, observamos processos sistematizados, com planos de ação elaborados e distribuídos gratuitamente pela Federação Espírita Brasileira (FEB)¹³, cujos objetivos buscam favorecer a promoção da doutrina, e dos ensinamentos pautados nas noções amor, caridade, benevolência e perdão.

De modo didático, utilizando-se de metodologias de ensino como o debate, a aula expositiva dialogada, a tempestade de ideias, entre outros, os agentes pedagógicos da casa procuram promover ações que favoreçam uma aprendizagem, alicerçada em princípios humanistas.

A pesquisadora Dora Incontri (2006, p. 15) que, no decorrer de seus estudos procura compreender a educação sob a ótica da espiritualidade, promove significativas reflexões ao afirmar que a filosofia espírita tem “uma densidade conceitual e uma contribuição inédita a dar para a cultura contemporânea, que passa por um momento de perplexidade”.

Allan Kardec, ao codificar a Doutrina Espírita, falava de uma “Educação Espírita” que, segundo Costa (2009, p. 146), pode ser entendida como “evolução espiritual de cada pessoa”. O Espiritismo tem como um de seus pilares a “reforma íntima”, ou seja, um processo de “autoeducação, no qual há o esforço de cada indivíduo em se tornar um homem de bem” (COSTA, 2009, p. 146). Observa-se assim, relevante destaque dado ao “exercício da reforma íntima”, e como esta contribuiria para o bem-estar, individual e coletivo.

Tomando os exemplos de Jesus¹⁴, os(as) oradores(as) vão produzindo seus discursos, materializando a ideologia espírita, da prática do bem na vida em sociedade, num exercício de alteridade, pelo qual, aprende-se a viver junto, respeitando as diferenças, tendo o diálogo como elemento basilar, tal qual preconizam os pareceres formulados pela Unesco (2010), acerca da Cultura de Paz.

A noção de benevolência, amor, caridade e respeito, que são fundamentais para o desenvolvimento da Cultura de Paz, pautadas no desenvolvimento da não violência, e identificadas na fala e práticas pedagógicas dos sujeitos partícipes destes estudos, tem

¹³ Federação Espírita Brasileira (FEB). **Conduta espírita e vivência evangélica**: planos de aula. Disponível em: <http://www.febnet.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2017.

¹⁴ Para o Espiritismo Deus existe inquestionavelmente, e Jesus foi seu maior exemplo de amor, caridade e bondade na Terra, sendo considerado um ser pacificador.

sua base principalmente nos capítulos IX, X, XI e XII do *Evangelho Segundo o Espiritismo*.

Com base nessas ideias, a Federação Espírita Brasileira (FEB) orienta e sistematiza o que pode e deve ser dito. Através de planos de aulas, busca-se desenvolver ações de ensino-aprendizagem no qual, sejam empreendidas práticas que levem os indivíduos a construir conhecimentos que promovam a cooperação e o uso da não violência para solucionar conflitos.

Nota-se, contudo, em alguns discursos analisados, elementos antagônicos que diferem da ideia central propagada pelo Espiritismo, de amor, respeito e tolerância. A socióloga Aurenéa Maria de Oliveira (2008), em suas pesquisas, afirma, por exemplo, que para distanciar-se das religiões de matrizes afro-brasileira e indígena muitas casas espíritas acabam referendando preconceitos. Essa busca por distanciamento, realizada em alguns espaços espíritas, segundo Oliveira (2008), é embasada em concepções eurocêntricas e estigmatizadas. Essa discussão suscitada pela autora é extremamente relevante, visto que, historicamente, as religiões de matrizes afro-brasileiras e indígenas, vêm sofrendo extensas e danosas perseguições sociais, políticas.

Destacamos, em nossas análises, que alguns palestrantes e /ou evangelizadores(as) apresentam discursos que se distanciam da ideia basilar do Espiritismo, do respeito, fato que acaba disseminando racismo religioso. Isso nos faz questionar o quão contraditório é esta realidade, já que a difusão da cultura de paz é amplamente defendida nesses espaços. O preconceito, em suas mais variadas formas, ainda se faz presente nas diversas camadas e instâncias de nossa sociedade, e nisto incluem-se as religiões. Contudo, não podemos generalizar, e tomar como base apenas as ações destes indivíduos, uma vez que, historicamente, o Espiritismo se destaca pelo exercício da caridade e respeito.

Assim, durante a nossa pesquisa, as práticas educativas embasadas no debate acerca da diversidade, na cooperação e na promoção da não violência, a fim de corroborar com a construção de uma sociedade mais justa e equânime, foram identificadas no centro espírita Amor.

Considerações Finais

Pensar acerca da educação e dos processos pedagógicos, para além dos muros da Escola, em meio a uma sociedade em constante transformação, que, cada vez mais considera a formação das pessoas como ampla e plural, englobado, também a dimensão espiritual, é uma temática, hoje, acolhida academicamente.

Dessa maneira, fomentamos um estudo que debatesse sobre a formação humana mais ampla, que considera que os sujeitos se constituem não apenas no campo material\ físico, como também no campo espiritual. Esta concepção nos aproximou dos processos pedagógicos desenvolvidos à luz da Doutrina espírita, uma vez que, para a mesma não existe compreensão da natureza humana dissociada o corpo da alma\espírito. Neste sentido, em busca da transformação da condição humana, os preceitos espíritas difundem um modelo de educação pela moral, que orienta suas ações em princípios éticos.

Essa educação pela moral – que para o Espiritismo deve guiar todas as atividades da vida humana, desde a mais tenra idade, segundo as ideias de Allan Kardec – pode ser

ensinada e aprendida por todos, independentemente das concepções religiosas, pois, para o mesmo, o bem-estar comum e a paz devem sobressair ao credo religioso, para assim, construirmos um planeta pacificado.

A pesquisa procurou compreender como esse discurso materializa-se, a partir dos diversos agentes que compõem o referido espaço pesquisado. Tomando por alicerce os ensinamentos de Jesus, retirados do Novo Testamento, e sistematizados no Evangelho Segundo o Espiritismo, as ações desenvolvidas na Casa Espírita Amor possuem uma intencionalidade educativa: promover a “reforma íntima”, ou “autoeducação”, processo de profunda modificação de pensamentos e atos dos indivíduos almejando a construção de um mundo alicerçado no bem, na paz e no amor.

Tal processo é, segundo os preceitos espíritas, um exercício contínuo, uma vez que a formação humana, em suas múltiplas dimensões estaria sempre acontecendo, nunca cessando, nem mesmo após a morte, já que o Espiritismo considera à vida após a morte e a reencarnação.

Ao desenvolvermos nossas análises pontuamos que as principais práticas educativas se desenvolvem a partir das aulas expositivas dialogadas, dos debates e, tempestades de ideias. Utilizando-se destas metodologias, os agentes pedagógicos elencam situações problemas, a fim de mobilizar as crianças, jovens e adultos assistidos pela casa, criando espaços para discussão de temas relacionados ao bem-estar individual e coletivo.

Nesse universo pudemos pontuar que os postulados para a Cultura de Paz, como a tolerância, o respeito e as ações baseadas na não-violência, são cotidianamente referendados, contudo, as discussões acerca dos agentes causadores da violência e da falta de respeito, por exemplo, necessitam ser ampliadas pois, em alguns momentos se dão de modo superficial. Entretanto, salientamos que as propostas pedagógicas fomentadas e desenvolvidas na seara espírita Amor podem desempenhar um papel relevante para a formação cidadã, pautada em princípios éticos, que contribuem para constituição de uma sociedade pacificada.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AMARO, Deigles Giacomelli. Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de prática inclusivas. 2009. 257f. **Tese** (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Afonso. Texto, contexto e significados: algumas sugestões na análise de dados qualitativos, **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-70, 1983.

_____. O que é um Estudo de Caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95 – 103, 2013.

ARAÚJO, Miguel Almir. **Abordagem holística na educação**. 1999. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/>. Acesso em: 2 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto

constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em 19 maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em< <http://.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 maio. 2017.

BRETTAS, Anderson. Hippolyte Leon Denizard Rivail, ou Allan Kardec: um professor pestalozziano na França das revoluções. 2012. 219 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012.

CANAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos. In: CANAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a Escola**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 11-16.

CECCHETTI, Elcio. A laicização do ensino no Brasil (1889-1934). 2016. 322 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. 2016.

COSTA, Celma Laurinda Freitas. A noção de ciência e educação no espiritismo. 2009. 250 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação. 2009.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

FARIAS, Rosilene Gomes. **Centro Espírita Deus, Amor e Caridade**: mediunidade e legitimação do espiritismo no Pernambuco do início do século XX. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica> . Acesso em: 2 ago. 2017.

FRANCO, Maria Amélia. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In:

PIMENTA, Selma (org.), **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas, 3. ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 101 – 129.

FEDERAÇÃO ESPÍRITA BRASILEIRA (FEB). **Conduta espírita e vivência evangélica**: planos de aula. Disponível em: <http://www.febnet.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2017.

FERREIRA, Helena Perpétua de Aguiar; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. As práticas **pedagógicas nos espaços não escolares**: contextos, sujeitos e aprendizagens. 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012>. Acesso em: 17 maio, 2017.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal\ não formal**. 2005. p, 1 -11. Disponível em: <<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula>>. Acesso em: 27 abril 2017.

GIUMBELLI, Emerson. **O cuidado dos mortos**: uma história da condenação e legitimação do espiritismo. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. Investigar em educação– **IIª Série**, n. 1, p. 35 – 50, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/ar>. Acesso em: 17 maio. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico - 2010**. Rio de

Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>. Acesso em: 18 ago. 2017.

KARDEC, Allan. **O Evangelho segundo o Espiritismo**. Trad. Guillon Ribeiro. Rio de Janeiro: FEB, 2006.

_____. **O Livro dos Espiritismos**. Trad. Guillon Ribeiro. Rio de Janeiro: FEB, 2006.

_____. **O Livro dos Médiuns**. Trad. Guillon Ribeiro. Rio de Janeiro: FEB, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDEKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ubiratan. **Os intelectuais e o espiritismo: de Castro Alves a Machado de Assis**. Niterói: Lanchâtre, 1996.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria. **Multiculturalismo, Pluralismo e Tolerância e/ou Intolerância Religiosa: a perspectiva dos espíritas kardecistas em Pernambuco em relação aos adeptos das religiões afro-brasileiros**. Disponível em: <[http:// http://historico.aps.pt/vicongresso/pdfs/501.pdf](http://historico.aps.pt/vicongresso/pdfs/501.pdf)>. Acesso em 17 maio. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. – 3ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 2002.

RIVAIL, Hippolyte Léon Denizard. **Plano proposto para a melhoria da educação pública**. Tradução Albertina Escudeiro Seco. Rio de Janeiro: Edições Léon Denis, 2005.

RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogo em educação e espiritualidade**. 2ª. ed. Ver. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

_____. **Ética e subjetividade: uma abordagem integral da educação que inclui a espiritualidade**. 2010. Disponível em: <<http://m40s.com/humanizacao/lencontro>>. Acesso em 27 abr. 2017.

SILVA, Kalina; SILVA, Maciel. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Capítulo VIII

Danças Afro-Brasileiras e Produção de Conhecimento: Breve Levantamento Sobre os Maracatus e Afoxés

Gina Guimarães
Edilson Fernandes de Souza

Introdução

Análises e reflexões quanto ao tema Dança têm sido desenvolvidas em vários espaços de produção acadêmica. Pautados nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no que tange à socialização e visibilidade da cultura negro-africana, assim como a valorização de seus diversos saberes, o objetivo deste texto é apresentar um levantamento realizado a partir das seguintes temáticas: Dança, Maracatu e Afoxé no intuito de organizar um estado da arte sobre a produção de conhecimento sobre as mesmas.

Este breve exercício de aglutinação de informações pode proporcionar novas perspectivas e possibilidade de análise quanto à organização de projetos pedagógicos e matrizes curriculares no campo da formação de profissionais para a Educação, entre estes os professores de Educação Física, responsáveis por sistematizar práticas corporais diversas, entre estas a Dança (CAVALLEIRO, 2006).

Ao tentar pedagogizar estes saberes relativos à própria história das danças brasileiras, sentíamos certa dificuldade de encontrar seus registros de maneira mais sistematizada, pudemos constatar que dentro deste campo de conhecimento tratar da história da dança no e do Brasil é algo pouquíssimo explorado nos livros e, conseqüentemente sobre o tema das danças afro-brasileiras, seus saberes, suas histórias. Paralela a estas constatações, em vários momentos ao longo de nossa prática pedagógica, tanto na educação básica e mais recentemente no ensino superior e na pós-graduação, pudemos identificar o estranhamento dos alunos quando no trato de temas afetos a cultura popular, a dança e mais especificamente as danças ou folguedos de origem afro-brasileira.

Consideramos tais aspectos como uma falta de conhecimento, ocasionando assim uma ignorância no sentido do desconhecimento dos fatos e conseqüente apropriação errônea destas raízes culturais, muitas vezes mantendo uma atitude de preconceito. Por exemplo, é recorrente o relato de não se tratar algumas danças de matriz afro-brasileira por estarem envoltas a questões da religiosidade.

Nesse contexto, a ausência de uma discussão e pesquisas em maior número quanto à temática, mantém esta situação? A que se deve? Não Pós-Graduação, que é o nosso olhar no momento, as produções sobre as danças de matriz afro-brasileira ainda são tímidas?

Compreendemos que a problemática central emerge do contexto da falta de educação sobre a história de base afro-brasileira quanto as nossas manifestações populares, mesmo após os esforços de mais de dez anos de promulgada a Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, e após esta

a atualização dos debates a partir da promulgação da Lei 11.645 que torna obrigatória o trato da História da África, da Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Infelizmente, nos bancos escolares do ensino superior muitos apresentam ainda o desconhecimento, a visão sincrética dessas produções culturais, sem sequer remeter a algumas questões preconceituosas quanto à visão do negro em nossa sociedade.

No campo da história sobre a dança no Brasil temos a publicação de vários livros sobre o tema, porém de forma geral a escrita da história das práticas de danças tem ficado no esquecimento histórico, sempre enfatizando a narração de acontecimentos relevantes de determinados eventos, pessoas, grupos de dança. Antes mesmo da década de 1980, a escrita da história da dança (mundial) no Brasil vinha de terras estrangeiras, ou era escrita por estrangeiros e sobre danças de outras localidades, sendo esse quadro também estendido à década de 1990 (SILVA, 2012).

Apesar da relativa produção sobre dança, sentimos falta de produções acadêmicas sobre as de matriz africana. Tais aspectos são reflexos da formação profissional, da forma como esses conteúdos são tratados na formação inicial? Como, no caso dos cursos de Educação Física, os quais, percebemos ainda, apresentando um currículo muito esportivizado? Enquanto em um semestre de ensino nas disciplinas clássicas relativas à dança, ou rítmica, como é chamada em alguns currículos de ensino superior na Educação Física, aborda-se fundamentos da dança, tipos diversos de dança (de salão, contemporânea, populares...). Constata-se a necessidade de repensar esse tempo de formação, para assim se refletir nas produções acadêmicas.

Ao refletir sobre essas raízes culturais, podemos pensar sobre como temos tido e dado o devido acesso às manifestações populares brasileiras, e mais especificamente as da cultura afro-brasileira, ou seja, seus processos de origem, sua dinâmica ao longo do tempo numa perspectiva artística, educativa; sobre seus saberes e suas práticas corporais, seus instrumentos, sons, indumentárias, músicas, grafias, configurando assim uma rede de interdependência e parte da autoimagem dos que compartilham esses saberes. Mas, tem-se escrito sobre a história da cultura popular brasileira e, entre as suas manifestações artísticas, a história da dança popular brasileira?

Foi a partir dessa inquietação que iniciamos este levantamento, o qual ainda encontra-se em andamento, mas, aqui apresentamos os primeiros achados e impressões.

A Dança, os Maracatus e os Afoxés

A dança pode ser entendida como movimento enfatizando os aspectos anátomo-fisiopsico-sócio-cinesiológicos do movimento; ou como arte – apresentando-se como um objeto de apreciação estética. A dança então é conceituada por sua dinâmica,

[...] complexo texto em constante mudança num jogo de diferentes sons, movimentos, figurinos, ambientes, crenças, memórias, corpos humanos e interações sociais, nos quais os significados são negociados em cada situação específica (GEHRES, 2005, 124)

Enquanto fenômenos distintos, os Maracatus e Afoxés, temos como elemento comum a ambos o fato de ser uma arte dramática, como explica Andrade (2002) assim como o elemento da dança.

Neste complexo texto, encontramos o Maracatu Nação ou de Baque Virado, o qual é exclusivamente de percussão. Atualmente localizado no ciclo carnavalesco, o Maracatu se originou dos Autos dos Congos, folguedos onde os africanos, geralmente escravos, representavam uma peça, seguida de música e danças próprias.

Com a decadência deste Auto, a parte de representação foi excluída, restando apenas a tradição do cortejo, que derivou para o folguedo que hoje conhecemos como Maracatu. Este rei do Congo era tido como o rei dos negros (um escravo liberto) e as Nações, encontradas no Recife, eram constituídas de gentes de várias procedências, principalmente de Angola (PERNAMBUCO, 1996).

O Maracatu tem origens na instituição dos Reis negros, fatos já identificados na França e Espanha no século XV e em Portugal no século XVI. A partir de 1666, encontra-se em Pernambuco narrativas sobre a presença da corte de reis negros, assim como cerca de 15 anos depois encontra-se registros sobre as coroações de soberanos do Congo e de Angola, na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da vila de Santo Antônio do Recife (BRINCANTES, 1998, nº 01), atual bairro de Santo Antônio.

Esses cortejos normalmente eram registrados pela imprensa local, porém sem a denominação de Maracatus. Em 1851, o *Diário de Pernambuco* de 20 de Outubro informa:

[...] percorrendo à tarde algumas ruas da cidade, divididos em nações, cada uma das quais tinha à frente o seu rei acobertado por uma grande umbela ou chapéu-de-sol de variadas cores. Tudo desta vez se passou na boa paz e sossego, porquanto a polícia, além de ter responsabilizado, segundo nos consta, o soberano universal de todas as nações africanas aqui existentes, por qualquer distúrbio que aparecesse em seus ajuntamentos, não deixou por isso de vigiá-los cuidadosamente. (PREFEITURA, 1998, nº 01, p.1).

Entre os negros, donde se sobressaía o Rei do Congo, participavam das festas religiosas, protegidos por uma umbela, grande pálio redondo, acompanhado por dignitários de suas respectivas cortes. A bandeira da nação abria o cortejo, junto a outras arvoradas, acompanhadas por instrumentos de percussão, nem sempre a gosto da população branca, como registrado abaixo, no jornal *Diário de Pernambuco*, de 15/03/1843, pelo então Padre Carapuceiro: “Alguns desses *chapelórios* ainda há poucos anos apareciam nos batuques dos pretos em dias de Nossa Senhora do Rosário, cobrindo o figurão chamado de reis dos congos.¹⁵” (Grifos nossos).

Em 1845, a denominação *maracatu* servia para designar um ajuntamento de negros, por ocasião da fuga de uma escrava chamada Catarina, da nação de Angola. Abaixo transcrevemos nota do jornal *Diário de Pernambuco* de 1º de Julho de 1845, encontrado no Brincantes (1998, p.2):

Em o dia 2ª feira do Espírito Santo do ano próximo passado, fugia a preta Catarina, de nação de Angola, ladina, alta, bastante seca de corpo, seio pequeno, cor muito preta, bem feita de rosto, olhos grandes e vermelhos, com todos os dentes da frente, pés grandes metidos para dentro, muito conversadeira e risonha, de idade de 22 anos; tem sido encontrada na Estrada da Nova da Passagem da Madalena e no Aterro dos Afogados, vendendo verduras e aos domingos na maracatu dos coqueiros do dito Aterro, e há notícia de ser o seu coito certo a matriz da Várzea, cuja escrava pertence a Manoel Francisco da Silva, morador na Rua Estreita do Rosário, 10, 3º andar, ou em seu sítio em Santo Amaro, junto a igreja, o qual o gratificará generosamente a quem lh'a apresentar (PREFEITURA. 1998, p.2).

¹⁵ Idem, ibidem.

Outro célebre autor brasileiro, que pesquisou músicas e danças de nosso Brasil foi Mário de Andrade (2002). Em seu estudo sobre o tema Maracatu, ainda no começo do século passado, mais especificamente entre 1928 e 1929, nas suas viagens pelo Nordeste, publicando seus dados em 1934, o mesmo identificou vários aspectos referentes ao assunto tais como a discussão a respeito da palavra Maracatu; a data de saída às ruas do Maracatu; os personagens do Rei e da Rainha e da Dama do Passo; a discussão a respeito da palavra Calunga e se a mesma tinha significado religioso ou não; os personagens do Porta Bandeira, do Dereito (ou Diretor); sobre o caboclo da nação; o desenvolvimento do cortejo; da ordem da marcha; a respeito do instrumental do Maracatu e finda analisando as coreografias das pretas velhas do Maracatu.

A respeito da discussão sobre a palavra Maracatu, Mário de Andrade nos esclarece que não havia encontrado nenhum registro desta palavra antes do século XIX. Seria africana? Na linguagem Guarani encontrou a palavra *maracá*, que se refere a um instrumento de percussão e a palavra *catú* que, em tupi, quer dizer bom, bonito. Outro sentido da palavra vem de *Marã*:

[...] a guerra, a confusão, a desordem, a revolução, Donde *Marãcatú* e posteriormente *Máracátu*, por assimilação. Isto é: a guerra bonita, a briga bonita, a briga de enfeite, invocando o cortejo real festivo mas guerreiro. Porque também o Maracatu conserva textos guerreiros (ANDRADE, 2002, p. 479).

Para ele, a palavra parecia de uso exclusivamente nordestino, informando que o Maracatu parece ter sido inicialmente um instrumento de percussão e por extensão a dança que se dançava ao som dele.

Destacamos ainda que sobre as origens históricas da dança dramática Maracatu-Nação, Ivaldo Lima (2005) questiona em seus estudos a perspectiva histórica linear e única, como se não houvesse história e um fazer e refazer constantes para legitimar interesses e posições sociopolíticas. Assim, esse autor procura deixar claro que não concorda da relação sinonímia entre maracatu-nação e religiosidade de descendência africana.

[...] afirmar que os maracatus-nação nasceram como algo diretamente relacionado às religiões afro, e com as mesmas características da atualidade, é esquecer que a vida e o cotidiano são parte de um incessante processo de invenção e reinvenção, onde os significados surgem como o resultado da intermediação entre os homens e as suas construções culturais (LIMA, 2005, p.91).

Para isso, busca elementos históricos que vão desde os instrumentos percussivos até as tradições de poder e religiosidade com influências diversas buscando apontar que estas podem ter ajudado a construir esta dança dramática.

O outro fenômeno que destacamos em nossa busca foi o Afoxé. Os Afoxés (misto de dança, música e canto), também chamados de “Candomblé de rua”, tem sua origem no culto ancestral aos orixás – Candomblé, porém outros dizem não haver Candomblé de rua, assim o afoxé seria uma representatividade do ‘Candomblé na rua’, em que o candomblé seria um ritual religioso de origem afro-brasileira.

Segundo Ferreira (2004, p. 205), sobre o Candomblé “1. Religião introduzida no Brasil por escravos, na qual crenças novos e ancestrais, reais ou míticos, eram divinizados. 2.

Designação genérica de diversas seitas derivadas do candomblé (1), e que apresentam influências estranhas à sua cultura (como por ex., elementos bantos, do espiritismo, rituais e mitos indígenas, etc.). 3. Local de culto do candomblé (1 e 2).

Festas de negros escravos eram denominadas nos primórdios de *batuques* (SOUZA, 1998) – termo geral usado para traduzir som, instrumento musical, dança e música, pois tudo o que fosse e lembrasse a África era chamado de batuque.

Souza (1998), ao analisar as proibições sofridas pela população negra (escravos e pretos livres), ou ajuntamento de negros - como era caracterizado pelos europeus, ao realizarem atividades lúdicas de caráter religioso em que havia comoção e transe, por ocasião do desenvolvimento de nossa sociedade, ainda no século XIX, afirma que os batuques perturbavam a ordem pública, pois era essa uma atitude bárbara, rude, não polida ou civilizada, da etnia negra da época e que deveria ser proibida.

Neste contexto, podemos compreender os batuques como uma instituição do século XIX, onde se estabelecia a teia das relações dos negros escravos e pretos livres, como também a representação dramática das narrativas em que os deuses eram reatualizados a partir da emoção compartilhada em público, local de confluência da memória coletiva das etnias negras (SOUZA, 1998, p.30).

No Brasil, os antigos batuques eram motivados pelo sentimento de ligação com a ancestralidade, herdada de um *habitus* estruturado pelas sociedades africanas, da qual se atribui a origem ou continuidade de várias atividades sociocorporais de origem afro-brasileira como a capoeira, o samba, o jongo, o caxambu, os afoxés e o candomblé, servindo assim como uma espécie de sedimentação das práticas religiosas da cultura afro-brasileira.

O candomblé perpetua-se e sua prática se espalha por todo o Brasil. Encontra-se também associado aos cortejos do ciclo carnavalesco, como afoxés e maracatus, enriquecendo e fortalecendo, dessa forma, as festas afro-brasileiras e o folclore nacional (CORTÊS, 2000, p.77).

Na cidade do Recife, existem referências de filiação dos praticantes da religião tradicional africana oriundo do Nagô e do Xambá. Essas recriações foram à síntese de experiências de diferentes povos que pertenciam a variadas culturas e que vieram para o Brasil na condição de escravizados.

Entre essas criações e recriações, como apresentamos antes, encontramos o Afoxé, ou Afoxê, que segundo Ferreira (2004, p. 100) é um “1. Cortejo de natureza semirreligiosa que no carnaval desfila cantando e dançando. 2. Canção nele entoada.”; são vinculados a diversos terreiros da religião dos orixás, tendo as seguintes características principais

As roupas (nas cores dos orixás), o canto (em língua nagô) e instrumentos de percussão próprios (atabaques, agogôs, abês e xequerês). O ritmo da dança na rua é o mesmo dos terreiros bem como a melodia entoada. Os cantos são puxados em solo e repetidos por todos, inclusive pelos instrumentistas. Antes da saída do grupo ocorre um ritual religioso (BENJAMIN, 2011, p. 73).

Segundo a pesquisadora Ester Monteiro de Souza (2008), o aparecimento de grupos de Afoxés em Pernambuco data do ano de 1981, com o primeiro desfile do grupo Ilê de África,

a partir do Balé Primitivo de Arte Negra e organizado pelo mestre de capoeira Zumbi Bahia. Tratava-se de uma proposta de restauração da identidade negra, reflexão e resistência cultural e política promovido pelo Movimento Negro Unificado (MNU) nesse Estado.

Os grupos de Afoxés apresentam símbolos e significados próprios tais como o Babalotim – importante símbolo religioso que representa o orixá patrono do afoxé; o Xirê – cerimônia religiosa com oferenda, canto e dança para os orixás na rua:

Depois do Xirê tudo é permitido. O Afoxé pode desfilar, subir aos palcos e encantar as multidões. O ritmo é o Ijexá, envolvente, sedutor, suave, de batida e cadência marcados por uma grande beleza. A base da percussão é feita por agogôs (que introduzem o ritmo), atabaques e afoxés ou agbês, instrumentos usados nos terreiros de Candomblé (SOUZA, 2008, p. 67).

Essas tradições e folguedos populares pernambucanos tem longa data em nossa realidade social, e tem recebido olhares diversos as serem pesquisados.

Pesquisa e Produção de Conhecimento

Compreendemos a pesquisa como construção de conhecimento, corroborando o autor a seguir:

[...] como um esforço em melhor compreender uma situação problemática ou desafiadora da realidade mediante o recurso de uma teoria. Nessa dialética em que se articulam um concreto (a realidade) e um abstrato (a teoria), para usar os termos da metodologia da pesquisa, transformam-se não só as visões acerca da realidade, mas também as próprias teorias que pretendem ajudar na compreensão e explicação dessa realidade. Esse é o processo de produção do conhecimento (BOUFLEWER, 2005, p. 322).

Nesse processo de produção do conhecimento, são necessários os exercícios da busca da novidade, seja de uma ideia original ou da articulação dessa as outras ideias já existentes ou ainda a aplicação de determinado quadro teórico a um novo contexto. O sentido de contribuição que esta ideia venha a dar para o avanço de uma determinada ciência também é um aspecto importante. Outros aspectos são o da construção da hipótese e da questão de pesquisa, como recursos necessários para organizar o percurso de entendimento de determinado fenômeno, de aproximação com a realidade.

Definidas tais questões, o próximo passo é a organização das categorias de análise, compreendidas como “[...] medidas ou lentes que criamos ou de que nos valem para o estabelecimento de distinções num determinado âmbito da realidade” (BOUFLEWER, 2005, p. 323). Na sequência, o método da pesquisa, como um caminho a ser seguido para desvelar a realidade estudada, necessita ter claro seus diferentes momentos assim como suas etapas, a definição de quais serão os interlocutores. Por outro lado, destaca Barros (2013), para o qual uma reflexão científica não se inicia do ponto zero, é preciso realizar um levantamento exploratório sobre a bibliografia existente para assim termos clareza das proximidades ou não de nosso recorte temático com outros interlocutores.

Nesse levantamento inicial, buscamos apresentar trabalhos encontrados acerca da temática dança na área da educação, educação física, nas artes cênicas e articuladas as danças populares de matriz africana, mais especificamente o Maracatu e o Afoxé.

Resultados Encontrados

Realizamos um levantamento das últimas produções locais da área: primeiramente um levantamento realizado na base de dados do Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco – Teses e Dissertações, no período de 2001-2017, assim como no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba-Universidade de Pernambuco, no mesmo período, a partir dos descritores dança (dança afro-brasileira), maracatu e afoxé. O intuito foi situar quanto às reflexões ocorridas sobre os temas, mais recentemente e em nossa região. Após a apresentação deste breve levantamento, ciente de que o mesmo está por ora concluído, apresentamos sinteticamente suas impressões e achados.

Na base de dados do Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco (Teses e Dissertações), no período de 2001-2017 foram encontrados dez trabalhos sobre dança, os quais realizamos uma breve apresentação a seguir, porém em visita à biblioteca do Centro de Educação da UFPE, outros dois foram encontrados com a temática da dança antes de 2001. De forma geral, os trabalhos encontrados versaram sobre dança, dança no ensino, danças afro-brasileiras, danças de salão, danças midiáticas e danças dramáticas.

Quadro 1
Produções com o Tema Dança (UFPE)

Tema	Título	Autor	Ano
Danças Midiáticas	Redes discursivas sobre os corpos infantis: a pedagogia cultural das danças midiáticas como região de constituição de subjetividades	SOUZA, Ana Paula Abrahamian de	2015
Dança	Cortejando pela rua, cortejando pelo palco: "llamadas" da dança no candomblé uruguaio	RABELO, Marcela Monteiro	2014
Danças de Salão	Impacto das danças de salão na pressão arterial, aptidão física e qualidade de vida de idosas hipertensas	MORAIS, Flávio Campos de	2011
Danças Afro-Brasileiras	Trilhas e partilhas na prática pedagógica de dança Afro-brasileira	BARROS, Adriana Ribeiro de	2011
Dança no Ensino	Corpos que dançam dentro e fora da escola: discursos pela interculturalidade na dança no ensino	SOUZA, Ana Paula Abrahamian de	2010
Dança	Deslocamentos Armoriais: da afirmação épica do popular na Nação Castanha de Ariano Suassuna ao corpophistória do Grupo Grial	MARQUES, Roberta Ramos	2008
Dança	Só Precisa Rebolar? Performance e dinâmica cultural no cacuriá maranhense	DELGADO, Ana Luiza De Menezes	2005
Dança Dramática	O Universo do Boi da Ilha : um olhar sobre o bumba-meu-boi em São Luís do Maranhão	SANCHES, Abmalena Santos	2003
Dança	Toré e identidade étnica: os pipipã de kambixuru : (índios da Serra Negra)	ARCANJO, Jozelito Alves	2003
	O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica	BRASILEIRO, Livia Tenório	2001
Dança	"Meu corpo é um templo, minha oração é a dança": Dimensões étnicas, rituais e míticas na companhia de dança 'Balé Teatro Castro Alves'	ARAUJO, Márcia Virgínia Bezerra de	1999
	O mundo da dança palco de muitas escolas	GEHRES, Adriana de Farias	1994

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o maracatu foram encontrados oito trabalhos, entre teses e dissertações, versando sobre o maracatu nação, maracatu rural, relacionando-os a discussão sobre gênero, música, classe social, história, políticas culturais.

Quanto ao tema 'maracatu' os achados foram um pouco mais generosos.

Quadro 2
Produções com o tema Maracatu (UFPE)

	Tema	Título	Autor	Ano	Programa/Local
1	Maracatu	Rainhas, mestres e tambores: gênero, corpo e artefatos no maracatunação pernambucano	OLIVEIRA, Jailma Maria	2011	Dissertação Mestrado Em Antropologia /UFPE
2	Maracatu e Antropologia do Turismo	Nós somos o mundo : Políticas culturais e turismo em tempos globalizados	SILVEIRA, Carla Borba da Mota	2010	Tese de Doutorado Em Antropologia –UFPE
3	Maracatu Nação	O som dos tambores silenciosos: performance e diáspora africana nos maracatus nação de Pernambuco	CUNHA, Maximiliano Wanderley Carneiro da	2009	Tese De Doutorado Em Antropologia – UFPE
4	Maracatu de Baque Virado	Viradas e marcações: a participação de pessoas de classe média nos grupos de maracatu de baque-virado do Recife-PE	ESTEVES, Leonardo Leal	2008	Dissertação Mestrado Em Antropologia /UFPE
5	Maracatu de Baque Virado	Diálogo de negros, monólogo de brancos: transformações e apropriações musicais no maracatu de baque virado	CARVALHO, Ernesto Ignacio de	2007	Dissertação Mestrado Em Antropologia /UFPE
6	Maracatu Nação	Maracatu e maracatuzeiros: desconstruindo certezas, batendo afayas e fazendo histórias – 1930-1945	LIMA, Ivaldo Marcino de França	2006	Dissertação Mestrado/ Programa De Pós Graduação Em História Da UFPE
7	Maracatu	Vamos maracatucá !!!: um estudo sobre os maracatus cearenses	SILVA, Ana Claudia Rodrigues da	2004	Dissertação Mestrado Em Antropologia /UFPE
8	Maracatu Rural	Maracatu rural: luta de classes ou espetáculo? (Um estudo das expressões de resistência, luta e passivização das classes subalternas)	MEDEIROS, Roseana Borges de	2003	Tese de Doutorado / Programa de Pós-Graduação em Serviço Social UFPE

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3
Produções com o Tema Afoxé (UFPE)

	Tema	Título	Autor	Ano	Programa/Local
1	Afoxé	Ekodidé Relações de gênero no contexto dos afoxés de culto nagô no Recife	SOUZA, Ester Monteiro de	2010	Dissertação Mestrado Em Antropologia /UFPE

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao afoxé, encontramos apenas uma Dissertação de mestrado abordando a temática das relações de gênero.

Os quadros apresentam sinteticamente esses achados. Até o presente momento, este foi o achado quanto aos estudos sobre os afoxés.

De forma geral, encontramos o maior número de produções sobre a dança, mas, apenas uma trata diretamente da temática dança afro-brasileira.

Ainda sobre a dança, no levantamento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE-UFPE), no Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica identificamos um volume de produções igual ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia, cinco produções cada.

No Programa de Pós-Graduação em Educação foram quatro Dissertações e uma Tese de doutorado que abordaram a temática Dança. Primeiramente na dissertação desenvolvida por Gehres (1994), seus objetos de pesquisa foram identificar como educadores, alunos e assessores de uma instituição que se propõe a ensinar os mistérios das primeiras letras e números, assim como das Danças e músicas populares, principalmente as de origem afro-brasileira, aprendem/compreendem/representam sua prática e o conhecimento que produzem/constroem, articulando estudos sobre a dança, prática pedagógica e cultura popular.

A segunda foi desenvolvida por brasileiro no ano de 2001, discutindo a Dança, Educação Física, Currículo e Prática Pedagógica, apresentou uma proposição explicativa, a partir da pesquisa-ação, sobre o trato com o conhecimento Dança no interior da disciplina Educação Física com nexos em referências da teoria crítica da educação, analisando como ela vem sendo pedagogizada.

Souza (2010), em sua Dissertação, buscou analisar os discursos pela interculturalidade produzidos por diferentes forças sociais, literatura acadêmica e situações da sala de aula buscando apreender como emergem os enunciados sobre Danças Populares, Danças Eruditas, bem como das Danças da cultura de massa na Dança no ensino em escolas públicas na cidade do Recife.

No trabalho sobre dança, desenvolvido por Barros (2011), a autora discute a Dança afro-brasileira, Cultura afro-brasileira e Práxis Pedagógica. Por fim, a Tese de Souza (2015) trava uma discussão sobre danças midiáticas e a infância.

Quanto ao Núcleo de Teoria e História da Educação ainda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE-UFPE), sobre a temática da dança e sua história em Pernambuco, ou, mais especificamente no Recife, não identifiquei nenhum trabalho desenvolvido.

Um segundo levantamento foi realizado na base de dados do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UFPB-UE. Nesse, encontramos dois trabalhos acadêmicos em nível de Dissertação, disponíveis *online*, sendo o terceiro oriundo de meus arquivos particulares, aos quais versaram respectivamente sobre Dança-Educação, Formação Profissional, Educação Física Escolar.

Quadro 4
Produções com o tema Dança no Programa Associado (Educação Física/ UFPB-UPE)

	Tema	Título	Autor	Ano	Programa/Local
1	Dança	A dança nas aulas de Educação Física: a sistematização do conteúdo nas Escolas de Referência do Estado de Pernambuco	ALVES, Michelle da Silva	2014	Dissertação Mestrado Acadêmico Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UFPB-UPE
2	Dança	O ensino da dança-educação na educação física escolar: resignificando o saber docente	FLORENCIO, Samara Queiroz do Nascimento	2011	Dissertação Mestrado Acadêmico Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UFPB-UPE
3	Dança	O andar como expressão da atitude pedagogia do professor de educação física	COSTA, Sandra Barbosa da	2010	Dissertação Mestrado Acadêmico Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UFPB-UPE

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos descritores 'maracatu' e 'afoxé' nenhum trabalho foi encontrado no momento da busca. Defendemos a ideia de ampliação destes temas enquanto pesquisas para a socialização e visibilidade da cultura negro-africana, assim como a valorização de seus diversos saberes.

Considerações Finais

Este breve levantamento nos fez identificar e analisar que, em vários espaços sociais, temos a Dança sendo pesquisada, porém não necessariamente no olhar das danças populares, e entre estas o Maracatu e o Afoxé, enquanto danças dramáticas, as quais também envolvem o canto e a música, entre outros elementos. Torna-se interessante a tarefa de, por dentro dessas produções, identificar com detalhes se as mesmas questões aparecem ao longo do trabalho. Outro desafio é a ampliação da busca em outras bases de dados, e em outras localidades, no intuito de apontar trabalhos desenvolvidos sobre nossos temas e sobre a história de nossas danças populares, buscando articular ao debate sobre o trato da dança na formação inicial e continuada, assim como a produção de conhecimento nestes espaços-tempos de formação, entre estas na Educação Física e Educação.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. Edição organizada por Oneida Alvarenga, 2ª ed., Belo Horizonte: Edições Itatiaia, 2002.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História** – da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades pernambucanas.** – João Pessoa, PB; Editora Grafset, 2011.

BOUFLEWER, José Pedro. **Pesquisa.** In: Dicionário Crítico de Educação Física. Org. Fernando Jaime González, Paulo Evaldo Fensterseifer. 2.ed. rev. – Ijuí: Unijuí, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: MINISTÉRIO da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CORTÊS, Gustavo Pereira. **Dança, Brasil: festas e danças populares.** Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa.** 6ª ed. rev. atualiz.- Curitiba: Positivo, 2004.

GEHRES, Adriana de Faria. **Dança.** In: Dicionário Crítico de Educação Física. Org. Fernando Jaime González, Paulo Evaldo Fensterseifer. – 2.ed.rev. – Ijuí: Unijuí, 2008.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Maracatus-nação – ressignificando velhas histórias.** Recife: Bagaço, 2005.

PERNAMBUCO, Secretaria de Cultura. **Espectáculos populares de Pernambuco.** Recife: CEPE, 1996.

PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. **Encarte Cultural Brincantes – Maracatu Nação.** Recife, 1998, nº 1.

SILVA, Carmi Ferreira. Por uma história da dança: reflexões sobre as práticas historiográficas para a dança, no Brasil contemporâneo. 2012,121f,. **Dissertação** (Mestrado), Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUZA, Edilson Fernandes de. Entre o fogo e o vento: as práticas de batuque e o controle das emoções. 1998. **Tese** (Doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SOUZA, Ester Monteiro de. **Afoxé: herança ancestral, instrumento de resistência.** Recife Nação Africana - Catálogo da cultura afro-brasileira. Prefeitura do Recife/2008.

Capítulo IX

Práticas Desenvolvidas no Grupo GEPERGES Audre Lorde de Enfrentamento do Racismo no Espaço Escolar

Eunice Pereira da Silva
Camila Ferreira da Silva

Introdução

Trataremos inicialmente dos interesses pessoais e formativos para construção da presente pesquisa, sendo elas a experiência profissional e informações coletadas a partir do levantamento da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), realizados nas últimas quatro reuniões que aconteceram entre o período de 2012 a 2017.

A partir de inquietações pessoais e formativas que emergem do interesse quanto à formação para o exercício de práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, ambiente, que, muitas vezes, apresenta um silenciamento quanto às questões étnico-raciais ou até mesmo reproduz concepções racistas dificultando o ser negro no ambiente escolar. Uma vez que as instituições de ensino representam, historicamente, um local de prestígio e de produção do saber, lugar este que no tempo-espaço-histórico para população negra lhe foi negado, seja no currículo, nas práticas educativas e nos materiais didáticos.

Assim, pesquisar as práticas de enfrentamento do racismo realizado por professoras/es no espaço escolar nos diz da afirmação desses profissionais engajados na luta por uma educação transformadora, com aprendizagens significativas para grupos que vem sendo marginalizados. Como indica Palermo:

[...] en nuestro territorio, la diferencia colonial es la que se encuentra a la base de cualquier diferencia cultural y es sólo desde su reconocimiento que es posible abrir el lugar al pensamiento crítico fronterizo. Es solo desde la recuperación de la memoria histórica, del posicionarse desde la historia local, que es posible recuperar la geo y corpo política del conocimiento (PALERMO, 2014, p.141).

Diante do exposto, compreendemos que as/os professoras/professores ao se filiarem a grupos, pessoas e estudos que contribuem na luta contra opressão racial se apresenta não só enquanto uma escolha de tema ou objeto, mas sim uma questão de sobrevivência como parte de uma identidade de resistência, pelo fato de que, como aponta Munanga (2005), nasce de uma cultura de resistência ao sistema de opressão que estes vivenciaram.

A fragilidade de implementação das políticas públicas para igualdade racial, e a partir das inquietações e aproximações apresentadas anteriormente levantamos questionamos: como a participação e atividades desenvolvidas no Grupo Geperges Audre Lorde, contribuem para o enfrentamento do racismo no espaço escolar?

O objetivo geral deste estudo é compreender as práticas desenvolvidas no Grupo Geperges Audre Lorde, que contribuem para o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Orientados pelos seguintes objetivos específicos; a) identificar as práticas do grupo que favorecem o

enfretamento do racismo no espaço escolar; b) analisar as bases teóricas e políticas das práticas identificadas.

No intuito de identificar como os/as pesquisadores/as brasileiros/as vêm abordando o elencado objeto de estudo, apresentamos um levantamento das pesquisas, através dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), que apresenta como finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

A fim de construir um panorama do que se tem em termos de produções atuais, foram selecionadas as quatro reuniões mais recentes da Anped. Sendo elas: a 38ª Reunião Nacional da Anped realizada em São Luís do Maranhão em outubro de 2017, 37ª Reunião Nacional da Anped realizada em Florianópolis-SC em outubro de 2015, 36ª Reunião Nacional da Anped realizada na Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia-GO em outubro de 2012, 35ª Reunião Nacional da Anped realizada em Porto de Galinhas-PE em outubro de 2012.

Para análise do levantamento bibliográfico, pautamos as fases dos procedimentos seguindo a lógica de Análise de Conteúdo via Análise Temática que ocorre em três fases, sendo elas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do Material e 3) Tratamento e Inferências (BARDIN, 2004).

Para a primeira fase, realizamos o levantamento dos trabalhos que tratassem sobre nosso descritor: Prática de enfretamento do racismo no espaço escolar, alocados no Grupo de trabalho (GT) de Educação étnico-raciais (GT21). Temos como pressuposto que o respectivo GT apresenta uma predominância de trabalhos quanto à discussão do tema de pesquisa.

Seguimos com o tratamento da Pré-análise, em que tratamos da leitura dos artigos completos, de cada pesquisa disponível no GT21 da Anped. Assim, organizamos o resultado da nossa busca com o total de trabalhos disponíveis e o total de trabalhos selecionados no GT21 de cada ano, conforme Quadro 1.

Quadro 1
Quantitativo Geral dos trabalhos selecionados, que abordam as práticas de enfretamento do racismo no espaço escolar

Reunião	Grupo de Trabalho	Total de Trabalhos	Trabalhos selecionados
35	GT 21	24	0
36	GT 21	18	0
37	GT 21	29	2
38	GT 21	30	1
Total		101	3

Fonte: *site* da ANPED¹⁶.

¹⁶ ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>

Concluída essa etapa, realizamos a Exploração do Material com releituras dos trabalhos selecionados. Constituindo um total de três trabalhos, que discorrem a respeito do Enfrentamento do Racismo no Espaço Escolar, apresentamos, em um dos quadros, um panorama sobre o enfrentamento do Racismo no Espaço Escolar do Estado de Pernambuco.

Selecionamos, por meio de uma leitura atenta, pesquisas que relatam práticas exitosas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, questões relacionadas à diferença e discriminação. Posto que os estudos sobre as Relações Étnico-Raciais possibilitam novas ou (re)compreensões sobre os conhecimentos silenciados e negados dos povos colonizados, que se reconfiguram constantemente no cotidiano escolar.

O artigo intitulado Formação para docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de um curso para educação das relações étnico-raciais. Apresentado na 38ª Reunião Nacional da Anped em São Luís-MA em outubro de 2017. Oliveira e Rodrigues (2017), apresentam dados de uma experiência de formação continuada de professoras(es) em Educação da Relações étnico-raciais a partir dos quais demonstram os impactos da formação para a docência. Com dados que apontam significativas mudanças na percepção das/os docentes após o processo formativo, evidenciando como resultado de pesquisa, a importância do investimento em formação.

O artigo intitulado Cotidiano escolar/(re)trato social: curriculando relações raciais. Apresentado na 37ª Reunião Nacional da Anped realizada em Florianópolis/ SC em outubro de 2015. Machado (2015) aborda experiências de pesquisa sobre formação de professores, produção e manutenção do racismo no Ensino Fundamental, problematizando as tensões à implementação da Lei Nº 10.639/2003. Aponta que a formação inicial e continuada de professores é de fundamental importância, quando se pretende alternativas para as questões raciais presentes no cotidiano escolar que desafia professores a buscarem novas competências e habilidades para potencializarem as práticas pedagógicas, a fim de atenderem as exigências tanto sociais, quanto das diretrizes.

Outro dado relevante do trabalho de Reis e Silva (2015) para nossa pesquisa, se refere às autoras perceberem práticas exitosas isoladas de professores/as que têm alguma identificação com a temática, seja por autodefinição (e/ou participação) em grupos de movimentos sociais. Dados como esse, corroboram com nosso objetivo de analisarmos as Práticas do Grupo Geperges Audre Lorde que favoreçam o enfrentamento do racismo.

O artigo intitulado A Lei Nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: Políticas e Práticas curriculares para sua implementação. apresentado na 37ª Reunião Nacional da Anped realizada em Florianópolis-SC em outubro de 2015, da autoria de Reis e Silva (2015), busca compreender como a Lei Nº 10.639/2003, após dez anos de sua promulgação, tem sido implementada pelos sistemas públicos e particulares de ensino em Pernambuco, e possibilitado a construção de políticas e práticas curriculares de educação das relações étnico-raciais.

Com o objetivo de analisar as políticas e as práticas curriculares de implementação da Lei Nº 10.639/2003 desenvolvidas nas escolas de Pernambuco, identificando experiências educativas bem-sucedidas, durante o processo investigativo, constataram-se lacunas na

formação inicial e continuada dos professores em relação à educação das relações étnico-raciais. Por fim, os dados contribuem para elucidação do panorama social com o resultado de 53,3% das escolas pesquisadas ainda não terem implementado a Lei N° 10.639/2003, mesmo dez anos depois de sua promulgação no período da pesquisa de Reis e Silva (2015).

Diante do exposto, cabe destacar a relevância de pesquisar o Grupo de Estudos em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades (GEPERGES) que se apresenta como um ambiente formativo onde se reconhece como um espaço educacional, científico e afro-referencializados que se pensa a ação a partir de reflexões proporcionando uma formação intelectual, com um grupo composto em sua maioria por mulheres negras. No qual (re)constróem de forma individual e coletiva uma prática ancorada além dos parâmetros hegemônico que se configura em nossa sociedade como; branco, heterossexual e eurocêntrico.

O Grupo Geperges Audre Lorde, está sediado na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Fundado no ano de 2003 pela Prof.^ª Dr.^ª. Denise Maria Botelho. Mulher Negra, pesquisadora e escritora de temáticas que estudam e pesquisam religiosidades, relações raciais e de gênero. A Yalorixá Denise d'Ogum, é formada na linhagem do Candomblé de Ketu e pelo Professor Wanderson Nascimento (UNB), Taata de Nkisi, Nkosi Nambá, formado na linhagem do Candomblé de Angola.

Estudos Pós-Coloniais

Nesta seção discutiremos a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais a partir dos conceitos de Colonialismo/Colonização, Colonialidade e os seus eixos, a saber: Poder, Saber e Ser (QUIJANO, 2000, 2005; MIGNOLO, 2005; GROSFUGUEL 2007; WALSH 2006, 2008, 2014). Essa Abordagem pensa a partir dos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento dos povos silenciados e subalternizados historicamente, construindo assim modos de resistência propositiva.

Nesse caso, identificamos a construção de um novo lócus de produção de conhecimento, questionando o padrão de poder mundial. Nessa direção, Quijano pontua: “A América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder e vocação mundial e desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade” (QUIJANO, 2005, p 227). Apresentando dois processos históricos fundamentais para os eixos do novo padrão de poder: primeiro, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça¹⁷, que se estruturou como fundante para o regime de poder e exploração, segundo a articulação das formas de controle do trabalho, recursos, produtos e capital.

Nesse contexto, a ideia de raça e, conseqüentemente de identidade racial, vai sendo estabelecida como instrumento de classificação social da população, com as dominações impostas, como aponta Quijano:

Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no mundo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 228).

¹⁷ Como uma suposta estrutura biológica que marcava uns em situação de inferioridade em relação a outros.

Alicerçados nesse padrão global de poder, os imaginários produzidos quanto aos papéis e lugares sociais, a divisão racial silenciosa do trabalho se mantêm no passado-presente colonial para a população negra. Nessa relação que não é só temporal, Grosfoguel (2007) nos alerta que o colonialismo é mais antigo que a colonialidade no sistema-mundo, pois embora a colonialidade, tenha uma estreita relação com o colonialismo, não se esgota nele, visto que o colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração não restrito ao espaço geográfico, mas as relações de poder ambientadas no sistema/mundo.

Com a colonialidade e seus processos de hierarquização dominação, o colonizador destrói o imaginário do *outro*, o invisibilizando e o subalternizando no processo de reafirmação do próprio imaginário. Se expressando pelos eixos da Colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005). Conceitos centrais para se pensar modernidade e colonialidade, Grosfoguel alerta sobre a seguinte ótica:

Qualquer diálogo intercultural tem que assumir que não vivemos em um mundo horizontal de relações culturais. A horizontalidade assume uma falsa igualdade que não contribui em nada para um diálogo produtivo entre norte e o sul do planeta. Devemos começar reconhecendo que vivemos em um mundo onde as relações entre culturas se realizam verticalmente, isto é, entre dominados e dominadores, entre colonizados e colonizadores (GROSFUGUEL, 2012, p. 340).

Dessa forma, compreendemos que a Colonialidade do Poder (Negra, Índio, Branco) hierarquiza (inferior e superior) e classifica os sujeitos, demarcando na estrutura social os lugares e os papéis que cada sujeito deve/pode ocupar.

A Colonialidade do Saber alicerça os conhecimentos branco-cêntricos, enquanto única forma de conhecimento válido, determinando referenciais que colocam saberes em categorias duais: prestígio ou não prestígio. Nesse processo, é silenciado e/ou negado formas e origens *outras* de produções e socializações de conhecimentos que não tenham suas origens nos postulados branco-cêntricos.

Na Colonialidade do Ser, estrutura-se um padrão branco-referencializado do sujeito, minando assim, nem sempre de forma silenciosa, aquelas e aqueles que não se enquadram no padrão hegemônico branco e euroreferencializado. Nesse contexto, as resistências dos Movimentos sociais negros se manifestam de maneira contra-hegemônica ao reivindicarem suas identidades culturais e sociais.

Com isso, pensando o processo de construção em que se alicerça a modernidade Grosfoguel ressalta que *“La idea de raza organiza la división internacional del trabajo, define quién recibe mayor riqueza o mejores salarios y quién hace los peores trabajos”* (2007 p, 4). É sobre esse contexto que ainda se expressam análises referentes à população negra na categoria trabalho. Desse modo, compreender as práticas desenvolvidas no Grupo Geperges Audre Lorde, que contribuem para o enfrentamento do racismo no espaço escolar nos possibilita reflexões quanto às marcas tanto relacionadas à Colonialidade do Ser quanto à Colonialidade do Poder, ao galgar ou ocupar lugares sociais do saber como o caso da profissão docente.

Percurso Metodológico

O caminho teórico-metodológico utilizado no processo de pesquisa baseou-se na Análise de Conteúdo para o tratamento e organização dos dados com a seguinte concepção: “[...] uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (VALLA 1999, p. 104).

A seleção pelo Grupo Geperges Audre Lorde se deu devido ao fato de ser um grupo afro-referenciado que se reconhece como um espaço educacional em que se pensa a ação a partir de reflexões que podem proporcionar uma formação intelectual para uma população que tem o acesso à escolaridade dificultado. Como declara estes autores:

As variadas formações acadêmicas e não acadêmicas acolhidas dão ao GEPERGES, um lugar da diversidade e de uma hermenêutica multidisciplinar localizando-o como uma coletividade de conhecimento que tem servido à aumentar a inserção de pessoas antes distanciadas do ambiente acadêmico para que se reconheçam enquanto agentes de conhecimento e que os seus saberes, aqueles outros conhecimentos antes esquecidos, não evidenciados como conhecimentos venham a compor uma outra epistemologia que abarque não só aqueles marcos teóricos reconhecidos como válidos, mas as outras epistemes que estão camufladas pela hegemonia universalizante (BOTELHO; SANTOS, 2017, p. 6).

Entendem, ainda, que os processos educacionais podem ser mediados por pedagogias diaspóricas plurireferencializadas que alicerçam a fundamentação teórica e crítica das pessoas que são, a um só tempo, agente e objeto de epistemologias que não estão academicamente padronizadas.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, foram selecionados a fim de contemplar os cenários encontrados em campo, sendo eles: técnicas de observação participante, diário de campo, conversas informais e entrevistas semiestruturadas¹⁸.

Assim, o trabalho de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas foi realizado com três integrantes do grupo Geperges Audre Lorde. Para o processo de seleção dos participantes desta pesquisa, foi dada prioridade aos integrantes que apresentam uma prática de enfrentamento do racismo no espaço escolar e um maior período de participação no Grupo Geperges Audre Lorde.

Para seleção dos(as) entrevistadas(os), decidimos utilizar o critério de que as/os entrevistadas/entrevistados estivessem atuando como professoras(es), levamos em consideração o período de antiguidade e permanência no Grupo Geperges Audre Lorde, a fim de coletarmos relatos que representasse os vários momentos que o grupo percorreu em sua trajetória. Dessa forma, em nossa observação foi possível identificar os sujeitos, e como uma das marcas do Grupo Geperges Audre Lorde é o pensamento, práticas e orientações coletivas. Conversamos com o grupo a respeito da seleção prévia dos três entrevistados(as)

¹⁸ Elegemos a utilização da observação participante, devido à riqueza de dados e envolvimento que a mesma propicia na pesquisa qualitativa.

e os integrantes presentes concordaram que as falas das/dos selecionadas/selecionados representassem a voz do no Grupo Geperges Audre Lorde na presente pesquisa.

Elaboramos questionários para construção dos perfis das/dos participantes selecionadas/selecionados e uma entrevista semiestruturada contendo onze questões que foram estruturadas para fins de análise temática em dois blocos. A fim de garantir o respeito e sigilo ético as/os participantes das entrevistas, os mesmos serão apresentados, neste estudo, com o código de identificação das/dos três entrevistadas(os) de: P1, P2, P3, código que remete também a ordem de realização das entrevistas.

Os sujeitos selecionadas(os) atuam em espaços educativos e atualmente são professoras(es) em instituições Públicas de Ensino; identificam-se como sujeitos de cor negra; são integrantes do subeixo do Geperges Audre Lorde de Educação nas Relações Étnico raciais e possuem como maior titulação o mestrado. Vale ressaltar que o resultado de todos os selecionados para entrevistas se identificarem como negras(os), representa uma amostragem do quantitativo de integrantes negras(os) no Geperges Audre Lorde. Contudo, não foi critério deste estudo selecionar apenas professoras(es) negras(os). Desse modo, nos interessávamos por professoras(es) que apresentassem práticas exitosas de enfrentamento do racismo na luta epistêmica por uma educação antirracista.

Com as entrevistas obtidas e transcritas, realizamos a leitura inicial do conteúdo fazendo uso da regra da leitura flutuante (BARDIN, 2004), destacando falas que dialogavam/atendiam os objetivos apontados anteriormente. Na sequência, fizemos uso da regra da referenciarão de índices e indicadores para nos auxiliar tanto na organização das falas selecionadas para a análise.

Em seguida, criamos códigos para os destaques realizados, regra da codificação, e iniciamos a elaboração das categorias que surgiram a partir da exploração do material obtido por meio dos questionários e entrevistas (regra da categorização). Para sistematização dos dados apoiando-nos aos nossos objetivos propostos e nas contribuições teóricas dos Estudos Pós-Coloniais.

Para a categorização, seguimos Bardin quando assim conceitua:

[...] a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2004, p. 111).

Realizamos marcações com as cores; amarelo referente às práticas, azul referente à formação, vermelho referente aos aspectos que representassem um discurso de luta, e a cor verde referente aos aspectos relacionados à identidade.

Práticas de Enfrentamento do Racismo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais

A partir do olhar entre a relação de contribuição presente nas práticas ocorridas no Grupo Geperges Audre Lorde, com o enfrentamento do racismo no espaço escolar e os estudos Pós-Coloniais, bem como com o uso do procedimento da análise temática,

construímos uma unidade de registro resultando na elaboração do Quadro 2, com os perfis dos entrevistados(as).

Quadro 2
Perfis das(os) Entrevistadas(os)

Identificação	Sexo	Reside	Religião	Raça/cor	Integrante de Movimento Social	Graduação
P1	Fem.	Urbana	Origem católica	Preta	Sim	Licenciatura em História
P2	Fem.	Urbana	Candomblé	Preta	Sim	Licenciatura em Pedagogia
P3	Mas.	Campe sina	Não professa	Preta	Não	Licenciatura em Geografia

Fonte: Elaboração própria.

Por meio de um questionário de identificação, sistematizado no Quadro 1, foi possível um olhar tanto sobre o perfil pessoal dos sujeitos (que compõe sua identidade) quanto um olhar sobre sua trajetória formativa docente. Assim as(os) entrevistadas(os) desta pesquisa se apresentam com três professoras(es) que se autodeclaram negras(os) e integrantes do Grupo Geperges Audre Lorde por mais de três anos.

Pesquisas como a de Reis e Silva (2015) apontam em seus levantamentos uma relação com a Prática exitosa de enfrentamento dos professores no Estado de Pernambuco com a autodefinição e ou participação em grupos ou movimentos sociais.

[...] ao analisar os discursos proferidos pelas instituições, pelos documentos e pelos indivíduos, através da Transposição Didática, foi possível perceber mudanças ocorridas em práticas isoladas de professores/as que têm alguma identificação com a temática, seja pela autodefinição e ou participação em grupos sociais (REIS; SILVA, 2015, p.13).

As entrevistas foram divididas em dois blocos, o primeiro voltado para as práticas do grupo que favorecem o enfrentamento do racismo no espaço escolar. No segundo bloco de entrevistas, analisamos as bases teóricas e políticas das práticas identificadas.

Quanto aos interesses que levaram os(as) entrevistados(as) a participarem do Grupo Geperges Audre Lorde:

O Geperges é um espaço que faz diferença por ser um grupo de pesquisa da academia, um espaço que enquanto negras, temos que enegrecer. E o Geperges nos impulsiona a buscar coletivamente a permanência neste espaço de reformulação de saberes (Professora P2).

Aspectos quanto à coletividade, prática, formação e luta se fazem presentes nos discursos dos(as) entrevistados(as) quanto ao desejo de mudança social que também expressa Grosfoguel:

la radicalidad consiste en no dejar que ningún elemento de las ideologías y jerarquías de poder del sistemamundo quede sin ser atacado. Que cuando luchamos contra los capitalistas construyamos al mismo tiempo organizaciones feministas, antiracistas, antieurocéntricas, etc (GROSFOGUEL, 2007, p. 6).

O professor P3 associa a participação ao Grupo Geperges Audre Lorde a um recurso formativo para prática pedagógica e na luta que tem se expressado o campo educacional. Através de ações como estas:

aperfeiçoamento acadêmico, aprimoramento dos meus estudos sobre temáticas étnico raciais, resignificação da minha prática pedagógica e ser um ativista no meu campo de trabalho na luta contra o machismo, racismo, homofobia e misoginia (Professor P3).

Todas(os) as/os três entrevistadas(os) declararam que os conteúdos trabalhados no Grupo Audre Lorde colaboraram para o enfrentamento do racismo no espaço educacional: “Pois as leituras, as discussões estimula a novas formas de pensar e problematizar as ações questões no âmbito da Escola que trabalho” (P1). E, para além do espaço escolar, os conteúdos abordados no Grupo Geperges:

colaboram nos fortalecendo e empoderando nossa atuação quanto negras. Deste modo os conteúdos nos tornam mais seguras e serve como arma para desmistificar o silenciamento acadêmico em relação à presença da população negra na academia (P2).

A colocação da entrevistada P2 expressa a prática também como um instrumento de luta para a desobediência epistêmica e civil no espaço de saber. Que se apresenta como um não lugar epistêmico para a população negra.

Ainda quanto aos conteúdos trabalhados no Geperges Audre Lorde, a fala do Professor P3 ressalta:

[...] a partir de discussões sobre a temática, inclui no grupo pessoas que possuem vivências na luta, não privilegia o academicismo como único recurso e nem por isso perde a qualidade dos debates, privilegia a discussão dos temas a partir de um debate Pós-Colonial, fundamenta iniciações para a produção de material que versem na lógica antirracista (Professor P3).

Vale salientar que uma das características do Grupo Geperges Audre Lorde, se dá ao perfil dos sujeitos sendo, em sua maioria, vinculado à luta de Movimentos Sociais e periféricos. Como aponta Botelho e Santos (2017), o Grupo Geperges Audre Lorde atua como território decolonial que se propõe a construir a capacitação argumentativa para uma intelectualidade que perpassa pelo cotidiano de preconceitos e discriminações.

Apresenta uma forte marca de escuta em sua prática metodológica nas atividades em grupo, a fim de dar voz a esses sujeitos que são socialmente silenciados. Característica essa que traz para as discussões temáticas do Grupo Geperges Audre Lorde um olhar *outro* apontado pelos seguintes autores:

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico "outro", parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23-24).

A escuta e aproximação dos saberes desse *outro*, pertencente a espaços de Lutas Sociais, nos possibilita refletir sobre a Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Todas/todos as/os três entrevistadas(os) expressaram a vivência no grupo como uma oportunidade formativa, como apontada pela entrevistada P1: “No Geperges, através de leitura contra-hegemônica, passamos a conhecer autoras e autores brasileiros e outros que tratam de culturas, identidades, raça, gênero e etc. (Professora P1)”. Segundo indica, teve uma formação hegemônica que propicia pouca ou nenhuma leitura de autores(as) brasileiros(as) negros(as). Não sendo oportunizado também leituras de autores(as) que abordem a perspectiva da cultura negra.

A ausência de discussões e leituras como as citadas anteriormente foi apontada pelos entrevistados(as) e pela pesquisa elaborada por Reis e Silva (2015) como fator dificultante para as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) no espaço escolar no exercício da Lei Nº 10.639/03 em Pernambuco. Para almejada mudança crítica e reflexiva, no processo de ensinar e aprender da ação docente.

Quanto à contribuição das atividades ocorridas no Grupo Geperges Audre Lorde, para compreensão da Lei Nº 10.639/03 e o exercício da mesma, na formação do sujeito em seus aspectos culturais e identitário. A entrevistada P1 afirma;

Essa discussão e compreensão dos dispositivos legais já vem sendo internalizada na forma de pensar e agir(...). No entanto o coletivo do Geperges aprofunda a discussão com outros pesquisadores e profissionais da educação, com leituras e práticas (Professora 1).

Compreende a formação para a compreensão e exercício da Lei Nº 10.639/03 tanto para a sua postura pessoal e política quanto para o seu trabalho educativo. Apresentando uma perspectiva parecida, a professora P2, quanto à compreensão da Lei Nº 10.639/03, e seu exercício na formação do sujeito em seus aspectos culturais e identitário considera:

contribui, pois trabalhamos textos e debates a partir dos estudos da Lei 10.639. Visto que a lei é um elemento fundamental para que as culturas africanas e afro-brasileiras sejam trabalhadas em sala de aula e que possam aos poucos eliminar o racismo, preconceitos e violência. Fortalece a minha atuação, favorece um fazer pedagógico a partir da vida do cotidiano dos estudantes, buscando nas referências bibliográficas um aporte que concilia teoria e prática. Prática esta que respeita a diferença e fortalece o coletivo (Professora P2).

A entrevistada P2 apresenta um elemento a mais em sua fala, que se trata dos conhecimentos prévios dos estudantes a partir do cotidiano dos mesmos. Construindo uma relação cíclica entre o cotidiano dos estudantes (em quem emergem suas identidades e seus conhecimentos), o fazer pedagógico do professor (em suas práticas) e os saberes teóricos (referenciais bibliográficos). Aproximando-se, dessa forma, da práxis formulada por Paulo Freire: "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos" (FREIRE, 2015, p.52). Com isso, para analisarmos o segundo bloco referente às bases teóricas e políticas das

práticas identificadas, o Geperges Audre Lorde se mostra como um espaço de formação que contribui na prática docente em diversas dimensões. Como elabora a Professora P1:

Percebo em três dimensões: Primeira na minha postura pessoal o exercício de pensar buscar, indagar as questões, situações do cotidiano que envolve pessoas sujeito à situação desumana de exclusão. Segunda dimensão, em rever, atualizar no trabalho educativo na Escola e terceiro participar do grupo de pesquisa. (Professora P1)

Levando-nos a perceber aspectos apontados por Walsh (2014) como o sentir, pensar e repensar o agora a partir e sobre as luzes e rachaduras, posicionando-nos a esse respeito e reflexivamente dentro da própria trajetória de militância e ativismos intelectual saímos do pessimismo.

Entre as bases teóricas trabalhadas pelos entrevistados(as) no Grupo Geperges Audre Lorde esta entrevistada destaca:

[...] o texto de Spivak, o subalterno pode falar¹⁹, levando na discussão aprofundar a outros estudos a teoria pós colonial. Assim outros estudos realizados com temática da educação intercultural como processo de ver o “outro” dentro de nós, ao mesmo tempo perceber o outro. Desse modo, abordagem teórica teve relação com outros autores Quijano, Candau, Oliveira, Boaventurra. Nessa perspectiva como um todo, o grupo leva a repensar quem somos nós? (Professora P1)

A fala da entrevistada P1, apresenta as contribuições na participação do Grupo Geperges Audre Lorde para seu processo de formação continuada, intimamente relacionado ao processo formativo identitário que se expressam em sua prática pedagógica. Em um questionamento imbricado com a produção de Spivak (2010) *Pode o subalterno falar?* Com a percepção de si dentro deste espaço epistêmico.

La colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual (WALSH, 2008, p.137).

Ao questionarmos como os conhecimentos socializados no Grupo Geperges Audre Lorde são trabalhados na prática pedagógica, o afastamento do conteúdo escolar com a realidade dos sujeitos se destacam para a professora P1:

A referência teórica do currículo escolar não pressupõe a realidade do estudante. Por isso, vivencio os conteúdos a partir da “conexão que eles (os alunos) pensam?” E em seguida analisamos os conceitos. Por exemplo; discutir a Primeira Guerra, nazismo, a política do Vargas. Como participava a sociedade? A quem beneficiou? Quais os valores?

Aspectos quanto ao interesse por parte dos professores(as) entrevistados(as) pela aproximação dos saberes dos estudantes aos conteúdos escolares, uma das professoras

¹⁹ O título a que a Professora P1 se refere é **Pode o subalterno falar?** De Gayatri Chakravorty Spivak.

entrevistadas explica como se dá: “Readaptando com a realidade dos estudantes, especialmente na organização e preparação das aulas” (Professora P2) e o estímulo ao pensamento crítico, estão presentes nas declarações dos três entrevistados:

uma certa vez estava trabalhando sobre a construção do espaço a partir do trabalho. No livro didático havia cinco fotografias de HOMENS desenvolvendo alguma atividade remunerada (detalhe, eu sou o único professor desta turma as demais são professoras, cinco no total). Eu simplesmente instiguei o debate dizendo: “Se o Livro Didático é o Senhor da verdade, as mulheres não fazem nada, pois segundo ele só os homens conseguem construir o Espaço Geográfico trabalhando”. Essa minha fala foi o estopim da discussão, pois as mulheres da sala começaram a questionar essa tal “VERDADE ÚNICA”. Daí nas aulas seguintes realizamos construção de projetos, exercícios e produção de ações sobre a participação das mulheres na construção dos espaços geográficos e econômicos (Professora 3).

O professor P3 aponta marcas do Patriarcado que se depara em sua atividade docente, tanto no universo epistêmico quanto na divisão racial, de gênero, lugares e papéis que estruturam a sociedade como destacado a seguir:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/ diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de consciência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educandos (GOMES, QUIJANO, 2005).

O olhar do Professor P3 sobre o instrumento do livro didático, em sua prática pedagógica, exemplifica a possibilidade que alerta Gomes (2005) de se trabalhar questões como a identidade, diversidade, sexualidade e relações raciais de forma transversal aos conteúdos escolares.

Ao pensarmos em como a participação no Grupo Geperges Audre Lorde ajuda a compreender as relações epistêmicas no processo educativo que está posto na sociedade. Reaparecem elementos de disputa epistêmica, pensamento crítico, prática pedagógica, referências identitárias e outros.

como estamos numa sociedade que a disputa epistêmica persiste. A ideia de fortalecer as destituições de poder nos diferentes conhecimentos, implica no papel de educador numa relação com práticas pedagógicas que estimule os estudantes a repensar a realidade (P1).

Ainda pensando a relação de contribuição entre a participação no Grupo Geperges e a formação política dos sujeitos, encontramos marcas que representam uma marca de rachadura das estruturas de Colonialidade do Ser e Colonialidade do Saber

através dos reconhecimentos que seus integrantes cada um tem uma história, um saber e um conhecimento que pode fortalecer o todo. O respeito ao ser e o acolhimento de sua história. O Geperges desmistifica o que é posto como processo educativo e estimula os sujeitos a exercer seu protagonismo (P 2).

Essas marcas também se expressam na fala do professor P3, quanto à resistência de Grupos de Estudo e Pesquisa como o Geperges Audre Lorde. No movimento de ruptura das estruturas de Colonialidade de Poder:

pela dinâmica de trabalho proposta pelo grupo e pela participação das pessoas que atuam nesse campo. As falas e experiências vivenciadas pelos/as participantes são reais. Quem está ali no grupo, vivencia o processo e não apenas estuda e se especializa no mesmo. Cada um/uma vai contribuindo com sua vivência seja no campo da educação (meu campo), seja na luta da militância (movimentos sociais), seja na academia, seja pela experiência de vida, seja pela atuação profissional, pela experiência religiosa enfim. O grupo não se prende apenas a lógica acadêmica, ele se constrói também pela heterogeneidade e campo de atuação dos/as seus/suas participantes. São experiências enriquecedoras! (P3).

Ainda pensando a relação de contribuição entre a participação no Grupo Geperges Audre Lorde e a formação política dos sujeitos, encontramos marcas apontadas por Quijano (2005) da Colonialidade do Ser, do Saber e do Poder, porém, interrompido pela consciência e desejo ativo de rupturas do sistema racista e eurocêntrico vigente.

Primeiro, ao contribuir em sua identidade como sujeito negro e que está em um espaço de poder e que este não foi criado por nós negros. Segundo, que este participante é formado e reformado coletivamente, neste processo o indivíduo naturalmente vai percebendo que precisa lutar para conquistar espaços sociais, na maioria das vezes há um despertar para galgar políticas públicas que inclua a população negra (P2).

Por fim, refletimos em como a participação no Geperges colabora para compreensão das relações epistêmicas no processo educativo que está posto na sociedade.

Emergem aspectos contributivos para formação identitária dos entrevistados participantes e, em contrapartida, dos estudantes com os quais eles (re)formulam sua prática pedagógica a partir dos aspectos formativos socializados coletivamente no Grupo Geperges Audre Lorde.

No meu caso, me ajudou através do empoderamento e autorreconhecimento indenitário. Vendo pessoas que em suas vivências lutam, defendem ou estudam em prol do "feminismo negro", pude reavaliar minhas posturas sociais, relacionais, profissionais e acadêmicas. O GEPERGES não desenvolve apenas um trabalho acadêmico, mas um trabalho que empreende na melhoria de uma sociedade como um todo (P3).

Diante do exposto, a reflexão sobre um espaço de saberes acadêmicos que apresentam historicamente suas relações sociais fortemente racializadas. Os dados coletados apresentam uma crítica a epistemologias eurocêntricas e hegemônicas que assumem um ponto de vista universalista racionalizado. Surgidas a fim de naturalizar uma condição de inferioridade, apresentando como única e válida apenas as epistemologias dos colonizadores.

Considerações Finais

É possível perceber, pela análise dos dados coletados ao decorrer deste estudo, diferentes articulações dos sujeitos com o impacto que os saberes proporcionados na integração ao Grupo Geperges Audre Lorde se expressam em suas práticas pedagógicas, identitária e

políticas. Emerge nas falas de todas(os) as(os) professoras(es) entrevistadas(os) a importância de aproximação com estudos étnicos não eurocentrados. Tanto como uma forma de suprir as lacunas da formação docente, quanto uma ampliação das possibilidades de prática pedagógica e política.

Espaços como o Grupo Geperges Audre Lorde demonstram-se como lugares possíveis para o conhecimento das marcas coloniais, em nossa sociedade, e, conseqüentemente no espaço escolar à ótica dessas rupturas lutar pela superação dos paradigmas dos estudos culturais. Compreendemos que o olhar das(os) professoras(es) orientadas(os) pelos seus diferentes saberes para o enriquecimento de suas práticas educativas demonstra uma necessidade contínua de busca em fontes *outras*, referências pedagógicas para ressignificação de suas práticas.

Por fim, apresentamos para além dos desafios expostos nas diversas pesquisas quanto ao cenário para uma educação antirracista. Sistematizamos a conclusão, de que pedagogias decoloniais se apresentam como instrumento exitoso na luta por uma educação antirracista.

Contribuí na formação do sujeito político, crítico e reflexivo que somam na luta do quadro étnico racial vigente na sociedade. Por meio de filiação a grupos, teorias estudos e pessoas que lutam e constroem práticas de enfrentamento contra diferentes formas de opressão e formam coletivamente, e de forma intercultural, uma identidade e práticas pedagógicas de resistência.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Ed 70. Universidade de France, 2004.

BOTELHO, Denise Maria. SANTOS, Francineide Marques da Conceição. Um território decolonial: GEPERGES Audre Lorde. I Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias do Recôncavo. **Anais...** Santo Amaro. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em Revista** pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil. Belo Horizonte, 2010.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da Cruz. OLIVEIRA, Fabiana Luci de Oliveira. RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Formação para docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de um curso para educação das relações étnico-raciais. GT 21 Anped. **Anais...** São Luiz do Maranhão. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59ªed. Ver. e atual. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. MUNANGA, Kabengele. Organizador. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

GROSGOQUEL, Ramón. Entrevista a Ramón Grosfoguel. In: Polis, **Revista de la Universidad**

Bolivariana Santiago, chile. (realizada por: Angélica Montes Montoya e Hugo Busso). Recebido el 23.12.07, aceito em: 29.12 jul. 2007.

MACHADO, Sandra Maria. Cotidiano escolar/(re)trato social: curriculando relações raciais. GT 21 Anped. **Anais...** Florianópolis. 2015.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías pos-coloniales. **Revista chilena de literatura**, Coimbra, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Organizador. **Superando o Racismo na escola**. 2ªed rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial. MIGNOLO, Walter. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Compilado por María Eugenia Borsani y Pablo Quintero. Neuquén: EDUCO, Universidad Nacional del Comahue, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, 2000.

REIS, Maria da Conceição dos. SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. A Lei Nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: Políticas e Práticas curriculares para sua implementação. GT 21 Anped. **Anais...** Florianópolis, 2015.

ROSA, Maria Virgínia de Figueire; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos Santos. Organizador. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VALLA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Silva; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de outro modo**. 2006. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/37.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

Capítulo X

Religiões Afro-Brasileiras e Racismo Religioso nas Escolas: um desafio para a educação das relações étnico-raciais

Maria Cristina do Nascimento

Introdução

Em momento de ameaça de perdas de direitos²⁰ históricos e arduamente conquistados, discutir acerca das relações étnico-raciais e do racismo religioso soa como ato de resistência, servindo como inspiração para dar continuidade à luta pelas liberdades individuais, tais como: a luta contra o racismo, pelo respeito à diversidade religiosa, revitalização da democracia com participação social e pela efetivação das políticas públicas de igualdade racial, teimosas em resistir (existir). Acreditamos que as religiões podem ter contribuições cognitivas para a esfera política e que, tais ideias podem colaborar para uma sociedade que respeite as diferenças na luta por igualdade e justiça social.

A presença das religiões afro-brasileiras nas conferências na perspectiva da igualdade racial, vistas como ampliação da participação democrática em tempos de globalização. Nessa perspectiva, as políticas de identidade se constituem em um espaço de confronto de ideias, proposições e deliberações visando à conformação de políticas públicas.

Assim, a articulação entre redes, cultura e religião não é artificial, e as interfaces entre esses temas/campos de ação social e as novas práticas governamentais com ênfase nas parcerias, na pluralidade e na “participação da sociedade” são parte integrante do cenário desde meados da década de 1990 (BURITY, 2008, p. 88).

Dessa forma, as identidades enfatizam o papel das intervenções nos espaços públicos de sujeitos históricos e suas lutas por reconhecimento. A importância das políticas de reconhecimento se confere nas políticas de Estado, quanto ao acesso à justiça e que visa à superação da subordinação, fazendo que os sujeitos, falsamente reconhecidos pelo Estado, sejam vistos como um membro integral da sociedade, capaz de participar como igual com os outros membros (FRASER, 2007).

A educação emancipatória, libertadora²¹ e antirracista, vista como um direito humano contempla a formação socialização e construção de identidades, marcada, como toda a sociedade brasileira, por desigualdades históricas, sejam culturais, sociais e raciais. Neste

²⁰ Em 2016, foi destituída a Presidenta da República Dilma Rousseff, reeleita por mais de 54 milhões de votos, constituindo-se num golpe parlamentar, com características misógina, classista e racista e que teve apoio do judiciário brasileiro e da mídia, um *impeachment* sem crime de responsabilidade. Com o golpe, medidas iniciais como o desmonte das Secretarias de Igualdade Racial (SEPIIR) e da Secretaria da Mulher (SPM), que tinham status de ministérios, além de Projetos de Leis (PL) e de Emendas Constitucionais (PEC) que ferem direitos históricos e arduamente conquistados. No período de escrita deste artigo, o ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva é considerado um preso político, segundo os movimentos sociais e a comunidade internacional.

²¹ Para Paulo Freire (1997), a educação emancipatória objetiva desenvolver a consciência crítica de homens e mulheres para serem capazes de perceber os fios que tecem a realidade social, na busca pela superação das opressões e para a transformação da sociedade.

sentido, a educação das relações étnico-raciais, como preconiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, questionam sobre o papel de ambientes educativos para a desconstrução de preconceitos, estereótipos e a tomada de postura diante do racismo.

As reflexões sobre relações étnico-raciais envolvem os conceitos de “raça” /racismo e etnia²²/etnicidade, como categorias discursivas, sobre os quais Stuart Hall afirma:

“Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (Hall, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. [...] Daí que, nesse tipo de discurso, as diferenças genéticas (supostamente escondidas nas estruturas dos genes) são “materializadas” e podem ser “lidas” nos significantes corporais visíveis e facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, as características físicas dos cabelos, as feições do rosto (por exemplo, o nariz aquilino do judeu), o tipo físico e etc., o que permite seu funcionamento enquanto mecanismo de fechamento discursivo em situações cotidianas (HALL, 2008, p. 66-67).

Segundo o autor, a oposição entre etnia e raça não pode ser vista de uma forma simplista, pois, o racismo biológico privilegia marcadores como a cor da pele, e muitas vezes, esses são utilizados para delimitar diferenças sociais e culturais, expressadas em estereótipos (preguiça, hipersexualidade, emoção em detrimento da razão).

Salientamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana têm explícita em seu parecer 03/2004 (BRASIL, 2004) concepções similares acerca dessa aproximação raça/etnia e o reconhecimento de sua ressignificação pelo Movimento Social Negro (MSN):

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004, p. 13).

As desigualdades raciais no Brasil, e na maioria dos países da diáspora²³ africana, confirmam a força da ideologia racial, arraigada na nossa cultura e estruturadora das relações étnico-raciais.

²² Segundo Kabengele Munanga (2003), raça tem conteúdo morfo-biológico e etnia, sociocultural, histórico e psicológico e refere-se a um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

²³ Diáspora: palavra de origem grega que significa “dispersão”. Inicialmente foi designada para caracterizar, principalmente o movimento espontâneo dos judeus pelo mundo, aplica-se atualmente também à desagregação que, por força da escravidão e de eventos históricos posteriores, espalhou negros africanos por todos os continentes. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/diaspora>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

A partir desse pressuposto, as práticas afro-religiosas foram consideradas inferiores e justificadas as perseguições a que foram, e ainda são, submetidas, como também, a forma como as instituições, seja de educação, de saúde, de segurança, tratam jovens, mulheres e crianças negras.

Como se dão essas relações no contexto escolar no que se refere às religiões afro-brasileiras? Quais as necessidades apresentadas nas Conferências de Igualdade Racial pelos terreiros afro-religiosos visando reduzir as manifestações de preconceito e discriminação a que são submetidos historicamente e reproduzidos nas instituições de ensino?

A Realidade das Escolas Ante ao Racismo Religioso

As escolas têm apresentado dificuldades em debater sobre os preconceitos e discriminações raciais no seu interior. Como efeito, a cultura negra e as religiões afro-brasileiras continuam vistas como a história as tem representado, ou seja, a partir de uma ótica racista:

O racismo procura desacreditar sobre os valores culturais, impor climas de desconfiança e medo em relação às religiões. Nestes termos o racismo procura afastar as pessoas das suas fontes de identidade e da sua cultura original. A ausência da cultura produz o enfraquecimento da identidade e torna aos afrodescendentes mais vulneráveis a dominação ocidental. No passado, os terreiros eram atacados pela polícia e pelas autoridades racistas que procuravam destruir a cultura de base africana no Brasil, e impor uma europeização das nossas culturas. Na atualidade, a mentalidade racista transforma as vítimas do racismo nos seus próprios algozes. Fazem com que os próprios afrodescendentes trabalhem na divulgação de mitos e ideias absurdas sobre as culturas africanas. A população desenvolve em medo aparentemente natural do desconhecido e devido às propagandas racistas em torno da desqualificação das culturas africana e afrodescendentes passam a cultivar o medo sobre as religiões de base africana (CUNHA JR., 2009, p. 102).

Quando o objeto são as religiões afro-brasileiras, há uma forma diferenciada de “intolerância religiosa” cujo termo mais apropriado é racismo religioso e consideramos ser necessária colocar essa especificidade do racismo.

[...] qualificar essas violências como racismo religioso significa chamar atenção para motivações mais profundas respaldadas na especificidade de como as relações raciais se dão no Brasil e como foram construídas historicamente (MOTA, 2017, p.1).

Essas questões têm rebatimento na atualidade e vemos que, mesmo com avanços nos marcos jurídicos, as instituições de ensino ainda apresentam muitas dificuldades em incluir as discussões sobre relações étnico-raciais e os conteúdos previstos nas referidas leis em seus projetos políticos pedagógicos, persistindo as narrativas sobre a população negra e indígena em estereótipos e datas comemorativas.

Um currículo inclusivo permite que os sujeitos sejam vistos na sua diversidade sociocultural (as vivências religiosas, inclusive) e identitária, e também garante a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, a partir de uma educação de qualidade, em exercício para transformação social,

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (FREIRE, 1997, p. 14).

Nesses processos de formação para vida, não deveria caber práticas de violências de gênero, religiosas, raciais e outras, porém, a Relatoria Nacional pelo Direito à Educação realizada, por Denise Carreira (2010), destaca que essas práticas são correntes nas escolas e há uma invisibilidade da discriminação e violência históricas sofridas pelas religiões afro-brasileiras e aumento dessas pelo crescimento do neopentecostalismo nas periferias e seu poder midiático:

Entre as denúncias que chegaram à Relatoria, de diversas regiões do país, encontram-se casos de violência física (socos e até apedrejamento) contra estudantes; demissão ou afastamento de profissionais de educação adeptos de religiões de matriz africana ou que abordaram conteúdos dessas religiões em classe; proibição de uso de livros e do ensino da capoeira em espaço escolar; desigualdade no acesso a dependências escolares por parte de lideranças religiosas, em prejuízo das vinculadas a matriz africana; omissão diante da discriminação ou abuso de atribuições por parte de professores e diretores, etc. Essas situações, muitas vezes, levam estudantes à repetência, evasão ou solicitação de transferência para outras unidades educacionais, comprometem a autoestima e contribuem para o baixo desempenho escolar (CARREIRA, 2010, p. 1).

A relatora circunscreve os casos de intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras no âmbito do racismo, quando afirma:

Partimos do pressuposto de que a intolerância religiosa é uma ação de intransigência em relação às outras religiões e, em relação às religiões de matriz africana, inscreve-se na dimensão do racismo que marca a história de pessoas negras, de sua descendência africana e de sua cultura no Brasil. Dessa maneira, as manifestações de menosprezo e os ataques a adeptos de religiões de matriz africana somam-se aos apelidos depreciativos, às brincadeiras e piadas alusivas à cor da pele, à ridicularização de traços físicos, que expressam a intolerância racial e revelam as muitas faces do racismo brasileiro (CARREIRA, 2010, p. 8).

Além disso, o relatório aponta que as políticas públicas apresentam ambiguidade quanto à defesa da laicidade do Estado e baixo investimento na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Entre as recomendações preliminares, dessa relatoria, encontra-se uma específica focada nos processos de formação:

5. Formação dos (das) profissionais e gestores de educação e conselheiros tutelares para compreensão e construção de estratégias locais de enfrentamento e prevenção da intolerância religiosa e de outras manifestações de racismo, homofobia/lesbofobia, sexismo e demais formas de discriminação presentes nas unidades educacionais (CARREIRA, 2010, p. 13).

Botelho (2005) outrora afirmou que o problema se agrava pela ausência destes conteúdos na formação superior:

A inexistência da temática das relações raciais na formação acadêmica resulta em despreparo para enfrentar os conflitos raciais presentes no cotidiano escolar, uma vez que a maioria dos profissionais da educação reluta em aceitar a crueldade direcionada ao grupo negro e o sofrimento a ele imposto (BOTELHO, 2005, p. 5).

Esse e outros fatores são determinantes para esse silêncio acerca da temática racial nos diversos setores e modalidades da educação.

Constatamos que as relações étnico-raciais no âmbito escolar vêm se dando com invisibilidade e pelo não reconhecimento da população negra e dos povos indígenas como sujeitos presentes e em construção nos processos social, histórico e cultural brasileiro. Essas populações ainda são apresentadas a partir de visões eurocêntricas, permeadas por estereótipos, que permitem discriminações, preconceitos e racismos no cotidiano escolar presentes nos conteúdos, materiais pedagógicos e nos silenciamentos, construídos desde a negação do direito à educação, como assinalou Célia Passos (2009):

A exclusão de negros e indígenas do projeto de nação construído pelas elites brasileiras se expressa atualmente nas desigualdades estruturais de raça, gênero e pobreza. Um dos exemplos mais drásticos desses mecanismos foi a Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, do presidente da província do Rio de Janeiro, que abrigava a capital do Império. Ao decidir sobre o acesso às escolas públicas, no artigo 3 dessa Lei, a autoridade afirmava o seguinte: 'São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: Os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos' (PASSOS, 2009, p. 103).

A histórica da perseguição às religiões brasileiras afro-brasileiras e afro-indígenas é marcada pelo racismo estrutural e acompanham o processo de formação da sociedade brasileira. Dessa forma, emergem algumas práticas discriminatórias e proselitistas baseadas em crenças e religiões e na demonização das matrizes religiosas afro-brasileiras e indígenas, além de recorrentes atos racistas e discriminatórios (CARREIRA, 2010), como também constata as pesquisas de Constantino Melo (2015) e Ariene Gomes de Oliveira (2014).

Flor do Nascimento (2015) enfatiza a escola como espaço disseminador de preconceitos e discriminações raciais que se concretiza em práticas racistas contra as religiões de terreiro, tendo como resultante o racismo religioso:

Valores das Religiões de Matrizes Africanas são, nesse cenário, perseguidos no interior das instituições escolares, por estarem historicamente conectados à experiência africana da diáspora e por serem, por isso, associados à práticas demoníacas, atrasadas, primitivas, não obstante que não sejam vinculadas ao imaginário judaico-cristão, não tendo, por isso, culto a demônios e desconhecendo essas figuras. Tampouco se pode atribuir a elas um caráter de primitivas ou de atrasadas, uma vez que elas se orientam por práticas culturais presentes nas sociedades africanas e afro-brasileiras que se movimentam no tempo como qualquer outra abordagem cultural, mantendo saberes, práticas, crenças, que afirmam visões de mundo e valores organizativos dessas sociedades (FLOR DO NASCIMENTO, 2015, p.44).

A participação de terreiro na construção desses diálogos é muito restrita e fica impossibilitada pela dificuldade da escola em discutir o tema do preconceito/racismo

religioso. Há a necessidade de conhecer a história dessas religiões para reduzir os preconceitos, visando uma aproximação para o diálogo. Essa demanda por parte dos Terreiros é uma constante nas conferências estudadas.

Referente aos processos de formação de profissionais da educação, as três Conferências de Igualdade Racial trazem como propostas específicas dos terreiros, a necessidade da Secretaria de Educação do Recife: “Capacitar educadores das escolas para que estes possam orientar melhor os alunos sobre as questões raciais, em particular a religiosidade africana” (proposta 26, da 1ª CMPPIR); “Garantir nas escolas municipais a inclusão do conhecimento sobre história e especificidades das religiões de matriz africana, com base na lei 10.639/03” (proposta 17 da 2ª); “Garantir o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08”(proposta 9 da 3ª CMPPIR)²⁴. Nas propostas, há uma preocupação constante e presente nas reivindicações do combate ao desrespeito e ao desconhecimento acerca dessas religiões:

5- A Prefeitura deve contribuir com a superação de estereótipos que ainda perseguem as religiões que não são judaico-cristãs e, principalmente, as de matriz africana. Para isto, promover no município ações educativas para refletir o problema da intolerância religiosa na perspectiva de orientar a população que sofre perseguição religiosa e estimular a aplicação de leis que punam aqueles que não respeitam a liberdade de religião (RECIFE, 2007, s/p).

2- A prefeitura deve garantir assessorias jurídicas para aplicabilidade das leis antidiscriminatórias (estatutos e outros) e ações educativas, visando o enfrentamento do racismo e a intolerância religiosa (RECIFE, 2013, [s/p]).

A educação, nesses documentos, é compreendida como um espaço determinante de ações para desconstrução de preconceitos, possibilidades do diálogo inter-religioso e o enfrentamento ao racismo, como prevê o parecer da conselheira Petronilha Gonçalves e Silva (BRASIL, 2004):

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 6).

Nos processos de formação do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ)²⁵ da Secretaria de Educação do Recife são frequentes os relatos de professoras acerca da dificuldade de trabalhar os conteúdos de História e Cultura Africanas, afro-brasileiras e indígenas. Há receio de serem acusadas de estarem pregando a religiosidade afro-brasileira

²⁴ Estas também aparecem no grupo de discussão sobre Educação das referidas Conferências.

²⁵ O GTERÊ foi criado em 2006, dentro das ações do PCRI- Recife e tem como prerrogativa contribuir para a discussão sobre o racismo institucional na educação a partir da implementação da legislação específica.

(Candomblé, Umbanda, Jurema), como referendou representante da educação em entrevista e também, ao falar da participação dos terreiros numa determinada campanha de vacinação:

Os terreiros tiveram um papel muito importante nessa campanha, mas a escola teve dificuldade, por isso que há necessidade, mas assim, e qual o elemento que a gente usa de dificuldade é a tensão que existe entre, pais e responsáveis, e.. a comunidade escolar que são seguidores da religião, protestante ou evangélica, não sei nem como chamar, que deu,,, que tem uma concepção de que a religião de matriz africana é religião do demônio, então essa ideia é muito forte na cabeça das nossas crianças, na cabeça da gente professor, e aí é um momento de tensão, então fica esse dilema, e..o que a gente percebe, que as crianças que participam, de terreiro, elas tendem a negar a religião da qual ela participa, então elas não declaram que frequentam o terreiro, elas não declaram, então ou elas silenciam ou declaram espírita, mascaram né como espírita, como católica ou não dizem nada, então essa tensão que existe né, na escola até os pais, os adultos também, os jovens e adultos tendem a mascarar, porque é 'uma religião do demônio'; então não vou me identificar com essa religião. (Representante da Educação, 2016)

Os movimentos sociais, negro e indígena, historicamente têm denunciado as diversas formas de discriminações por que passam negras/os e indígenas nos âmbitos das instituições de ensino e o papel controverso das religiões na formação histórica cultural brasileira e na educação dessas populações.

A escola é uma instituição relativamente recente na história milenar desses povos. Só vai surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, centrada na catequese e destinada a desarticular as formas organizativas e os fundamentos culturais daqueles povos. Nos últimos cinco séculos, aproximadamente, 1.000 línguas indígenas foram extintas (e, com elas, muitos saberes que veiculavam), devido ao processo de portuguêsização, imposto primeiramente pelo estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio estado neo-brasileiro. A escola monolíngüe e monocultural, aliada ao sistema de trabalho colonial, extremamente predatório, contribuiu para o extermínio de muitas dessas línguas e culturas (BRASIL, 2007, p. 21).

Além disso, o cotidiano marcado por práticas baseadas em crenças cristãs, vistas como superiores, portanto aceitáveis (pai nosso, vista como oração universal, festas do ciclo natalino, a semana santa, a páscoa), é algo que permeia o cotidiano de muitas escolas. O que demonstra que, não só no componente curricular de Ensino Religioso, há práticas proselistas, na visão de Henrique Cunha Jr (2009):

Os educadores precisam compreender que somos partes importantes da formação de opinião e propagação de ideias na sociedade. Nesta finalidade nós educadores precisamos sempre ampliar o nosso universo de conhecimento e nos despirmos de preconceitos e racismo. A manutenção de um conjunto de ideias erradas sobre as religiões de base africana é prejudicial à formação dos educandos. Primeiro, pois estaremos desrespeitando publicamente os educandos cujas famílias são membros da Umbanda e Candomblés. Depois estaremos fazendo um tratamento desigual das diversas religiões, valorizando umas em detrimento das outras. Produzindo muitas vezes um clima de desconforto e rejeição de alunos que as famílias sejam membros de religiões de base africana. Temos que lembrar que agressões racistas estão no pátio da escola, nas salas de aula no convívio cotidiano dos estudantes, funcionários e professores. Chamarem de macaco, macumbeiro e termos equivalentes expressam essas agressões (CUNHA, 2009. p.102).

Também para o autor, as informações corretas, acerca dessa matriz religiosa, possibilitariam a redução de agressões e a possibilidade do diálogo entre religião como conhecimento.

A perspectiva histórica, a partir do enfoque eurocêntrico, provoca nas crianças a falsa ideia de que tudo que se refere à população branca é melhor, mais bonita e, portanto, superior. Dessa maneira, contribui para um sentimento de inferioridade nas crianças negras e o desejo de ser outra (as imagens, que ilustram as paredes, não contemplam estudantes negras/os e outras etnias, distribuição desigual de afetos e elogios, desde a educação infantil, silêncio da escola e silêncio das famílias quanto essas práticas discriminatórias) (CAVALLEIRO, 2006).

Dessa forma, as leis 10.639/03 e 11.645/08 não se referem apenas ao acréscimo de conteúdos nos currículos, mas numa mudança de paradigmas, nos dizeres de Nilma Lino Gomes (2012):

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira (GOMES, 2012, p. 108).

As narrativas assinalam a urgência em ressignificar, desconstruir e constituir práticas respeitadas à memória ancestral de indígenas e africanas/os a partir de enfoque cultural e histórico, possibilitando a contextualização de sua atuação no processo de resistência às violações de direitos, suas lutas pela demarcação de terras, presenças nas diversas áreas de conhecimento e sua participação nos vários estados do território nacional. Práticas que inserem numa perspectiva de desconstruir estereótipos e acessar outras narrativas acerca dessas populações, sobre e por elas escritas/narradas.

O Recife, em sua Política de Ensino (2015), enfoca:

Povos indígenas, africanos, ciganos têm uma visão de mundo ligada à Natureza, reconhecendo-se como parte dela, e nessa perspectiva, corpo, espiritualidade, ancestralidades não se separam, e estão em movimento circular, emanando em axé, a energia vital. O foco é o encontro com a diversidade, sem descartar as divergências, o que possibilita o diálogo entre os(as) diferentes, assim como o respeito, a escuta e a valorização dos seres (RECIFE, 2015, p. 46-47).

Torna-se indispensável re/conhecer os valores civilizatórios²⁶ indígenas e africanos para compreender os modos diferenciados de ser e viver dessas populações. Entender as

²⁶ Alguns materiais do programa A cor da Cultura, do MEC, parceria com a TV Futura, enfocam os princípios civilizatórios africanos: Religiosidade, Oralidade, Corporeidade, Ancestralidade, Musicalidade, Memória, Comunitarismo e outros. Disponível em: <www.acordacultura.org.br/>. Acesso em: 5 fev. 2017.

diversas maneiras que elas influenciam nosso modo de pensar e experienciar o mundo, contribuindo para sua valorização e para a desconstrução de preconceitos que colocam indígenas e negras/os como seres culturalmente inferiores, relacionando-os ao passado escravocrata em que foram coisificados, passando pela negação da pluralidade religiosa e pela intolerância a algumas de suas práticas religiosas.

Na avaliação realizada pela Rede de Mulheres de Terreiro, porém, o Recife não tem cumprido a Política de Igualdade Racial na Educação, tida como com baixa eficácia na implementação das referidas leis educacionais, como vimos no capítulo anterior, apesar de sua institucionalização através da Política de Ensino.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 5).

Neste sentido, as ações devem envolver um espectro muito maior do que o sistema educacional, os diversos setores de políticas públicas e a sociedade como um todo em atitude de rechaço a todas as formas de discriminações e racismos, visando uma cultura de respeito e justiça social.

Consideramos que a Política Municipal de Ensino do Recife apresenta-se como uma possibilidade, à medida que for apropriada e materializada na perspectiva da educação laica e de uma educação pautada na pluriculturalidade e no combate ao racismo institucional, com vistas a uma escola democrática, com respeito à diversidade religiosa e ao enfrentamento a todas as formas de discriminações, intolerâncias e racismos.

A Implementação das Leis 10.639/03 e 11.648/03 na Educação do Recife

A Secretaria de Educação do Recife assumiu o desafio de uma educação pautada no respeito à diversidade, valorização e respeito às diferenças, sejam elas de gênero, pessoas com deficiências, classe ou étnico-raciais, como preconiza em seu princípio da escola democrática:

Na escola democrática, a diversidade presente vem sendo incluída como tema de estudo, para desenvolvimento de novas relações que questionem a discriminação, as relações de opressão e a violência delas decorrentes. É importante perceber a importância de educar as (os) estudantes enquanto pessoas que precisam se posicionar diante das diferenças, não para serem simplesmente reconhecidas, toleradas, mas para compreendê-las como resultado das singularidades dos grupos, direito de cada cidadão e cidadã a novas ideias e valores, a diferentes maneiras de ser e de viver (RECIFE, 2014, p. 52).

Com a política de ensino, o município se compromete a trabalhar essa temática, em conformidade com a Constituição Brasileira, LDB 9394/96, com as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Alguns programas vêm sendo desenvolvidos na tentativa de oferecer subsídios para o trabalho com a diversidade, procurando atender à necessidade de formação, atestada nos depoimentos das (dos) docentes, e de construir conjuntamente uma prática democrática de inclusão, para identificar as diferenças não apenas como forma de conhecimento das culturas, mas como meio de combater a desigualdade social (RECIFE, 2014, p. 55).

Destacam-se o GTERÊ e o Grupo de Trabalho em Educação e Sexualidade (GTES) que organizam formações focadas nas questões étnico-raciais, de gênero e sexualidades.

A atuação do GTERÊ na educação do Recife foi abordada por Claudilene Silva (2009) e por Elizama Messias (2010) e, ambas apontam que as ações se caracterizam como de caráter pontual, não atingindo os processos de formação continuada da maioria de professoras/es, sem contemplar os níveis da educação básica e sem a devida incorporação ao projeto político pedagógico da Rede de Ensino, com ausência de metas e recursos próprios, sendo as ações de formação financiadas por agentes externos, a partir do PCRI/DFID²⁷.

Neste sentido, é necessário analisar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 da Rede Municipal de Ensino Municipal do Recife (RMER) no que concerne ao processo de laicidade do Estado, particularmente no âmbito da política de educação básica.

Acreditamos que, a partir da premissa de uma educação laica, essas ações devem ter ênfase no respeito às diversidades étnico-raciais e religiosas com valorização das pessoas e de suas narrativas, com respeito às visões de mundo indígenas e africanas em relação às suas ancestralidades, como reparação histórica, já que estas foram apagadas de nossa formação.

Compreendemos que muitos discursos de racismo e intolerância religiosa se embasam na ausência dessa abordagem, de forma contextualizada e positivada da presença de negras/os e indígenas na formação e constituição brasileira, assim como das religiões afro-brasileiras.

A continuidade de práticas pautadas numa educação racista, católica e eurocentrada se reifica nos discursos negativos que estão presentes nas inter-relações e no fazer pedagógico. Para desconstruir, faz-se necessário o diálogo:

Mas, nós tá querendo buscar um trabalho mais na comunidade escolar, mais profundo. E até uma professora me chamou, disse: vamos fazer este trabalho, porque tem crianças aqui já, que já quer saber, né? Quer saber, tem muita criança 'evangélica', que os meninos disseram assim: 'Eu não quero não, essa tia não! Na igreja não aceita não'. Quer dizer isso tudo a gente tem que fazer esse trabalho pra levar o conhecimento. Mas é difícil, muito, é, a falta do apoio é da direção do colégio (Entrevista, mulher de terreiro, 2016).

O cumprimento da LDB e a implementação do ensino da História e Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena se constitui como um desafio de grande envergadura, porque exige adentrar nesse processo de desvelamento cultural, desanuviamiento histórico, requer o diálogo e o exercício da alteridade, sempre respeitando as dificuldades apresentadas pelas/os professoras/es e ouvindo as demandas dos praticantes das religiões afro-brasileiras.

²⁷ Programa de combate ao Racismo Institucional em parceria com DFID - Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional

Neste sentido, Henrique Cunha Jr. (2009) defende uma educação voltada para o diálogo intercultural entre as religiões, em que os estudantes pertencentes ao candomblé possam ultrapassar o silenciamento ao qual foram relegados e levar para a comunidade as suas experiências religiosas, dessa forma, contribuiriam para o enfrentamento ao racismo que acomete as religiões afro-brasileiras e suas\seus praticantes:

A escola não deve fazer proselitismo de nenhuma religião. Não deve fazer propaganda religiosa visando a afirmação de uma ou outra religião ou a conversão de pessoas. Neste sentido, falar de Umbanda e Candomblé nas escolas deve ser na direção do esclarecimento sobre a importância destas na cultura brasileira e também no sentido de combater os preconceitos e racismos contra a população e a cultura negra. O racismo antinegro tomou em parte o sentido religioso e pode ficar expresso pela demonização da cultura negra e das religiões de base africana. Dizer que Umbanda e Candomblé são coisas do demônio faz parte desta forma de racismo. Traduz os conteúdos de desinformação em aversão e preconceitos religiosos (CUNHA Jr., 2009, p. 98).

A perspectiva da pluralidade cultural possibilita um enfrentamento ao racismo com vistas ao diálogo interreligioso²⁸, percebendo-o como ponte para afirmações de identidades e reconhecimento de uma diversidade de conhecimento que integram as religiões no sentido mais amplo, dialógico, plural, democrático e que faz parte da história brasileira e da humanidade.

Considerações Finais

As Conferências têm se configurado como espaço para delineamento de prioridades e da possibilidade de interlocução entre o poder público estatal, aqui vista como gestão das políticas, e a sociedade civil organizada, incluindo os movimentos sociais, que historicamente tem contribuído para mudanças de paradigmas e de ampliação da garantia de direitos para uma minoria que pouco tem acesso aos direitos previstos na Constituição de 1988, e o povo de terreiro vem fortalecendo esse olhar para uma coletividade ampliada a partir da participação desse espaço de diálogo e negociação.

Em que pesem os esforços que vêm sendo efetivados, a maior parte dessas iniciativas ainda pode ser classificada como esporádica ou pontual, e os obstáculos, significativos. Dificuldades de natureza variada têm se imposto à consolidação da temática da desigualdade e à discriminação racial como objeto legítimo e necessário da intervenção pública, assim como à consolidação da própria ação pública nesse campo (JACOUD, 2008, p. 132):

Desde os anos 2000, a perspectiva dos movimentos sociais assume um caráter crítico, com ganhos de participação nos espaços públicos e negociação nos espaços governamentais e estatais, já instalado nos anos 90²⁹. Todavia, essas iniciativas não garantiram transformações efetivas nas vidas de cidadãos e cidadãs brasileiras, sendo necessária capacitar essa participação e fortalecer a sociedade civil organizada, desde o movimento de base e a

²⁸ Em Recife, o MMPE (2012), diante de muitas denúncias de intolerância religiosa, constituiu o Fórum Diálogos, que objetiva colaborar para a construção de uma cultura de tolerância e paz entre as diversas religiões.

²⁹ Recordamos que a Marcha Zumbi, 1995, teve como um dos resultados a criação de um GT interministerial para discussão sobre políticas de igualdade racial.

organização de grandes mobilizações de massa e de parcerias para implementação de políticas sociais e públicas.

Em um Estado laico, é preciso garantir as liberdades de culto e ocupação pública da pluralidade de pertencas religiosas, mas, às vezes, o entendimento histórico provoca controvérsias e limites entre Estado e religião, como é apresentada na proposta de determinação no calendário de dias em homenagem a orixás, como ocorrem com festas, feriados cristãos e presença da Bíblia em espaços públicos.

Documentos de referências das Conferências de Igualdade racial do Recife nos anos de 2005, 2007 e 2013 constataam a participação de representantes da religião afro-brasileira com forte presença no eixo sobre religiosidade.

A primeira Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial do Recife apresentou número considerável de propostas para as comunidades de terreiro (33) e a educação das relações étnico-raciais (total de 39), estas são fortemente relacionadas com a urgência de implementação da Lei 10.639/03.

Atualmente o Recife apresenta como políticas públicas de Igualdade Racial: 1- Gerência de Saúde da População Negra; 2- Conselho Municipal de Igualdade Racial; 3- Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) reeditado em 2014/2015; na educação, o Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERE) constituído em 2006.

A necessidade do reconhecimento, enquanto religião e a luta contra a intolerância religiosa, ou seja, racismo religioso, estão presentes em todo momento de ocupação da esfera pública dos terreiros e tradições religiosas afro-brasileiras, marcando suas lutas, resistências e reivindicações de políticas públicas, dado que, a compreensão e o monitoramento das políticas implementadas são questões para as comunidades de terreiros, enquanto sujeitos políticos e agentes de transformações.

Entendemos que as Conferências de Promoção da Igualdade Racial não devem se restringir a população negra e às religiões afro-brasileiras, mas a maior representatividade deve-se a essa parcela da população ocupar 50,7%, ter um longo processo na resistência e articulação por igualdade, justiça e dignidade e diversos registros desses embates em que o movimento social negro tem um papel de grande importância quando incorpora a religião como fator identitário, como afirma Mariana Ramos de Moraes:

Essas religiões ganharam maior destaque nas ações governamentais a partir do momento em que o movimento negro passou a integrá-las ao seu discurso em prol da igualdade de direitos. As religiões afro-brasileiras, que antes eram uma das fontes que pautavam a construção da identidade nacional, passaram também a ser uma das bases para a constituição da identidade negra (MORAIS, 2012, p. 1).

Faltam dados consistentes sobre racismo religioso e, principalmente na educação (aparentemente o espaço de denúncia da Ouvidoria de Direitos Humanos não é utilizado como viabilidade de denúncias e na configuração de dados para atuação da gestão) (NASCIMENTO, 2017).

A pesquisa de Nascimento (2017) também indica que a Educação do Recife não dialoga com os terreiros do entorno de suas unidades educacionais, embora seja enfatizada sua

necessidade na implementação da Lei 10.639/03. Os terreiros também não dialogam com as escolas, mesmo tendo participação na comunidade escolar: filhas/os, netas/os são estudantes de escolas municipais (com raras exceções, muitas vezes por iniciativa de algum/a profissional da escola).

Alguns desafios quanto ao acompanhamento da efetividade das Políticas de Igualdade Racial no Recife na educação são apresentados bem como algumas ações para debater e enfrentar o racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras.

O contexto atual exige a centralidade de uma educação emancipatória (como objeto de luta) e da religião (como conhecimento), visto que projetos apresentados por movimentos conservadores³⁰ ameaçam à laicidade da educação:

Faz-se necessário, portanto, resgatar um sentido mais crítico e sincero da noção de laicidade que permita que as mais diversas crenças religiosas (e a ausência delas) sejam respeitadas e acolhidas no interior do espaço escolar, uma vez que todas elas ocupam, para quem a assume, um papel central na constituição central na constituição de valores e de próprio sentido da existência, mas não devem, mas não devem nunca ser universalizadas e nem impostas a outras pessoas que têm outras crenças religiosas ou não se orientam por alguma (FLOR DO NASCIMENTO, 2015, p. 44).

Concluimos que, um dos desafios para a educação é construir possibilidades para envolver os Terreiros, num diálogo respeitoso com a pluralidade cultural e religiosa, pautado nessa complexidade da tessitura social, onde as religiões afro-brasileiras sempre estiveram presentes, porém invisibilizadas ou discriminadas por sua origem e por preconceitos arraigados historicamente. O envolvimento de profissionais da educação seja na construção de ações promotoras de igualdade racial, seja na denúncia de práticas racistas no interior das escolas via conselhos (escolar, igualdade racial) no GTERÊ, ou Ministério Público.

Referências

BOTELHO, Denise Maria. Educação e Orixá: Processos Educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba. 2005. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho (CNE) Pleno/DF. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 23001.000215/2002-96 CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004.

BURITY, Joanildo. Religião, política e cultura. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 83-113, nov. 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2005.

³⁰ O Projeto de Lei 1301/15, denominado Escola Sem Partido ameaça à liberdade de expressão ao proibir que as escolas possam discutir em sala de aula temas como: direitos iguais entre mulheres e homens, política, sexualidade, religião, história, filosofia e sociologia. Dessa forma, a presença das religiões afro-brasileiras no contexto histórico e cultural do Brasil é tida como imposição religiosa.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base PROEJA:** Educação Profissional e Tecnológica integrada à educação escolar indígena. Brasília, setembro, 2007.

CARREIRA, Denise. **Relatoria ao Direito Humano à Educação.** Informe Preliminar Missão Educação e Racismo no Brasil (2010). Eixo: Intolerância Religiosa na Educação. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/321_Informe-preliminar-Miss%C3%A3o-Intoler%C3%A2ncia-Religiosa.pdf . Acesso em: 23 jan. 2017.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA JR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 102, p. 97-103, nov./2009.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. As religiões de matrizes africanas, resistência e contexto escolar: entre encruzilhadas. In: MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydeé (Org.). **Memórias do Baobá II.** Fortaleza, CE: Imprece, 2015, v. 2.

_____. **Intolerância ou racismo?** Hora Grande. Outubro de 2016- ano XXI- edição 167.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética.** São Paulo: Lua Nova, n. 70, p. 101-138, 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Trad: Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

MELO, Constantino José Bezerra de. Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência na cidade do Recife. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015.

MESSIAS, Elizama Pereira. A implantação das políticas educacionais de promoção da igualdade racial na cidade do Recife. In SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene. (Org.). **Educação, escolarização & identidade negra:** 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

MORAIS, Mariana Ramos de. Políticas Públicas e a fé afro-brasileira: uma reflexão sobre ações de um Estado laico. **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, n. 16, p. 39-59. jan./jun., 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

OLIVEIRA, Ariene Gomes de. A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos orixás. 2014. 283 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Contemporânea) Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, Caruaru, 2014.

NASCIMENTO, Maria Cristina. **Políticas públicas com axé: religiões afro-brasileiras e a promoção da igualdade racial (demandas para a educação do Recife)**. 2017. 130 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Religião) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. In: AGUIAR, Maria Angela da S. et al. (Org.). **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

RECIFE. **1ª Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial: Caderno de Propostas**, Recife, 2005. (Impresso)

_____. **2ª Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial**. Resultados. Recife, 2007.

_____. **3ª Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial**. Resultados. Recife, 2013.

_____. **Políticas de promoção da igualdade racial do Recife**. Banco de Buenas Prácticas, 2011a. Disponível em: http://www.bancodebuenaspracticass.org/files/proyectos/121da_POL%C3%8DTICAS%20DE%20PROMO%C3%87%C3%83O%20DA%20IGUALDADE%20RACIAL%20DO%20RECIFE.docx>Acesso em: 18 de set. 2016. Já não consta em 2017.

_____. **Projeto de Fortalecimento Institucional**. Banco de Buenas Prácticas, 2011b. Disponível em: <http://www.bancodebuenaspracticass.org/proyecto.php?idp=125>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. / Élia de Fátima Lopes Maçaira (Org.), Katia Marcelina de Souza (Org.), Marcia Maria Del Guerra (Org.). – 2ed. -- Recife: Secretaria de Educação, 2014. v 1.

_____. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira**. – Recife: Secretaria de Educação, 2015. v. 3.

_____. **Relatório 2013-2016**. Gerência de Igualdade Racial do Recife. Recife promovendo, debatendo e difundindo a Promoção da Igualdade Racial. Recife, dez. 2016.

SILVA, Claudilene. O Processo de Implementação da Lei Nº 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. (Org.). **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

Capítulo XI

Relações Raciais nos Livros Didáticos de Sociologia: uma análise do pnld 2012 e 2015

Raoni Neri da Silva
Allan Rodrigo Arantes Monteiro

Introdução

O tema das relações raciais na sociedade brasileira não é objeto de competência exclusiva da disciplina de Sociologia, sendo abordado também em outras matérias, tais como a Geografia, a Literatura e a História, em consonância com a Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Em relação à disciplina de Sociologia, ainda há uma carência de pesquisas e estudos a respeito da abordagem do tema das relações raciais em seus livros didáticos. Isso decorre, principalmente, da reintegração recente da Sociologia como matéria obrigatória no currículo escolar. Após mais de sessenta anos de ausência no currículo do Ensino Médio, a disciplina foi novamente reinserida em 2008, mediante a Lei 11.684/08, e apenas, em 2012, foi realizado o primeiro edital do Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD)³¹ para avaliação e seleção de livros na área. Naquela ocasião, apenas dois livros foram aprovados, de um total de 14 inscritos. Já no edital do PNLD de 2015, referente ao período 2015-2017, 13 obras foram inscritas, resultando em seis livros aprovados.

Inicialmente previa-se, para esta pesquisa, também a análise dos livros de História, em virtude do reduzido número de coleções de Sociologia aprovados no edital PNLD de 2012. Contudo, o início de nossas pesquisas acabou por coincidir com a divulgação dos livros aprovados no edital do PNLD de 2015, contávamos agora com um total de oito coleções aprovadas para a área de Sociologia. Em virtude dessa novidade, optamos por analisar apenas os livros de Sociologia aprovados nos dois editais, excluindo as coleções didáticas de História dos objetivos.

O livro didático de sociologia é um importante meio de circulação e difusão do conhecimento produzido no âmbito das ciências sociais no universo escolar, algo que é potencializado com sua aprovação no PNLD. O PNLD faz do Estado brasileiro um dos maiores compradores de livro do mundo (MEUCCI, 2013). Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a soma dos custos com avaliação, aquisição e distribuição dos livros para o ensino médio regular, no âmbito do PNLD, foi de R\$ 870.430.582,07; beneficiando 19.363 escolas; atendendo 7.112.492 alunos e distribuindo 83.360.966 livros. Nesses números, podemos identificar a amplitude e a capacidade de circulação de saberes gerada pelo programa, motivo este pelo qual optamos pela análise das coleções aprovados no PNLD.

³¹ O PNLD é uma política do Estado brasileiro destinada a avaliar, adquirir e distribuir livros didáticos para estudantes das escolas públicas, editais trienais (MEUCCI, 2013).

O trabalho em tela tem como objetivo desenvolver uma análise a respeito do tratamento dado aos conteúdos referentes ao tema das relações raciais – mais especificamente ao conceito de *democracia racial* – nos livros didáticos de Sociologia para o ensino médio regular no Brasil. Para tanto, esta pesquisa foi dividida em duas etapas, a primeira de caráter quantitativo tinha como objetivo metrificar o espaço dado às inserções sobre o tema das relações raciais, em geral, e sobre a ideia de *democracia racial*, em específico. De modo que nos fosse permitido mapear o grau de concentração ou pulverização das discussões no âmbito das questões raciais, identificando seus locais, temas e formas de inserção. Já a segunda etapa, de caráter qualitativa, tinha a função de compreender e analisar os sentidos atribuídos ao material previamente analisado na primeira etapa.

Um Olhar Sobre as Obras

Uma primeira constatação a ser feita a partir da análise realizada é que o tema das relações raciais, quando tratado nos livros didáticos analisados, é sempre apresentado de maneira crítica, o que significa dizer que nenhum dos livros analisados reproduz o paradigma da democracia racial como modelo de interpretação das relações raciais no Brasil. Isso pode ser explicado pelo processo de seleção dos livros pelo edital do PNLD, cujos critérios incluem a avaliação de aspectos técnicos, pedagógicos, da análise do texto e das imagens, além da adequação legal. O edital aberto, em 2014, para a seleção de livros destinados aos últimos anos do ensino fundamental regular³² elenca entre seus critérios de avaliação, por exemplo, a preocupação com o tema das relações raciais:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando: (...) abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da cidadania, da discriminação racial e da violência correlata visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.54).

No edital para o triênio 2015-2017, referente ao processo de seleção de livros para o Ensino Médio, também constam critérios semelhantes, embora não seja registrado menção específica às relações raciais:

O livro respeita os princípios éticos necessários à construção da cidadania: não vinculando preconceitos e estereótipos de natureza religiosa, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos? (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014a, p.49).³³

Em relação ao uso de imagens, o questionário de orientação dos pareceres também há preocupação correlata:

³² O edital pode ser encontrado no site do FNDE Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao>. Acessado em 05 mar 2015.

³³ O questionário norteou o trabalho dos pareceristas e pode ser encontrado no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: Ensino Médio. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 4 Março 2015.

As imagens que ilustram o livro apresentam algum tipo de estereótipo ou preconceito? As imagens citadas no livro auxiliam a 'desconstruir' e/ou 'problematizar' os estereótipos e preconceitos? (...) As imagens retratam a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural do país? (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014a, p. 52-53).

Em consonância a isso, o tema das relações raciais está presente em todas as obras analisadas, em maior ou menor grau. A primeira edição do livro *Sociologia para o ensino médio* (livro 1), de Nelson Tomazi (TOMAZI, 2010), aprovada no PNLD 2012, é, entre todos os livros que fazem parte desta pesquisa, o que possui menos inserções relativas ao tema. Não há capítulo específico que aborde a temática racial, resumida a apenas alguns parágrafos de um capítulo dedicado a tratar das desigualdades sociais no Brasil, no qual o autor remete aos debates racialistas do final do século XIX. Primeiro citando Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Sílvio Romero e Capistrano de Abreu como teóricos que vinculavam pobreza e questão racial, em conformidade com as interpretações racialistas que enxergavam a miscigenação como algo depreciativo. Joaquim Nabuco, autor contemporâneo dos demais, é apontado como a exceção à regra naquele contexto, por sua defesa aos aspectos positivos da raça negra.

O termo *democracia racial* aparece em uma rápida menção à contribuição de Florestan Fernandes ao tratamento do tema sob a ótica da luta de classes. Não há citação à obra de Gilberto Freyre. Luiz Aguiar Costas e Roger Bastide são citados como importantes teóricos das relações raciais, assim como Florestan Fernandes, destacado como principal crítico da *democracia racial*. Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso são apontados como seguidores de Florestan e responsáveis pela continuidade e pelos avanços nessa discussão.

O livro *Sociologia para o Ensino Médio* (livro 2) de Nelson Tomazi, aprovado no PNLD 2015, mostra grandes mudanças em relação a sua edição anterior. Logo na introdução, as pesquisas feitas por Florestan Fernandes em parceria com Roger Bastide sobre a condição do negro na sociedade brasileira como exemplos de pesquisas sociológicas.

O tema das relações raciais só volta a parecer no capítulo 9 "As desigualdades sociais no Brasil", na sessão "A questão da mestiçagem". Primeiro são citados os autores racialistas Raimundo Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Sílvio Romero e Capistrano de Abreu. Joaquim Nabuco e Manuel Bomfim são citados como contemporâneos aos já citados, mas que avançavam ao produzir análises diversas, vendo a mestiçagem como algo positivo. Joaquim Nabuco aparece com destaque. No mesmo capítulo, na sessão "Raça e Classe" o tema volta a aparecer. São citados os trabalhos de Luiz de Aguiar Costa Pinto, Roger Bastide e Florestan Fernandes:

Eles abordaram essa questão do ponto de vista das desigualdades sociais, procurando desmontar o mito da democracia racial brasileira, visão proposta por Gilberto Freyre (1900 – 1987), e colocaram o tema da raça no contexto das classes sociais (TOMAZI, 2013. p. 115).

Diferente da edição anterior, Freyre é citado diretamente, entretanto, como podemos ver, ele é posto como produtor de uma visão errônea sobre a sociedade brasileira que precisou ser desmontada por outros autores. Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso são citados como sucessores de Florestan Fernandes, no trabalho de desmistificar o mito

da democracia racial. Logo à frente, ainda são colocados dados estatísticos para corroborar com a ideia de desigualdade racial.

No capítulo 17, “Os movimentos sociais no Brasil”, o tema das relações raciais aparece novamente mostrando a importância do movimento negro no combate ao racismo e à aquisição de direitos. Destacando a relevância dos movimentos negros criados na década de 1970, em especial o Movimento Negro Unificado (MNU): “Passaram a priorizar em sua luta a desmistificação do credo da *democracia racial*, negando o caráter cordial das relações raciais e afirmando que o racismo está entranhado na sociedade brasileira” (TOMAZI, 2013. P.226)

O livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (livro 3) de Helena Bomey (BOMEY et al, 2013) não conta com um capítulo específico para tratar das relações raciais, mas o tema é mencionado em outras partes da obra, como, por exemplo, no capítulo dedicado às relações de trabalho no Brasil. Ainda assim, são poucas as menções, sendo abordadas a partir da questão das classes sociais, tendo em Florestan o principal autor de referência. Já no capítulo referente à desigualdade social, o tema é tratado de maneira mais direta. Embora o termo democracia racial não chegue a ser empregado, sua concepção é apresentada ao leitor, como podemos ver no trecho que segue:

O Brasil é um país racista ou, como apostou o famoso sociólogo Gilberto Freyre, é um país onde etnias muito distintas encontram uma forma de convivência? A paz se dá porque aqui o “negro conhece o seu lugar” ou porque é da índole cultural brasileira propiciar a mescla entre etnias distintas? (BOMEY et al, 2013 p.284).

A crítica à ideia de *democracia racial* é articulada a partir de dados estatísticos do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de geografia e Estatística (IBGE). Além de mencionar Florestan Fernandes como o principal crítico ao pensamento de Freyre, o livro também cita as contribuições de sociólogos como Carlos Hasenbalg e Oracy Nogueira à análise do racismo e preconceito no Brasil.

Já na edição anterior de *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* (livro 4) (BOMEY et al, 2010), a primeira menção ao tema das relações raciais é no capítulo 13 “Quem faz e como se faz o Brasil”, é dedicado ao mundo do trabalho no contexto brasileiro, o sociólogo Florestan Fernandes aparece com destaque pelos trabalhos sobre a integração do negro na sociedade de classes. A próxima menção é no capítulo 14 “O Brasil ainda é um país católico”, que trata de questões acerca da religiosidade no povo brasileiro. Citação a Roger Bastide por seus estudos sobre o negro “um pioneiro ao tratar a questão do negro sem um viés etnocêntrico”. (BOMEY et al, 2013, p. 173)

No capítulo 16, “Desigualdade de várias ordens”, sessão intitulada *Todos iguais ou muito diferentes?* O tema das relações raciais é tratado de forma mais direta. Gilberto Freyre é citado, pontuando seus avanços a rejeitar o racismo científico e valorizar a mestiçagem, o termo democracia racial não é citado diretamente:

Gilberto Freyre, por exemplo, defendia a ideia de que no Brasil a população foi perdendo a divisão nítida entre cores pela mistura, pela miscigenação. Aqui as raças teriam se fundido numa única comunidade religiosa e nacional (BOMEY et al, 2013, p. 196).

Logo em seguida é citado Florestan Fernandes como um dos opositores das ideia Freyriana. Carlos Hasenbalg também é posto como um dos opositores. Oracy Nogueira também é citado como importante intelectual no ambiente das relações raciais, mas que não concordava ou discordava dos estudos já mencionados, os esforços seriam para compreender outros aspectos.

Já o livro *Sociologia para Jovens do século XXI* (livro 5) de Luiz Oliveira e Ricardo Costa (2013) dedicam à questão racial um capítulo específico, além de uma menção ao tema no capítulo referente à identidade cultura, no qual é citada em um curto parágrafo, a importância da obra de Gilberto Freyre na construção da ideia de harmonia nas relações raciais no Brasil, logo contraposta às pesquisas de Florestan Fernandes e Octavio Ianni no âmbito do projeto da (UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, responsáveis pela desconstrução do *mito da democracia racial*.

No capítulo *Onde você esconde seu racismo? Desnaturalizando as desigualdades raciais*, a temática é abordada em maior profundidade, reproduzindo uma sequência cronológica das teorias raciais: partindo do modelo racalista Francês. O capítulo apresenta o modelo culturalista de Gilberto Freyre, para então desconstruir a ideia de um Brasil “quase sem preconceito”. Essa crítica é feita em duas etapas: primeiro associando essa construção ideológica ao interesse das elites, segundo o argumento de que o “discurso da mestiçagem foi uma estratégia das elites para evitar tanto o aparecimento explícito do racismo quanto a dominação cultural explícita branco-europeia” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p.271). No segundo momento, o capítulo apresenta uma série de dados do IBGE na intenção de demonstrar a real presença de desigualdade racial no contexto brasileiro. Florestan Fernandes e Hélio Santos são mencionados na discussão a respeito do tema *o brasileiro tem preconceito de ter preconceito*.

Com relação aos demais livros analisados, a coleção *Sociologia em Movimento* (livro 6), de Afrânio Silva (SILVA et al, 2013) possui um capítulo próprio sobre relações raciais, intitulado *Raça, etnia e multiculturalismo*. Nele, há dois subtópicos dedicados ao tema específico da *democracia racial*. O primeiro explica o termo (por meio de um box) e associa sua formulação às ideias de Gilberto Freyre como seu principal expoente, não citando outros autores. O segundo destaca Florestan Fernandes como o principal opositor do chamado *mito da democracia racial*, sem fazer referência a outros autores afinados à mesma abordagem. As ações afirmativas também são trabalhadas em boa parte do capítulo, relacionando sua importância à persistência do racismo e à necessidade deste ser combatido. O tema volta a aparecer no capítulo referente à desigualdade, de forma não direta, citando Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues.

O livro *Sociologia Hoje* (livro 7) de Igor Machado et al (2013) se diferencia dos demais na tentativa de abordar os temas das aulas de Sociologia no Ensino Médio a partir de uma divisão explícita das três áreas que compõem as Ciências Sociais no Brasil (Sociologia, Antropologia e Ciência Política). Entre os livros analisados, é o que dá maior espaço ao tema das relações raciais, ainda que de forma pulverizada, ao longo de alguns capítulos. Apesar de possuir um tópico específico para discutir as relações raciais, este tem pouco mais de três páginas. Primeiro a discussão sobre o tema aparece na seção dedicada à Antropologia brasileira: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oliveira Viana

são citados como intelectuais que primeiro produziram interpretações acerca do povo brasileiro, trabalhando com diferentes abordagens, mas tendo em comum a perspectiva da hierarquia racial. No capítulo, há um subtópico específico para a questão racial intitulado “Antropologia e relações raciais” no qual o termo *democracia racial* é apresentado como ideologia, com menções a Gilberto Freyre, e um box dedicado à desconstrução do *mito da democracia racial*. Arthur Ramos e Florestan Fernandes são mencionados como opositores à ideia de *democracia racial* e um outro box destaca um trecho da introdução feita ao livro “Cor e mobilidade social em Florianópolis” de Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni.

A discussão é retomada mais à frente no capítulo dedicado à sociologia brasileira, no qual também há um subtópico voltado especificamente à questão racial, mas nesse momento discutida a partir da luta de classes, novamente com destaque às interpretações sociológicas de Florestan Fernandes. São ainda citados, como importantes intelectuais que se debruçaram sobre a questão racial, tanto das Ciências Sociais, como também da História, autores como Fernando Novais, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Sidney Chalhoub, Sílvia Hunold Lara, Clélia Maria Marinho, Antônio Sérgio Guimarães, Sérgio Costa e Kabengele Munanga. Nesse conjunto, Florestan Fernandes é citado como principal nome de referência, tendo como principais seguidores Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso.

Em *Sociologia* (livro 8) de Sílvia Araújo *et al*, (2013), não existe um capítulo específico para tratar as relações raciais, mas é tratado em alguns capítulos. O tema aparece logo no primeiro capítulo *Viver na Sociedade contemporânea: Sociologia se faz presente*, na sessão *desigualdade social e dominação*, numa rápida menção as desigualdades étnico-raciais no Brasil. O tema volta a ser discutido no capítulo 4 “Trabalho e mudança social”, na sessão “Desigualdades no mercado de trabalho: questão de gênero e étnico-raciais”. Aqui é apresentada a tese de Florestan Fernandes, embora não haja menção direta, em contra ponto à ideia de *democracia racial*, termo aqui pensado como ideologia que ajuda a mascarar o racismo, como podemos ver na passagem que segue:

A escravização de africanos e descendentes até o final do século XIX e as dificuldades de integração social e econômica impostas aos libertos, após a abolição, demarcam uma herança histórica de desigualdade. Associou-se a cor da pele à condição de escravos. Dessa forma, a discriminação social foi reforçada, embora seja vinculada uma imagem do Brasil como uma democracia racial (ARAÚJO *et al*, 2013).

No capítulo 5, “A Cultura e suas transformações,” o tema do racismo é discutido, pensado a partir de uma noção de alteridade e da construção do etnocentrismo. O termo *democracia racial* aparece novamente citado como mito de uma sociedade multirracial e livre de preconceitos. Na sessão “Diversidade cultural na sociedade brasileira” o tema também é tratado, pensando na importância de vários sociólogos em expor o racismo na sociedade brasileira, sendo posto como exemplos Florestan e Octavio Ianni.

A Tabela 1 resume, em termos quantitativos, o espaço dado ao tema das relações raciais nas obras analisadas. Dois aspectos merecem ser destacados. O primeiro se refere ao tratamento desigual dado ao tema em cada livro didático, o que é de se esperar, tendo em vista as condicionalidades específicas envolvidas na elaboração de cada uma dessas obras

(formação dos autores, estrutura e organização do livro, por exemplo). O segundo aspecto se refere aos pontos de inserção do tema ao longo de cada livro. Chama a atenção, nesse aspecto, o fato de que o tema das relações raciais vem sendo apresentado em boa medida como tema vinculado a questões de desigualdade social, trabalho, pobreza, exclusão e violência, corroborando certa valoração negativa ao tema no âmbito das questões da sociedade brasileira. Apenas o livro 5 dedica à questão uma carga positiva, ao incluí-la no tratamento das questões ligadas às identidades étnicas.

No que tange aos autores que referenciados Florestan Fernandes aparece nos 8 livros, Gilberto Freyre também é citado nas 8, Octavio Ianni 5, Euclides da Cunha 4, Sílvio Romero 4, Fernando Henrique Cardoso 4, Nina Rodrigues 4, Roger Bastite 3, Capistrano de Abreu 2, Joaquim Nabuco 2, Oracy Nogueira 2, Manuel Bomfim 1, Luiz Aguiar da Costa Pinto 1, Fernando Novais 1, Sidney Chalhoub 1, Silvia Hunold Lara 1, Cleia Maria Marinho 1, Antônio Sérgio Guimarães 1, Sérgio Costa 1, Kabengele Minanga 1, Franz Fenon 1.

Tabela 1
Relações raciais e Democracia racial nos livros didáticos de Sociologia

	LIVRO 1	LIVRO 2	LIVRO 3	LIVRO 4	LIVRO 5	LIVRO 6	LIVRO 7	LIVRO 8
Nº total de páginas do livro	256	463	383	280	399	407	328	376
Nº total de páginas dedicadas às relações raciais	3	7	11	7	17	24	7	16
Nº total de capítulos do livro	23	23	22	20	22	15	15	11
Nº de capítulos dedicados às relações raciais	Um subtópico de um capítulo	Subtópicos em três capítulos diferentes	Um subtópico de um capítulo	Dois Subtópicos em capítulos diferentes	Um capítulo inteiro	Um capítulo inteiro	Dois subtópicos em dois capítulos diferentes	Quatro subcapítulos em capítulos diferentes
Nº de capítulos que fazem menção às relações raciais	1	3	3	2	2	3	2	3
Temas dos capítulos que fazem menção às relações raciais	Desigualdade	Desigualdade; Movimentos Sociais	Mundo do trabalho; Desigualdade; Violência.	Mundo do trabalho, Religião; Desigualdade Social.	Identidade cultural; Relações raciais	Relações raciais; Mundo do trabalho; Desigualdade	Antropologia Brasileira; Sociologia Brasileira	Desigualdade e dominação; Mundo do trabalho; Cultura e Diferença
Nº de imagens relacionadas às relações raciais	5	9	14	4	5	4	11	10
Nº de menções explícitas ao conceito de Democracia Racial	1	3	0	0	7	2	6	2
Nº de autores citados/mencionados/relacionados ao tema das relações raciais	10	12	5	5	3	5	16	3

Fonte: Elaboração própria.

Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, a apresentação de uma dicotomia

Podemos facilmente constatar que há uma pluralidade de autores trazidos para a discussão do tema das relações raciais, mas também identificar que a base deste debate encontra-se firmada a partir de uma suposta dicotomia entre o pensamento de Gilberto Freyre, prioritariamente colocado como produtor e principal difusor do *mito da democracia racial*, e de Florestan Fernandes, este colocado como teórico pioneiro na exposição das desigualdades raciais presentes na sociedade Brasileira e principal crítico à *democracia racial*.

A maioria dos autores, e não me refiro apenas aos dos livros didáticos, atribui a Gilberto Freyre a paternidade e a discriminação da ideologia da *democracia racial*, embora, em rigor, a associação não seja totalmente acertada. Primeiramente, a expressão não figura em nenhuma de suas principais obras; segundo, porque apenas em, 1962, ela seria de fato usada por Freyre. Anteriormente a isso, como expresso por Antônio Guimarães (2001), o termo já havia sido empregado por Abdias do Nascimento em sua fala inaugural ao I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950, e por Charles Wagley na introdução ao primeiro volume da série de estudos encomendados pela Unesco, em meados da década de 1950.

A esse respeito, Guimarães comenta:

Wagley introduziu na literatura especializada a expressão que tornaria não apenas célebre, mas a síntese do pensamento de toda uma época e de toda uma geração de cientistas sociais. (...) [Gilberto Freyre] não pode ser responsabilizado integralmente, nem pelas ideias, nem pelo seu rótulo; ainda que fosse o mais brilhante defensor da “democracia racial”, evitou, no mais das vezes nomeá-la (GUIMARÃES, 2001, p.148).

Não obstante a essa perspectiva, há outras interpretações, a exemplo da ideia de que Gilberto Freyre jamais havia negado o preconceito e a violência, Em seu livro *Ordem e progresso* (FREYRE, 2013) essa perspectiva está mais que evidente. Seu esforço estaria em compreender as diferenças entre Brasil e EUA, em nossas terras o catolicismo teria, de alguma forma, abrandado, mas não eliminado a violência. Ademais, o que é pouco – ou nada – reconhecido é o fato do velho Freyre também ter feito uso de sua obra, e em palestras diversas, para denunciar a violência e o preconceito.

A título de exemplo, podemos citar conferência *Sociologia, Psicologia e Psiquiatria* (1941), proferida na 2ª Reunião da Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental do Nordeste. Neste texto, Freyre leva por um caminho claramente culturalista, ao discutir a respeito das “personalidades desajustadas”, argumentando que uma suposta normalidade seria resultado, em grande parte, da correspondência do aparato biológico e da formação social do indivíduo com as instituições e a cultura dominante na área, na região e na época. Está claro que, ao falar de culturas dominantes, Freyre torna central para sua análise as relações de poder presentes na sociedade brasileira, compreendendo que as relações raciais não são harmônicas.³⁴

³⁴ É imperativo termos em mente que neste texto Gilberto está se contrapondo aos teóricos que viam no transe de possessão – característica por excelência das religiões afro-brasileiras – a expressões patológicas de personalidades desajustadas. Não por acaso os hospitais psiquiátricos brasileiros, principalmente nas decas de 1930 e 1940, encontravam-se lotados por indivíduos da população negra.

Podemos citar também o 1º Congresso Afro-Brasileiro do Recife³⁵, organizado por Ulysses Pernambucano com o apoio de Gilberto Freyre, o seu tom político em prol da luta antirracista e principalmente em prol da liberdade de culto para os praticantes do xangô do Recife. Na ocasião estavam presentes os representantes da Frente Negra do Rio Grande do Sul e da Frente Negra Pelotense. No *Diário de Pernambuco*, no dia 16 de novembro de 1934, saiu uma matéria com o título *O Encerramento do I Congresso Afro-Brasileiro*. Nela, encontramos as transcrições de algumas moções lidas por Gilberto Freyre na sessão de encerramento do evento. Entre todas, destaco algumas:

1 – Sendo as Classes trabalhadoras do Brasil, em grande parte, gente de sangue negro e herdeira de elementos valiosos de cultura negra, o I Congresso Afro-Brasileiro manifesta sua solidariedade a essas classes, contra toda forma de opressão. 2 – O I Congresso Afro-Brasileiro louva a ação da Assistência a Psicopatas de Pernambuco reconhecendo nas seitas africanas de organização definida, cultos religiosos e resguardando-as das perseguições policiais; ao mesmo tempo protesta contra essas coerções, onde quer que elas ainda se exerçam em nosso país. (...) 4 – O I congresso Afro-Brasileiro protesta contra toda espécie de discriminação contra negros ou mestiços, que ainda se verifique no Brasil (DIARIO DE PERNAMBUCO, 1934, p. 4.).

Considerações Finais

Ao fim, podemos constatar que o tema das relações raciais na sociedade brasileira, tão caro aos nossos pensadores, apesar dos condicionantes específicos de cada material, figura de forma crítica em todos os livros de Sociologia analisados, o que equivale a dizer que nenhuma das obras reproduz a ideia de democracia racial. Um dos aspectos que chama atenção na análise da obra é relativo aos pontos de inserção do tema das relações raciais ao longo de cada livro. Observamos que esta temática costuma ser apresentada com tema secundário, vinculado às questões de desigualdade social, trabalho, pobreza, exclusão e violência, corroborando certa valoração negativa ao tema no âmbito das questões da sociedade brasileira.

De uma forma geral, como vimos, o tema das relações raciais no Brasil aparece normalmente vinculado ao debate em torno do *mito da democracia racial*, apresentado como ideologia que busca neutralizar, por meio da ideia de uma convivência pacífica e harmônica entre brancos e negros, a importância do racismo e do preconceito na sociedade. Nessa linha, e como já era esperado, os livros a mencionam, porém nenhum a coloca como paradigma interpretativo válido, mas sim como paradigma já superado no âmbito das ciências sociais brasileiras. Nesse aspecto, os trabalhos de Florestan Fernandes têm papel importante, sendo ele o principal teórico nacional à rebater a ideia desse mito.

Um último aspecto a destacar é a forma como é trazida a discussão sobre as relações raciais. Embora vários autores sejam acionados para discussão da temática racial, prioritariamente é apresentado o *mito da democracia racial*, sendo dado a Gilberto Freyre e sua obra a responsabilidade por sua paternidade e difusão, e, posteriormente, sua superação e desconstrução pelo trabalho do sociólogo paulista Florestan Fernandes. Isso nos mostrando que ainda persiste a importância e uma centralidade desses dois autores nas discussões acerca do negro e das relações raciais na sociedade brasileira.

³⁵ Para se aprofundar no tema ver Silva (2018).

Referências

ARAÚJO, Sílvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. São Paulo: Editora Scipione, 2013.

BOMENY, Helena; MEDEIROS, Bianca Freire; EMERIQUE, Raquel Balmant; O'DONNELL, Julia. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 2ªed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BOMENY, Helena; MEDEIROS, Bianca Freire; EMERIQUE, Raquel Balmant; O'DONNELL, Julia. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

DIARIO DE PERNAMBUCO. **O Encerramento do I Congresso Afro-Brasileiro**. Recife, 16-09-1934.

FREYRE, Gilberto. Sociologia, Psicologia e Psiquiatria. **Revista Neurobiologia**, Tomo IV, nº 1. Março, 1941.

_____. **Ordem e Progresso**. Digital. São Paulo: Global Editora, 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito**. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, no 61, Nov. 2001. p. 147-162.

MACHADO, Igor J. de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia Hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

MEUCCI, Simone. Pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia: balanço. In: *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Sociologia*. Salvador. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático - PNLD 2014**. 2014. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/arquivos/category/165-ditais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao>. Acesso em: 5 março 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015 (Sociologia/Ensino Médio)**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014a.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTAS, Ricardo Cesar. **Sociologia Para Jovens do Século XXI**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

SILVA, Afrânio; LOUREIRO, B.; MIRANDA, C.; FERREIRA, F.; AGUIAR, J. C.; FERREIRA, L. P.; SERRANO, M. M.; ARAÚJO, M.; COSTA, M.; NOGUEIRA, M; OLIVEIRA, O. F. De; MENEZES, P.; CORRÊA, RAPHAEL M. C.; RUIZ, R. M de; PAIN, R.; LIMA, R.; BUKOWITZ, T.; ESTEVES, T.; PIRES, V. M. **Sociologia em Movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Raoni Neri. *A “Nova Escola do Recife”*: O Serviço de Higiene Mental e sua relação com o campo indo-afro-pernambucano. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p.115. 2018.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia Para o Ensino Médio**. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. **Sociologia Para o Ensino Médio**. 3ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

Capítulo XII

A Representação da Negra e da Índia nos Livros de História, Geografia e Sociologia do Ensino Médio

Maria Mônica de Lira
Janssen Felipe da Silva

Introdução

Este artigo é parte da Pesquisa de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq sobre como é representada a mulher negra e a indígena nos livros de História, Geografia e Sociologia do Ensino Médio aprovados pelo PNLD (2015). Desenvolvida na UFPE no Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente, parte assim de três pressupostos: a) compreensão dos livros didáticos como textos curriculares, b) da ideia de que o sentido da Negra e da Indígena nos livros didáticos está nos lugares e não lugares e papéis e os não papéis que lhes destinam, e c) sobre a compreensão de que os lugares e não lugares e papéis e não papéis da Negra e da Indígena nos livros didáticos representam os silenciamentos impostos pelos grupos hegemônicos e os gritos decoloniais dos movimentos negros e indígenas ao longo de nossa história. Nesta pesquisa, buscamos compreender o sentido atribuído a esses sujeitos nos Livros Didáticos de História, Geografia e Sociologia do Ensino Médio aprovados pelo PNLD, 2015, através da identificação e da caracterização dos lugares, e dos papéis seguidos dos não lugares e não papéis relacionando os sentidos atribuídos às Mulheres Negras e Indígenas presentes nos livros didáticos em questão. A Abordagem Teórico- Metodológica são os Estudos Pós Coloniais que se constitui enquanto opção epistêmica e política. Os autores com diálogos são: Quijano (2005, 2006); Mignolo (2005); Walsh (2007, 2008). A abordagem desses autores nos permite fortalecer nossa desobediência a essa lógica eurocêntrica possibilitando assim compreensões outras sobre a história colonial e a realidade inserida sobre os sujeitos que foram subalternizados socialmente e historicamente, bem como permite evidenciar as lutas e as resistências dos povos colonizados. Diante do exposto, e a título de organização, o artigo encontra-se subdividido nas seguintes seções: Revisão da Literatura; Procedimentos Metodológicos; Resultados e discursões e Conclusões.

Revisão da Literatura

Na perspectiva dos autores de referência nos Estudos Pós-coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008, WALSH, 2007), os modelos teóricos eurocêntricos e suas metanarrativas, são colocados em questão principalmente no que se referem à discussão da Negra e da Indígena. Na abordagem adotada, frisamos o debate sobre Racionalização e Racialização, Colonialidade e Decolonialidade do Poder, do Saber e do Ser, Interculturalidade, Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2007; CANDAU, 2010) e suas relações com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os Estudos Pós-coloniais apresentam aproximações políticas e epistemológicas com

a discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os construtos teóricos dessa abordagem nos conduzem a um olhar compreensivo e crítico alicerçado em epistemologias outras, que se aproximam das epistemologias forjadas na luta dos movimentos negros e indígenas, em especial na América Latina.

A preocupação sobre os sentidos atribuídos à Negra e à Indígena nos livros didáticos de História, Geografia e Sociologia relaciona-se com a própria Legislação Nacional que defende “a garantia de acesso às condições de infraestrutura bem como de materiais e livros didáticos em conformidade com a realidade local e a diversidade da população do campo”. Assim como “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia” (BRASIL, 2004, p. 1, grifo nosso).

Tendo por base as orientações legais que possuem como princípio o respeito à diferença cultural dos povos do território brasileiro, principalmente sobre Etnia e Raça, é fundamental que os livros didáticos em questão problematizem os sentidos atribuídos à Negra e à Indígena na sociedade. Por isso, a necessidade de os livros didáticos, enquanto textos curriculares identitários, dialogarem com a Educação das Relações Étnico-Raciais. No período colonial, a mulher já era vista como inferior ao homem, e que seu papel na sociedade se caracterizava por três aspectos: ser dona de casa, procriadora e cuidadora de seus filhos. Mas quando se tratava de Mulher Negra/Indígena além de não pertencerem ao tal padrão europeu hegemônico sendo escravizadas “serviam como diversão” para os homens brancos, eram subalternizadas e inferiorizadas perante as mulheres brancas. Dessa forma, o processo de Colonização/Colonialismo foram ressignificados, em que a Colonialidade atua como um padrão de poder eurocêntrico apresentando em três eixos: Poder, Saber, Ser (QUIJANO 2005).

Esses eixos representam as formas de hierarquizar e inferiorizar os povos colonizados. A mulher Negra/Indígena é posta em uma condição de inferior pela superioridade branca, isso significa dizer que não apresenta poder sobre ela mesma, no qual a Colonialidade do Poder aponta que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares, na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 108).

Nessa perspectiva, irá ocorrer o dito saber válido, em que a Colonialidade do Saber irá negar e silenciar as outras formas de produzir conhecimentos. A negação apresentará um lugar reservado no currículo para o saber outro, e sobretudo na forma de representar a Mulher Negra/Indígena, isso significa que apenas será validado o que favorece ao conhecimento branco-eurocêntrico, pois, o papel colonizado se restringe: ao espaço do folclore, do artesanato, do subalterno e do escravo, enquanto os saberes privilegiados validados consistem: no espaço da cultura, da arte e da ciência.

Assim, a Colonialidade do Ser introduz nos sujeitos historicamente inferiorizados uma condição de não-ser ao implantar processos de naturalização de sua condição de inferioridade. A Colonialidade do Ser não é somente a criação do estereótipo inferior, mas o esforço de torná-lo natural para que haja sua aceitação passiva, por parte dos povos negros.

la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales (MIGNOLO, 2005, p. 17).

Nessa perspectiva, os livros didáticos, firmados na Colonialidade do Ser, reforçam o estereótipo da Cultura Negra como em que a mulher é percebida sujeitos servil e invisibilizada como sujeito socio-histórico-político-cultural-econômico-protagonista.

Os livros didáticos estão comprometidos com: a) a construção de identidades subalternizadas (negros, negras, indígenas, entre outras), tornando a função da escola firmada na Colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005); b) a negação da produção de saberes válidos pelos povos e grupos sociais pertencentes ao território campestre, evidenciando sua ligação com a Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005).

Destacamos assim, a importância de pesquisar os sentidos atribuídos à Cultura Negra, e à Cultura Indígena nos livros didáticos por compreendermos este material didático para além de meros recursos pedagógicos; mas sim entendermos como um texto curricular em disputa e identitário. Estes textos curriculares possuem a função de serem tradutores e criadores de novos sentidos, que em contato com estudantes e professoras/es; vinculam códigos pedagógicos e conteúdo de aprendizagem (SACRISTAN, 2000), que carregam epistemologias de determinada cultura, negando e silenciando epistemologias outras.

O padrão hegemônico está alicerçado numa perspectiva monocultural, reafirmando continuamente a não validade das identidades de certas culturas e a consagração de outras culturas que pertencem ao território urbano, eurocêntrico, branco e cristão. Nesta lógica, a Cultura Negra é destituída da sua condição de validade, assim como a Cultura Indígena.

Procedimento Metodológico

Neste estudo, utilizamos a Pesquisa Documental, que conforme orientação em Oliveira: “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.69). Portanto, evidenciamos que os livros didáticos constituem-se um desses documentos passivos a essa análise. No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa, faremos uso dos livros do PNL-2015: a) coleções Conexões com a história, da colonização da América ao século XIX, volume 1º/2º/3º; b) Geografia: leituras e interação, volume 1º/2º/3º e c) Tempos modernos, tempos de sociologia: ensino médio, volume único que foram aprovadas e selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Para a análise dos dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999), “pois efetua inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (VALA, 1999, p.104). Para o desenvolvimento da técnica da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999), utilizaremos as três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências.

A primeira fase constitui da seleção do material de investigação (que corresponde aos livros didáticos) e da retomada dos objetivos da pesquisa. A segunda fase corresponde à exploração do material (das imagens dos livros didáticos) que diz respeito à codificação dos dados transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles, inferirmos significados totalizando 30 (trinta) exemplares, sendo 24 que representam a Mulher Negra e 6 que representam a Mulher Indígena uma vez que os lugares e os papéis da Cultura Negra e da Indígena presente nos livros didáticos se constituem na perspectiva de tensão em relação da Colonialidade e da Decolonialidade. A terceira fase do procedimento ocorre com o tratamento dos resultados sobre o que está sendo analisado quando realizamos a caracterização e quantificação das imagens referente à Mulher Negra e Indígena, inferindo também nossas compreensões, nossas inferências.

Discursão do Resultado

Ao analisarmos as Coleções Didáticas identificamos quatro lugares/papéis em que as Mulheres Negras e Indígenas são postas. 1) Família; 2) Trabalho; 3) Política e 4) Espaço Cultural.

A discussão sobre os dados se dará primeiro na análise da condição das imagens das mulheres negras e depois das mulheres indígenas, seguindo a classificação das imagens já mencionadas. Foi selecionado apenas de 11 imagens que representam a Mulher Negra e 6 imagens que representam a Mulher Indígena, por motivo de quantidade de páginas que o evento pede.

Representação Imagética da Mulher Negra nas Coleções Didáticas Analisadas

Neste momento, apresentamos a categorização e as inferências das imagens referentes à Mulher Negra. Dessa forma, apresentamos a primeira Categoria do lugar da Mulher Negra na Família.

• Esse lugar representa 24% das imagens analisadas. O lugar da Mulher Negra na família encontra-se nos seguintes cenários:

1. Família africana no passado;
2. Família no passado na condição de escrava;
3. Família retirante no passado na África e no Brasil;
4. Família pobre e a mulher na condição de doméstica;
5. Família sem contexto com a centralidade na imagem do homem.

As Mulheres Negras nos cenários familiares apresentados as fixam em condições de precariedade, de carência. Tanto as imagens que têm como cenário o Brasil como a África ratificam a ideia pobreza. As Mulheres Negras nas imagens não ocupam cenários familiares de prestígio na sociedade. Há de fato um efeito da herança Colonial que contribui para a Colonialidade do Poder. Assim, o lugar da Mulher Negra é na família desprestigiada e o não lugar é exatamente em cenários familiares de prestígio, como podemos observar a seguir (as imagens a seguir exemplificam a família africana no passado e na condição de escrava):

Figura 1 – Crianças aprendendo a ler no Alcorão³⁶

Fonte: Letícia e Oliveira (2013).

Figura 2 – Fuga de escravos³⁷

Fonte: Letícia e Oliveira (2013).

Ainda destacamos nas imagens acima que as Mulheres Negras se encontram no espaço familiar em funções marcadas pela obrigação do cuidar materno e do lar. Além do processo de racialização, a Mulher Negra sofre dos efeitos do Patriarcado.

A segunda Categoria direciona a Mulher Negra ao Lugar do Trabalho. Em que esse lugar corresponderá a 33,3% das imagens analisadas. O lugar da Mulher Negra no trabalho é representado nos seguintes papéis: Informal (imagens 07), Artesanal (imagem 11) e Intelectual (imagens 12). Vejamos abaixo:

Figura 3 – Nigeriana e tabuleiro de acarajé³⁸

Fonte: Letícia e Oliveira (2013).

³⁶ A imagem se refere as crianças aprendendo ler o Alcorão no século XX na África Ocidental Francesa, próximo ao território do antigo Reino de Gana.

³⁷ Imagem que representa fuga de escravos em uma charge de Angelo Agostini para revista *Illustrada*. Fundação Biblioteca Nacional no Estado do Rio de Janeiro. As fugas constantes de escravos, apoiadas por grande parte da população livre, demonstravam que a escravidão estava com os dias contados.

³⁸ Imagem que representa Mulher vendedora de Akará na cidade de Maiduguri no país da Nigéria em 2009 e Mulher vendedora e seu tabuleiro com acarajé, peixe frito, bolinho de estudante, vatapá e outros pratos em Salvador na Bahia no ano de 2009. (Imagem retirada do livro de História do 2º ano do Ensino Médio).

Figura 4 – As panelleiras³⁹



Fonte: Bomeny, Freire-Medeiros e O'Donnell (2013)

Figura 5 – Mulher Negra depondo sobre sua cultura⁴⁰



Fonte: Letícia e Oliveira (2013)

Observamos o predomínio nas imagens das Mulheres Negras em trabalhos informais, seguidos do trabalho artesanal que também tem uma dimensão de informal. Apenas uma imagem da Mulher Negra lhe coloca em uma condição de trabalho de prestígio como é o caso do trabalho intelectual. Nesse caso, mesmo com a predominância do trabalho informal destinado à Mulher Negra nas imagens, o fato de já aparecer uma imagem da Mulher Negra na condição de Intelectual nos mostra que o espaço do trabalho nos livros analisados são territórios em disputas que representa a Diferença Colonial. Assim, o livro didático não apenas reproduz a racialização do trabalho que ocorreu e ocorre na sociedade modernocolonial-patriarcal, mas traz indícios de processos de Decolonização ao colocar a Mulher Negra enquanto sujeito epistêmico.

Apresentamos a seguir a Categoria do lugar da Mulher Negra na Política. Este lugar corresponderá a 29,1% das imagens analisadas que se referem aos movimentos de Luta de conquista dos povos negros. Dessa forma, podemos entender que esses lugares ocupados pelas Mulheres Negras se aproximam da Interculturalidade Crítica, pois reivindicam mudanças nas estruturas de poder da sociedade moderna-colonial-patriarcal. Vejamos as imagens seguintes:

³⁹ As panelleiras empregando técnicas tradicionais e matérias-primas provenientes do meio natural, retirado do Livro dos Saberes como Patrimônio Imaterial do Brasil, no ano= de 2009 de Goiabeiras do Estado do Espírito Santo. .

⁴⁰ Mulher Negra depoente dando entrevista sobre sua cultura.

Figura 6 – Representante da OUA⁴¹

Fonte: Joia e Goettems (2013)

Figura 7 – Mulher Negra Prêmio Nobel da Paz⁴²

Fonte: Bomeny, Freire-Medeiros e O'Donnel (2013)

Figura 8 – Movimento Social⁴³

Fonte: Joia e Goettems (2013)

Observamos nestas imagens que as Mulheres Negras estão ocupando um lugar de prestígio na política. Estas imagens colaboram não somente para o enfretamento racismo no ambiente escolar, como o enfretamento do Patriarcado quando as Mulheres Negras além de estarem em movimentos sociais, também estão em posição de centralidade nas imagens. Ressaltamos que o lugar da centralidade nos movimentos políticos geralmente é do homem branco e nestas imagens são as mulheres que assumem a centralidade, dando indícios de processos de despatriarcalização. Há nas imagens um distanciamento da Colonialidade do Poder ao visibilizar a participação da Mulher Negra nos espaços de lutas em busca por direitos, os quais estão relacionados aos aspectos da cultural afro-brasileira.

Apontamos a seguir a Categoria da Mulher Negra no Espaço Cultural que está muito relacionado com a religiosidade de matriz africana. Estas imagens correspondem a 12,5% daquelas que foram analisadas. Vejamos a seguir:

⁴¹ Mulher Negra como representante de um Organização da Unidade Africana.

⁴² Foi a primeira Mulher presidenta de seu país a receber o Prêmio Nobel da Paz.

⁴³ Imagem que representa movimento social.

Figura 9 – Maracatu Palmeira Imperial⁴⁴



Fonte: Joia e Goettems (2013)

Figura 10 – Obrigações em ritual de Umbanda⁴⁵



Fonte: Bomeny, Freire-Medeiros e O´Donnel (2013)

Figura 11 Baiana em Lavagem do Bonfim⁴⁶



Fonte: Letícia e Oliveira (2013)

Percebemos que as imagens acima apresentam as Mulheres Negras em um espaço cultural referente à religiosidade de matriz africana. Ressaltamos alguns aspectos importantes nas imagens no que diz respeito à educação intercultural e das relações étnico-raciais:

1. trazer para o livro didático a religião de matriz africana que historicamente tem sido perseguida, seja na expressão do Maracatu do Grupo Palmeira Imperial de baque virado⁴⁷ da cidade de Paraty no Estado do Rio de Janeiro (imagem 9) ou mesmo referente à Umbanda e ao Candomblé (imagens 10 e 11);
2. na imagem 10 faz referência a uma Obrigação de São Cosme e Damião em um ritual de Umbanda no Maranhão. Frisamos que a Umbanda é uma religião genuinamente

⁴⁴ Apresentação de Maracatu do grupo Maracatu Palmeira Imperial, em Paraty no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2012.

⁴⁵ Obrigações de São Cosme e Damião em ritual de Umbanda no Estado de Maranhão em 2009.

⁴⁶ Baianas em frente da Igreja Católica da Praia em lavagem do Bonfim na Bahia em 2009.

⁴⁷ O Maracatu de Baque Virado é uma manifestação cultural de origem pernambucana que apresenta um ritmo mais lento e executado com bastante violência.

brasileira, fruto do sincretismo religioso brasileiro. Esta religião é um exemplo da interculturalidade religiosa no Brasil;

3. na imagem 11 temos a presença de um tempo Católico (Igreja da Conceição da Praia) e Mulheres Negras vestidas de Baianas (roupas típicas do Candomblé) na atividade de cultural da Lavagem das Ladeiras do Bonfim em Salvador na Bahia. Este fato possibilita a ideia de diálogo inter-religioso que faz parte dos princípios da educação das relações étnico-raciais

Nota-se assim nas imagens uma aproximação da Interculturalidade Crítica por apresentar a visibilidade da Mulher Negra em seu lugar papel na Cultura Negra.

Representação Imagética da Mulher Indígena nas Coleções Didáticas Analisadas⁴⁸

Neste momento apresentamos a categorização e as inferências das imagens referentes à Mulher Indígena. As Categorias em que as Mulheres Indígenas estão representadas são do lugar da Família, do Trabalho, da Política e do Espaço Cultural.

Dessa forma apresentamos a primeira Categoria do lugar da Mulher Indígena na Família. Esse lugar irá representar 16,6% das imagens analisadas que se refere a família no passado. Vejamos a seguir:

Figura 12 - Soldados índios escoltando selvagens⁴⁹



Fonte: Letícia e Oliveira (2013)

Na imagem 12, a Mulher Indígena aparece na família na condição do passado quando a coloca no processo de Colonialismo que mostra a exploração sofrida pelos povos Indígenas no período Colonial. Esta, de fato não evidencia a tensão, ou seja, a Diferença Colonial que há na atualidade. É como se não houvesse conflitos na trajetória histórica do Brasil em que as Mulheres Indígenas não lutaram e aceitaram passivamente o processo perverso imposto pelos colonizadores.

Seguimos agora para a Categoria que apresenta a Mulher Indígena no lugar do Trabalho, em que esse lugar corresponde a 6,89% das imagens analisadas. O lugar da Mulher Indígena no trabalho é representado nos seguintes papéis: Informal (imagens 13). Artesanal (imagem 26) e Trabalho Escravo (imagem 14). Vejamos a seguir:

⁴⁸ Coleção Conexões com a História, da Colonização da América ao Século XIX.

⁴⁹ Obra artística de Jean-Baptiste Debret representando soldados índios escoltando selvagens.)

Figura 13 - Guarain-Kaiowá frabricando sabão⁵⁰



Fonte: Letícia e Oliveira (2013)

Figura 14 - Índia Karajá confeccionando boneca⁵¹



Fonte: Letícia e Oliveira (2013)

Visualizamos que as Mulheres Indígenas estão postas no lugar do trabalho informal como produtoras de sabão artesanal (imagem 13) e na confecção de bonecas como fonte de renda e não remunerados (imagem 14). Dessa forma, estas imagens estão enquadradas na perspectiva da Racialização em que as Mulheres Indígenas são condicionadas a desenvolverem trabalhos informais.

Proseguimos agora para a Categoria que apresenta a Mulher Indígena no lugar da Política, em que esse lugar corresponde a 16,6% das imagens analisadas. O lugar da Mulher Indígena na política é representado em um espaço eleitoral (imagem 15) e de reivindicação de posse de terra (imagem 16). Vejamos a seguir:

Figura 15 – Índia Ayamará⁵²



Fonte: Letícia e Oliveira (2013)

⁵⁰ Indígenas da etnia Guarani-Kaiowá fabricando sabão artesanal na Aldeia do Amambai, no Estado do Mato Grosso do Sul em 2012.

⁵¹ Índia da etnia Karajá confeccionando boneca de cerâmica-ritxokô. Na aldeia Santa Isabel no Estado de Tocantins.

⁵² Índia Ayamará em uma seção eleitoral em Huarina, preparando-se para votar no país da Bolívia.

Figura 16 – Reivindicação indígena Raposa/Serra do Sol⁵³

Fonte: Joia e Goetems (2013)

Observamos que as imagens da Figura 16 apresenta a Mulher Indígena em um espaço eleitoral, e de reivindicação aproximando-a da Interculturalidade Crítica quando reafirma sua escolha política. Assim, há um aspecto importante que diz respeito ao lugar-papel da Mulher Indígena em um processo da educação intercultural:

1. Quando o Livro Didático traz a imagem da Mulher Indígena desmistificando-a da ideia romântica, presa ao passado e sem direitos. Visualizamos, assim, a Indígena Aymará em uma seção eleitora na Huarina no país da Bolívia;
2. A imagem 29 faz referência à reivindicação dos povos Indígenas pela demarcação da reserva da Raposa/Serra do Sol no prédio do Ministério da Justiça em Brasília. Frisamos que as Mulheres Indígenas estão postas a um espaço de pertencimento de seu direito, sendo visibilizada pela sua posição.

O espaço que a Mulher Indígena ocupa a direciona como sujeito ativo na sociedade, quebrando o padrão romântico/dócil no qual a Mulher Indígena estava sempre colocada pelos padrões eurocêntricos.

Concluimos com a Categoria que representa a Mulher Indígena no Espaço Cultural. Em que esse espaço corresponderá a 6,89% das imagens analisadas e designa ao papel do movimento religioso, as quais podemos observar a seguir:

Figura 17 – Festival Internacional Aymará⁵⁴

Fonte: Letícia e Oliveira (2013)

A imagem acima representa as Mulheres Indígenas no espaço cultural, no qual o seu papel se correlaciona ao aspecto da dança cultural, de representação de sua cultura. Percebemos que a imagem retrata um elemento extremamente importante para as culturas dos povos

⁵³ Indígenas reivindicam demarcação contínua da reserva Raposa/Serra do Sol em Roraima no prédio do Ministério da Justiça em Brasília no ano de 2008.

⁵⁴ Índios Aymarés se apresentam no festival Internacional Aymará de música e dança na Bolívia em 2009.

indígenas que diz respeito aos rituais e danças. Segundo Baniwa (2006, p.102), os indígenas “quando dançam e realizam seus rituais, estão fazendo uma experiência de encontro com a natureza, com o mundo dos anciãos e dos sábios que estão vivos no outro lado da vida”. Dessa forma, percebemos que a imagem se aproxima da Interculturalidade Crítica, pois há uma visibilidade das Mulheres Indígenas nas suas expressões religiosas e artísticas.

Considerações Finais

Podemos concluir que o livro didático enquanto texto curricular destinado ao Ensino Médio apresenta, a Mulher Negra e Indígena de forma subalterna em relação ao homem e, sobretudo em relação à Mulher Branca. Foi visto que a quantidade de imagens que os livros de história, geografia e sociologia não apresenta uma quantidade considerável para a problematização do que diz respeito à representação da mulher perante a sociedade, ao que realmente ela representou, na perspectiva de luta e de seus direitos.

Diante dos dados analisados, em que se evidencia um percentual de 80% de imagens que representam a Mulher Negra e 20% de imagens que representam a Mulher Indígena, ficou evidenciado o quanto a Mulher Indígena sofre mais invisibilidade em relação às Mulheres Negras. As análises das imagens indicam que apesar das reivindicações dos movimentos sociais e da implementação da Lei 11.645/08, os currículos expressos nos Livros Didáticos estão inscritos na tensão entre Colonialidade e Decolonialidade.

Chegamos à conclusão do quanto é importante nos debruçarmos sobre os livros didáticos haja vista serem os principais recursos dos professores na materialização do currículo. Eles podem ser utilizados tanto para consolidar a Colonialidade principalmente do Poder e do Ser como também podem ser problematizados nos aproximando de uma perspectiva de Intercolonialidade. Por isso resta-nos indagar como os professores se deparam com essas imagens e como eles trabalham com as elas?

Referências

ALVES, A.; OLIVEIRA, L. F. *Conexões com a História, da Colonização da América ao Século XIX*. Volume 1º/2º/3º. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2013.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOMENY, H.; MEDEIROS, B. F.; EMERIQUE, R. B.; O'DONNELL, J. *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*. Volume único. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010* (Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA).

JOIA, Antonio Luís; GOETTEMES, Arno Aloísio. *Geografia: leituras e interação*. Volume 1º/2º/3º. São Paulo, Moderna, 2013.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista chilena de literatura*, Coimbra, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org). *A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, 1999.

SACRISTÁN, José Gemeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, n. 9, 2008.

Sobre os Autores

Elaine Maria de Albuquerque

Graduanda em Administração pela Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns - AESGA/FACIGA, Instituição, Garanhuns/PE, aine_gus@hotmail.com.

Bruna Maria Jacques Freire de Albuquerque

Doutora em Direito do Trabalho e Trabalho Social pela Universidad de Salamanca-ES. Mestra em Direitos Humanos pela Universidad de Salamanca-ES. Profa. da Pós-Graduação, Graduação e do Núcleo de Prática Jurídicas da Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns - AESGA/FACIGA e da Pós-graduação da Unifavip DeVry. Conselheira da Subseção Regional de Garanhuns da OAB-PE. Email: brunamariaj@gmail.com.

Aline Inocência de Sousa

Graduanda em Direito pela Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns -- (AESGA/FACIGA), Garanhuns-PE. Email: alline.inocencio@hotmail.com.

Julianne Luiza da Silva

Mestranda em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE. Email: juliannedjsm@gmail.com.

Maria Betânia do Nascimento Santiago

Professora do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (UFPE) Email: santiagocosta@uol.com.br.

Morgana do Nascimento

Mestranda em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE. Email: morgananasc@icloud.com.

Avaci Duda Xavier

Professor da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Mestrando em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco, Recife/PE. avacix@hotmail.com.

Delma Josefa da Silva

Professora/UFPE-CAV-Centro Acadêmico de Vitória-CAV/ Recife-PE, delmaj@s@hotmail.com.

Ednaldo Andrade Barros

Mestre em Educação Culturas e Identidade UFRPE/FUNDAJ; Professor das redes Municipais de Ensino do Recife e de São Lourenço da mata e membro do grupo de estuda da Infância, Juventude e Transdisciplinaridade (GETIJ) - Recife-PE. Email: barrosed@hotmail.com

Hugo Monteiro Ferreira

Professor do departamento de Educação da UFRPE, Coordenador do programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades UFRP/FUNDAJ-PPGECI e Coordenador do de estudos da Infância, Juventude e Transdisciplinaridade (GETI). Email: hmonteiroferreira@yahoo.com.br- Recife-PE.

Leandro Alexandre da Silva

Professor Educação Básica/Cursando Especialização em Neuropedagogia e Educação Especial, FAINTVISA, Vitória de Santo Antão-PE. Email: leandroale2009@hotmail.com.

Daniele Maria Soares de Carvalho

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professora da rede privada de ensino da cidade do Recife\PE. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES). E-mail: danielcarvalho.msc@gmail.com.

Michelline Izabel de Oliveira

Formada em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná. Professora da rede pública de ensino do município do Cabo de Santo Agostinho\PE. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES). E-mail: michelline7@hotmail.com.

Gina Guimarães

Professora/AESA-ESSA, Arcoverde/PE; Doutoranda em Educação pela UFPE; email: ginaguimaraes14@gmail.com.

Edilson Fernandes de Souza

Professor/UFPE/Dr. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação; Núcleo de Teoria e História. Email: professor.edilson@gmail.com.

Eunice Pereira da Silva

Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, integrante do grupo de pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade-AUDRE LORDE e-mail: euniice.pereira@hotmail.com.

Camila Ferreira da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Membro/pesquisadora do grupo de pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade-AUDRE LORDE. E-mail: camilafera92@hotmail.com.

Maria Cristina do Nascimento

Professora, Licenciada em Educação Artística – Cênicas, Especialista em EJA, Mestra em Ciências da Religião (UNICAP-PE) / Técnica do GTERÊ - Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação do Recife/PE, Artivista feminista da Rede de Mulheres Negras de PE. Email: crisloucas@outlook.com.

Raoni Neri da Silva

Doutorando em Antropologia, UFPE, Recife/PE, raonineri@gmail.com.

Allan Rodrigo Arantes Monteiro

Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco.

Maria Mônica de Lira

Graduanda em Pedagogia - CAA – UFPE, membro do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. E-mail: monica_lira2009@hotmail.com.

Janssen Felipe da Silva

Docente/pesquisador do Núcleo de formação Docente – CAA (UFPE). E-mail: janssenfelipe@hotmail.com



70 **epePE**

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

diálogos entre saberes

Parceiros



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Consejo Latinoamericano
de Ciências Sociais



Realização



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN 978-65-86547-12-2



9 786586 547122 >