



Adelmária Ione dos Santos | Anderson Luis da Paixão Café
Bruno Batista dos Anjos | Elineuza dos Santos Ferreira
Reinaldo Pereira de Aguiar (organizadores)

MÚLTIPLOS OLHARES

sobre questões
emergentes do
Século XXI



casapublicadora
editora

ADELMÁRIA IONE DOS SANTOS
ANDERSON LUIS DA PAIXÃO CAFÉ
BRUNO BATISTA DOS ANJOS
ELINEUZA DOS SANTOS FERREIRA
REINALDO PEREIRA DE AGUIAR
(Organizadores)

**MÚLTIPLOS OLHARES
SOBRE QUESTÕES EMERGENTES
DO SÉCULO XXI**



casapublicadora
editora

1.ª Edição - Copyright© 2021 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Casa Publicadora.

DIAGRAMAÇÃO E CAPA
Giuliano Ferraz de Oliveira

COORDENADOR EDITORIAL
Vilmar Mello

EDITOR CHEFE
Vilmar Mello

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

M926

Múltiplos olhares sobre questões emergentes do século XXI / Adelmária Ione dos Santos ... [et al.] (Organizadores). - Curitiba : Casa Publicadora, 2021.
302 p.

Vários autores.
Incluem referências.
ISBN 9786599514425.
DOI: 10.53312/QAWSX854.

1. Ensino superior - Pesquisa. I. Santos, Adelmária Ione dos [et al.] (Orgs.).

BA/UF/BSCM

CDD 378.0072

Ficha catalográfica elaborada por Bruno Batista dos Anjos, CRB-5/1693

Todos os direitos desta edição reservados à
Casa Publicadora
Curitiba — PR
www.casapublicadora.com.br

CONSELHO EDITORIAL

André Luis de Carvalho. **UFRRJ**

Alexandrino Moreira Lopes. **UNILAB**

Almir Antonio Urbanetz. **USP**

Antônio Alex Pinheiro. **UNB**

Antônio Flávio de Carvalho Alcântara. **UFMG**

Avelino da Rosa Oliveira. **UFRS**

Breno de Paula Andrade Cruz. **UFRJ**

Carlos Ugo Santander Joo. **UFG**

Claudio Gontijo. **UFSJ**

Clovis Ecco. **PUC-GO**

Daniel Arruda Coronel. **UFMS**

Dione Mara Souto da Rosa. **UP**

Fernando Antonio da Costa Vieira. **UCM**

Heloisa Helena da Fonseca Carneiro Leão. **PUC-SP**

Jonathan Fachini da Silva. **UNISINOS**

Jorge Luiz Bezerra Nóvoa. **UNIVERSITÉ DE PARIS VII**

Luiz Síveres. **PUC-SP**

Marcio Renan Hamel. **FUPF**

Maurilio Rompatto. **FAFIPA**

Mauro Guilherme Pinheiro Koury. **UFP**

Melrulum Camilo Lourenzetti. **UERGS**

Miguelangelo Gianezini. **UESC**

Mohammed ElHajji. **UFRJ**

Nathália Dothling Reis. **UFSC**

Pedro Teixeira Pinos Greco. **UFRJ**

Pompílio de Lima Neto. **UNINORTE-PARAGUAY**

Sérgio Augusto Soares Mattos. **UFRB**

Soleni Biscouto Fressato. **UFBA**

Suyanne Tolentino de Souza. **PUC-PR**

Thiago Rocha da Cunha. **PUC-PR**

COMISSÃO ORGANIZADORA E CIENTÍFICA

ADELMÁRIA IONE DOS SANTOS

Mestre em Ensino pela Universidade do Vale de Taquari - UNIVATES (2020). Especialista em Gestão Pública pela Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2014). Bacharela em Arquivologia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2009).

ANDERSON LUIS DA PAIXÃO CAFÉ

Doutorado em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2017). Mestre em Ciência da Informação, pela mesma universidade (2012). Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2006), Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação, também, pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2003). Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2021). Atualmente, é servidor público efetivo do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia.

BRUNO BATISTA DOS ANJOS

Especialista em Gestão Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2018). Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2010). Atualmente trabalha na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB como bibliotecário-documentalista na Biblioteca Setorial do Campus dos Malês - BSCM em São Francisco do Conde/BA.

ELINEUZA DOS SANTOS FERREIRA

Especialista em Informática Educativa pela Faculdade Ateneu – FATE (2014). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (2010). Atualmente é Bibliotecária-Documentalista na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab em Redenção/CE.

JOABSON GUIMARÃES DA SILVA

Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2018). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Americana - UA (2011), revalidado pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Curso de Aperfeiçoamento em Física Aplicada ao Dia-a-Dia pelo Educamundo (2009). Licenciatura em Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2007). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- Campus Guanambi/BA.

REINALDO PEREIRA DE AGUIAR

Doutor em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador - UCSAL/BA (2021). Mestre em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES/RS (2016). Especialista em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI/SC (2012). Bacharel em Direito pelo CESAMA/AL (2014). Possui graduação em Letras - Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador/BA (2011). É Secretário Executivo lotado na Diretoria do Campus dos Malês da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em São Francisco do Conde/BA. Contato: reinaldo.p.aguiar@gmail.com

TEREZA CRISTINA BRAGA

Doutorado em Difusão do Conhecimento, pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2018). Mestre em Alimentos, Nutrição e Saúde, pela UFBA (2008). Especialização em Segurança e Inspeção de Alimentos, pela UFBA (2003). Graduação em Nutrição, pela Universidade Gama Filho - RJ (1993). Professora do curso de Gastronomia da Escola de Nutrição da UFBA.

APRESENTAÇÃO

CARLINDO ANTONIO FAUSTO

Doutor em Teoria Literária e História da Literatura pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Mestre em Ciências Sociais Aplicadas à Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1997). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2010) e em Português e Literatura de Expressão em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC Campinas (1993). É escritor. É atualmente professor efetivo da UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - São Francisco do Conde - Bahia.

AUTORES

ALEXANDRE ANTÓNIO TIMBANE

Pós-Doutor em Linguística Forense pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2014). Pós-Doutor em Estudos Ortográficos (2015) e Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2013). Mestre em Linguística e Literatura Moçambicana pela Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique (2009). É Licenciado e Bacharel em Ensino de Francês pela Universidade Pedagógica, Moçambique (2005). professor da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, Bahia, membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e cidadania global.

ANTÔNIA JHONNAYLDY SOUSA DA SILVA

Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade, pela Faculdade de educação São Luís (2019). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (2016). Graduada em Licenciatura em Geografia, pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL (2021). Atualmente é Professora da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT, na instituição EMEI Sylvania Orthof.

ARNALDO DE SANTANA SILVA

Especialista em Direito Internacional e Direitos Humanos. Bacharel em Direito pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL (2017). É estudante de Relações Internacionais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e Ativista de Direitos Humanos no Grupo Local de Ativismo em Salvador da Anistia Internacional Brasil.

CRISLAINE NASCIMENTO MOURA

Especialista em Terapia Intensiva pela Unyleya Editora e Cursos (2017). Graduada em Enfermagem pela Faculdade Dom Luiz de Orleans e Bra-

gança - FARRP (2016). Possui curso Técnico em Enfermagem pela Escola Técnica de Enfermagem do Clube de Mães 13 de Maio - ETECM (2004).

EMILY LIMA CARVALHO

Doutoranda em Saúde Pública; Mestre em Saúde Comunitária (2018) e Especialista em Enfermagem Intensiva pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2014). Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2012).

FLÁVIO PENTEADO DE SOUZA

Mestrando em Antropologia Social (PPGAS), pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2020). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2017). Graduando do Curso de Geografia, pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL. Atualmente é Professor da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT, na instituição EMEB Professor Jurandir Liberino de Mesquita.

GIANA TARGANSKI STEFFEN

Doutora em Letras-Inglês pela UFSC (2014) e Mestre em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2008). Graduação em Letras-Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2002). Atua como professora adjunta de Língua Inglesa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/BA.

ISNA GABRIEL SIA

Graduado em Ciências Humanas, com ênfase em Estudos Africanos, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Acadêmico de licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBa). É membro do Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em EtnoMatemática (GIEPEM) e sócio aspirante da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)..

JAILTON SANTOS REIS

Especialista em Engenharia e Gestão do Conhecimento e Inteligência Empresarial (2010) e em Administração pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2009). Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2005).

JÉSSICA WAGNER DE SOUZA

Especialista em Educação Infantil e Alfabetização, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2020). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (2017). Graduada em Licenciatura em Geografia, pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL (2021). Atualmente é Professora da Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT, na instituição EMEI EMEB Professor Jurandir Liberino de Mesquita.

JEYME CERQUEIRA MATOS

Especialização em Direito do Trabalho pela Universidade Salvador - UNIFACS (2017). Especialização em Direito pela Escola de Magistratura da Bahia - EMAB (2017). Graduação em História pela Universidade Estácio de Sá (2018) e Graduação em Direito pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL (2010).

JOICE RIBEIRO DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (2020). Graduação em andamento em Educação Física pela Faculdade de Sinop - FASIPE. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (2017).

JOSÉ ELESBÃO DUARTE FILHO

Mestrando em Educação, Licenciatura em Filosofia (2018) e Bacharelado em Direito (2004), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

LUIÍS FERNANDES JÚNIOR (MANKUA KASSAKEY)

Especialização em andamento em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para Ensino Fundamental e Médio; Especialização em andamento em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos; Licenciado em Pedagogia (2020) e Bacharelado em Humanidades (2016) - todas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/Malês). Atualmente Colaborador do Colégio Estadual de Educação Profissional em Turismo do Leste Baiano (CEEP/TLB);

MAMADU SEIDI

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais SAN TIAGO DANTAS (UNESP, UNICAMP, PUC-SP). Bacharel em Língua Inglesa com habilitação para ensino de inglês como língua estrangeira no ensino fundamental II e ensino médio pela Escola Superior da Educação da Guiné-Bissau (ESE); Graduado em Humanidades (BHU) e Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bolsista de CNPq.

MARINA MATOS MOURA

Graduanda em Direito pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Graduação em Psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa - FRB (2012).

PANSAU TAMBA

Mestrando em Interprete de Conferências pela Universidade Pan Africana, campus de Buea, Camarões; bacharel em Humanidades pela UNILAB, campus dos malês, Bahia, Brasil; graduado em Gestão dos Recursos Humanos pelo Instituto Superior de Empreendedorismo e Gestão ISEG em Ziguinchor, Senegal. E-mail: pansautamba10@gmail.com

PAULO SÉRGIO DE PROENÇA

Doutor em Linguística (2011) e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2005). Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP (1999). Licenciatura em Letras (2001); Graduação em Linguística (1999); Graduação em Letras - Português, Grego e Latim pela Universidade de São Paulo -

USP (1992). Graduação em Teologia pelo Seminário Teológico de São Paulo da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil - STSP (1983). É professor-adjunto com dedicação exclusiva na Unilab - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, campus dos Malês, São Francisco do Conde (BA).

RENATO PONTES COSTA

Doutor em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2018), Mestre em Educação Brasileira (2001) e Licenciado em Filosofia (1998), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atua como professor do Departamento de Educação da PUC-Rio.

ROSANE DOS SANTOS DIAS GÓIS

Especialização em Gestão de Redes de Atenção à Saúde - FIOCRUZ-2016, Especialização em Saúde Mental e Psicossocial - Faculdade de Candeias - 2014, Graduação em Enfermagem pelo Centro Universitário da Bahia - 2012.

SARA SOARES COSTA MAMONA

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2017). Licenciada em Pedagogia (1998) e Especialista em Supervisão Escolar (2004) pela mesma Universidade. Participou do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2014) na condição de estudante regular. Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF BAIANO como Técnica em Assuntos Educacionais.

APRESENTAÇÃO

Três questões merecem destaque no que toca à apresentação deste livro. A primeira, relativa ao roteiro coautorial do volume, dialoga diretamente com as autorias e as futuras recepções. A apresentação de um texto exige a relação entre autor(a) e uma leitora ou leitor ideal. Quem faz a resenha de um trabalho escrito ocupa o lugar da recepção inaugural. De qualquer forma, autoria e coautorias estão entrelaçadas no processo da primeira leitura. A extensão dessa relação entre autorias e a recepção, as coautorias, é mais exigente e pluriversal quando o apresentador(a) dialoga com um conjunto de textos, uma coletânea. A interlocução autoral e a coautorial, a recepção, pedem, no processo autoral e da recepção, as indispensáveis referências aos textos presentes na coletânea. Numa síntese, a apresentação é uma leitura coautorial dirigida aos futuros leitores(as) idealizados coletiva e individualmente pelos autores(as).

A segunda questão diz respeito ao papel e ao lugar da UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, que é a instituição responsável pela formação, em parte e relevando que há articulistas de outras instituições, da maioria dos autores e autoras presentes no volume e, na mesma pauta, espaço de exercício docente de professores(as), que assinam artigos na presente edição.

A UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, tem provocado mudanças profundas na leitura e na forma como pesquisadores(as) e alunos(as) têm refletido, entre tantos outros temas candentes, sobre a África, a Diáspora, o currículo decolonial, o antirracismo, a pandemia do Covid-19 e a religião. Quaisquer que sejam os campos de conhecimento, docentes e discentes da composição Unilab têm contribuído para uma virada de paradigma curricular e epistemológico, sobretudo. Assim, enunciações alusivas à descolonização dos currículos em conformidade com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 têm sido cada

vez mais objeto de reflexão e de produção autoral e coautoral dos seus pesquisadores(as), alunos e alunas. A pertinência da relação África e Diáspora, a exemplo da interiorização do ensino e da internacionalização, são inegáveis nas autorias do livro em pauta e, esperamos, com inegável satisfação, que o sejam nas futuras recepções, as coautorias, que consolidam a virada epistemológica, num trânsito, na UNILAB e na composição nela consolidada por docentes e discentes do e no interior e igualmente oriundos dos países que a compõem.

A terceira questão em destaque na produção dessa coletânea é a presença, como estabilização consolidada pelos movimentos negros brasileiros, indígenas e intelectuais negros(as), africanos(as) e antirracismo, das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que articulam ou balizam um sentido de conjunção epistêmica entre as instituições de origem e de destino de autoras e autores inseridos no livro em pauta. A aplicação das Leis no universo acadêmico pode e é atualizada pelas produções e pesquisas vinculadas a instituições universitárias de diferentes estados brasileiros, o que assegura uma efetiva, eficaz e ressonante interlocução temática. No entanto, a interlocução não se limita aos temas; ela é materializada pela apropriação expandida da virada curricular e epistemológica estribadas nas Leis e, por igual importância e alcance, na estabilização e consequente expansão de questionamentos e sistematizações antirracismo e decoloniais no contexto mais amplo da academia e sociedade brasileira. Assim, é a nossa percepção, se inserem pesquisadores(as) de instituições de diferentes rincões do país, na virada epistemológica.

Apoiados na pesquisa efetuada por docentes e pesquisadores(as) que atuam e/ou atuaram na UNILAB e outras universidades, UFRJ, PUC- RJ, UNB, são processadas novas leituras e aprofundadas perspectivas pertinentes sobre a aplicação de metodologias e recursos críticos no processo de ensino-aprendizagem, da pesquisa e da extensão, com ênfase nos contextos da interiorização e da internacionalização, que passa pelos lugares e países africanos e, na mesma senda, pelas relações e estudos

comparativos envolvendo, por exemplo e de modo comparativo, Argentina, Brasil e Chile.

O que se espera desta coletânea de artigos?

Espera-se, por um lado, que possa despertar o interesse de todos aqueles(as) que, de um modo especial, lidam com as questões do ensino, da pesquisa e da extensão e, de modo mais geral (ou particular), com temas que são, por força do colonialismo, do racismo, do imperialismo, invisibilizados na área do ensino, da pesquisa, da extensão e notadamente na sociedade brasileira e nos países da comunidade de falantes oficiais da língua portuguesa.

Por outro lado, a sua leitura poderá contribuir para as interlocuções e redes de laços entre contextos e instituições de ensino localizadas nas CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), promovendo as reaproximações de estudiosos(as), instituições e dos países.

Em suma, publicações encaminhadas pela UNILAB, por pesquisadores (as) de universidades diversas e afinados com perspectivas antirracismo, decolonialidade e anti-imperialismo são referências obrigatórias para o contexto nacional e internacional que a define institucionalmente; é o caso da Unilab e, por afinidade eletiva com os temas, é o caso dos pesquisadores(as) filiados às demais universidades. A configuração passa também por uma séria afirmação da importância da utilização e no aproveitamento das mudanças curriculares como instrumentos de circulação de conhecimento entre universidades e povos da CPLP, que são empiricizados por pesquisadores(as) da Unilab e dos países da composição e dos seus quadros docente e discente. A parceria se estende também às demais instituições que se fazem presentes na coletânea.

Reunindo treze artigos selecionados, o presente volume é fruto desse encontro da UNILAB com pesquisadores(as) oriundos dos países que a compõem e igualmente com pesquisadores(as) diversos que atuam na contramão dos currículos e das epistemologias eurocêntricas. Mas este volume, que reúne docentes e discentes num mesmo trabalho, sugere uma dinâmica que não se encerra

no produto em si. Por um lado, porque muitos dos autores(as) são egressos da UNILAB, a produção atualiza um contínuo que alcança a sociedade mais ampla – em suma, há desdobramentos e expansão da formação para questionar as estruturas sociais e notadamente a produção e sistematização de conhecimento avessa ao contexto e aos textos que entrelaçam lugares, espaços, territórios e socioespacialidades que estabilizam autorias e recepções africanas e diaspóricas.

É assim que, para além da aparente diversidade dos assuntos tratados, há temas recorrentes nos quais os trabalhos aqui reunidos se aproximam numa unidade que não se limita somente a um ponto de vista; o livro sintetiza posições e perspectivas alinhavadas pelo projeto UNILAB e por pesquisadores(as) de universidades distintas, que aqui se encontram nos temas expostos. Os textos refletem preocupações, posições teóricas, metodológicas e das pesquisas e das práticas pedagógicas dos que se ocupam do ensino/aprendizagem decolonial.

Do mesmo modo, muitos artigos aqui incluídos têm em comum o fato de serem trabalhos produzidos por alunos(as) da UNILAB e/ou egressos dos seus cursos. Por força dessa relação, os resultados permitem perceber notadamente que a difusão e a circulação dessa produção só têm a ganhar com trabalhos que empiricizam, nos textos, a formação recebida e renovada.

O volume abre-se com texto que trata da renovação dos currículos e aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Em “A descolonização do currículo escolar na perspectiva da educação das relações etnicorraciais: breve passeio teórico”, Isna Gabriel, oriundo da Guiné Bssau, egresso da Unilab, reflete sobre a descolonização curricular. Para fazê-lo, o autor propõe considerar as sistematizações de Nilma Lino Gomes, ex-reitora da Unilab e de Fausto Antonio, professor da Unilab. As Leis e os teóricos servem de base à sua proposta de descolonização do saber que, no dizer do autor, deveria fazer parte do processo de formação, inicial e continuada, dos professores(as). O texto dialoga com uma tríade, descolonização curricular, relações etnicorraciais e currí-

culo expandido, que aproxima realidades e não isola o processo de ensino e aprendizagem do mundo em que vivemos, os lugares africanos e diaspóricos, que são marcados pelo racismo e pelos currículos eurocêntricos.

A realidade demandada pela pandemia não poderia ficar fora das análises. O contexto conjuntural da Covid-19 é objeto de reflexão encruzilhada com as condições de saúde e acesso às tecnologias informacionais. É o que diz o artigo intitulado “Permanência e Êxito Escolar: Condições de Saúde e Acesso à Educação no Contexto da Covid-19”, de Emily Lima Carvalho, Crislaine Nascimento Moura e Marina Matos Moura, todas pesquisadoras do IF BAIANO. Nas palavras das autoras: “Este artigo tem como objetivo identificar as condições de saúde e acesso a tecnologias da informação e comunicação (TICs) e de infraestrutura relatadas pela comunidade estudantil de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, durante a pandemia da Covid-19, discutindo as possíveis interferências desses aspectos na permanência e êxito na escola”. O processo educativo formal, associado ao não formal estruturado pelos meios técnicos científicos informacionais, é uma ferramenta de promoção do saber e também de combate à pandemia. Se a pandemia traz novos desafios às escolas no momento atual, as respostas curriculares e/ou sociais são dela indissociáveis, consequência da inseparabilidade de sociedade e escola. Desse modo, hoje mais do que nunca, as escolas se atualizam, no contexto pandêmico, dinamizando o uso das tecnologias digitais. Com efeito, são variadas as funções que as escolas cumprem; entre outras, geram novos conhecimentos e metodologias; servem de força, a partir de novos componentes curriculares instruídos pela pandemia, para gerar novos conhecimentos e metodologias de combate e de garantia ao acesso e permanência nas escolas.

“Religião e intolerância no cristianismo: fé motiva violência?”, do professor Paulo Sérgio de Proença, Unilab-BA, questiona inicialmente: “Por que há intolerância e violência em religiões que pregam o amor e a paz? Como entender e explicar essa contradição? Segmentos cristãos são hegemônicos no Brasil e os mais

intolerantes. Por quê?”. O artigo analisa, em conformidade com interpretações canônicas do cristianismo, o uso de textos bíblicos para referendar práticas e políticas de perseguição contra negros, homossexuais e justificar agressões e promover guerras nucleadas em posições dogmáticas e intolerantes. O uso da bíblia, como categoria de análise, é o foco, de certo modo, para revisar ou analisar visões dogmáticas que, na ação contemporânea a serviço de setores hegemônicos de evangélicos e neopentecostais incitam à guerra, à senda totalitária do monoteísmo e aos processos discriminatórios contra homossexuais e negros, por exemplo.

“Falando inglês em São Francisco do Conde: Relato de experiência sobre o projeto de extensão “English conversation space”, de Mamadu Seidi, Guiné Bissau, egresso da Unilab-BA e Giana Targanski Steffen, professora da Unilab-BA, com um alcance significativo, conforme registro das autorias: “Em seu segundo ano, o projeto já ofereceu mais de quarenta encontros, e conta com um grupo de vinte participantes frequentes além de vários visitantes eventuais”. No que concerne à coautoria investida pela apresentação, merecem especial ênfase os pontos seguintes, abaixo sintetizados.

Os trabalhos presentes na coletânea comprovam os esforços dados pelas delimitações temáticas; é o caso do projeto destinado ao ensino de inglês em São Francisco do Conde, Bahia, a relevância e articulação existente entre ensino, pesquisa e extensão. A publicação do artigo na coletânea veio, por sua vez, reforçar o papel docente/discente e da universidade na localidade, porque, no contexto no qual há a valorização e a articulação de ensino, pesquisa e extensão, a qualificação da docência e da discrição estão entrelaçadas à pertinência curricular e acadêmica como base da sua aplicação, renovação e inserção no Recôncavo Baiano, notadamente em São Francisco do Conde, conforme o projeto voltado ao ensino de língua inglesa. Para tal é fundamental uma formação que possibilite, na mesma intervenção acadêmica, pesquisa, ensino e extensão.

Neste contexto pandêmico e de temas candentes relativos aos currículos decoloniais, ao antirracismo, aos conflitos religio-

so, são de indiscutível relevância artigos que reflitam sobre os dilemas suscitados pelas delimitações acolhidas pelas autorias no contexto em que a UNILAB, como casa da sistematização do saber, da pesquisa e da extensão, surge em destaque.

“Reflexões sobre a negritude na perspectiva descolonizadora da cor preta”, do professor moçambicano Alexandre António Timbane, da Unilab-Malês-BA e Pansau Tamba mostra, numa fatura diacrônica e historiográfica, o supremacismo branco alojado na produção negativada, a exemplo do signo negro e da negrura, da cor preta. A subjugação estribada no trabalho escravizado, no colonialismo, no capitalismo são estratégias para a exploração e dominação que se aloja na desvalorização da cor preta como signo, identidade e marca de identificação no composto fenotípico e no seu uso para estabelecer divisão de classe e raça, processo que se configura como dominação e opressão. A valorização ou a descolonização da cor preta exige a apropriação das produções dos movimentos negros e, palavras do autor moçambicano, dos visionários africanos desfazer, do ponto de vista conceitual e dos significados ideologicamente atribuídos, o neocolonialismo. Os resultados, na linhagem da renovação do signo e do significado, revelam que a cor preta não é negativa, mas sim negativada. Mas também a cor preta não é maldição, mas sim uma condição biológica e geográfica.

“Os Calequissenses: religião como forma de preservação cultural e resistência à religião ariana e as suas políticas”, artigo de Luís Fernandes Júnior (Mankua Kassakey), filho da Guiné Bissau, egresso da Unilab-BA, apresenta resultados de estudos relativos aos valores culturais e religiosos do povo Calequisse, que tem na sua estabilização a produção de significados para se contrapor aos modelos arianos e eurocêntricos. Além do aspecto material e imaterial veiculado pelas bases religiosas presentes no ritual, a pesquisa mobiliza recursos etnográficos estribados na rede de memória, que se articula como motor e base para as valorizações religiosas e culturais locais e ancestrais.

Também no âmbito do antirracismo, a pesquisadora Joice Ribeiro da Silva, mestra, Universidade de Mato Grosso, apresenta,

em “Racismo, discriminação e preconceito racial: a invisibilidade da criança negra na educação infantil” uma discussão a respeito do racismo na educação infantil. Os conceitos centrais são, na abordagem encaminhada pela pesquisadora, racismo e preconceito. A autora finaliza a sua exposição negritando que o objetivo da produção é analisar e questionar a formação recebida pelos professores(as), que atuam na educação básica. A autora deseja apresentar meios teóricos, aportes bibliográficos e bases antirracismo para a atuação-intervenção docente na educação infantil.

Partindo de uma reflexão sobre “O lugar da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na política do MEC: memórias de um passado recente, ausências do presente e incertezas”, Renato Pontes Costa (PUC-RIO e UFRJ) e Sara Soares Costa Mamona (IFBAIANO) analisam as políticas da atualidade, 2007 a 2011, desenvolvidas pelo MEC. A política de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o foco do artigo.

Os dados foram sistematizados a partir de consultoria feita pelo Ministério da Educação (MEC) e contou com apoio da UNESCO. A política em pauta tinha como objetivo efetivar políticas públicas para a modalidade EJA. Os resultados da pesquisa revelam problemas e rupturas na produção e execução de projetos que contaram, no dizer dos autores, “outrora” com políticas públicas satisfatórias.

É pertinente destacar que a pesquisa se valeu de documentos atuais e pelos quais o MEC baliza sua atuação e intervenção nos municípios, que é, de acordo com o estudo, a linha final e/ou de capilaridade no que conserve ao EJA e igualmente a milhões de brasileiros atendidos pela modalidade de letramento de jovens e adultos, conforme política de Estado. Qual o futuro da modalidade no contexto atual? A pesquisa destaca que há muitas incertezas e deixa, além das dúvidas e questionamentos, a necessidade de mudanças de rumo para assegurar o direito à EJA.

Por sua parte, Arnaldo de Santana Silva, Unilab-BA, com “As reformas estruturais na América do Sul contemporânea: bases teóricas para a reforma previdenciária na Argentina, Brasil e Chile”,

apresenta um estudo de caso e comparativo. Trata-se de uma investigação sobre as reformas previdenciárias empreendidas, na contemporaneidade, na América do Sul, especificamente na Argentina, Brasil e Chile. As bases ideológicas e estruturais do globalitarismo dão o suporte para a consolidação de reformas previdenciárias, segundo o autor, que geram “idealizações de expectativas longínquas e as estruturas de garantias são deterioradas”. Relevando especialmente as experiências desenvolvidas na Argentina e Chile, e por último no Brasil, numa deriva comparativa, o estudo afirma, é o que há, por exemplo, no resumo do trabalho, que “os reflexos das alterações previdenciárias constantes da Argentina e Chile, trazendo como metodologia a construção da história do tempo presente, que se constitui de reflexões contemporâneas para construção teórica do que acontece nos dias atuais. Concluímos com a construção negativa referente à reforma previdenciária Brasileira com base comparativa nos escritos dos vizinhos Chilenos e Argentinos. Por meio de análise bibliográfica, buscamos constituir a base fomentadora em um contexto crítico, no intento de refutar a aplicação de tal medida como substancialmente lesiva, não somente para a economia como também para a sociedade”.

“A interferência do ambiente de trabalho na produtividade e qualidade laborativa: quando o home vira office durante a pandemia”, produção de Rosane dos Santos Dias Góis, especialista em gestão, e Jeyme Cerqueira Matos, especialista em direito do trabalho e direito civil, desenvolve análise a propósito das relações de trabalho em home office. O estudo, no campo da educação superior e da administração, usa como chave interpretativa as categorias produtividade e qualidade laborativa. A pesquisa se ocupa, a rigor, dos impactos na vida laborativa dos trabalhadores, relevando o contexto pandêmico e a parêntese qualidade e produtividade. Os resultados, de acordo com a pesquisa em pauta, apresentam aspectos positivos e negativos. Os positivos estão diretamente ligados à parêntese produtividade e qualidade, aos horários flexíveis e redução de gastos e, na contramão, os negativos apontam para a falta de convívio familiar e sobrecarga de trabalho.

Com suas considerações sobre “Realidades que o Brasil criou e não quer admitir e nem mudar: educação básica sem qualidade e desigualdade social”, Jailton Santos Reis analisa as consequências da falta de estruturas sólidas na educação básica brasileira, que é ofertada para a população pobre e negra. O processo de exclusão, conforme põe em destaque o autor, foi analisado a partir de bibliografia relativa aos estudos concernentes à educação, sociologia e filosofia, no recorte temporal de 2016 a 2018 e com significativo quadro comparativo alusivo ao acesso à educação e com comparações no que toca, entre outros, aos índices alcançados por brancos e negros, o que revela a persistência do racismo, no percentual no qual a realidade mostrada pelos dados escancara privilégios para os brancos.

Quase no desfecho do livro, é o penúltimo texto, temos “Considerações tempestivas sobre a reforma do ensino médio brasileiro”, de José Elesbão Duarte Filho, que trata da Lei 13.415 sancionada em fevereiro de 2017. As políticas públicas educacionais e o desenvolvimento nacional são o foco do artigo. A discussão passa pela reforma do ensino médio, conforme MP 745/2016 que, a despeito de forte oposição, foi elevada à categoria de Lei. O estudo conclui, o que é lamentável do ponto de vista da cidadania, dos interesses e direitos democráticos que “o cenário é pouco animador, pois, apesar da quantidade significativa de atores contrários à reforma, compondo uma verdadeira corrente antirreforma, ela foi aprovada a partir de uma dinâmica flagrantemente impositiva”.

“O Ensino de Geografia em Tempo de Pandemia: Uma Experiência no Ensino Online em Sinop-MT”, de Flávio Penteado de Souza, Jéssica Wagner de Souza e Antônia Jhonnayldy Sousa da Silva, fecha o volume. A pesquisa nos ensina que “a proposta apresenta um recorte sobre a prática de estágio docente com alunos do Ensino Fundamental II, interagindo entre as organizações e preparações das aulas, gravação das videoaulas à interação online com os alunos. As atividades foram desenvolvidas em casa pelos autores a partir da elaboração de videoaulas interativas com a explanação do conteúdo das modificações de paisagens naturais partindo do olhar sobre as paisagens do município de Sinop-MT”.

De acordo com o fragmento acima e com o desenvolvimento da pesquisa, o estudo põe em relevo as mudanças no ensino de Geografia no século XXI. Além das mudanças na disciplina, a saber, a nova configuração do espaço geográfico e outras relativas ao crescimento demográfico, o artigo se ocupa do ensino de Geografia na modalidade a distância. O isolamento social é o foco da intervenção proposta pela pesquisa, com ênfase na supervisão e localizada no ensino fundamental II. As mudanças produzidas pelo contexto pandêmico entrelaçam questões específicas da Geografia e do contexto histórico conjunturalmente marcado pelo Covid-19. À guisa de conclusão, realidade atual impõe mudanças do ponto de vista do ensino e do acompanhamento supervisionado igualmente. As novas configurações chegam ao ensino domiciliar dado pela modalidade online e ao uso das tecnologias informacionais. Como desenvolver o ensino online de geografia? A intervenção enfatiza que é preciso repensar ou reorientar a formação docente e proposta metodológica participativa e interventiva-interativa de docentes e discentes.

Assim fechamos a apresentação da coletânea e, ao mesmo tempo, sob diferentes perspectivas, convidamos leitoras e leitores para o interminável exercício coautoral e renovador dos textos e dos contextos históricos. Parabéns aos autores e autoras deste precioso volume que, na contramão da conjuntura pandêmica e do momento histórico brasileiro tão adverso, fertilizaram discussões e, sobretudo, pautaram a centralidade das sistematizações curriculares antirracismo e decoloniais.

Carlindo Antonio Fausto

Doutor em Teoria Literária e História da Literatura pela Universidade Estadual de Campinas (2005).

SUMÁRIO

ARTIGOS

A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS: BREVE PASSEIO TEÓRICO	27
---	----

Isna Gabriel Sia

PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR: CONDIÇÕES DE SAÚDE E ACESSO A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA COVID-19.....	46
--	----

Emily Lima Carvalho, Crislaine Nascimento Moura, Marina Matos Moura

RELIGIÃO E INTOLERÂNCIA NO CRISTIANISMO: FÉ MOTIVA VIOLÊNCIA?.....	67
--	----

Paulo Sérgio de Proença

REFLEXÕES SOBRE A NEGRITUDE NA PERSPECTIVA DESCOLONIZADORA DA COR PRETA	86
---	----

Pansau Tamba, Alexandre António Timbane

OS CALEQUISSENSES: RELIGIÃO COMO FORMA DE PRESERVAÇÃO CULTURAL E RESISTÊNCIA À RELIGIÃO ARIANA E AS SUAS POLÍTICAS	107
--	-----

Luis Fernandes Júnior (Mankua Kassakey)

RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO RACIAL: A INVISIBILIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	128
---	-----

Joice Ribeiro da Silva

AS REFORMAS ESTRUTURAIS NA AMÉRICA DO SUL CONTEMPORÂNEA: BASES TEÓRICAS PARA A REFORMA PREVIDENCIÁRIA NA ARGENTINA, BRASIL E CHILE	146
--	-----

Arnaldo de Santana Silva

A INTERFERÊNCIA DO AMBIENTE DE TRABALHO NA PRODUTIVIDADE E QUALIDADE LABORATIVA: QUANDO O HOME VIRA OFFICE DURANTE A PANDEMIA	162
---	-----

Rosane dos Santos Dias Góis, Jeyme Cerqueira Matos

REALIDADES QUE O BRASIL CRIOU E NÃO QUER ADMITIR E NEM MUDAR: EDUCAÇÃO BÁSICA SEM QUALIDADE E DESIGUALDADE SOCIAL	179
---	-----

Jailton Santos Reis

CONSIDERAÇÕES TEMPESTIVAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	195
--	-----

José Elesbão Duarte Filho

O ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO ONLINE EM SINOP - MT	215
--	-----

Flávio Penteado de Souza, Jéssica Wagner de Souza, Antônia Jhonnayldy Sousa da Silva

RELATOS

FALANDO INGLÊS EM SÃO FRANCISCO DO CONDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO “ENGLISH CONVERSATION SPACE”	229
--	-----

Mamadu Seidi, Giana Targanski Stefffen

O LUGAR DA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA DO MEC: MEMÓRIAS DE UM PASSADO RECENTE, AUSÊNCIAS DO PRESENTE E INCERTEZAS QUANTO AO FUTURO	238
---	-----

Renato Pontes Costa, Sara Soares Costa Mamona

ARTIGOS

A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPÉCTIVA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS: BRÈVE PASSEIO TEÓRICO

Isna Gabriel Sia

RESUMO

Este trabalho se ocupa da importância da descolonização do currículo nas escolas básicas como forma efetiva de inclusão, tanto públicas quanto privadas e, por extensão, nas universidades conforme determinam as leis 10.639/03 e 11.645/08. O objetivo é propor e analisar a construção do currículo no molde eurocêntrico. Para a consecução da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura, na qual se dialogou especialmente com Fausto Antonio (2015) e Nilma Gomes (2012). Os resultados mostram que o eurocentrismo e a concepção de epistemicídio visam à invisibilização e à inferiorização dos outros saberes não ocidentais. Igualmente, o eurocentrismo ressalta os seus valores culturais e, por consequência, estabelece uma espécie de modelo, ou seja, um padrão que inviabiliza e compromete os sistemas de produção de conhecimento de outros povos.

Palavras-chave: Currículo expandido. Descolonização curricular. Relações etnicorraciais.

THE DECOLONIZATION OF THE SCHOOL CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: BRIEF THEORETICAL TOUR

ABSTRACT

This work deals with the importance of decolonizing the curriculum in basic schools as an effective form of inclusion, both public and private and, by extension, in universities as determined by laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08. The objective is to propose and analyze the construction of the curriculum in the Eurocentric mold. To carry out the research, a literature review was carried out, in which we spoke especially with Fausto Antonio (2015) and Nilma Gomes (2012). The results show that Eurocentrism and the concept of epistemicide aim at invisibilization and the inferiorization of another non-Western knowledge. Equally, Eurocentrism highlights its cultural values and, consequently, establishes a kind of model, that is, a pattern that makes other people's knowledge production systems unfeasible and compromised.

Keywords: Curricular decolonization. Ethnic-racial relations. Expanded resumes.

1 INTRODUÇÃO

A descolonização do currículo escolar na perspectiva da educação das relações etnicorraciais visa à mobilização de movimentos sociais, academias, instituições de pesquisas e comunidade em geral a fim de lutar, incessantemente, para a implementação efetiva do currículo antirracista que passa pela discussão de renovação de disciplinas de artes, de história, de literatura, dentre outras, por meio de processos da educação através dos lugares, pois estes são essenciais na abordagem de um currículo expandido e contra-hegemônico (ANTONIO, 2015).

O foco deste trabalho consiste em discutir, de forma ampla, a não existência de elementos que valorizem e evidenciem as perspectivas da educação das relações etnicorraciais no currículo

escolar brasileiro. Além disso, busca analisar e compreender de que forma é construído o currículo escolar brasileiro levando em consideração a obrigatoriedade do ensino de História de África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígenas nas escolas básicas, tanto públicas como particulares, incluindo as universidades.

Nesse sentido, este trabalho consiste em trazer à tona elementos da educação das relações etnicorraciais que devem constituir a produção de conhecimentos escolares instituídos em estabelecimentos do ensino e não postos à margem. Para tal, devem fazer parte a construção de um currículo antirracista e a diversidade cultural, visto que “[...] o currículo não é neutro, mas marcado por posições políticas, teóricas e históricas” (LIMA et al, 2012, p. 9).

A metodologia utilizada para a construção desta produção textual consistiu em uma revisão de literatura baseada em pesquisa bibliográfica, dialogando, particularmente, com autores e autoras do porte da professora e pesquisadora Nilma Gomes (2012) e o professor e pesquisador Fausto Antonio (2015) para a sustentação teórica.

O que se pretende neste trabalho é interpelar aos educadores para a construção de um currículo que “[...] representa a caminhada que o sujeito irá fazer ao longo de sua vida escolar, tanto em relação aos conteúdos apropriados quanto às atividades realizadas sob a sistematização da escola” (LIMA et al, 2012, p. 25).

Sublinha-se que este trabalho busca analisar, grosso modo, a não existência de elementos para valorizar e mostrar uma educação das relações etnicorraciais no currículo escolar brasileiro e, obviamente, isso inibe uma discussão mais aprofundada no tocante a um determinado fenômeno específico, baseando-se em pistas dadas por autores ao longo do trabalho sobre o predomínio do eurocentrismo ocidental e oferecer exemplos concretas de como seria na lógica não eurocêntrica.

Por fim, analisar-se-á a descolonização do currículo escolar no que toca ao seu princípio estruturante, visto que ele é perverso no culto ao eurocentrismo e ao brancocentrismo.

2 A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

A construção do currículo implica relações de poder e hierarquização de saberes. Nesses termos, Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, em suas obras, retrata que o currículo tem a ver com tudo o que acontece tanto na escola como na sociedade (ANTONIO, 2015). Ademais, Fausto Antonio sublinha que “[...] o currículo é tudo o que existe na escola, toda herança histórica; no entanto, não é um dado em si, um dado a priori, mas uma construção social e intelectual” (ANTONIO, 2015, p. 128). Em outros termos, ressalta-se que o currículo é “[...] o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Fausto Antonio (2015) argumenta que não é só abordar o racismo em relação aos negros, mas, sim, atualizar, sistematicamente, os componentes curriculares, levando em consideração o sistema cultural negro-brasileiro e africano. Em função disso, podemos ampliar mais a nossa discussão, relevando que devemos também construir esses componentes curriculares de modo contextual. Nessa ordem, pode-se inclusive construir caminhos que proporcionarão uma mentalidade capaz de enxergar a realidade sob outras óticas, com outras chaves hermenêuticas para a análise do mundo de forma mais complexa. Por conseguinte, “[...] outra tarefa impostergável é referente à noção de trabalho interdisciplinar coadunada com a África e Diáspora e a superação do racismo no plano teórico e epistemológico (ANTONIO, 2015, p. 128).

A partir dessa reflexão, é importante ressaltar que “[...] o currículo deve ultrapassar o caráter impositivo, verticalizado, centralizado e pensado nos gabinetes, que fica à margem dos debates que envolvem professores, alunos e comunidades” (LIMA et al, 2012, p. 32). Ou seja, não se deve resumir ao conjunto de documentos das escolas (LIMA et al, 2012).

Inquietamo-nos com a construção de currículos de viés tendencioso que não se pautam pela diversidade cultural e nem pela realidade concreta. Em seu princípio estruturante e ignorando o enegrecimento da população brasileira, o currículo brasileiro é extremamente perverso no culto à branquitude e ao branqueamento, não sendo construído à toa. Nesse sentido, os estudos de Milton Santos vêm ao encontro dos nossos anseios no sentido de nos lembrar de que “[...] o uso de espaço é seletivo” (SANTOS, 2012, p. 32). À revelia da construção de currículos, outras epistemologias são postas à margem da sociedade. Nesta lógica, os currículos brasileiros “[...] estão ancorados num grau elevado de apagamento da identidade e da identificação negra, posição que gera uma delirante esquizofrenia de identidade e de identificação do que nós somos no Brasil:

Podemos nos referir à realidade educacional e televisiva brasileiras como abstrações do que nós somos do ponto de vista etnicorracional. Identificar este processo e contrapô-lo é construir o currículo como artefato social, produto da cultura e da história. Podemos bradar que, desconsiderando os lugares, a realidade e os sujeitos espacializados, os currículos são construções esquizofrênicas (ANTONIO, 2015, p. 127).

Tal fato nos mostra como um currículo eurocêntrico e etnocêntrico inibe implementações efetivas de outros saberes considerados à margem no decurso da história. Importa neste quesito ressaltar a quão elevada é a busca constante de apagamento de identidades negras e indígenas nos currículos escolares; por isso “[...] mesmo quando os aportes culturais de matriz afro-brasileiros são superficialmente abordados em algumas escolas, enfrentam um sem número de barreiras e preconceitos impregnados de ideologias culturais eurocênticos” (TAVARES, 2017, p. 208-209).

As construções dos currículos por meio de uma realidade concreta da história local e de embates nos garantirá uma consciência crítica, deixando de lado a ingênua (FREIRE, 1997), visto que nos abrirão os olhos para enxergar realidades antes omissas e inibidas e propiciar uma visão de mundo de forma mais complexa e questionadora. O currículo com esse perfil possibilita-nos formar

sujeitos ativos, conscientes e inquietos no que toca à manipulação e à distorção da realidade concreta.

Os currículos avessos à nossa realidade só continuarão a silenciar uma parcela significativa da população, pois é uma estratégia da classe dominante escamotear as verdades, mostrando a história de seus mundos. Neste sentido, “[...] os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia” (FREIRE, 1997, p. 34).

No entanto, devemos ser agentes da nossa sociedade a fim de que possamos lutar permanentemente para uma sociedade mais justa e igualitária. Para esse efeito, os profissionais da educação não devem ser volúveis, mas flexíveis, isto é, não fazer simplesmente a aclimação devido às mudanças que estão ocorrendo; deve-se fazer uma mudança necessária em virtude de uma aprendizagem significativa de aprendizes. A aprendizagem significativa para Ausubel “[...] é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo [...]” (MOREIRA, 1995, p. 153). Em outras palavras, “[...] ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 1995, p. 153).

Para que esta aprendizagem ocorra de forma efetiva é preciso “[...] que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não-arbitrária e não literal. Um material com essa característica é dito potencialmente significativo” (MOREIRA, 1995, p. 153).

Segundo o que determinam as leis 10.639/03 e 11.645/08 a desconstrução dos currículos possui um papel imprescindível no tocante às diversidades culturais, levando em conta a questão etnicorracial do país (ANTONIO, 2015).

Ainda vale ressaltar que a construção de um currículo homogêneo não possui um diálogo com a heterogeneidade; nessa ótica é excludente, pois fortalece de forma exclusiva a visão eurocên-

trica (FLÓRIO, 2018); neste sentido, Munanga (2005), por seu turno, postula que esse tipo de currículo não tem nada a ver com a dinâmica sociocultural.

Os currículos devem permanentemente estar contextualizados e exigem a criticidade no que concerne à análise da realidade cotidiana. Disso infere-se “[...] por criticidade a capacidade de desmontar nas práticas pedagógicas, nos planejamentos pedagógicos, nos planejamentos curriculares, nos livros didáticos, na espacialidade do cotidiano e no sistema interno da escola, o apagamento do negro enquanto sujeito, autoria e cosmovisão” (ANTONIO, 2015, p. 128). Nesse sentido, coadunamos ainda com as postulações de Fausto Antonio:

O motor do currículo, conteúdos, sistemas teóricos, de ideias, de discursos, e a sua parte estrutural, as tramas sociais hegemônicas pelo branqueamento, branquitude, formam uma totalidade, que é objetiva, pois se materializa no cotidiano e no espaço banal, isto é, no espaço comum da sociedade e no escolar e, ao mesmo tempo, cria, naturaliza e fossiliza um projeto social e educacional. Mas o currículo pode também refutá-lo. Compreendidos assim, os currículos nascem como artefatos sociais, são produtos da cultura e da dinâmica social. É desse modo que a realidade imposta pelo racismo à brasileira se apresenta como realidade e é vivida pelo conjunto de docentes, discentes e comunidades escolares (ANTONIO, 2015, p. 127).

A partir dessas afirmações, pode-se inferir que o currículo serve para revelar as mazelas nas sociedades impostas pelo sistema de dominação, enfrentando o sistema em si, instituindo um currículo que abarca o mosaico étnico-cultural, em consonância com as diferentes variantes, convocando tanto a comunidade acadêmica em geral quanto a comunidade externa com o intuito de conceder a sua contribuição na constituição de currículo mais inclusivo possível, pois em conjunto são forças motoras que garantem a mais valia para um currículo expandido. Relativamente a isso, convém lembrar que

[...] os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não

somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão prolapado mito da democracia racial (GOMES, 2012, p. 106).

Nessa lógica, Fausto Antonio refere-se à descolonização e à sistematização de currículos, argumentando que

A descolonização dos currículos não implica somente no reconhecimento, via aportes discursivos, do conflito, do confronto, da negociação e, sim, com uma adequada epistemologia e conceitos, da produção de novas possibilidades curriculares, que deverão se refletir no sistema interno das escolas, no material didático, na literatura, na avaliação, na pesquisa, [...] na noção de trabalho interdisciplinar e no processo cotidiano de ensino e aprendizagem. As mudanças terão, relevando o espaço e o sistema interno, que considerar a escola forma espacial e jurídica. Os dispositivos legais devem ser revistos e alterados, mas é urgente também a mudança espacial para que a escola possa receber a corporeidade negra e todos os aportes sonoros, visuais e percussivos da herança negro-brasileira (ANTONIO, 2015, p. 128).

Devido à conjuntura na qual vivemos, é importantíssimo discutirmos sobre o ensino de relações etnicorraciais e a execução das leis promulgadas no tocante a essa temática nas escolas, a título do que formalizam as leis 10.639/03 e 11.645/08, que não estão sendo executadas de forma satisfatória, porquanto “[...] apesar da lei 10.639/03 estabelecer o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, constata-se que as culturas de matriz africana são ainda excluídas em grande parte dos estabelecimentos do ensino (TAVARES, 2017, p. 208-209).

Sobre a introdução da lei nº 10.639/03, a professora e pesquisadora Nilma Gomes postula que tal lei implica em uma espécie tanto de mudança curricular como de abordagem epistemológica

diferenciada, afastando do silêncio e fazendo uma reflexão que inclui a discriminação racial no seu sentido lato (GOMES, 2012).

Infelizmente, os nossos currículos ainda são marcadamente eurocêntricos, brancocêntricos e alienígenas, porquanto transmitem que o valor branco totaliza tudo; mediante isso, são ignoradas as sistematizações de conhecimentos de outros povos que constituem a sociedade brasileira. O que se averigua é o epistemicídio no que toca aos outros saberes considerados à margem da sociedade. Tais fatos têm a ver com a construção sociocultural e ideológica que estão ancoradas nas mentalidades de algumas pessoas. Com efeito, essas pessoas não estão abertas ao novo ou não querem porque acreditam que outras epistemologias são inferiores e insignificantes.

Em virtude disso, sustenta-se que, conforme as assertivas de Henrique Cunha Júnior (2010), o efeito da ignorância e do menosprezo de tudo o que não é ocidental tem a ver com a irracionalidade de não aceitar os saberes de povos que são considerados inferiores. Em outros termos, “a racionalidade (o pensamento e a filosofia) é considerada grega por duas razões quase que irracionais. A primeira pela imensa irracionalidade de desconhecer o legado de outros povos e de não os considerar inteligentes pelo desconhecimento” (CUNHA JÚNIOR, 2010, p. 83). Nesse sentido, ele enfatiza que “[...] o eurocentrismo ocidental reza tudo aquilo que ele desconhece não tem importância para o conhecimento racional. O ocidente não conhece, portanto não existe” (CUNHA JÚNIOR, 2010, p. 83). Além do mais, Henrique Cunha Júnior (2010) frisa que a “ignorância” dos ocidentais simplifica aos não ocidentais como sendo os que não pensam logicamente; isso, efetivamente, fez com que tivessem a percepção de que foram eles as únicas fontes da produção do conhecimento sistematizado. A segunda tem a ver com a “[...] origem epistemológica, que consiste em ter formulado o problema e o solucionado apenas segundo os seus limitados métodos científicos” (CUNHA JÚNIOR, 2010, p. 83).

Em função disso, devemos lutar em prol da implementação de currículos expandidos em nossos componentes curriculares até mesmo porque se não a fizermos temos a certeza de que a classe

dominante não irá fazer isso por nós. A propósito, Fausto Antonio realça sobre a descolonização dos currículos:

A descolonização dos currículos, relevando a existência da Lei 10.639, do racismo no Brasil e do apagamento físico, simbólico e teórico da África e da Diáspora, passa pela discussão da História da África, pela relação entre o sistema cultural negro-brasileiro e africano, pelos processos educativos dos lugares e expandidos pelos Movimentos Sociais Negros e culturais, pelo currículo em si, pelas relações étnico-raciais (ANTONIO, 2015, p. 117).

Mesmo com a instituição das leis mencionadas a fim de renovar os nossos currículos, a pergunta que ainda se encontra sem respostas plausíveis é: por que os componentes curriculares ainda estão tão distantes da diversidade, da pluralidade, da heterogeneidade e da complexidade que constituem a nossa sociedade? Diríamos que tudo isso tem a ver com a não aceitação de outros valores culturais, ficando patente que a ideologia eurocêntrica e hegemônica vigora, infelizmente, na sociedade brasileira. Podemos contrastar essa tese, fundamentando que

A África não é apenas berço da humanidade, ela é berço das sistematizações teóricas, dos processos educativos, dos sistemas técnicos e das experiências em todos os níveis. Dentro desses contornos, a África, entendida a partir dos países e dos lugares, é vital para a continuidade das civilizações (ANTONIO, 2015, p. 119).

Neste quesito, podemos afirmar que as epistemologias hegemônicas ignoram outras para se sobressair, ou seja, essa questão só exhibe ainda mais o etnocentrismo e o extermínio dos outros saberes não ocidentais.

Quando formos estudar a História de África e a Cultura Afro-Brasileira devemos levar em consideração que abordar a história é sem a menor dúvida nos debruçarmos profundamente sobre os fatos e trazer à tona os sujeitos e o rompimento de alguns espaços dos mesmos (ANTONIO, 2015). Nesta acepção, podemos ampliar mais o debate

[...] dizendo que é útil ver a África e a Diáspora a partir da história comum, escravismo e colonização, e também a partir do complexo e dinâmico sistema cultural presente na África e na Diáspora. Neste movimento dialético, na história, a unidade na diversidade seria o motor para a compreensão das dinâmicas na África e na Diáspora. No tocante ao sistema cultural, os princípios estruturantes, ancestralidade, energia vital, expansão, oralidade, circularidade, memória, encruzilhada, Exu, corporeidade, seriam as chaves interpretativas das manifestações culturais existentes na África e na Diáspora (ANTONIO, 2015, p. 119).

Disso decorre que os currículos expandidos são inevitavelmente construídos por meio dos lugares e de debates sistemáticos, contestando a brancura, o universal e, acima de tudo, a Europa (ANTONIO, 2015). A descolonização dos currículos escolares no contexto brasileiro compreende-se a partir dos “[...] currículos expandidos pelos movimentos negros e pelos sistemas culturais negros como processo educativo, na ruptura dos grilhões e adversidades impostas pelo regime colonial escravocrata e nos seus efeitos e reafirmações contemporâneas” (ANTONIO, 2015, p. 124). Ademais, com relação à contextualização do currículo, percebe-se que

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias (GOMES, 2012, p. 99).

A propósito da brancura e do branqueamento, consideramos que é relevante introduzir os preceitos, como mencionado anteriormente, pois os sujeitos são agentes ativos da sua história; motivo pelo qual não se devem ignorar as suas epistemologias. Nessas acepções, deve-se atuar para fossilizar a racialização do eurocentrismo e sistematizar os currículos que vão de encontro com o racismo, pois os lugares são fundamentais e é de extrema importância para a construção dos currículos expandidos.

Em outros termos, a construção do currículo na contramão do brancocêntrico visa interrogar os lugares de poder e interpela os privilégios e os direitos instituídos de maneira profunda na sociedade, sendo que o diálogo dentro e fora à ciência é imprescindível para a discussão epistemológica:

Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. Só compreendendo a radicalidade dessas questões e desse contexto é que poderemos mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural (GOMES, 2012, p. 102).

No que toca a essas questões, devemos ouvir de uma vez por todas as vozes silenciadas, construindo um currículo não avesso à sociedade e passivo em relação à hegemonia. Assim se constituem paradigmas inclusivos e representativos que refletem efetivamente sobre questões desiguais, sociopolíticas, espaciais, locais, institucionais, jurídicas, ocupacionais e educacionais, sem descartar a violência midiática, televisiva e escolar.

Dessas acepções, pode-se constatar nas assertivas do Fausto Antonio que a busca de uma descolonização do currículo fez com que o 20 de novembro fosse parte de uma história local e nacional para contrariar, à revelia da história oficial e universal, o combate do racismo e do extermínio da juventude negra nas periferias.

Observa-se que poucas (os) professoras (res) introduzem, em suas aulas, os estudos sobre História de África, de Cultura Afro-Brasileira e de Indígenas. Mesmo assim, são estigmatizadas (os) e tachadas (os) de forma severa, alegando que fazem apologia, pois discorrem exclusivamente sobre negras (os).

Não se deve fazer vista grossa sobre essas questões em uma sociedade como a brasileira que teve um passado ligado à escravidão e tais fatos, com efeito, ainda pairam em relação aos descendentes de pessoas que passaram por isso e que sentem na pele dia após dia essa marca. Assim, entendemos que é preciso visibilizar os sujeitos marginalizados pelo sistema da sociedade e que ainda são vítimas de crime social. Neste sentido, face à realidade brasileira, a implementação das leis supracitadas

[...] [abre] caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões (GOMES, 2012, p. 105).

Dessa maneira, Nilma Gomes adverte que as interpelações aos currículos construídos são essenciais à medida que questionamos as limitações e as formas de construir um currículo plural e contra-hegemônico. Nesta senda, a construção de currículo exige criticidade na medida em que questionamos a distorção no que tange à representação de negras (os), de africanas (os) e de indígenas construída ao longo do tempo e desmistificamos essa visão, problematizando

as questões destes sujeitos no seu sentido mais lato, embora não seja fácil devido a uma mentalidade colonizada enraizada na sociedade brasileira. Por isso, é bom sublinhar que

[...] 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 (GOMES, 2012, p. 107).

Obviamente, por meio do desafio, do confronto e de negociações poderemos construir um currículo mais expandido e antirracista em uma busca incessante pela maior inclusão possível como forma de afastar o etnocentrismo e o epistemicídio.

Devido à obrigatoriedade em relação à implementação das leis mencionadas, ainda se constata que

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102. [...] A discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (GOMES, 2012, p. 105).

É necessário que se distancie do silêncio e da invisibilidade arraigados na sociedade brasileira e que se faça a denúncia sistemática como sendo uma das vias para combater o racismo instituído e que se lute em busca de saídas com o intuito de descolonizar os

nossos currículos e pôr cabo, de uma vez por todas, a essa doença moral que contamina esse país multiplural e heterogêneo.

A descolonização do currículo escolar pressupõe olhares etnicorraciais perante quaisquer situações de discriminação e de intolerância em uma busca constante na perspectiva de afastar a dominação e a hierarquização de culturas e de saberes, questionando privilégios e manutenção da branquitude.

Para lutar por um currículo expandido no sentido de mostrar novos paradigmas é imprescindível engajar-se de forma consciente e comprometida, ciente de que “[...] essa luta levará não a uma situação de não poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se assim um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (TADEU; MOREIRA, 2011, p. 39). Com efeito, isso evidencia a luta por um currículo antirracista que se paute pela diversidade cultural para que se possa ter no processo educacional uma mudança crucial, questionando sempre os currículos instituídos com o intuito de mostrar, constantemente, currículos alternativos.

Vale sublinhar que “[...] o currículo, ou o percurso a ser realizado, não é linear, mas construído por aqueles que participam dessa caminhada, a depender das condições que possuem, das suas concepções, dos conhecimentos de que se apropriaram nas suas vivências [...]” (LIMA et al, 2012, p. 25). Igualmente, empreender currículo expandido pressupõe ter ciência “[...] daquelas experiências que irão ainda construir diante das contradições que serão encontradas, haja vista as incertezas que acometem o caminho” (LIMA et al, 2012, p. 25).

O currículo antirracista consiste em descolonizar as mentes e formar seres pensantes para libertá-los do jugo da branquitude e de aniquilamento de saberes; dessa forma, esse currículo deve servir para efetivar uma “[...] transformação, não apenas no que se refere a mudar o sentido, de ir por outro caminho, mas de buscar novas alternativas, novas soluções, novas conquistas. O

currículo consiste em transformar o impreciso em conhecido” (LIMA et al, 2012, p. 25).

A descolonização do currículo escolar requer ter em mente que a construção do currículo está atrelada às relações de poder. Daí a necessidade de reconhecer que o poder não é um mal e nem pode ser identificado de forma tão fácil como postulam Tadeu e Moreira (2011). Isso efetivamente “[...] torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é apenas remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre”. (TADEU; MOREIRA, 2011, p. 39).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste trabalho consistiu em discutir, de forma ampla, a não existência de elementos que valorizem e evidenciem às perspectivas da educação das relações etnicorraciais no currículo escolar brasileiro. Ainda objetivou estudar e compreender a construção do currículo escolar brasileiro levando em conta a implementação obrigatória do ensino de História de África, de Cultura Afro-Brasileira e Indígenas nas escolas básicas tanto públicas como particulares e, concomitantemente, nas universidades. Neste sentido, há muito por se fazer sobre a feitura de um currículo expandido e antirracista a partir de lugares. Para o efeito, requer a capacitação indispensável das (os) professoras (res) em relação à perspectiva da educação das relações etnicorraciais.

Desse modo, devem-se adotar estratégias de ensino que levem em conta a valorização de história e da cultura do povo africano, afro-brasileiro e indígenas como forma de promover oportunidades para grupos que sofreram injustiças históricas, porquanto os valores da diversidade alargam mais as possibilidades do entendimento do mundo, evitando a perpetuação das desigualdades sociais; razão pela qual é urgente a necessidade de fazer um currículo na contramão da branquitude e do branqueamento, incluindo nos componentes curriculares as disciplinas de história, de literatura, de artes, de matemática, dentre outras (o

que determinam as leis 10.639/03 e 11.645/08) para que os conteúdos desses componentes possam trazer elementos da história, da cultura, das raízes africanas e indígenas a fim de ampliar mais as epistemologias, questionando o modelo eurocêntrico imposto.

Na construção de um currículo expandido e antirracista, em primeiro lugar, há que se desmistificar a visão preconceituosa que se tem sobre África em geral e, nesta ordem,

[...] as práticas pedagógicas em sala de aula podem subverter a noção de que a África seja apresentada como um continente homogêneo e concebida como continente atrasado, principalmente ao serem promovidos processos de aprendizagem consubstanciados na forma de refletir sobre as vivências culturais diaspóricas de africanos e afrodescendentes (FLÓRIO, 2018, p. 109).

Em função disso, convém que as Áfricas sejam representadas tal qual são, considerando a sua pluralidade. Pode-se romper com o silêncio no que toca à realidade concreta deste continente, caso demos mais à visibilidade sistemática a suas realidades culturais (FLÓRIO, 2018).

A descolonização dos currículos requer a produção de um conhecimento concernente aos fundamentos filosófico-científicos que considere a ancestralidade como sendo o sistema de saberes. Tal fato mostra e comprova a inclusão de pluralidade de epistemologias. Estudos com este viés resultam na análise dos princípios estruturantes e da complexidade dos saberes, por meio de ressonância e não no seu sentido superficial.

A descolonização do currículo serve para legitimar os saberes considerados à margem do currículo eurocêntrico como forma de reconhecê-los, visto que são relevantes para a construção de saberes e de um currículo mais inclusivo possível de um lado e, de outro, refutar currículos com tendência universal é porque existem distintos saberes de diferentes povos que também devem fazer parte da constituição de um currículo, a rigor, antirracista.

Desse modo, observa-se que os valores culturais tidos como totalidade, mormente como sendo a única chave hermenêutica,

não condizem com a realidade de alguns grupos que estão no mesmo quadro de vida, ou seja, dentro do mesmo território; por conseguinte, deve-se levar em consideração a multiplicidade de saberes existentes em escala mundial, construindo um currículo que parte do universo vivencial, isto é, no mundo de mudanças de paradigmas é preciso ensinar o que está na nossa base estrutural e depois praticá-lo.

Em suma, esta pesquisa não mostrou como se daria na prática o currículo abordado em cada ano escolar, por exemplo. Fazer com que isso se concretize também poderá ser outro fato importante a ser estudado: trazer exemplos de sistematizações teóricas de processos educativos que vieram de África e de culturas indígenas.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Carlindo Fausto. Descolonização dos currículos escolares. In: SILVA, Geranilde Costa; LIMA, Ivan Costa; MEIJER, Rebeca Alcântara da Silva. **Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no Brasil**. Fortaleza: UNILAB, 2015, p. 117-132.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. NTU. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, p. 81-91, 2010.

FLÓRIO, Marcelo. Descolonização do currículo: a inserção da cultura africana e afro-brasileira no ensino de jovens e adultos. **Revista educação**, Guarulhos, v.13, p. 105-117, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Inter-Saberes, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, M. A. **Monografia nº 10 da Série Enfoques Teóricos**. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/ SECAD. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005, p. 13-47.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5.ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

TAVARES, Fernando Jorge Pina. A educação na África pós-colonial: avanços e retrocesso. In: SILVA, Geranilde Costa et all (Orgs.). **Ensino, pesquisa e extensão na Unilab: caminhos e perspectivas**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR: CONDIÇÕES DE SAÚDE E ACESSO A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA COVID-19

Emily Lima Carvalho
Crislaine Nascimento Moura
Marina Matos Moura

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar as condições de saúde, de acesso a tecnologias da informação e comunicação (TICs) e de infraestrutura relatadas pela comunidade estudantil de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, durante a pandemia da Covid-19, discutindo as possíveis interferências desses aspectos na permanência e êxito na escola. O levantamento foi feito a partir da aplicação de um questionário on-line composto por 27 questões. A falta de local e equipamentos adequados para estudo foi a dificuldade mais comumente encontrada na execução das atividades pedagógicas remotas pelos estudantes. Em relação às modificações percebidas em virtude da necessidade de incorporação das medidas de prevenção da Covid -19 no cotidiano, os estudantes apontaram alterações de concentração e peso (aumento/perda) como as mais frequentes. Conclui-se que, apesar de trazidos no contexto da pandemia, os aspectos relacionados à qualidade do ambiente domiciliar, restrições financeiras e qualidade da saúde interferem diretamente no êxito e permanência dos estudantes de maneira perene e precisam ser valorizados no decurso de anos letivos normais. Por fim, demonstrou-se a necessidade de explorar questões relacionadas ao cumprimento da missão das escolas com a modificação da modalidade de oferta de cursos e o aproveitamento pedagógico.

Palavra-chave: COVID-19. Permanência e êxito na escola. Promoção da Saúde Escolar.

PERMANENCE AND SUCCESS AT SCHOOL: HEALTH CONDITIONS AND ACCESS TO EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE COVID-19

ABSTRACT

This article aims to identify health conditions and access to information and communication technologies (ICTs) and infrastructure reported by the student community of a Federal Institute of Education, Science and Technology campus during the pandemic of the Covid-19, discussing the possible interference of these aspects with the permanence and success of students. The data were collected based on the application of an online questionnaire composed by 27 questions. The most common difficulties encountered in carrying out remote pedagogical activities was the lack of adequate places and equipment for studying was the most commonly encountered difficulty in carrying out remote pedagogical activities by the students. In regard to the perceived changes due to the need of adopting Covid -19 prevention measures into daily life, students pointed out changes in concentration and weight (increase/loss) as the most frequent. It is concluded that, despite being brought in the context of the pandemic, aspects related to the quality of the home environment, financial restrictions, and health quality interfere directly with the success and permanence of students in a perennial way and need to be valued in the course of regular school years. Finally, it is demonstrated the need of exploring issues related to the fulfillment of the schools' mission with the modification of the course modality and the pedagogical utilization.

Keywords: COVID-19. Permanence and success of students. School Health Services.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) cuida, a partir de seu artigo 5º, dos direitos e garantias fundamentais. No artigo 6º, no capítulo dedicado aos chamados “direitos sociais”, educação e saúde aparecem pela primeira vez na Carta Magna como direitos fundamentais (BRASIL, 1988). No pacto federativo, ambos os

direitos são de competência comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Se ao Estado cabe a garantia dos direitos fundamentais, é por meio da formulação e implementação de políticas públicas que esses direitos se concretizam. Ou deveriam se concretizar.

É no art. 196 que a CF/88 preconiza a saúde como “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). A organização do direito à saúde se dá por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), cujas principais bases legais são a Lei 8.080/1990, a Emenda Constitucional nº 29/2000 e a Lei Complementar nº 141/2012.

A partir do artigo 205 a Constituição cuida de asseverar, pela primeira vez, a educação também como direito de todos e dever do Estado. No texto, resta clara sua missão de não apenas qualificar indivíduos para o trabalho, mas seu compromisso com o exercício da cidadania e com o pleno desenvolvimento da pessoa. São princípios desse direito: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988). É nesse contexto que se inserem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como o IF Baiano (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano).

No artigo 208 a relação entre saúde e educação se dá de forma expressa:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988)

A abrangência e a integralidade da educação e saúde como direito, embora possam parecer óbvias se levados em consideração os dispositivos legais existentes, precisam, não raramente, ser reafirmadas, haja vista as constantes violações que são noticiadas.

As políticas de permanência e êxito existentes nas instituições públicas de ensino são importantes ferramentas para efetivação do direito à educação. Diversas publicações como o “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, do Ministério da Educação, tratam do tema e cuidam de ratificar a abrangência que o aparato educacional deve ter para que sejam alcançados seus objetivos:

Para fortalecer a ação educacional, torna-se necessário um olhar sobre a qualidade do ensino, o atendimento à diversidade, a permanência e o êxito dos estudantes no processo educativo. [...] esse Documento tem o propósito de orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação. Assim, oferecem-se subsídios para a criação de planos estratégicos institucionais que contemplem o diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo (BRASIL, 2014).

A democratização do direito à educação se concretiza por meio da ampliação do acesso, das condições para uma permanência qualificada, exitosa e da posterior inserção socioprofissional dos egressos. Para tanto, se faz necessário não somente o reconhecimento da diversidade do público atendido, mas também dos impactos que as desigualdades podem ter no processo educativo:

Os mapeamentos periódicos do perfil do estudante realizados pelas instituições integrantes da Rede Federal sinaliza o atendimento de um percentual significativo de uma população socioeconomicamente vulnerável, constituída marcadamente por estudantes de baixa renda, trabalhadores, residentes em localidades distantes ou com necessidades educacionais específicas. [Assim há] a preocupação em se reforçar ações que culminem com a participação qualificada dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de buscar a garantia de um percurso

exitoso de formação acadêmica e profissional, no sentido de garantir reais condições de permanência (BRASIL, 2014).

A ocorrência do estado de pandemia, decretado em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde em razão da Covid-19 (*Coronavirus disease 2019*, sigla em inglês), além de diversas outras consequências, acarretou em repercussões bastante relevantes na saúde e na educação no Brasil e no mundo. Isolamento social, restrições de locomoção e de acesso, suspensão de aulas, construção de hospitais de campanha, obrigatoriedade do uso de máscaras, aceleração de pesquisas e procedimentos para desenvolvimento de vacinas são exemplos de novas condições estabelecidas em razão da propagação da contaminação pelo vírus.

Considerando a produção científica sobre impacto do funcionamento das escolas diante de pandemias, observa-se que em muitos cenários ocorre a recomendação para seu fechamento. Isso, porém, não se apresenta sem desafios. Em pesquisa bibliográfica realizada sobre a produção científica dos últimos 10 anos, é possível encontrar ao menos 80 artigos no Portal Pubmed (11) e na Biblioteca Virtual em Saúde (69) que tratam do tema, abordando aspectos como os impactos na economia, na convivência social, na dinâmica familiar e na saúde mental diante deste tipo de evento, a efetividade desse tipo de medida no controle de doenças, as estratégias recomendadas e a construção de protocolos de reabertura dos estabelecimentos escolares ou continuidade das atividades acadêmicas de maneira remota.

Das produções analisadas apenas 08 (oito) foram realizadas em países latino americanos, demonstrando que a produção científica e o preparo para este tipo de evento nesses países ainda é incipiente, necessitando de maior aprofundamento, dadas as peculiaridades da região e o nível de desenvolvimento das estratégias de ensino (BASURTO-DÁVILA et al, 2012; GARZA et al, 2013; GOVERNO DE SÃO PAULO, 2020a; GOVERNO DE SÃO PAULO, 2020b; GUATURA, 2012; LIMA, 2020a; LIMA, 2020b; OPAS, 2020).

Dentre estratégias traçadas para mitigar o efeito da pandemia da Covid-19 sobre a educação, ferramentas tecnológicas como

aparelho de celular, computador, *notebook*, *tablet* e o acesso à *internet* passaram a ser de importância fundamental para a inserção dos estudantes. Se por um lado o produto do acesso e do uso de novas tecnologias pode ser a inclusão, não podemos nos furtar de discutir as exclusões que a falta de acesso a essas novas ferramentas podem acarretar. Por exemplo, uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil divulgada em 2019 aponta que 58% dos domicílios no Brasil não têm acesso a computadores (SILVA, ZIVIANNI, GHEZZI, 2019). Entre as classes mais baixas, o acesso é ainda mais restrito.

Dessa forma, a proposta desse estudo é apontar e analisar quais são as condições e as implicações desses aspectos na experiência dos estudantes do IF Baiano, *campus* Governador Mangabeira, durante o período da pandemia, objetivando identificar as condições de saúde e de acesso a tecnologias da informação e comunicação (TICs) e infraestrutura relatadas pela comunidade estudantil durante a pandemia da Covid-19, discutindo as possíveis interferências desses aspectos na permanência e êxito dos estudantes, sendo apresentados os resultados desse levantamento.

2 METODOLOGIA

Foi realizado um levantamento pela equipe do Comitê de Monitoramento da ameaça da Covid-19 IF Baiano, *campus* Governador Mangabeira, cujo objetivo principal foi o mapeamento das demandas estudantis relacionadas ao período da pandemia da Covid-19.

O *campus* Governador Mangabeira é a unidade do IF Baiano que está localizada para atender as demandas de formação técnica do território de identidade do recôncavo baiano, e possui cursos de formação técnica integrada ao ensino médio (incluindo curso de cozinha na modalidade Educação de Jovens e Adultos), subsequente ao ensino médio e pós-graduação (IF BAIANO, 2019). Cabe ressaltar que de todas as vagas de ensino ofertadas pela instituição, 70% são reservadas a estudantes oriundos de escola pública.

São ofertados também cursos técnicos na modalidade educação à distância (EaD). Como essa modalidade de ensino já pressupõe ajustes na rotina de estudo, com apoio dos polos EaD, as respostas de estudantes desses cursos foram excluídas da amostra desta pesquisa.

O levantamento foi feito a partir da aplicação de um questionário *on line* disponível para todos os estudantes, por meio de uma plataforma de uso institucional, configurando-se como um *e-survey* auto preenchido.

Pesquisas que utilizam como instrumento de coleta de dados questionários têm por intuito investigar de modo sistemático assuntos específicos vinculados a uma população também específica, auxiliando na elaboração de diagnósticos diversos de maneira objetiva. Nesse contexto, a aplicação de questionários ganha terreno fértil por ser de baixo custo, otimizar o tempo de resposta, uniformizar a mensuração uma vez que padroniza frases, ordem das perguntas, opções de respostas e reduzir o risco de recusas. Traz como limitadores, porém, a necessidade de um maior grau de instrução dada a modalidade de auto preenchimento, assim como risco de imprecisão sobre a representatividade da amostra em relação a população a ser estudada (VASCONCELLOS-GUEDES, L.; GUEDES, L. F. A, 2007).

No contexto do IF Baiano *campus* Gov. Mangabeira, ainda apresenta-se como viés o fato de o questionário disponibilizado só poder ser respondido com acesso à internet, de modo que os estudantes que não dispunham desse acesso no período em que o questionário ficou disponível, não puderam participar.

Por outro lado, a aplicação do *e-survey* trouxe com rapidez e objetividade as informações necessárias para balizar decisões importantes das instâncias gestoras quanto à projeção de alcance de ações de ensino, vislumbrando uma perspectiva de implantação de ensino não presencial.

O título do instrumento utilizado foi “Questionário para estudantes sobre demandas de ensino durante a pandemia da Covid-19”. Era composto por 27 questões, distribuídas em três

grupos principais de informações: grau de conectividade dos estudantes (grupo “Conectividade”), a possibilidade de execução de atividades em formato digital e remotas (grupo “Execução de atividades digitais e de ensino remoto”) e, por fim, a verificação do contexto de vida atual dos estudantes no que se relaciona a viabilidade de reserva de tempo e ambiente para o estudo e situação de saúde pessoal e de rede de apoio (grupo “Situação Pessoal e de Saúde”). O questionário foi aplicado entre julho e agosto de 2020 e ficou disponível para acesso por três semanas. Ressalta-se que das perguntas elaboradas pelo menos quatro eram facultativas e não foram consideradas para fins dessa pesquisa.

O preenchimento do questionário foi precedido pela solicitação de autorização para uso dos dados para fins de divulgação científica, assegurado o sigilo. E para esta pesquisa foram incluídas 303 respostas completas e autorizadas para divulgação, sendo desconsideradas respostas que estavam incompletas ou cuja divulgação não foi autorizada.

Após seleção dos formulários que obedeceram aos critérios de inclusão, as respostas de cada pergunta foram tabuladas para uma planilha do Excel, onde os dados foram tratados e distribuídos em gráficos e tabelas de análise, conforme cada questão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise dos dados tabulados, verificou-se que houve um número relativamente baixo de respondentes, considerando o universo de estudantes matriculados, correspondendo a 48% do total de estudantes do *campus*. Observou-se um maior número de respondentes entre os estudantes do ensino médio integrado à exceção do PROEJA, conforme pode ser observado na Tabela 1. Essa diferença pode estar relacionada a fatores que interferem nas respostas a questionários *on line* como: faixa etária; responsabilidades domésticas; problemas técnicos relacionados ao acesso a internet ou incompreensão das questões formuladas, e até mesmo desinteresse em responder o questionário ou respondendo apenas parcialmente (CENDRÓN, RIBEIRO, CHAVES, 2014).

O grupo de não respondentes foi maior entre o público adulto. Considerando que os estudantes do *campus*, em geral, são de baixa renda e que o público maior de 18 anos já possui algum tipo de vínculo laboral e/ou reside em locais de difícil acesso à internet (incluindo zonas rurais), essa informação deve ser ponderada no que se refere à possibilidade de implantação de ações de ensino mediadas por ferramentas TICs.

Tabela 1 - Quantitativo de estudantes do IF-Baiano *campus* Governador Mangabeira por cursos e que responderam ao questionário

Cursos	Total de Matriculados	Total de Respondentes (%)
Informática Integrado	161	94(58%)
Agroindústria Integrado	135	61(45%)
Agropecuária Integrado	35	24(69%)
Agropecuária Subsequente	56	9(16%)
Alimentos Subsequente	52	24(46%)
TMSI Subsequente	74	40(54%)
Cozinha PROEJA	20	5(25%)
Pós-Graduação Linguagens	25	10(40%)
Pós-Graduação História	25	5(20%)
Pós-Graduação Ciências Naturais	25	13(52%)
Pós-Graduação Metodologia Científica	25	18(72%)
Total	633	303(48%)

Fonte: Carvalho, Moura e Moura (2020).

3.1 CONECTIVIDADE

Corroborando a informação acima, além dos 52% que não responderam o questionário, quando questionados sobre o acesso a internet pelo menos 9,5% dos respondentes indica não ter acesso contínuo à internet. Considerando o total de estudantes por turma, observamos que os cursos de Cozinha (25%), Agropecuária Subsequente (16%) e Pós-Graduação *Lato sensu* História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (20%) apresentaram o menor percentual de respondentes. Esses dados podem ter relação com o local onde muitos desses estudantes

residem (vários deles são moradores de zonas rurais e comunidades quilombolas que não dispõem de acesso à internet) e também, com as circunstâncias de vulnerabilidade socioeconômica em que alguns vivem, tendo em vista que grande parte dos estudantes participa dos programas de assistência estudantil.

A pergunta sobre o dispositivo utilizado para acesso a internet admitia resposta múltipla e teve o celular apontado como o dispositivo de acesso mais frequente (69%), seguido do computador (28%) e tablet (1,7%). Dois estudantes (0,4%) assinalaram a alternativa “outro dispositivo” e informaram utilizar aparelhos de vizinhos ou parentes que não residiam no mesmo local. No que se refere à posse do aparelho, 90% dos respondentes informou que é proprietário, 7,5% apontou que era de seus responsáveis, 1,6% informou que era de seus irmãos e 0,6% afirmou que o aparelho era de pessoas fora de seu convívio familiar.

Quanto ao compartilhamento do uso dos dispositivos 55% afirmaram ser o único usuário, 22% disseram dividir o dispositivo com mais uma pessoa, 13% com pelo menos mais duas pessoas e 10% acessavam internet pelo mesmo dispositivo que mais de duas pessoas. O dado de 55% de respondentes serem usuários únicos dos aparelhos, demonstra que quase a metade da amostra compartilha o dispositivo que seria utilizado para estudo. Esse dado, aliado à maioria que informou ser o celular o aparelho mais utilizado pode indicar que a comunidade não dispõe dos meios e ferramentas mais favoráveis para a promoção de um ambiente de aprendizagem virtual.

Apesar de o celular ser uma ferramenta efetiva e de profícua exploração para o ensino à distância em virtude da proficiência de estudantes e professores na sua manipulação, pode não produzir o mesmo efeito na conversão do ensino presencial para o ensino remoto por ter limitações como a restrição para o carregamento dos conteúdos, a modificação do formato de apresentação de imagens, textos e opções de acesso restrito às telas de poucas polegadas, assim como também usabilidade das plataformas adotadas para essa modalidade de ensino em aparelhos móveis (SILVA, 2018).

Além do próprio dispositivo de uso, é fator relevante a origem e a qualidade da internet utilizada. Nesse sentido, foi perguntado também aos estudantes como era mantido seu acesso à internet: 67,6% relataram ter serviço pago de internet, 20,4% dividiam a internet com vizinhos, 7,9% só tinham acesso por meio de dados móveis e 4,1% relataram ter outra situação que estava relacionada à cessão da senha de acesso por terceiros como vizinhos e parentes. Sobre a qualidade da internet acessada 13,8% informaram ser péssima ou ruim, 51,1% regular e 34,3% boa ou ótima.

As informações sobre qualidade do acesso a internet indicam que o dispositivo utilizado não é o único fator de influência no êxito ou fracasso da aplicação do ensino remoto. Ainda que o estudante dispusesse de aparelho de última geração, sua utilidade seria mitigada pela ausência de conexão de qualidade. Apesar de ser observada uma disseminação do uso de dispositivos que possibilitam o acesso à internet e a proficiência das gerações mais novas na sua utilização, a rede de telecomunicações do Brasil ainda não abrange todo território nacional. Existem grandes hiatos de conectividade em áreas rurais relativamente próximas a importantes centros urbanos e mesmo nos grandes centros não há uniformidade na qualidade técnica ofertada (BARÃO et al, 2018). Além disso, em 2017, estimou-se que apenas 67% da população brasileira tinha acesso a internet (SILVA, ZIVIANNI, GHEZZI, 2019).

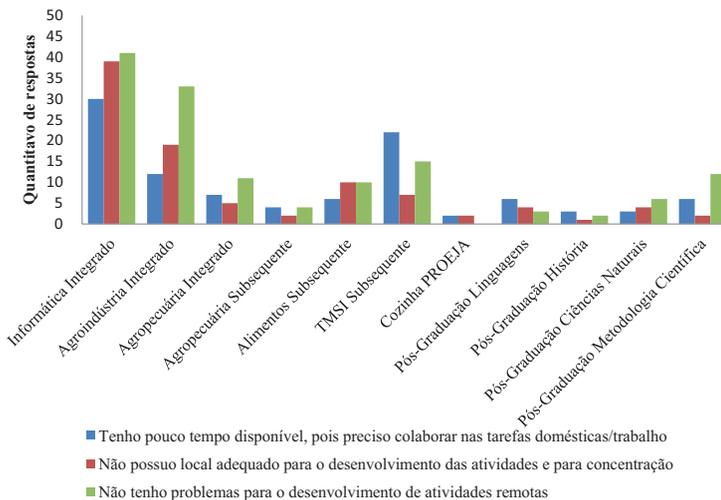
3.2 EXECUÇÃO DE ATIVIDADES DIGITAIS E DE ENSINO REMOTO

Considerando que os estudantes foram convidados a realizar algumas atividades pedagógicas não presenciais de caráter facultativo por ocasião da suspensão das aulas, foi perguntado no questionário quais dificuldades encontraram para execução. Das respostas fornecidas 34% dos estudantes alegaram não ter local adequado para estudo na residência onde estava, 21,4% informaram não ter os equipamentos adequados para desenvolver as atividades, 18,1% não receberam as atividades e 26,5% apontaram outras dificuldades dentre as quais: ausência de outra pessoa para explicar a execução da atividade ou tirar dúvidas, necessidade de instalação de aplicativos, problemas

com a internet, interferência dos filhos, ausência de concentração e/ou motivação para execução das atividades, conhecimento superficial dos assuntos e trabalho na modalidade *homeoffice*.

Na questão sobre as condições da residência e do contexto familiar que poderiam interferir na qualidade da realização de atividades remotas, também com possibilidade de resposta múltipla, 28,6% apontaram escassez de tempo para o desenvolvimento das atividades estudantis em virtude do incremento das obrigações domésticas e/ou de trabalho, 26,9% disseram não possuir ambiente favorável para concentração e o desenvolvimento das atividades e 5,6% alegaram outras questões como os reiterados problemas com a conexão de internet, acesso a dispositivos adequados e acústica do ambiente de estudo. É possível observar que as dificuldades relacionadas ao acúmulo de funções estiveram mais presentes em grupos que já concluíram o ensino médio, enquanto entre os estudantes da modalidade de ensino integrado a falta de local adequado foi a dificuldade mais relatada. Em contraponto, 38,9% indicaram não possuir dificuldades para execução de atividades remotas. Uma análise comparativa por curso pode ser observada no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Como você avalia as condições na sua casa para a realização com qualidade das atividades remotas



Fonte: Carvalho, Moura e Moura (2020).

Nesse contexto, outras problematizações se fazem pertinentes, principalmente no que se relaciona a necessidade de alfabetização digital de estudantes e professores. São postas em xeque: a qualidade da formação técnica ofertada numa conversão de aulas presenciais para ensino remoto numa instituição de ensino técnico, o aproveitamento dos estudos pelos discentes sem a interação proporcionada pelo ensino presencial e a própria função social de instituições de ensino na vida dos discentes na construção dos vínculos sociais de amizade, no desenvolvimento da formação cidadã e como espaço de proteção e supervisão para estudantes em vulnerabilidade social. Como incorporar esses aspectos em estratégias de ensino que privilegiem as medidas de prevenção da Covid-19 incluindo a manutenção do distanciamento social? Esses questionamentos, contudo, precisam ser aprofundados em pesquisas de análise de práticas pedagógicas e comunicacional, não fazendo parte do escopo desse estudo.

3.3 SITUAÇÃO PESSOAL E DE SAÚDE

A Covid-19 é uma doença em estudo, que tem um número relevante de mortes registrado e cuja prevenção requer alterações significativas do cotidiano. Essas mudanças são vivenciadas de formas bastante distintas, sobretudo se consideradas as diferenças biopsicossociais e econômicas dos sujeitos. A necessidade de confinamento prolongado, por exemplo, pode interferir tanto em aspectos emocionais quanto no potencial de aprendizagem de estudantes (FIOCRUZ, 2020a).

Considerando estas circunstâncias, no questionário também foi perguntado sobre a auto percepção da modificação de aspectos físicos, mentais/emocionais e/ou comportamentais. A maioria dos estudantes (76%) respondeu que percebeu alguma modificação em virtude da necessidade de incorporação das medidas de prevenção da Covid-19 no cotidiano. E a alteração na concentração e as alterações no peso (aumento/perda) foram as mais relatadas, conforme Tabela 2. Os estudantes indicaram ainda perceber outras alterações não listadas inicialmente:

crises de ansiedade, insônia, pesadelos, dor de cabeça, agitação e dores no corpo.

Tabela 2 - Você percebeu alguma alteração no seu estado físico e/ou mental e/ou comportamental durante esse período de isolamento social

Alterações/Cursos	Integrado*	Subsequente*	Pós-Graduação*
Aumento/perda de peso	88 (49%)	35 (45%)	23 (50%)
Problemas com acesso a boa alimentação	27 (15%)	18 (23%)	4 (9%)
Palpitações	27 (15%)	7 (9%)	2 (4%)
Dificuldade de concentração	108 (60%)	31 (40%)	17 (37%)
Sentimento de medo	65 (36%)	22 (28%)	14 (30%)
Dificuldade de interação social	63 (35%)	13 (17%)	8 (17%)
Outra situação	22 (12%)	12 (15%)	8 (17%)
Total de respondentes por grupo	179	78	46

* Permitido assinalar mais de uma opção por respondente.

Fonte: Carvalho, Moura e Moura (2020).

Os aspectos listados incluem demandas psicológicas emergentes que podem estar relacionadas ou foram agudizadas em virtude dos processos impostos pela pandemia da Covid-19. É importante ressaltar que a amostra analisada não possui robustez para indicar associação dos aspectos auto referidos com demandas de ordem psicológica, necessitando de aprofundamento sobre este ponto.

As alterações de peso, por sua vez, também foram percebidas em inquérito aplicado especificamente sobre o tema, corroborando os dados encontrados nesta pesquisa. Verticchio e Verticchio (2020) apontam um incremento no consumo de doces, refrigerantes, álcool, massas e itens de padaria, associado a hábitos alimentares deletérios como a piora do consumo alimentar e o aumento do número de alimentações por dia no contexto pandêmico. Por outro lado, considerando o perfil socioeconômico da maioria dos estudantes, além do empobrecimento da qualidade dos alimentos consumidos, a realidade da carência alimentar também pode ter se apresentado em resposta a esta questão. Como estratégia de superação dessas

circunstâncias, que podem ter sido agravadas pelo desemprego ou redução de atividades de profissionais autônomos, no *campus* Governador Mangabeira, foram distribuídos kits alimentação aos estudantes, nessas condições, com objetivo de manter os subsídios a boa nutrição, conforme praticado durante o ano letivo regular, considerando o impacto da má nutrição no êxito e permanência dos estudantes na escola.

Em relação ao contexto familiar, pelo menos 11% dos estudantes relataram ter filhos em idade escolar. Esse fato desempenha um papel importante no potencial dos estudantes em desenvolver e aproveitar atividades desenvolvidas na modalidade não presencial, visto que o fechamento de todas as instituições de ensino gera a necessidade de criar novas estratégias e processos de cuidado das crianças, já que no turno em que estariam na escola, agora estão em casa. Este aspecto demanda dos responsáveis a necessidade de revisão de toda a dinâmica familiar, uma vez que muitos não podem abandonar seus vínculos empregatícios para assumir o cuidado da criança fora da escola ou desempenhar *homeoffice* concomitantemente (FIOCRUZ, 2020a). Isso representa uma limitação importante para este grupo de estudantes, já que a restrição da rede social de apoio de cuidadores em virtude da necessidade de distanciamento social e a necessidade de desempenhar atividade laboral, além das questões relacionadas ao cuidado do ambiente casa e a provisão da alimentação, se conformam numa superposição da carga de trabalho, reduzindo a possibilidade de organização e rendimento da participação em atividades de ensino não presenciais. Situação incrementada às estudantes do gênero feminino.

Outro aspecto da situação de saúde explorado pelo questionário foi a proximidade com situações de risco para o desenvolvimento de quadros mais graves da doença. Pelo menos 2% das respondentes estavam gestantes ou lactantes. Apesar de ser um percentual baixo, a característica de vulnerabilidade à doença dessas estudantes não deve ser ignorada. Considerando que a gestação e o puerpério detêm aspectos complexos inerentes ao período são incrementadas a tensão de compor um grupo risco relevante para quadros graves da Covid-19, não excluindo ainda

a incipiência de pesquisas que estudem os possíveis impactos da doença na formação fetal (FIOCRUZ, 2020b).

No que se refere à convivência com pessoas do grupo de risco, pelo menos 70% dos estudantes informaram conviver com pessoas portadoras de comorbidades relevantes para a Covid-19 (hipertensão, diabetes, problemas de coração, problemas respiratórios e convivência com pessoas idosas). Em relação a ter perdido algum familiar após o início da pandemia, 7,9% informaram ter perdido algum familiar/amigo por Covid-19 e 13,5% perderam algum familiar/amigo por outras causas não relacionadas à Covid -19.

Esses dados trazem à tona os impactos da reconfiguração das percepções de morte e de vivência do luto em virtude do contexto da pandemia. A convivência com grupos de risco, por exemplo, reforça a necessidade de proteção/resguardo desse indivíduo no seio familiar, ao tempo que pode promover a sensação constante de risco de perda iminente e isso tem influência sobre a forma como os indivíduos reorganizam suas vidas e direcionam seus esforços, drenando energia que poderia ser utilizada para outras atividades como o estudo. As perdas vivenciadas pelos estudantes nesse período também ganham novos significados, pois os rituais de despedida ganharam protocolos específicos e restritivos, sendo uma questão emergente a ser analisada, considerando a necessidade da execução de certos procedimentos de acordo com os hábitos religiosos e culturais dos grupos sociais para enfrentamento da perda (CREPALDI et al., 2020).

O dado ainda chama atenção por apresentar um percentual maior de perda de familiares por outras causas não associadas à Covid-19. Considerando que não houve notificação da exaustão da rede de atenção à saúde nos municípios do recôncavo é importante ampliar e aprofundar os estudos sobre as causas de morte não relacionadas à Covid-19 na região, incluindo investigações sobre a manutenção das estratégias de tratamento/acompanhamento de doenças crônicas durante a pandemia e o preparo dos serviços de saúde. Essa informação pode evidenciar uma fragilidade da rede

de atenção à saúde em prover resposta rápida a outras doenças durante a atual pandemia.

Pelo menos 10% dos respondentes tiveram contato direto com algum caso positivo de Covid-19. Mas durante o período de realização dessa pesquisa, não houve informe à equipe de saúde do *campus* sobre a ocorrência de casos positivos na comunidade estudantil. Nesse quesito, desempenha função importante o papel social da instituição de ensino como difusora de conhecimento. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o *campus* divulgou maciçamente, por meio de suas mídias digitais, estratégias de prevenção da Covid-19 através da produção de material informativo por meio de panfletos, cartilhas, vídeos e eventos institucionais, aumentando o coro da rede federal na promoção de ações de apoio ao combate da Covid-19 no país.

A difusão da informação se apresenta como um aspecto relevante nesse contexto, pois é apenas através do acesso a informação confiável e segura que as comunidades conseguem adotar estratégias corretas de prevenção. Nesse sentido, foi perguntado aos estudantes qual o nível individual de conhecimento sobre a Covid-19 e a maioria respondeu considerar seu nível de informação alto (49,6%) ou médio (49,1%). Apenas 1,3% alegou ter nível baixo de conhecimento sobre a Covid-19 considerando ter pouca ou nenhuma informação a respeito.

Quanto à preferência do formato de acesso as informações, o público apontou preferir obter informações por meio de vídeo (45,8%), textos (28%) e materiais impressos (19%). Nesse contexto, cabe trazer à tona a relação entre o hábito de informação da população e a crescente disseminação de notícias falsas, não apenas em torno da Covid-19, mas relacionados a diversos outros temas de relevância para a saúde.

A difusão de notícias falsas demonstra a importância de ampliar o fluxo de informações entre a comunidade científica e especialistas da área e a população, provendo acesso compreensível e fidedigno aos resultados de pesquisas e outras medidas de relevância para a modificação de cenários epidemiológicos, conforme

se apresenta patente no caso da Covid-19 (SOUSA JÚNIOR et al., 2020). E as instituições de ensino, sejam elas prioritariamente de saúde ou não, têm papel fundamental no esclarecimento das informações relevantes a população, intensificando o vínculo com a comunidade sob sua responsabilidade. O IF Baiano como instituição ampliou os esforços da rede federal de ensino ao criar um espaço para divulgação de ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas sobre o tema durante o período, com vistas a democratização do conhecimento correto e seguro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que o contexto da pandemia da Covid-19 abriu espaço para reflexão sobre o papel das instituições de ensino. Apesar de estarem centradas em sua atividade fim: entregar ao mercado de trabalho profissionais técnicos com formação completa, a interrupção abrupta das atividades abriu leque para a análise minuciosa do tecido social heterogêneo em que seus estudantes estão inseridos e como as condições de saúde e de acesso a TICs e infraestrutura durante a pandemia da Covid-19, promovem interferências na permanência e êxito dos estudantes.

Verificou-se que além das questões relacionadas aos dispositivos de acesso e qualidade de acesso a internet, focos prioritários de intervenção do Governo Federal para propor implantação de atividades não presenciais, existem outras variáveis intervenientes e processos sociais que não podem ser desconsiderados. Esses processos sociais que impõem obstáculos ao êxito e permanência dos estudantes, além de influenciarem a capacidade de implantação de atividades de ensino (pedagógicas) não presenciais e estarem em maior evidência devido as medidas implantadas para prevenção da Covid-19, não se apresentam apenas agora. Nem todos os aspectos sociais aqui levantados são novos.

Muitos deles inclusive são apontados pela equipe multiprofissional de assistência estudantil diuturnamente. Principalmente por apresentarem perenidade no contexto de vida e no percurso formativo desses estudantes e por diversos motivos se manterem invisibilizados

no contexto de ensino presencial por serem passíveis de mitigação através dos programas de assistência estudantil, mas não de anulação.

Apesar de trazidos à baila em virtude do contexto da pandemia, os aspectos relacionados a qualidade do ambiente domiciliar, interações familiares, restrições financeiras, qualidade da saúde interferem diretamente na formação dos estudantes e precisam ser valorizados no decurso de anos letivos normais. É fundamental reiterar que ofertar condições que viabilizem tanto a permanência quanto o êxito do discente, é obrigação e não concessão do Estado e, portanto, também das instituições públicas de ensino, caso do IF Baiano.

Feita esta ressalva, cumpre ainda salientar que a pesquisa aqui apresentada possui limitações, principalmente no que se refere a participação relativamente reduzida dos estudantes nas respostas ao questionário.

Por fim, demonstra-se ainda a necessidade de explorar questões que relacionam o cumprimento da missão institucional de escolas técnicas com a modificação da modalidade de oferta de cursos, assim como também o aproveitamento pedagógico dessas modalidades, transversalizados pelo comprometimento das condições de saúde em virtude das medidas de prevenção da disseminação da Covid-19.

REFERÊNCIAS

BARÃO, M.A.; ALBANO, F.M.; FOIATTO, N.; PIZZOLATO, M.; BITTENCOURT, H.R. *Exacta – EP*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 89-101, 2018.

BASURTO-DÁVILA, R et al. Household economic impact and attitudes toward school closures in two cities in Argentina during the 2009 influenza A (H1N1) pandemic. *Influenza Other Respir Viruses*. 2013 Nov;7(6):1308-15. doi: 10.1111/irv.12054. Epub 2012 Nov 26

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: 2014

CENDRÓN, B.V.; RIBEIRO, N.A.; CHAVES, C.J. *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, v.24, n.3, p. 29-48, set./dez. 2014.

CREPALDI, Maria Aparecida et al . Terminalidade, morte e luto na pandemia de COVID-19: demandas psicológicas emergentes e implicações práticas. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas , v. 37, e200090, 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). CIDACS. UFBA. **Reflexões sobre os efeitos da pandemia na educação brasileira**. Autores: Osvaldo Barreto, Márcio Natividade, Jane Guimarães, Érika Aragão. Salvador, Bahia, 2020a. Disponível em: <https://Covid19br.org/main-site-Covida/wp-content/uploads/2020/05/Reflexoes-educa%C3%A7%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em: 14 de set. de 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). CIDACS. UFBA. **Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos no cenário da COVID-19**. Salvador, Bahia, junho 2020b. Disponível em: https://Covid19br.org/main-site-Covida/wp-content/uploads/2020/06/Relat%C3%B3rio_Sa%C3%Bade-e-Direitos-Reprodutivos_final.pdf. Acesso em: 14 de set. de 2020.

GARZA, R.C. et al. Effect of winter school breaks on influenza-like illness, Argentina, 2005-2008. *Emerg Infect Dis*. 2013 Jun;19(6):938-44. doi: 10.3201/eid1906.120916

GOVERNO DE SÃO PAULO. **Protocolos Sanitários: Educação etapa 1**. Planos Sanitários. Governo de São Paulo, São Paulo, Junho, 2020a. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/protocolo-setorial-educacao-etapa-1.pdf>. Acesso em: 11/08/2020.

GOVERNO DE SÃO PAULO. **Protocolos Sanitários: Educação etapa 2**. Planos Sanitários. Governo de São Paulo, São Paulo, Junho, 2020b. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/protocolo-setorial-educacao-etapa-2.pdf>. Acesso em: 11/08/2020.

GUATURA, S.B. et al . Surveillance of influenza A H1N1 2009 among school children during 2009 and 2010 in São Paulo, Brazil. *Rev. Soc. Bras. Med. Trop.*, Uberaba , v. 45, n. 5, p. 563-566, Oct. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822012000500005-&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11/08/2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IF BAIANO). **Relatório de Gestão 2019**. Salvador, Bahia, 2019.

LIMA, L. **Covid-19 em crianças e a reabertura de escolas**. Secretaria de Saúde do Estado de Goiás. Goiânia, maio, 2020a. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/08/1116278/reabertura-de-escolas-e-covid-em-criancas.pdf>. Acesso em: 11/08/2020.

LIMA, L. **Reabertura de escolas pós-pandemia**. Secretaria de Saúde do Estado de Goiás. Goiânia, maio, 2020b. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/08/1116278/reabertura-de-escolas-e-covid-em-criancas.pdf>. Acesso em: 11/08/2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Considerações para medidas de saúde pública relacionadas a escolas no contexto da COVID-19. Organização Pan-Americana da Saúde, maio, 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52177/OPASWBRACOVID1920063_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11/08/2020.

SILVA, F.A.B.; ZIVIANI, P.; GHEZZI, D.R. **As Tecnologias digitais e seus usos**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

SILVA, V.G. **Dos Dispositivos móveis à aprendizagem ubíqua – da usabilidade técnica à usabilidade pedagógica**. Universidade do Minho, Largo do Paço, jul. 2018. 316f.

SOUSA JÚNIOR, J.H. et al. Da Desinformação ao Caos: uma análise das Fake News frente à pandemia do Coronavírus (COVID-19) no Brasil. **Cadernos de Prospecção**, Salvador, v. 13, n. 2, Edição Especial, p. 331-346, abril, 2020

VALADARES, Marcelo. Coronavírus faz educação a distância esbarrar no desafio do acesso à internet e da inexperience dos alunos. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/23/coronavirus-faz-educacao-a-distancia-esbarrar-no-desafio-do-acesso-a-internet-e-da-inexperencia-dos-alunos.ghtml>. Acesso em: 14 de set. de 2020.

VASCONCELLOS-GUEDES, L.; GUEDES, L. F. A. **E-surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica**. In: X SemeAd - Seminário em Administração FEA/USP (São Paulo, Brasil), 2007.

VERTICCHIO, D.F.R.; VERTICCHIO, N.M. The impacts of social isolation about changes of eating behavior and weight gain during the COVID-19 pandemic in Belo Horizonte and metropolitan region, State of Minas Gerais, Brazil. **Research, Society and Development**, v. 9, n.9, e460997206, 2020.

RELIGIÃO E INTOLERÂNCIA NO CRISTIANISMO: FÉ MOTIVA VIOLÊNCIA?

Paulo Sérgio de Proença

RESUMO

Como para o cristianismo a Bíblia é guia para pensar, crer e agir, é objetivo deste trabalho apontar manifestações de intolerância que cristãos reproduzem, principalmente a ideologia da guerra e o monoteísmo, para que essa prática possa ser combatida e eliminada, principalmente porque acompanha violência. Para a finalidade adota-se a pesquisa bibliográfica. A intolerância é antiga e nasce em ambientes sagrados, enterra gerações e chega até nós, alimentando a noção de que, se Deus está do lado de cá, os de lá são hereges e devem ser eliminados, em interpretação literal dos escritos canônicos. No Brasil, setores hegemônicos de evangélicos e de neopentecostais incitam violência física e simbólica, principalmente contra homossexuais e negros, por causa de ódio religioso que alimenta preconceito racial.

Palavras-chave: Bíblia. Cristianismo. Intolerância. Violência.

RELIGION AND INTOLERANCE IN CHRISTIANITY: DOES FAITH MOTIVATE VIOLENCE?

ABSTRACT

As for Christianity the Bible is a guide for thinking, believing and acting, the goal of this work is to point out manifestations of intolerance that Christians reproduce, especially the ideology of war and the monotheism, so that this practice one can fight and eliminate it, mainly because it accompanies violence. For this purpose, this work adopts bibliographical research. Intolerance is ancient and born in sacred environments; it buries generations and reaches us, feeding the notion that, if God is on our side, one must eliminate those from there, in literal interpretation of the canonical writings. In Brazil, hegemonic sectors of evangelicals and neo-Pentecostals incite physical and symbolic violence, mainly against homosexuals and blacks, because of religious hatred that feeds racial prejudice.

Keywords: Bible. Christianity. Intolerance. Violence.

1 INTRODUÇÃO

Por que há intolerância e violência em religiões que pregam o amor e a paz? Como entender e explicar essa contradição? Segmentos cristãos são hegemônicos no Brasil e os mais intolerantes. Por quê?

Este ensaio procura reconhecer nas Escrituras, que estão no sangue das religiões cristãs, elementos que possam ter vínculos com a intolerância religiosa. Nas fontes bíblicas do Antigo Testamento será identificada a ideologia da guerra santa como motivação para o exercício da fé monoteísta-monolátrica, que tem permanência no Novo Testamento, espiritualizada. O princípio se projeta para períodos pós-bíblicos e se faz sentir nas Cruzadas, na Reforma, nas missões colonizadoras e na implantação do protestantismo no Brasil, chegando à onda neopentecostal que sofremos.

A plataforma política de Bolsonaro e a religiosa dos evangélicos¹ é reforçada pela pregação extremamente moralizante de ambos os lados – fora os interesses políticos e econômicos de ambas as partes. De um lado, a espiritualidade se reduz exclusivamente a costumes moralizantes e paralisantes, de que deriva espiritualidade egoísta-individualista, insensível a desajustes da ordem social; de outro, há pregação política conservadora que vê, onde deveria caber somente a liberdade de consciência, frouxidão condenável – o que é assumido como influência devassa da esquerda, eleita o Mal a ser combatido.

Este ensaio é construído por pesquisa bibliográfica e apresenta como principais fontes, além da Bíblia, Mendonça (1984) para a caracterização do protestantismo tradicional brasileiro; Alencar (2007) inclui a tradição pentecostal e neopentecostal em análise sociológica comparativa com o protestantismo tradicional; Alves (1979; 1982) estuda a face intolerante desse protestantismo, do qual divergiu; Girard (1990) apresenta conexões entre a violência e o sagrado; por fim, Stefanoni (2018) aponta características político-ideológicas e religiosas do projeto bolsonarista, que tem apoio incondicional das bancadas do Boi, da Bala e da Bíblia.

2 A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

A intolerância religiosa pode ser resultado das características do discurso religioso, no que diz respeito a elementos tipológicos que constituem esse domínio de produção discursiva. A religião se ocupa dos limites da existência, do desconhecido, do que está do lado de lá (além-mundo, divino, transcendência). Para domar medos e incertezas, elabora ritos (liturgia), sistemas de crença (doutrinas), códigos de conduta (ética); nesse processo, nomeia, representa e cultua divindade(s). Organiza-se e se perpetua socialmente; conserva a memória de lugares e acontecimentos originários de antepassados e heróis. A experiência religiosa cura doenças e salva os perdidos. É compreensível que essas crenças sejam per-

¹ Está em fase de redefinição o espectro protestante-evangélico no Brasil; assim, termos são imprecisos, hoje, pois há evangélicos históricos que renunciam à identificação e arrivistas que assumem a designação, por conveniência. Alencar (2007, p. 15-18) faz breve discussão sobre a transição desse processo de identificação.

cebidas e aceitas como verdadeiras. E, se são a verdade, outros discursos religiosos não o são e daí a intolerância. Isso é reforçado pela ideia de eleição: cada grupo se reconhece como eleito por seu Deus e o outro, o que não é do grupo, não participa dessa exclusividade. Assim, outras expressões religiosas não são portadoras da verdade e merecem – devem – ser combatidas, em termos efetivos ou simbólicos. Sobre isso, diz Alves a partir do ponto de vista cristão em geral e do protestante, em particular (1982, p. 26):

[...] a linguagem religiosa sente vertigens diante de qualquer tipo de pluralismo e relativismo. Os pregadores de alternativas devem ser liquidados. Os deuses são ciumentos e intolerantes. Pelo menos, é só assim que os conhecemos. Um deus é a mais bela flor que produzimos.

Pode ser uma contradição a intolerância religiosa nascer do coração da piedade, visto que a fé, qualquer que seja, é força nascida no amor e no seu irmão gêmeo: a solidariedade. O filósofo René Girard (1990) estuda os vínculos entre violência e sagrado, dimensões fundamentais da existência humana. Experiência primitiva presente em rituais de sacrifício, por exemplo, a violência se relaciona com a dimensão transcendental, sendo usada para legitimar a aniquilação do Outro; a violência pode unir a comunidade, dirigindo-se contra uma vítima arbitrária, exterior, real ou fictícia e, dessa forma, se expandir para a dimensão social e política e para ambientes políticos.

Tanto a violência quanto o sagrado estão incrustados na história, identificados em ritos fundantes, como a morte de Cristo, a expulsão do paraíso ou o fratricídio de Caim e Abel; o sagrado é o DNA em que se reconhece a violência, que se expande para outras dimensões da vida: “[...] ainda que de forma mais oculta, a violência dos próprios homens, a violência vista como exterior ao homem e confundida, desde então, com todas as forças que pesam de fora sobre ele. É a violência que constituiu o verdadeiro coração e a alma secreta do sagrado” (GIRARD, 1990, p. 46).

Nota-se essa dimensão antropológica nas diversas formas de intolerância religiosa, no Brasil. Aqui vai a definição da Car-

tilha sobre Diversidade Religiosa e Direitos Humanos, por ser súmula esclarecedora:

A intolerância religiosa é um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas, discriminatórias e de desrespeito às diferentes crenças e práticas religiosas ou a quem não segue uma religião [...] costuma ser caracterizada pela ofensa, discriminação, perseguição, ataques, desqualificação e destruição de locais e símbolos sagrados, roupas e objetos ritualísticos, imagens, divindades, hábitos e práticas religiosas. Em casos extremos, há atos de violência física e que atentam à vida de um determinado grupo que tem em comum determinada crença é crime, previsto no Código Penal Brasileiro (BRASIL, 2013, p. 9-10, apud COSTA JR. et al, 2015, p. 144).

Essa violência se manifesta na percepção de que o Outro assusta; o diferente, assim, deve ser convertido ou eliminado. Para a conversão temos empreendimentos missionários que têm a finalidade de tornar o Outro igual. Para a eliminação há armas convencionais efetivas. Quando isso não é possível, há mecanismos alternativos de eliminação simbólica, conforme se verificará ao longo destas considerações.

3 REFLEXOS NA BÍBLIA: A ANTIGUIDADE DA INTOLERÂNCIA

A Bíblia é resultado de acomodação de textos produzidos em épocas distintas de camadas religiosas e literárias que foram sendo acumuladas e reinterpretadas; disso se produziram convicções até mesmo contrárias, não notadas por causa da cobertura de uniformidade com que tradições posteriores procurariam enxergar os escritos sagrados.

Intervenções na recepção de tradições e na produção de novos sentidos no interior desses escritos ocorreram em instâncias diversas, tendo predominância as comprometidas com o poder, como é o caso dos reis (e também de sacerdotes) e de seus representantes. O advento da monarquia em Israel, por volta do final

do séc. XI a. C., promoveu a centralização militar, econômica, política e religiosa (BRIGHT, 2004).

Essa instância passou a impor leis, cobrar impostos e intervir na vida privada e comunitária. A centralização do poder monárquico só foi possível com poder bélico, para o qual a religião serviu de legitimação; a ideia de guerra santa, partilhada por outras culturas, ajudou a consolidar o conceito de que era necessário convocar o deus protetor ou a deusa protetora para o campo de batalha; a guerra não era negócio de humanos, apenas; mobilizava um panteão. O fenômeno é notado a partir do próprio nome do Estado, conforme nota Welhausen: “Israel significa *El luta* e *Iahweh* foi o El lutador segundo o qual o povo se chamou a si mesmo. O campo de batalha foi o berço da nação e também foi o santuário mais antigo” (apud CLEMENTS, 1995, p. 290)².

Há trechos bíblicos que atestam o princípio, como este de Êxodo 15.3: “*Iahweh é homem de guerra; Iahweh é seu nome*”. Outros exemplos concretos podem ser extraídos dos relatos da guerra contra os filisteus e da conquista de Canaã, principalmente em *Josué*, cujas guerras evocavam a proteção de Javé e, assim, justificavam a violência das iniciativas bélicas: “os negócios de uma nação eram controlados por suas divindades, as conquistas territoriais e os sucessos militares atribuíam-se à proteção eficaz dos deuses nacionais” (CLEMENTS, 1995, p. 291). Aqui vão apenas dois dos inúmeros exemplos: Gideão, um dos juízes que lideraram o povo imediatamente antes da monarquia, lutou contra midianitas e Javé, que participava da batalha, disse: “[...] com estes trezentos homens que lamberam a água eu vos livrarei, e entregarei os midianitas nas tuas mãos”, conforme *Juízes*, 7.7; este outro trecho é da famosa luta de Davi contra Golias; em *1Samuel* 17.45-46 Davi diz:

Tu vens contra mim com espada, e com lança, e com escudo; eu, porém, vou contra ti em nome do Senhor dos Exércitos, o Deus dos exércitos de Israel, a quem

² Javé é resultado de vocalização do tetragrama *IHWH* da Bíblia Hebraica; pronúncia alternativa é Jeová; o nome de Deus não era pronunciado nem se grafavam as vogais; na Septuaginta foi traduzido por “Senhor”. Outro termo bíblico para referência a Deus é *Elohim*, traduzido por Deus (BÍBLIA SAGRADA, 1993, p. viii).

tens afrontado. Hoje mesmo, o Senhor te entregará nas minhas mãos; ferir-te-ei, tirar-te-ei a cabeça e os cadáveres do arraial dos filisteus darei, hoje mesmo, às aves dos céus e às bestas-feras da terra; e toda a terra saberá que há Deus em Israel.

A centralização política promovida pela monarquia teria consequências teológicas significativas; o próprio sistema se justificaria por uma aliança segundo a qual era Javé mesmo quem desejava o novo regime e prometia que não faltaria às gerações futuras ocupante do trono. Esse evento foi fiador da monarquia e motivação para o surgimento da expectativa messiânica, da qual deriva a redenção de Israel, que se vincula a Davi e a sua linhagem; isso foi absorvido pelo cristianismo e pode ser notado em princípios evangélicos atualmente muito valorizados. A pena do escritor bíblico registrou que Davi foi eleito para salvar Israel de seus inimigos e estabelecer um reino poderoso e eterno, por exclusiva obra e graça de Javé³. Assim, a monarquia nasce em ideologia: “o rei ‘pai’ governa em nome do deus nacional” (CAZELLES, 1986, p. 22); a figura humana do rei passou a corresponder a outra figura, divina; como havia só um rei, haveria também um só Deus, que estava do lado do rei, o que se configurava pelas vitórias militares retumbantes que teve Davi, o primeiro rei, conquistador.

Isso deve ter sido o prelúdio do monoteísmo que, contudo, não foi extirpado com a monarquia, pois os profetas sempre empreenderam feroz combate ao que chamavam idolatria: o culto a outros deuses. Isso se corporificou no decálogo⁴, síntese de princípios jurídicos que regularam o mundo do Antigo Testamento; contudo, a vitória da pregação profética ocorreria somente depois do exílio babilônico e seria consolidada com a destruição do segundo templo no ano 70 d. C. com o judaísmo rabínico.

Interessa, aqui, a percepção de vínculos entre monoteísmo, guerra e intolerância. Javé era um Deus étnico e as guerras se

³ Por isso, segmentos evangélicos pretendem se alinhar política e ideologicamente a Israel, em flagrante anacronismo, fazendo de narrativa de quase três mil anos espelho da situação atual.

⁴ Os dez mandamentos são representativos. O primeiro é este: “não terás outros deuses diante de mim” (Êxodo 20.3; *Deuteronômio* 5.7). Não se nega a existência de outros deuses, mas há reivindicação de exclusividade para Javé, o que pode ser entendido, como monolatria e não monoteísmo. Contudo, este último termo assume fechamento doutrinário que nega a existência de outros deuses, considerando-os ídolos.

travavam contra outros grupos étnicos, que tinham outros deuses⁵; inimigos deviam ser mortos (ou escravizados) nessa lógica bélica e tanto eles quanto seus deuses deveriam ser considerados inferiores, porque vencidos. Esses eventos podem favorecer a “concepção de um Deus intolerante e violento [...]. A interpretação fundamentalista, ou seja, a que procura interpretar tais textos ao pé da letra, pode acabar reproduzindo discursos de intolerância (COSTA JÚNIOR, 2015, p. 145).

Se Javé era único e todo-poderoso, insucessos políticos e militares (como invasão da Palestina pelos babilônios no começo do século VI a. C. e deportação de parte da população) eram explicados pela infidelidade do povo, no culto a outros deuses.

No Novo Testamento, sob o império romano não havia condições de empreendimentos de guerra e com isso houve espiritualização de diversos princípios e a igreja primitiva viu o Outro como inimigo religioso que deveria ser convertido. Jesus não tem perspectiva conversionista; somente Paulo adotaria a dimensão, pois para ele a Igreja era instituição universal e não apenas étnica. Era enfática também a expectativa escatológica (iminência do fim), que vê o mundo dividido em bons e maus, o que em certo sentido é permanência da perspectiva da guerra santa do Antigo Testamento, que assume agora dimensões cósmicas⁶.

A missão conversionista só faz sentido se se considera o não-cristão errado e idólatra e quando uma fé monoteísta-monolátrica é adotada. O Outro continua a ser inimigo, a partir da cultura de conflito e de guerra. Essa lógica aparece em praticamente todo o Novo Testamento, do qual os escritos de João podem ser exemplo, porque neles há oposição eu-Outro para a identidade do grupo.

⁵ Salomão, filho de Davi, ao assumir o trono provocou divisão no reino: dez tribos formaram Israel, o reino do Norte, com capital em Samaria; duas tribos formaram Judá, o reino do Sul, tendo Jerusalém por capital. Esses reinos tiveram algumas guerras intestinas e ao longo do tempo aumentaram sinais de distinção, conforme se nota no Novo Testamento, em que judeus consideravam os samaritanos impuros ritualmente, por causa da deportação da população do Norte, quando os assírios invadiram a região no último quarto do oitavo século a. C. Daí se origina a inimizade entre judeus e samaritanos, nas páginas do Novo Testamento.

⁶ Posteriormente aos profetas clássicos, surgem os apocalípticos, que não acreditam que os homens podem se regenerar, pois há poderes demoníacos que atuam no mundo, em todas as dimensões; forças divinas podem vencê-los; daí a necessidade de combate cósmico dessas esferas supra-humanas (EHRMAN, 2000, p. 227).

Tudo indica que essa comunidade era formada por cristãos judeus que viveu traumática ruptura; por acreditarem em Jesus deveriam ser expulsos da sinagoga, conforme *João* 9.22. A comunidade construiu mecanismos de proteção; havia animosidade entre os “de dentro” e os “de fora”, com visão de mundo baseada em oposições: verdade/erro, luz/trevas, bem/mal, vida/morte, seguidores de Jesus/não seguidores de Jesus; os de fora são alienados e não entendem a verdade (*João* 3.1-15). Essa duplicação polêmica apoia a construção da teologia da comunidade, com ocorrências de duplicações: carne/sangue, alto/baixo, dentro/fora, luz/trevas, amor/ódio, verdade/mentira, que encaixam o duplo em dimensões sociológicas, no contexto de conflito com o mundo, derivado da rejeição provocada e assumida por lógica separatista.

Nesse sentido há nos escritos de Paulo soberba argumentação em oposições duplicadas, para defesa da ortodoxia incipiente e combate a heresias, em configurações linguístico-formais que resultam de racionalização. Em *Romanos*, desqualificam-se ideias contrárias, em argumentação construída retoricamente com especificidades pertinentes aos pendores do apóstolo, em ajuste à defesa de pressupostos teológicos compatíveis com sua pregação, pondo em foco divergências entre antes (judaísmo) e depois (cristianismo).

Em geral, as epístolas (as paulinas e as demais) se ocupam, principalmente, em resguardar as fronteiras comunitárias e doutrinárias do nascente cristianismo em expansão. Isso exigia esforços para marcar sua identidade, constituída em relação ao Outro-duplo, em novo momento histórico. Pode-se perceber, nesse contexto, a atuação da dinâmica sustentada na oposição cristãos/ não cristãos, os de dentro/ os de fora.

Esses escritos partilham características similares, quanto ao panorama histórico em que nasceram e pode-se admitir que o cristianismo, firmando-se na institucionalização do carisma (WEBER, 2002) começava a passar por outra fase do processo dinâmico de atuação do duplo, da lógica de oposição, a matriz da configuração bélica. Assim como ele tinha nascido da distinção em relação ao judaísmo, agora sofria o mesmo processo em relação a novas ideias

e formas de compreensão da proposta que oferecia, em continuidade da ação reativa ao Outro-duplo nas consciências e atitudes de pessoas e grupos, dentro do esquema bélico de compreensão do lugar do fiel e da comunidade.

4 O MUNDO PÓS-BÍBLICO

Este esquema de organização permanece na história pós-bíblica, podendo ser identificado, por exemplo, nas Cruzadas, na Inquisição (Tribunal do Santo Ofício), na conquista e colonização do Novo Mundo, no movimento conhecido como nazismo e na implantação do protestantismo no Brasil. Nesses eventos históricos está presente a ideia de combate ao Outro-inimigo-herexe que deve ser eliminado, inclusive pela guerra, se necessário fosse – sombras de religião.

O inimigo continuou a ser quem tinha outro(s) deus(es), como nas Cruzadas, em que a guerra contra infiéis era religiosamente motivada. Na hagiografia cristã é farto o exemplário de santos guerreiros. Freyre ([198?]) sustenta que o colonizador português defendeu mais a pureza de fé do que a pureza de raça e com isso se reforçou a tradição da associação da guerra religiosa; para ele, Santo Antônio, São Jorge e São Sebastião foram santos e chefes militares. Na ocupação do mundo novo, lutas de cristãos contra infiéis ocorreram: “[...] guerras contra os índios nunca foram guerras de branco contra peles vermelhas, mas de cristãos contra bugres. Nossa hostilidade aos ingleses, franceses, holandeses, teve sempre o mesmo caráter de profilaxia religiosa: católicos contra hereges” (FREYRE, [198?], p. 222). Forçar a mão nesse aspecto favorecia a tese freyriana da democracia racial. No fundo, não se pode separar a religião do fator étnico, pois a conquista e subjugação do Outro se apoiou em teses bíblico-religiosas.

Com a Reforma Protestante continua a lógica. Esse movimento se sustentou em nova oposição e cada um dos polos reivindica para si a verdade, em feroz disputa. Os nomes de maior prestígio desse movimento foram Lutero e Calvino, francês que se converteu ao movimento reformado depois de conhecer a Bíblia e criou um sistema de organização eclesiástica alternativo à centralização

episcopal-católica que ficou conhecido como presbiteriano, em que representantes (presbíteros) assumem a administração das comunidades (esse modelo, aplicado inicialmente à igreja de Genebra, foi adotado pela cidade e espalhou-se por países europeus, sendo inspiração para o nascimento das democracias modernas). É intrigante que a Reforma protestante se confunde com a Modernidade, que seria um movimento contra a intolerância pela reivindicação que estaria refletida nos ideais da Revolução Francesa (SOUZA, 2012). A intolerância não foi eliminada, contudo.

No processo de colonização das Américas pelos europeus, os puritanos ingleses levaram a fé protestante para a América do Norte, de onde missionários aqui aportaram, nos anos 1850. Nosso protestantismo é de segunda mão, pois chegou ao Brasil com missionários que já tinham (muitos vieram do sul escravista dos Estados Unidos) considerável distanciamento das características originais do movimento. Aqui viveram clima de beligerância com o catolicismo local, como nos tempos da Reforma (ALENCAR, 2007, p. 18); protestantes renunciaram a práticas (litúrgicas e comportamentais) da religião oficial, como marca identitária.

Embora existissem divergências de natureza doutrinária, houve convergência entre diversas facções entre os reformados: o papel central da Bíblia, entendida como registro literal da voz de Deus, sendo que segmentos mais conservadores adotaram a inerrância (impossibilidade de a Bíblia conter erros, uma vez que é inspirada por Deus); a centralidade da fé e da graça divina (contra as indulgências) como necessárias à salvação; o sacerdócio universal dos crentes (para combate ao poder sacerdotal do clérigo católico); rigor moralizante; fortes vínculos comunitários, nas igrejas locais.

Outras características ainda não foram bem administradas, como o forte fechamento doutrinário; vínculos comunitários podem ter aspectos de separação do resto da sociedade; radical moralização conservadora de costumes, com condenação de desvios, principalmente de ordem sexual; vida social desprezada, porque o céu é o lugar do cristão (MENDONÇA, 1984) e daí a insensibilidade à injustiça da ordem social que resultou em forte a tendência à pulverização institucional, como se vê no pentecos-

talismo, com profusão de minúsculas igrejas administradas por um dono, característica que se explica também pela intolerância a diferenças; nesse tipo de religiosidade um cristão piedoso pode ser opressor escravagista, nazista, fascista, patrão explorador, ou ainda empresário desonesto.

É saliente no protestantismo brasileiro a dimensão guerreira. Para Mendonça (1984, p. 245), “a ideologia guerreira é transportada para o espiritual [...] não se constitui numa guerra santa contra os infiéis [...] mas numa guerra contra poderes metafísicos nos espaços espirituais”, resultado da influência apocalíptica, que olha exclusivamente para a consumação da história. É significativa a evocação à guerra na hinologia protestante, o que Mendonça registra com ênfase e cita estes exemplos, retirados da coletânea *Salmos e Hinos*, usada por muito tempo pelos principais segmentos protestantes, no Brasil; o hino 147, por exemplo, diz: “Avante! Avante! Ó crentes! / Soldados de Jesus” / Erguei seu estandarte, / Lutai por sua cruz! / Contra hostes inimigas, / Ante essas multidões / O comandante excelso / Dirige os batalhões” (Deus é um general); este outro é o hino 253: “Erguei-vos cristãos! O clarim já soou! / À guerra vos chama o que vos libertou, / Os lombos cingidos, nas armas pegai, / À sombra da cruz, corajosos lutai” (MENDONÇA, 1984, p. 245-246).

O ideal guerreiro alimenta o confronto, necessário para a vitória sobre o Outro-representante do mal, que deve ser eliminado, senão física pelo menos simbolicamente. A piedade religiosa se reveste de contorno militar, com sedução da pregação separatista, como tinha acontecido com as primeiras comunidades cristãs (como a de João, acima mencionada): a coesão interna se assenta na desqualificação do diferente, considerado inferior e ameaçador.

5 RELIGIÃO, POLÍTICA E INTOLERÂNCIA NO BRASIL ATUAL

Novos atores passaram a ocupar o cenário religioso (com significativo aumento dos casos de intolerância) como os neopentecostais, a partir dos anos 1970; a Igreja Universal do Reino de

Deus foi pioneira. Essa igreja, com sincretismo e uso de terminologia militar, leva à última consequência “a violência cometida contra outras designações religiosas. Os exemplos são fartos: [...], ‘libertação’, ‘guerra santa’, ‘soldados de Jesus’, ‘gladiadores do altar’, ‘capoeira de Cristo’” (SILVA; SEREJO, 2017, p. 236).

Essa fúria guerreira é dirigida contra negros, principalmente. Edir Macedo, o “dono” dessa igreja, publicou *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?*, obra escrita contra religiões africanas. A intolerância a essas religiões pode ter sido alimentada por preconceito de cor da pele, historicamente verificável em nosso país. Textos bíblicos foram interpretados sob essa perspectiva: alguns ainda acreditam, por exemplo, que a maldição de Caim é a pele negra. Isso é resultado de leitura redutora e tendenciosa de trechos bíblicos.

Religião e política hoje se abraçam de forma perversamente dramática. Stefanoni (2018) produz uma breve análise da onda Bolsonaro, no panorama político atual do Brasil, na convergência de fatores que favorecem a emergência de intolerância contra grupos que não se encaixam no perfil que seu projeto político adota; por defender valores tradicionais, condenam transgressões de valores sancionados pela religião, aí incluídos os de ordem sexual.

Bolsonaro apoia pregação armamentista e se serve da lógica bélica, para a qual é necessária a eleição de um inimigo demonizado: a esquerda (os evangélicos elegem também homossexuais e as religiões africanas para a finalidade); a “Bancada da Bala” dobrou na eleição de 2018 no Congresso e a presença militar se estende a postos estratégicos na administração federal e em outras instâncias nos estados e municípios. Ainda em 2017 o então candidato declarou que “polícia que não mata não é polícia” (STEFANONI, 2018, p. 7). Os pronunciamentos bolsonaristas são demonstração de vocação para o horror; em muitas oportunidades defendeu tortura – e também racismo (não se entende de outra forma a nomeação para a Presidência da Fundação Palmares de Sérgio Camargo, negro para quem a escravidão não foi má para negros e negros).

Bolsonaro buscou apoio na política internacional. Estados Unidos e Israel são os principais parceiros. Nos Estados Unidos a direita religiosa goza de prestígio atualmente e Israel faz parte de imaginário idealizado por evangélicos conservadores, devido a vínculos com textos bíblicos, alguns exegeticamente mal interpretados, que reservam a esse país algum protagonismo escatológico. Em Jerusalém, a capital religiosa do país, aconteceram muitos eventos bíblicos e, acredita-se, ainda acontecerão outros, em futuro sonhado como realização do que seriam profecias bíblicas. Bolsonaro, em recente visita a Israel, disse que mudaria a Embaixada do Brasil para Jerusalém, como Donald Trump já havia prometido, o que provocou arrepios de satisfação em segmentos evangélicos daqui.

Evangélicos – principalmente neopentecostais – foram fiadores da eleição de Bolsonaro, que recebeu apoio explícito de Edir Macedo, o dono da Igreja Universal do Reino de Deus e de outros líderes de mesma tendência. A pregação dessa instituição se sustenta na Teologia da Prosperidade, princípio segundo o qual crentes devem reivindicar retribuição divina para os dízimos que entregam. Resulta que essa Igreja auferiu poder econômico suficiente para adquirir a peso de ouro uma poderosa rede de comunicação – para ela, a Prosperidade chegou e de forma generosa apesar de questionável, compatível com o desejo de riqueza dos fiéis que ela seduz.

Bolsonaro flerta com evangélicos: promete um ministro ultra evangélico para o Supremo Tribunal Federal; nomeou a ultra evangélica Damares Alves ministra na área da família para repressão a costumes; comparece a cultos, como se fiel fosse; batizou-se no Rio Jordão; cita a Bíblia (um só trecho, *João* 8.32, que o desmente); alimenta a ilusão de que é um crente em quem se pode confiar como irmão.

O projeto conservador que levou esse cidadão ao poder aproxima militarismo, religião e moralismo, combinação que alimenta intolerância. A influência militar vem de sua formação profissional e ideológica, que se faz sentir na equipe ministerial e na tentativa de dar à ditadura militar aura democrática; ele arma

a população e incita ao confronto; dá liberdade para atuação de milícias, inclusive as cibernéticas, que promovem guerra virtual permanente contra pretensos inimigos; reforça o machismo, com a subordinação da mulher (quando não resulta em misoginia); prega o moralismo, com reflexos na violência física e simbólica contra homossexuais, travestis, transexuais; atribuiu à esquerda, de forma desleal, a distribuição de kit gay nas escolas públicas; alimenta o genocídio de etnias não brancas. E não tocamos, por exemplo, em política ambiental e em outros temas espinhosos.

6 DESAFIOS QUE NOS INTERPELAM

O grande desafio é cumprir leis. O art. 5º da Constituição Federal garante a liberdade religiosa, na alínea VI: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988)⁷. Padecemos, infelizmente, a tradição de não cumprir nossas leis, prática que vem desde 1831, com a lei que previa o fim do tráfico de escravos. Não pegou, como ainda não engataram as Leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008), que preveem o estudo da história e da cultura africana e indígena, respectivamente, na educação básica, o que pode contribuir para a diminuição da intolerância. Ao contrário, nota-se que professoras e professores cristãos são os que mais se opõem à efetiva implantação dessas diretrizes nas escolas do país⁸. Enquanto não cumprirmos a Lei, a intolerância não diminuirá.

Leitura e interpretação da Bíblia são decisivas nesse processo. As Escrituras refletem as categorias mentais do tempo em foram escritas; nelas há violência, mas o fenômeno não é exclusivo da cultura bíblica. Esse lapso pode ser superado de forma satisfatória por princípios de interpretação que não sejam anacrônicos; ao contrário, devem ser inspirados por uma hermenêutica libertadora, para a qual a Bíblia não é fonte de opressão, mas de solidariedade.

⁷ Deus (2018) investiga a violência contra templos religiosos de tradição africana no Rio de Janeiro e mostra que é frequente a invasão de terreiros de candomblé, com a destruição de símbolos religiosos.

⁸ A professora Ana Célia da Silva, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) atestou que a Lei 10.639, de 2003, é “descumprida devido à atuação de professores evangélicos, que estariam sendo um “entrate” no assunto, segundo o portal Gospelmais (2014).

A interpretação literal e conservadora é que produz equívocos, inimizades, violência e morte. É indispensável avanço em critérios de interpretação da Bíblia para não fazer dela, na prática, um manual de fomento ao ódio.

Reconhecer a diversidade é preciso, no sentido mais amplo da ideia; diversidade cultural, étnica, sexual, de gênero; esse passo é indispensável para superação de obstáculos até aqui intransponíveis que segregam, constroem inimizades e incitam à violência. A religião é manifestação histórico-cultural: a cada cultura e a cada tempo a sua religião.

Comunidades culturais diferentes portam características distintas. Aceitar isso é grande desafio, dada a tipologia própria do discurso religioso. O diferente não é face do Mal, mas apenas o Outro; diferença não é inferioridade. Daí ser necessário o cultivo consciente de diálogo inter-religioso; diálogo pressupõe protagonismo entre iguais. Sob esse ponto de vista, o Outro, qualquer que seja a sua religião, tem legitimidade, que deve ser respeitada. Quando isso acontecer, haverá menos intolerância e mais respeito; menos guerra e mais paz. O indígena, o budista, o islamita, o negro e suas religiões terão resgatado o prestígio de sua cultura e de sua religião – quando isso acontecer!

Comunidades religiosas podem abraçar causas comuns, humanitárias. Há muitas convergências entre elas, que devem ser muito mais valorizadas. Infelizmente, diferenças sempre são mais focadas pela lógica bélica do discurso religioso. É urgente abrir mentes, portas e janelas para transformar o mundo – para melhor! A Religião, seja qual for, deve nos tornar melhores do que somos – sem a pretensão de sermos melhores do que ninguém.

Há muitos outros desafios; citemos apenas mais um: a tolerância precisa superar os limites da racionalidade, que é intolerante. Souza (2012, p. 14) diz, em tom realista: “[...] infinitamente melhor seria se o Outro não existisse; mas, já que existe, tenho de fazer algumas concessões a fim de sobreviver nesse ambiente congenitamente inóspito”. Para superar essa aparente aporia, acrescenta esse autor que a solidariedade pode ser alternativa viável, por romper

a lógica da identificação desagregadora e assim tornar possível novas formas de aglutinação pessoal e social (SOUZA, 2012, p. 13).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso foi possível reconhecer que há intolerância e violência praticadas por religiões que pregam a paz e o amor, como a cristã e a Bíblia serve de apoio para isso. De fato, as Escrituras falam em guerra santa que incita à eliminação do Outro, visto como herege e inimigo, princípio que sobreviveu em períodos pós-bíblicos como as Cruzadas, a Reforma, o Protestantismo, a chegada dos missionários americanos ao Brasil, o nazismo, com novos lances de contato entre confissões em litígio religioso que continua produzindo violência, sangue e muito drama existencial e social.

Igrejas evangélicas e neopentecostais enfatizam dimensão guerreira motivadas pelo monoteísmo, que reivindica a verdade para si; vingaram aspectos negativos desse princípio, que elegem um inimigo visto como encarnação do Mal; esse combate tem aura moralizante e conservadora que procura eliminar o que é visto como pecado, principalmente desvios do sexo – daí o ódio contra grupos assumidamente não convencionais; além disso, têm essas igrejas vocação de atrelamento ao poder secular, com ambição de influência nas instâncias políticas decisórias para nelas projetar seus interesses, o que aconteceu de forma ostensiva na eleição de Bolsonaro, em 2018, com casamento de princípios e de interesses de ambas as partes.

Quando a religião abraça a política, o resultado não é abençoado e pode haver reforço a categorias mentais que alimentam o ódio, seja político, seja religioso: guerra santa, exclusivismo monoteísta, moralismo conservador e atrelamento ao poder constituem elementos cujo resultado é a violência da intolerância.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gedeon. **Protestantismo tupiniquim**: hipóteses sobre a (não) contribuição evangélica à cultura brasileira. São Paulo: Arte Editorial, 2007.

ALVES, Rubem A. **Protestantismo e repressão**. São Paulo: Ática, 1979.

ALVES, Rubem A. **Dogmatismo e tolerância**. São Paulo: Paulinas, 1982.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 set. 2020.

BRIGHT, John. **História de Israel**. São Paulo: Paulinas, 2004.

CAZELLES, Henri. **História política de Israel**: desde as origens até Alexandre Magno. São Paulo: Paulus, 1986.

CLEMENTS, R. E. **O mundo do Antigo Israel**: perspectivas sociológicas, antropológicas e políticas. São Paulo: Paulus, 1995.

COSTA JÚNIOR, B. M. et al. A influência da intolerância religiosa pelos escritos de linha oficial presentes na Bíblia. **Pax Domini**, v. 1, jul/dez. 2015, p. 143-157. Disponível em: <http://periodicos.fbnovas.edu.br/index.php/pax>. Acesso em: 31 ago. 2020.

DEUS, Lucas Obalera. Entre a bíblia e o oxê: perseguição às comunidades religiosas de matriz africana. **REH**, ano V, v. 5, n. 9, jan/jun, 2018. Disponível em: www.escritadahistoria.com. Acesso em: 02 set. 2020, p. 119-153.

EHRMAN, Bart D. **The New Testament**: A historical introduction to the early Christian writings. 2a. edição. New York/ Oxford: Oxford University Press, 2000.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Círculo do Livro, [198?].

GIRARD, R. **A violência e o sagrado**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

GOSPELMAIS. **Professores evangélicos impedem ensino da história e cultura africana nas escolas**. 2014. Disponível em: <https://noticias.gospelmais.com.br/professores-evangelicos-impedem-ensino-cultura-africana-72804.html>. Acesso em: 13 set. 2020.

MACEDO, Edir. **Orixás, Caboclos e Guias**: deuses ou demônios? Rio de Janeiro: Gráfica Universal, 2004.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir**. São Paulo: Paulinas, 1984.

SILVA, A. S.; SEREJO, J. A. M. A intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras e os impactos jurídicos do caso “Edir Macedo”. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito/ UFRGS**, v. 12, nr. 1, 2017. p. 230-256. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ppgdir/article/view/72817/43858>. Acesso em: 11 set. 2020.

SOUZA, Ricardo T. Da tolerância à hospitalidade. Esboço de uma metamorfose ético-política. In: **As máscaras da guerra da intolerância**. Comunicações do ISER, n. 66, 2012. p. 9-13.

STEFANONI, Pablo. Biblia, buey y bala... recargados Jair Bolsonaro, la ola conservadora en Brasil y América Latina. **Nueva Sociedad**, n. 278, noviembre-diciembre, 2018. Disponível em: <https://www.nuso.org/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2002.

REFLEXÕES SOBRE A NEGRITUDE NA PERSPECTIVA DESCOLONIZADORA DA COR PRETA

Pansau Tamba
Alexandre António Timbane

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade refletir e resgatar a narrativa ligada a cor preta que foi falsamente negativada ao longo dos tempos. É uma pesquisa bibliográfica, na qual foram lidas e revisadas diversas obras que debatem visões dos movimentos negros e visionários africanos acerca do neocolonialismo. Os resultados revelam que a cor preta não é negativa, mas sim negativada. Mas também a cor preta não é maldição, mas sim uma condição biológica e geográfica. Desta forma concluiu-se que o branqueamento de pele é uma política de dominação, uma vez que é incentivado o não clareamento da pele para que haja orgulho de ser preto. A ideologia de inferioridade causada pela cor da pele deve ser combatida por forma a que a igualdade de oportunidades seja equitativa entre os seres humanos.

Palavras-chave: Cor preta. Colonialismo. Movimentos. Negros. Igualdade.

REFLECTIONS ON NEGRITUDE FROM THE PERSPECTIVE BLACK COLOR DECOLONIZER

ABSTRACT

The present article aims to reflect and rescue the narrative linked to black color that has been falsely negated over time. It is a bibliographic research, in which several works were read and revised that debate visions of black and African visionary movements about neocolonialism. The results reveal that the black color is not negative, but negative. But black is also not a curse, but a biological and geographical condition. Thus, it was concluded that skin whitening is a policy of domination, since it is encouraged not to lighten the skin so that there is pride in being black. The ideology of inferiority caused by skin color must be combated so that equal opportunities are equitable among human beings.

Keywords: Black. Black color. Colonialism. Equality. Movements.

1 INTRODUÇÃO

A família é a base da formação das sociedades. A busca pela melhor convivência entre membros da mesma sociedade levou o homem a criar o Estado, ou seja, um Estado é “constituído por um povo fixado num território, de que é senhor, e que, dentro das fronteiras desse território, institui, por autoridade própria, órgãos que elaborem as leis necessárias à vida coletiva, e imponham a respectiva execução” (CAETANO, s.d. apud BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p. 78). Com base nesta definição, o Estado é posterior à família, aliás, a família é a base do Estado. Outrossim, “o aparecimento do Estado marca uma transição chave na história da humanidade, na medida em que a centralização do poder político, que a formação de um Estado implica, introduzir novas dinâmicas nos processos de mudança social” (ibidem, p. 78).

Antes da estruturação dos Estados modernos existia outras formas de reagrupação ou estruturação populacional ou étnica, das quais se destacam: impérios e reinos que se observaram nos cinco continentes do planeta terra. No entanto, a visão europeia

sobre a forma de reagrupação de famílias releva-se tendo em conta a sua “estratégia” para dominar o resto da humanidade. A missão da colonização europeia foi defendida por meio da teoria da naturalização que colocava a superioridade racial branca em prejuízo das outras raças. (SHEPHERD, 1919). Estamos cientes ao fato de que existe uma única raça, que é a RAÇA HUMANA. Logo, a tonalidade da pele não poderia ser um instrumento ideológico de segregação entre humanos.

Os europeus combinaram entre eles, marcaram conferências em 1885 e 1886 e partilharam a África sem o consentimento dos africanos e sem respeitar as realidades culturais e linguísticas. As potências europeias tinham como objetivo conquistar territórios para a expansão do império e exploração humana, cultural e econômica. A materialização da missão colonial necessitava de manipulação do homem africano para ceder os anseios do colonizador. A noção ideológica da cor da pele é muito recente porque desde o surgimento da humanidade, as cores preta e branca não tinham competitividade que se observa na atualidade. Aristóteles apud Jammot (2013) defendia que a noção de “cor” tinha surgido da mistura de branco e preto durante séculos. Entendemos que essa ideologia não corresponde a verdade, porque ainda antes da chegada dos europeus, os africanos já distinguiam as cores em suas próprias línguas.

Na perspectiva do físico inglês Isaac Newton “...a luz branca era de fato formada a partir de todas as radiações monocromáticas que compõem o arco-íris” (JAMMOT, 2013, p.1). Fora das questões físicas, a associação entre a cor e o significado resulta de uma construção cultural, religiosa, científica a depender do ponto de vista. As cores carregam uma história e uma tradição interpretáveis dentro de um contexto cultural. Jammot defende que “as cores não são triviais, elas transmitem códigos, tabus, preconceitos aos quais obedecemos sem saber” (JAMMOT, 2013, p.1, tradução nossa).

Diante das estratégias para legitimar a dominação da raça branca, a sistematização do ensino escolar europeizada não dei-

xou de lado as teorias que pudessem engrandecer a superioridade europeia e desprezar o africano. O **“Estatuto dos Indígenas portugueses nas províncias da Guiné, Angola e Moçambique”** manifestada por meio do Decreto-lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954 demonstra as diferenças entre Portugueses em Portugal e os cidadãos das Províncias ultramarinhas.

De acordo com Bourn (2010) na sua obra *color meaning* (significado da cor), a cor branca além de várias outras atribuições é tida como uma cor inerentemente positiva, por estar associada a:

Pureza, virgindade, inocência, luz, bondade, céu, segurança, brilho, iluminação, entendimento, limpeza, fé, princípios, espiritualidade, possibilidade, humildade, sinceridade, proteção, suavidade e perfeição. Por outro lado a cor preta representa medo, mistério, força, autoridade, elegância, formalidade, morte, mal e agressão, autoridade e rebelião. O preto é necessário para que todas as outras cores tenham profundidade e variação. Ademais, nos países ocidentais, a cor preta é a de luto, da morte e da tristeza. O preto geralmente representa as emoções e ações da rebelião em adolescentes e jovens ocidentais (BOURN, 2010, s.p.).

Contudo, as teorias da valorização racial trouxeram ideia da inferiorização da cor preta, como uma categoria dos oprimidos. Desta forma, a nossa sociedade se desenvolve na base da ideologia que valoriza o branco em prejuízo do negro. Que fique clara a ideia de que, a tonalidade da melanina não tem nada a ver com a capacidade dos sujeitos enquanto seres pensantes e emotivos. Essa ideologia é puramente racista e condenável nos termos da lei. Desta forma, a cor preta não significa nada, a tonalidade da melanina não significa nada. Todos os seres humanos são capazes, tem as mesmas habilidades intelectuais e de ação perante as adversidades.

Há muitas crenças sobre as cores. Por exemplo: a cor preta representa o começo, a matriz de toda a vida (NGOUONIMBA, 2013). Contra as ideias que valorizavam a cor branca como superior e inferiorizam a cor preta surgiram movimentos que tinham o objetivo de tornar as cores igualitárias, isto é, a cor da pele não seria diferença nas relações entre os seres humanos. No entanto,

este artigo visa trazer ao debate possíveis trajetórias da história da interpretação da cor preta e sua submissão à cor branca. A pesquisa levanta a relevância da história dos povos inferiorizados, assim como as reproduções das ideologias colonizadoras que, na nossa visão causaram a autonegação do povo negro e a consequente exploração colonial.

O capítulo inicia discutindo aspectos da cor preta e os movimentos negros no mundo. Este assunto é muito atual porque ainda se observa vários casos de racismo no mundo. Alguns países têm notícias de levantes e movimentos fortes que lutam pela igualdade entre povos. Em seguida, o texto debate sobre o conceito negritude e levanta ideias que visam escancarar as desvantagens de ser racista. Cria uma ponte com a realidade africana que é o continente que mais sofreu por este flagelo. O capítulo levanta leituras de Cesaire, de Seghor, de Diop entre vários outros pensadores da década 50 e 60. Já na terceira parte, o trabalho trata das relações entre a cor preta e o neocolonialismo levantando pontos que influenciaram na colonização do povo negro. Antes das referências, o texto apresenta algumas considerações finais. Esta pesquisa é cunho bibliográfico uma vez que se apoiou nas pesquisas e obras já publicadas sobre a temática.

2 A COR PRETA E OS MOVIMENTOS NEGROS

Os movimentos negros na sua grande maioria defendem a ideia de igualdade entre os seres humanos. Em outras palavras, os movimentos negros são resultado de situações de opressão dos grupos ideologicamente excluídos. Por exemplo, em 2020 surgiu o movimento “Vidas negras importam” (*Black lives matter*) nos Estados Unidos. Esse movimento surgiu devido ao assassinato de um negro (George Floyd Jr.) por policiais brancos. Floyd Jr. era um negro afro-americano que morreu assassinado (por estrangulamento) por policiais brancos, no dia 25/05/2020 numa abordagem em que ele foi supostamente acusado de usar uma nota falsa de USD20 num supermercado. “Vidas negras importam” é um movimento que se espalhou pelo mundo fora incluindo no

Brasil buscando a igualdade, o respeito entre negros e brancos no tratamento. A pauta fundamental desse movimento é, nada mais, nada menos que exigir o respeito para os negros e a necessidade de tratamento igualitário entre humanos sem distinção da cor.

Nelson Mandela, líder importante na luta pelo *apartheid*, na África do Sul afirmou numa das suas palestras de ativista que “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” (MANDELA, 1995). No entanto, apesar de uma profunda penetração da dominação física e mental do povo branco, não se pouparam esforços para mentalizar o povo preto do verdadeiro sucedido ligado ao seu sofrimento.

Nas lutas pela esta mesma causa surgiu o pan-africanismo, a negritude, o rastafarismo e outros movimentos políticos. Os protestos pelo resgate do modelo da vida africana e igualdade racial influenciaram muito na elaboração dos direitos civis. Contudo, a abolição da escravatura e a libertação do continente do povo preto (África) enquanto dois maiores triunfos custaram vidas dos protagonistas como os do pan-africanismo (CARVALHO, 2011).

O movimento Pan-africano, segundo Paim (2014) surgiu nas Américas para protestar contra a prática de tráfico de pessoas negras tiradas de África para trabalharem forçosamente no continente americano e europeu. Diante do exposto, o movimento tinha como missão principal a reivindicação para “libertação dos africanos escravizados, bem como a liberdade e a igualdade das populações africanas no estrangeiro” (PAIM, 2014, p. 88). Diante dos tratamentos desumanos nas *plantations* e o pertencimento aos senhores diferentes, as vítimas tinham algo em comum, neste caso a cor das suas peles. Assim, pessoas decidiram engajar-se na luta pela emancipação das vítimas negras do tráfico de escravos incluindo a libertação do continente africano (CESAIRE, 1978).

O pan-africanismo foi pensado e estruturado pelos intelectuais negros em 1890 e teve seu primeiro encontro em Westminster Hall, Londres capital do Reino Unido, em 1900 (PAIM, 2014). Contudo,

até minutos antes desta primeira conferência “o Pan-africanismo era apenas uma reduzida manifestação de solidariedade, restrita às populações de ascendência africana das Antilhas Britânicas e dos Estados Unidos” (PAIM, 2014, p. 88).

Os grandes intelectuais e protagonistas do pan-africanismo tiveram ideias distintas na emancipação do povo preto da escravização dos brancos. Entre as ideias da emancipação do negro, William Edward Burghardt du Bois (1868- 1963) via a educação como caminho para a emancipação; para Booker T. Washington (1856-1915), a emancipação do negro dependeria de questões econômicas para que o fosse liberto da escravidão; Edward Wilmot Blynden (1832-1912) argumentava que a religião era a base para a emancipação do negro (PAIM, 2014). Dentre os impedimentos enfrentados pelo fato de ter cor da pele preta nos importa refletir sobre o que aconteceu com Edward Blynden:

Edward Wilmot Blynden (1832-1912) nasceu em Saint-Thomas, Pequenas Antilhas (Ilhas Virgens). Na transição entre sua infância e adolescência, Blynden decidiu-se tornar padre emigrando para os Estados Unidos em 1850 para ver o seu sonho frustrado ao ter sua admissão recusada em uma escola teológica de nível superior **por causa de sua cor**. Tendo confrontado de maneira precoce o segregacionismo estadunidense, a recusa de Blynden serviu como estímulo para uma mudança radical em seu posicionamento político (PAIM, 2014, p. 92, grifo nosso).

Se não fosse o sucesso das teorias criadas para legitimar a superioridade branca, a cor preta não teria o elevado nível negatizada que ela tem tido. O papel da pele, em conformidade com os médicos Méliissopoulos e Levacher (2012) é de proteger o corpo contra os ataques externo, luminoso, térmico, mecânico, químico ou microbiano. Em conformidade com o site *web-Melanine*, de modo natural a cor da pele é determinada por uma substância chamada melanina. Quanto mais melanina na pele, mais escura ela é. A melanina é concentrada no corpo e graças a ela o corpo tem a capacidade de absorção da radiação UV, a melanina é um pigmento naturalmente protetor para a integridade da pele. (ETA-TPUR.COM, s.d., tradução nossa). Em *La peau Structure et physiologie*

(A pele estrutura e fisiologia), Méliissopoulos e Levacher (2012) explicam que dos tipos de peles existem as peles de negroides que são mais ou menos pretos, muitos melanossomos chegam intactos à superfície da pele, com possibilidade de ter cor da pele com muita intensidade preta.

Entretanto, o egoísmo europeu fez surgir teorias que associam, a cor preta ao sofrimento conforme foi exposta na introdução do presente capítulo. Esta visão provocou reações do povo preto e a desconstrução desta concepção estereotipada foi um dos fundamentos de vários outros movimentos inspirados no pan-africanismo, assim como foi o caso do Rastafarianismo. O movimento rastafári foi criado com base no pensamento de um dos grandes protagonistas do pan-africanismo Marcus Mosiah Garvey, nascido em 1887, em Saint Ann's Bay Jamaica. Pela sua trajetória de vida, logo na infância se deu conta da segregação racial que imperava.

A sua radicalização pela causa do povo preto lhe presenteou com perda de emprego e impedimento de integração em qualquer instituição jamaicana. Ele migrou-se para os Estados Unidos e constatou o sofrimento que as pessoas da mesma cor da pele que ele, tinham na nação americana. Foi isso que lhe fez chegar à conclusão do seu mais conhecido pensamento *back to Africa* uma ideia que incentivava o retorno dos pretos ao continente africano. Após a morte de Garvey em 1940, com o desaparecimento do movimento que era conhecido por movimento Garvista foi criado o movimento rastafári que entre as suas contribuições influenciou bastante nas cores das bandeiras dos países africanos (MACARINGUE, MIOCHA e CHIPOLE, 2017).

Os movimentos como rastafarismo representavam o *waken up* (acordado) sobre consciência histórica que os membros reivindicadores tinham. Visto que se fosse um reflexo duma história contada pelo branco na visão colonizadora, os rastafáris reproduziriam no seu entendimento os significados das cores. Na cosmovisão dos rastafáris, as cores têm um significado, o “verde significa a fertilidade e vegetação africana; o amarelo significa a riqueza africana e o vermelho significa o sangue dos africanos que tem sido e seria derramado pela libertação, dignidade e liberdade

dos africanos” (RABELO, 2006 apud MACARINGUE, MIOCHA e CHIPOLE, 2017, p. 9).

Não há nada mais variável do que o significado das cores em diversas culturas e organizações. Em todos significados, o sentido da cor preta é o que mais chama atenção, pelo fato de ser uma cor da negatividade em muitas culturas. De acordo com o site *Online Etymology Dictionary* (HARPER, 2020) a cor preta

até século XIV significa “feroz, terrível, perverso”. Os sentidos figurativos geralmente vêm da noção de “sem luz”, moral ou espiritual. O *niger* latino tinha muitos dos mesmos sentidos figurativos (“sombrio; azarado; mau, malicioso”). O uso metafórico da palavra grega *melas*, no entanto, tendia a refletir a noção de “envolto em trevas, nublado”. Em inglês, tem sido a cor do pecado e da tristeza pelo menos desde 1300 AC; o sentido de “com propósitos sombrios e malignos” surgiu na década de 1580 (na arte negra “necromancia”; é também o sentido na magia negra). A bandeira negra, levada (principalmente por piratas) como sinal de “sem piedade”, é da década de 1590. Cão preto “melancólico” atestado desde 1826 (HARPER, 2020, s.p., grifo do autor).

Essas e demais atribuições a cor preta provocaram reações do povo preto. Entre as tais reações, a palavra *nigger* moveu as comunidades negras nos Estados Unidos no século XVIII. A palavra *nigger* é um insulto étnico tipicamente dirigido à pessoas negras, especialmente afro-americanas. A palavra *nigger* era geralmente usado nos Estados Unidos para referir-se aos negros, ele é um adjetivo proveniente do latim que significa preto. Foi usada de forma depreciativa e em meados do século XX, particularmente nos Estados Unidos, seu uso por qualquer pessoa que não fosse uma pessoa negra tornou-se inequivocamente pejorativo, um insulto racista. Consequentemente, começou a desaparecer da cultura popular geral. Sua inclusão em obras clássicas da literatura provocou polêmica. Já que o termo foi considerado extremamente ofensivo, muitas vezes, ele era chamado pela moderação de *n-word* (a palavra com n). No entanto, ela permanece em uso, na comunicação entre os afro-americanos entre si (ASIM, 2007). Nesse mesmo

período, na Europa, especificamente na França, haviam movimentos negros que realizavam protestos que chamavam atenção para o respeito com relação as diferenças da cor da pele naquela sociedade. Essas manifestações tinham o intuito de combater ao racismo e as desigualdades de tratamento entre brancos e negros.

2 O CONCEITO DE NEGRITUDE E OS DEBATES EM CONTEXTO DA REALIDADE AFRICANA

Negritude é uma corrente literária e política, criada durante o período entre a 1ª e a 2ª guerras mundiais, que reuniu escritores negros de língua francesa, como Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor, Jacques Rabemananjara, Léon-Gontran Damas, Guy Tirolien, Birago Diop e René Depestre. O movimento estava ligado em particular ao anticolonialismo, que posteriormente influenciou muitos intelectuais próximos ao nacionalismo negro, estendendo-se muito além do mundo francófono. O termo “negritude” denota o conjunto de características e valores culturais dos povos negros, que afirmam ser seus, e pertencem a esses povos.

A negritude foi criada por volta de 1936 pelos poetas e políticos negros, nomeadamente Aimé Césaire (1913-2008) e Léopold Sédar Senghor (1906-2001) para ficar do lado do sentimento das pessoas de cor negra e para se apropriar das lutas impostas pela história. A Revista *Presence africaine* surgiu em 1947 como o marco do surgimento da negritude. A revista reuniu artigos de intelectuais provenientes de diferentes continentes que defendiam um conjunto de valores culturais da África negra e em especial a cultura.

Para Aimé Césaire, a Negritude é a consciência de ser preto, simples reconhecimento de um fato que implica a aceitação de ser negro, da sua história e da sua cultura. É a afirmação de uma identidade, de uma solidariedade de um conjunto de valores negros (CESAIRE, 1978). Para Senghor, a negritude são “valores do povo africano e das minorias negras na América, Ásia e Oceania (CAMPBELL, 2006; MABANA, 2006 apud GALAFA, 2018, p. 289). Na mesma luta para resignificar a palavra *nigger*, os afro-americanos perceberam o sentido semântico da palavra.

Diante disso pode-se perceber que antes da invasão europeia a cor preta para os africanos, ainda não estava ligada ao sofrimento, mas sim era uma atribuição divina pela condição geográfica. Ou seja, se a cor preta fosse sinal de sofrimento como é concebida pelo ocidente, os antigos egípcios não se autochamariam de *Kemet-preto* (DIOP, 1973).

Ademais, a própria palavra África foi usada pela primeira vez, pelo povo berber (enquanto guíões dos estrangeiros europeus) para designar pessoas de pele preta. Com a invasão europeia ao continente africano religiosamente foi imposta a superioridade de tudo que é branco, como diz Quintart (2002) na Bíblia Sagrada a dualidade entre o diabo e Deus mostra, por um lado, os condenados no inferno e, por outro, os eleitos no paraíso. O céu é luz e o inferno é escuridão. Portanto, a raiz ou o ponto de encontro de tantas divergências nas lutas pela causa negra é por serem pessoas da pele preta.

3 A COR PRETA E O NEOCOLONIALISMO

A presente pesquisa é de caráter bibliográfico, uma vez que se baseou na leitura, análise e discussão dos diversos autores que debatem sobre a temática. Para isso, desenvolvemos a busca dos conceitos básicos em artigos, livros e capítulos. Esses materiais foram lidos, resenhados selecionados os debates que se articulam com os debates da presente temática. Foram consideradas reflexões de Paim (2014), Césaire (1978), Galafa, (2018), Diop (1973), Méliopoulos e Levacher (2012), Philippe (1965). Para além destas obras e textos foram identificados na internet outros textos que sustentaram os argumentos que criaram a base de debates.

O termo **neocolonialismo** apresenta a nova visão de subjugação objetivando a exploração em todo sentido. Ou seja, é a nova face do colonialismo. Segundo Philippe (1965), o neocolonialismo descreve uma política imperialista liderada por um antigo poder colonial em relação à sua antiga colônia ou qualquer outra nação pretendente, usando vários métodos de influência e dominação, para seu próprio interesse e o de suas empresas.

O termo *neocolonialismo* se originou de Jean-Paul Sartre (um dos membros da negritude) em 1956 e foi usado pela primeira vez em um discurso de Kwame Nkrumah, em 1965 (KORTRIGHT, 2003; NKRUMAH, 1977).

Esse termo, portanto, estende a noção de colônia para descrever relações de dominação pós-independência política. O neocolonialismo significa novo colonialismo. A colonização “é baseada na doutrina da hierarquia cultural e supremacia. A teoria de colonialismo é o domínio de um centro metropolitano, que governa um território distante através da implantação de assentamentos” (KORTRIGHT, 2003, p. 2).

A vontade de exploração econômica pelos brancos suscitou várias estratégias para o seu público alvo, neste caso o povo negro. Durante a expansão europeia em África sobretudo, adotou-se entre os métodos para imposição da cultura europeia, a renegação de tudo que compõe a identidade africana. O Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné-Bissau, Angola e Moçambique (Decreto-Lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954) determina que “o ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e físicas, estabelecidas nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as convivências das economias regionais” (Art. 6º, PORTUGAL, 1954; SILVA, 2019).

Esse artigo supracitado revela um ato racista segundo o qual, os europeus tratavam os africanos como seres incapazes de aprender a ciência. Desta forma, o Decreto-Lei estabelece que negros colonizados não tinham o direito a uma formação adequada e completa devido a condição de ser negros. O estatuto de assimilado determinava que para ser cidadão português ou francês deveria saber falar a língua do colonizador, estar gastando diariamente moeda equivalente aos gastos de uma pessoa com condições médias na Europa (KORTRIGHT, 2003).

Com relação ao Art.6º do Decreto-Lei nº39.666, de 20 de Maio de 1954, os portugueses não sabiam que os africanos estavam devi-

damente instruídos, com uma formação impecável que ocorria na educação tradicional. Quer dizer, a educação tradicional oferecia um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que permitiam a vida em sociedade de forma responsável. Os africanos já tinham a sua civilização. Por isso, o Art. 6º mostra o desconhecimento da cultura e da educação tradicional por parte dos colonizadores. Os negros não precisavam da educação europeia para se tornar civilizados. Está claro que civilização africana é diferente da civilização europeia. Os referentes e as práticas culturais são totalmente distintos. Com isso pretendemos afirmar que o Artigo em debate visava ocidentalizar o africano, tornando-o escravo de uma civilização e educação alheia a sua identidade.

Contudo, até aqui não se falava abertamente da questão da cor da pele como uma das condições para se tornar europeu. Porém, todo este processo incluía qualquer tipo de adaptação dos indígenas para minimizar seu sofrimento. Diante disso, as tais adaptações tornaram-se para uma vida modernizada. Na opinião de Kortright (2003) podemos ver que a ideologia do colonialismo permaneceu presente nas pessoas na esfera cultural geral, bem como das instituições políticas, econômicas e práticas sociais. Entre as tais práticas sociais, o fenótipo e a cor da pele foram enfatizados como condicionantes para melhoria de condições sociais. Esta é uma manifestação clara da segregação debatida com profundidade por Diop (2010) e Nkrumah (1977).

As teorias do evolucionismo nos mostram que desde história da humanidade o ser humano tem buscado se adaptar as condições geográficas e sociais para melhorar a sua sobrevivência. No que concerne as adaptações sociais em específico, a valorização da cultura africana tem sido tema de grandes debates entre os negros. Essa valorização vai na contramão das regras estruturais impostas para ascensão social, a dita “modernização”. Porém, o reflexo do choque entre a valorização de tudo o que é africano incluindo a cor da pele não veio simplesmente das ações imperadoras, mas sim, ele foi promovido pelos primeiros dirigentes da África independente.

A educação dos membros duma sociedade começa nas suas próprias famílias, mas, aceita-se que a sociedade participe e influen-

cie significativamente na mentalidade dos seus membros. Portanto, a visão e consideração dos líderes africanos reflete na vida do resto da população (FARAH, KIAMBA e MAZONGO, 2011). Por isso, na nossa concepção, a associação da cor preta ao sofrimento tem sido reforçada pelos próprios africanos ditos civilizados.

A ideia de que a cor preta representa o luto é proveniente da cultura europeia desde império romano onde a cor preta não tinha unicamente a tal função, mas também era símbolo de derrota (NGOUONIMBA, 2013). De acordo com *social studies – cultures of the world* (estudos sociais - culturas do mundo) “os antigos romanos usavam uma toga escura, conhecida como *toga pulla*, para lamentar a perda de um ente querido” (IBIDEM, s. p. grifo do autor) e, isso foi um dos legados da invasão europeia. A palavra “negro”, na concepção colonialista significa uma classe social, pessoa baixa, pobre, não humano, que precisa de civilização (NGOUONIMBA, 2013, minuto 14’).

Do ponto de vista europeu, parece natural que os africanos copiam modelos de vida e da cultura ocidental. Mas isso não corresponde a verdade, uma vez que essas práticas euroamericanas são imposições ideologias colonialistas. A sua prática ocorre de forma artificial e não corresponde a realidade africana. Porque, ainda na questão da cor preta, muitos costumes dos norte-americanos foram aprendidos dos seus antepassados que eram ingleses. A organização Wonderopolis (2010) revela que, historicamente percebe-se que a rainha Victória usava preto nos funerais para mostrar dignidade e respeito pelas famílias enlutadas e isso foi entendido pelo resto da população como uma tradição inglesa. Contudo, na África do Sul e Gana, o vermelho costuma ser usado em funerais, assim como em alguns outros países, a perda de uma pessoa é representada pelas outras cores como por exemplo: roxo (Tailândia), amarelo (Mianmar) e azul (Irã).

A aculturação europeia em África foi equivocadamente associada a civilização, mas que não se trata de nenhuma medida civilizatória porque os africanos já tinham as suas civilizações consolidadas e usadas no cotidiano. Entendamos por aculturação “A aculturação é o conjunto de fenômenos que resultam de um

contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos” (CUCHE, 1999, p.115).

Após as lutas contra o colonialismo na África, muitos líderes iniciaram uma nova assimilação baseada na civilização europeia. Essa imposição feita pelos africanos incentivava a eliminação das culturas, a aprendizagem das línguas europeias e por isso mesmo, as línguas oficiais dos países são de origem europeia. Do mesmo modo, o cristianismo foi recebido pelos africanos e não foi resignificado, mesmo sabendo que dentro das suas interpretações a cor preta foi associada ao pecado.

Diante da busca constante pela inserção e aceitação na sociedade, a inferiorização da cor preta provocou uma forte subestima e causou as práticas de clareamento de pele que, segundo Darj (2015), provoca entre outros danos, enfraquecimento de rins, fígado ou nervos, anormalidades em um bebê recém-nascido se usado durante a gravidez. Tudo isso é porque a cor preta foi associada à ideia negativa, o que tornou o negro como sujeito inferior com relação a sujeitos de outras cores. A língua tem um poder muito forte, segundo Hooks (s/d, apud ASIM, 2007, p. 229) “a língua é o lugar da luta.” Calvin Gibson é uma ativista gay negra nos Estados Unidos, a resposta dela quando foi questionada sobre se a palavra *queer* entre os gays corresponde ao termo *nigger* entre os pretos. Ela respondeu que “se pudermos usar a palavra *queer* tantas vezes que ela se torne uma palavra normal em nossa língua sem consequências, acho que nós nos veremos mais empoderados. Então isso prova que você pode mudar o significado das palavras” (ASIM, 2007, p. 213-214).

A fala da ativista prova a visão do “normal” que muitos pretos não questionam. A dominação precisa ser explicada didaticamente e na linha de tempo. Ou seja, se a cor preta tem significado que atualmente se conhece é porque certos brancos deram suas vidas para a perpetuação da ideologia como a tal. O colonialismo (camuflado) e a segregação racial (escancarada) ainda ocorrem nos dias atuais. A escritora senegalesa Fatou Diome num debate realizado na Televisão France 2, em 2015 criticou o desequilíbrio

das relações deixando claro que a ideia da raça está subjetiva na permissão da entrada de africanos na Europa.

Ideologias racistas e eurocentristas ainda colocam o negro em situação constrangedora quando se faz piadas de “mau gosto”. Estamos falando da ridicularização, da marginalização, da discriminação do negro associadas ao preconceito. Uma pesquisa de Fonseca (2012) mostra que no Brasil, por exemplo, o negro não tem sossego. É molestado, “é marginalizado e discriminado, mesmo com atitudes aparentemente são inofensivas, como as gozações, mas o vinculam irremediavelmente à pobreza e ao animalismo” (FONSECA, 2012, p.83). O Vice-Presidente do Brasil, Hamilton Mourão, em entrevista a jornalistas que perguntavam sobre a morte de João Alberto Freitas, cidadão negro que foi espancado e morto por seguranças de num supermercado no Estado do Rio Grande do Sul (RS), afirmou (por 3 vezes) que no Brasil existia racismo (MAZUI, 2020). O racismo está tão enraizado na sociedade brasileira de tal forma a que já não é sentido como tal. Os racistas procuram ressignificar o racismo, mesmo estando escancarado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela sobrevivência e o desejo de expansão dos territórios europeus, afim de tirar mais lucros suscitou várias ideias para legitimar a ideologia colonialista baseada na cor da pele na África. A Europa usou várias táticas de colonização, mas o preconceito da cor foi o que mais trouxe consequências nefastas para o homem negro. Parece ser a causa fundamental que trouxe tamanha desgraça e subdesenvolvimento de África. O mais ‘louco’ de tudo isso é que o argumento da cor da pele ainda é usado, mesmo com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que permite provar que a tonalidade da melanina não é razão suficiente para desclassificar um ser humano. Como diz Diop (1973), o homem sempre busca argumentos para legitimar suas ações. Assim, os europeus lançaram uma ideologia racial que colocou o negro inferior às outras raças do mundo. Esta atitude surgiu pela ignorância de não saber que existe uma única raça do mundo. A tonalidade da melanina não é motivo suficiente para segregar e desvalorizar as pessoas.

Outro elemento interessante é o fato de os europeus desvalorizaram a cultura. Em princípio defenderam que o africano não era civilizado e que a civilização europeia era a única civilização válida. Isso não constitui verdade porque todos os povos têm uma civilização que precisa ser respeitada. Apagar a cultura do sujeito é eliminar a identidade, o que é condenável. As línguas africanas também foram consideradas dialetos, sem valor cultural. Tanto as línguas africanas quanto os modos de vida são relevantes para os povos que as utilizam. Sabe-se que essas ideias carregavam uma tendência da dominação. A proibição do uso das línguas autóctones condenou de certa forma a perda da identidade e da cultura. É por meio da língua que os sujeitos expressam suas ideias.

Na sua obra “os perigos duma história única”, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) alerta que, a história tem sido usada para tirar a pertença, porém, da mesma forma podemos usar a história para investir na autoestima. A história e associação da cor preta em “má sorte” precisam ser desmascaradas, descolonizada. Aliás, todas as lutas para valorização do homem e mulher cuja cor da pele preta merece apreciação. Contudo, é preciso refletir sobre as novas técnicas de defesa contra as ofensas brancas. Pois o próprio termo **neocolonialismo** é uma nova cara da dominação.

Por isso, é preciso pensar num novo modelo de “cajado e espada” teórica afim de vestir a consciência do povo preto. Entre os mecanismos para se defender do neocolonialismo devemos demonstrar o orgulho que os egípcios tinham em autochamar-se de preto (*kemet*). Aliás, em línguas africanas, os europeus não são chamados pela cor da pele. Exemplo: em Moçambique, o europeu é chamado de “mulungu” que vem do verbo “ku lunga” (ser bom). Então o plural de “mulungu” é “valungu” (brancos europeus). Essa é a etimologia da palavra. Houve uma evolução semântica e hoje mulungu é “patrão” ou alguém que tem posses. Na África Central e Ocidental especialmente nos países como Gâmbia, Senegal, Guiné, Mali e Costa de Marfim usam a palavra *toubab* ou *toubabou* para se referir a um europeu ou ascendência europeia. Não é uma palavra que faz referência a **cor branca** nas línguas locais.

A cor da pele é uma questão natural, ela é tida de acordo com a melanina ou condição de forma reguladora para defesa corporal da própria pessoa (MÉLISSOPOULOS e LAVACHER, 2012). Entretanto, infelizmente o querer tornar-se branco tem sido reforçado pelas reproduções por vezes inconscientes das referências negras. O clareamento da pele, o domínio e/ou imitação de modo de vida euro-americana no final de tudo deixa a vítima em crise de identidade (LÉVY, 2001). Isto é, nunca se consegue tornar original fora da própria naturalidade. Sendo assim, é preciso contar novas versões da história da cor preta. É preciso que a nova geração saiba que todo o mal associada a cor preta que “parece ser reflexo de tanto sofrimento do povo preto” é uma repetição dos olhos e ouvidos que se tornou “verdade”. Em outras palavras, isto é uma invenção europeia, pois em várias línguas africanas a distinção do ser humano não é pela sua cor da pele.

Conclui-se que, um Europeu é chamado de Europeu, um Asiático referencia-se por asiático sendo nome do seu continente, um americano é americano em destinação aos povos dos outros continentes. Povos dos países enriquecidos como França, Inglaterra, china entre outros são especificados pelos nomes dos seus países. O africano é o único povo no mundo que não se atribui ao nome do seu continente, mas sim de **preto**. Enfim, o exercício da memória poderia ser ao contrário. Terminamos estas reflexões citando a poesia de Senghor que resume os debates que procuramos demonstrar nesta pesquisa:

Homem de cor! Quando eu nasci eu era negro Quando eu cresci eu era negro Quando eu tinha medo eu era negro Quando eu vejo o sol eu sou negro Quando eu estou doente eu sou negro Enquanto que você homem branco, Quando tu nasceste tu eras cor de rosa Quando tu crescestes tu eras branco Quando ficas no sol tu ficas vermelho Quando tens frio tu és azul Quando tu tens medo tu és verde Quando tu estás doente tu és amarelo E depois de tudo isto tu ousas de chamar-me De homem de cor!

(SENGHOR apud RUILIER, 2012, p. 1).

O texto de Senghor busca valorizar a identidade levantando a autoestima ameaçada pelo colonialismo. Significa que ser negro

é uma condição natural e que ninguém deve se sentir inferior nem feio. O poema levanta a autoestima e aponta para a igualdade entre pessoas. Quando houver igualdade teremos um mundo melhor, porque é a partir desse momento que nos tornamos gente em qualquer situação. Entendemos que a ideologia plantada pelo colonialismo ainda tem seus efeitos no presente momento. A luta continua pela busca da igualdade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **The Danger of a Single Story**. Technology, Entertainment and Design, 2009, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 25 dez. 2020.

ASIM, Jabari. **The N word, Who can say it, who shouldn't and why**. New York: Houghton Mifflin Company Boston, 2007.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1998.

BOURN, Jannifer. **Color meaning: meaning of the color black**. 15. dez. 2010. Disponível em: <https://www.bourncreative.com/meaning-of-the-color-black/>. Acesso em: 28 set. 2020.

CARVALHO, Flávia Maria de. O Reino do Ndongo no contexto da restauração: Mbundus, Portugueses e Holandeses na África Centro Ocidental, Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano IV, nº 7, p. 7-28, jul.2011.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Noémia de Souza: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DARJ, Elisabeth. The fairer the better? Use of potentially toxic skin bleaching products. **African Health Sciences**. Uppsala University, Sweden, Vol.15, nº4, p. 1074-1080, dez. 2015.

DIOME, Fatou. Accueillir ou pas la misère du monde ? in : **France 2**, Programa "Ce soir (ou jamais!)", 24/04/2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xgZ0LcMUghA>. Acesso em: 31 dez. 2020.

DIOP, Cheikh Anta. A origem africana da civilização : mito ou realidade. **Revue présence africaine**. Paris, nº 1, p. 8-27, 1973.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR., Gamal (Org.). **História geral da África**, vol.2. Brasília: UNESCO, 2010. p.1-273.

ETAT PUR.COM. Indications principales: bronzage difficile, peaux sensibles au soleil (préparation et optimisation du bronzage), s.d. Disponível em: https://www.etatpur.com/media/synthese_biblio/Fiche-biblio-web-Melanie.pdf Acesso em: 28 set. 2020.

FARAH, Ibrahim; KIAMBA, Sylvia; MAZONGO, Kesegofetse. Major challenges facing Africa in the 21st century: A few provocative remarks. **The International Symposium on Cultural Diplomacy in Africa: Strategies to confront the Challenges of the 21st Century: Does Africa have what is required?** Berlin, 14th 17th July, 2011.

FONSECA, Dagoberto José. **Você conhece aquela?** a piada, o riso e o racismo à brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2012.

GALAFA, Beaton. Negritude in Anti-colonial African Literature Discourse. **Africology: The Journal of Pan African Studies**. vol.12, nº4, p. 287-298, oct. 2018.

HARPER, Douglas. **Online etymology dictionary**. 2020. Disponível em: <https://www.etymonline.com/>. Acesso em: 28 set. 2020.

JAMMOT, Nadine. **Les couleurs**, d'après «le petit livre des couleurs» de Michel Pastoureau. Paris : Points SEUIL, mai 2013. p. 1 a 13.

KORTRIGHT, Chris. **Colonization and Identity**. s. l: The Anarchist Library, 2003.

LEVY, Clara. La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. **Revue Française de Sociologie**, vol.42, nº1, p. 193-196, jan. 2001.

MACARINGUE, Agnaldo J.; MIOCHA, Mariela M.; CHIPOLE, Victória C. A **Influência dos princípios rastafári na construção do self entre os membros da comunidade rasta**, Psicologia.pt Documento publicado em 21.05.2017

MANDELA, Nelson. **Long walk to freedom**. London: Little, Brown and Company, 1995.

MAZUI, Guilherme. 'No Brasil, não existe racismo', diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. In : **G1-Política**. Brasília, 20/11/2020. Disponível em : <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamen->

ta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml. Acesso em : 31 dez.2020.

MÉLISSOPOULOS, Alexandre; LEVACHER, Christine. La peau structure et physiologie, **Tec et doc**, Paris, vol.2, p. 4-39, 2012.

NGOUONIMBA, Amouna. Du noir à l'africain, histoire d'une identité. Programa "L'invité de l'histoire". Entrevista de Gabriel Mbarga na Télésud. 15 jul. 2013 (51h28). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xckODvg1KeU>. Acesso em: 22 set. 2020.

NKRUMAH, Kwame. **A luta de classes em África**. Cadernos livres, nº10. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1977.

PAIM, Márcio. Pan-africanismo: tendências políticas, Nkrumah e a crítica do livro na casa de meu pai, Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano VII, NºXIII, p. 88-112, jun. 2014.

PHILIPPE, Ardant. Le Néo-colonialisme thème mythe et réalité. **Revue Française de Science Politique**. vol. 15, nº5, p. 837-855, 1965.

PORTUGAL. **Estatuto dos Indígenas portugueses nas províncias da Guiné, Angola e Moçambique**. Decreto-lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954.

QUINTART, Anne. **Sur les traces de l'homme** : Enquête Sur La Préhistoire, une exposition réalisée par Cap Sciences présentée au Centre de Culture Scientifique de l'ULB du 22 septembre au 22 dez. 2002.

RUILLIER, Jérôme. Travailler en littérature avec les albums du défi lecture – cycle 1. In: HAREL, Agnès. Fiche d'analyse «Homme de couleur». Royan, 2011-2012.

SHEPHERD, William R. The expansion of Europe I. **Political Science Quarterly**. vol. 34, nº1, p. 43-60, mar., 1919. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2141519>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

SILVA, António Duarte. O império e a constituição colonial portuguesa (1914-1974). Lisboa: IHC, 2019. p.81-86.

WONDEROPOLIS. **Where the wonders of leaning never cease**. S. 1, 2010. Disponível em: <https://wonderopolis.org/about>. Acesso em: 15 out. 2020.

OS CALEQUISENSES: RELIGIÃO COMO FORMA DE PRESERVAÇÃO CULTURAL E RESISTÊNCIA À RELIGIÃO ÁRIANA E AS SUAS POLÍTICAS

Luís Fernandes Júnior (Mankua Kassakey)

RESUMO

Este artigo é parte dos resultados da pesquisa da monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Humanidades. A pesquisa versou sobre os processos de conservação dos costumes do povo de Calequisse; da religião como meio de resistência cultural aos colonizadores e às religiões estrangeiras nas suas circunscrições do reino, por via dos cultos realizados através de um culto maior e sagrado, *Kambatch*. O objetivo neste texto é analisar os rituais de resistência da religião tradicional dos calequissenses aos colonizadores e às religiões estrangeiras. A metodologia utilizada baseia-se nas memórias etnográficas do autor, construída através das experiências vividas na família, na aldeia dos seus pais, utilizando um roteiro de entrevista organizada e aplicada no campo para os nativos. Além disso, foram utilizadas algumas referências bibliográficas. Os resultados apontam que na cosmovisão deste povo, os rituais religiosos são imprescindíveis nas suas vidas, desta forma conclui-se que a veneração aos seus ancestrais, essencialmente o ritual sagrado de *Kambatch* é que os mantém ligado aos seus ancestrais e sobretudo a Divindade Suprema, *Mbós Calequisse* e é gerador de tudo. Perspectiva-se que o presente trabalho de pesquisa ajude em possíveis vazios teóricos sobre esse estudo.

Palavras-chave: *Balugum*. Calequisse. Cultos. *G'tchai*. *Mbós Calequisse*. Veneração.

KALEKISSISES: RELIGION AS A FORM OF CULTURAL PRESERVATION AND RESISTANCE TO ARIANA RELIGION AND ITS POLICIES

ABSTRACT

This article is part of the results of the monograph presented as the Final Work of the Bachelor's Degree in Humanities Course. The research saw on the processes of preserving the customs of the people of Calequisse, of religion as a means of cultural resistance to the colonizers and to foreign religions in their circumscriptions of the kingdom, through the cults carried out through a greater and sacred worship, called *Kambatch*. The aim of this text is to analyze the rituals of resistance of the traditional religion of Calequissenses to colonizers and foreign religions. The methodology used is based on the author's ethnographic memories, constructed through the experiences lived in the family, in the village of my parents, using an interview script organized and applied in the field for the natives. In addition, some bibliographic references were used. The results indicate that in the worldview of this people, religious rituals are indispensable in their lives, thus it is concluded that veneration to their ancestors, essentially the sacred ritual of *Kambatch* is the one who keeps them connected to their ancestors and especially the Supreme Deity, Mbós Calequisse and is the generator of everything. It is perspective that the present research work helps in possible theoretical voids about this study.

Keywords: *Balugum. Calequisse. Cults. G'tchai. Mbós Calequisse. Veneration.*

1 INTRODUÇÃO

O século XV foi marcado, na África, pelas grandes invasões e subversões das ordens daquilo que são costumes dos (as) autóctones da velha continente, principalmente no que tange as filosofias ancestrais e religiosas. A República da Guiné-Bissau faz parte dos 54 países apossados. A vida política, econômica, social e cultural dos (as) africanos (as) estão ligados (as) a religião. O artigo propõe aos leitores reflexões sobre a vida social dos (as) calequissenses, os seus costumes, às suas práticas e manifestações

religiosas concernente a matriz africana tradicional, enfatizando a manutenção da religiosidade contra a dominação católica apostólica romana, a partir das suas filosofias ancestrais de cultos. O presente trabalho corresponde a parte dos resultados obtidos na pesquisa de conclusão de Curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, orientado por professora Dra. Cristiane Santos Souza⁹. O artigo está organizado em três partes, a saber: **primeira** – os calequissenses e os seus primórdios - descreve um pouco sobre a riqueza cultural e costumes, circunscrição territorial; surgimento, formação e povoação do setor de Calequisse; **segunda** – a presença e a religião estrangeira - traz os marcos dos colonizadores na Guiné-Bissau, especialmente dos missionários católicos e aparição de um espírito/anjo no setor (município) de Calequisse, outrossim, presenças e as conquistas religiosas de diferentes culturas ou povos africanos e ocidentais desde século V até o século XX na antiga Província Ultramarina Portuguesa e, por último, - estatuto genérico e costumes a partir do século até os dias atuais da vida social dos (as) calequissenses - nesta parte o artigo discute o status quo, ou melhor, condição social das mulheres e dos homens, igualmente os costumes e filosofia de vida, alicerça na ancestralidade e lugares e rituais sagrados.

O nome *Mandjako* significa: disse-te coisa ou algo!? Literalmente *Man* = Eu; *dja* = disse e *ko* = coisa/alguma coisa, mas “man” não se usa como pronome, por exemplo, “Eu sou”, “man” é uma conjunção. O pronome “Eu = *N'dji*”. Na maioria dos casos, por exemplo, a expressão *ko* é exclamação (!) ou interrogação (?), o que pode ser interpretado em português: o que foi/alguma coisa!?, dependendo do assunto a ser abordado/tratado.

No sentido lato, *Mandjako* significa: povos ou aqueles (as) que honram as suas palavras e, consideram a “fala/palavra” como sagrada e de muita responsabilidade, em que a pessoa ou qual-

⁹ Instituto de Humanidades e Letras (IHL), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Campus dos Malês; Doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pesquisadora permanente do Grupo de Pesquisa: Processos Sociais, Memórias e Narrativas Brasil/África – NYEMBA/UNILAB; Professora associada do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Pós-Afro/UFBA. Brasil, e-mail: criskasouza@unilab.edu.br.

quer um que pertença a esse grupo étnico não tem que mentir, e sim ser sinceros (as), não virar as costas a aquilo que ele/s(a/s)/foi dito e aceito pelo(s) mesmo(s), e mentir ou desonrar os seus compromissos, o que significa cometer um *kadjubamne*¹⁰, dependendo do que se trata, seria um desrespeito à família, à linhagem e a si mesmo, e isso mostra o valor da cultura oral nas culturas africanas. O povo *Mandjako* não se identifica entre eles/elas com o nome de “*Mandjako*”, mas sim, pela região ou zona onde ele/ela nasceu ou que é descendente, e caso contrário eles/elas se identificam de forma geral, *Mandjako*.

1.1 OS CALEQUISENSES (*BALEKIS*) E OS SEUS PRIMÓRDIOS

Os Calequissenses formam um povo rico culturalmente e, ainda hoje, possui uma história muito preservada. Composto por dez tabancas/aldeias, a saber: *Kanak'unul*, *Utchak'anëm*, *Kadjis*, *Liam*, *Kii*, *Babatcha*, *Badjendje*, *Batau*, *Barépimn*, e *Katatchás*, que são os principais do centro, “metrópole”, e mais trinta sub-territórios. Considerado um setor muito sagrado, principalmente nas questões do sistema de circularidade, oposto do sistema capitalismo. Os seus modos de vida, a sua filosofia, se estabelecem nas dos seus ancestrais, bem como diz Eduardo Oliveira¹¹ filosofia ou teoria do conhecimento da ancestralidade e a restituição das energias”. Ancestralidade aqui não configura no sentido sanguíneo, mas de humanidade.

Calequisse é restringido à entrada de pessoas estranhas com subjetividades a má fé ou feitiçaria/bruxaria, roubo, corrupção governativa etc), visto que é um universo interligados a “religião tradicional”, essencialmente as manifestações culturais, as divindades sobrenaturais, hierarquizadas por seguinte forma: *Mbós ou Nacín Calequisse*¹², *Balugum*¹³ e *G'tchai*¹⁴.

¹⁰ Crime ou pecado ou falta de sinceridade, dependendo do contexto.

¹¹ Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em: 20/09/2020.

¹² “Deus” e ao mesmo “Templo sagrado de Calequisse”.

¹³ Ancestrais

¹⁴ Espíritos (podem ser benignos ou malignos).

Os recursos naturais e bens materiais e imateriais são usados dentro da essência da circularidade e de forma explícita, tanto no seio familiar e público quanto no particular. Por exemplo, a terra/terreno que, segundo Milton Santos (1996) *Apud* Carlindo Fausto Antônio (2015) é entendido como espaço de vida, pertencendo aos ancestrais e às forças de divindades, não são vendidas por sistema monetário; são, antes, doadas através dos rituais simbólicas das divindades e das filosofias da ancestralidade.

Praticantes e fiéis da religião tradicional, de matriz *Felupe*, algumas pessoas praticam duas religiões ao mesmo tempo. Destaca-se que os mais jovens, por motivos de alguns benefícios que a igreja católica oferece e impõe, veneram os deuses católicos e, ao mesmo tempo, continuam cultuando as divindades calequissenses, essencialmente a suprema *Mbós* Calequisse.

Setor¹⁵ sagrado por motivos religioso e pelas suas habilidades em curas de doenças e proteções contra maléficas de feiticeiras. Além do mais, ajuda na ascensão das empresas, dos funcionários, na vida familiar e pessoal, mulheres e homens estéreis; pessoas com membros e outras partes do corpo partido; combate aos espíritos malignos. Tal fato faz com que seja de grande interesse nacional e internacional por diferentes religiões, inclusive os católicos. Extinguindo grande percentagem dos atos nefastos e as pessoas malévolos, segundo cosmovisão dos calequissense, até risco de perder a vida. Neste contexto e princípios, o padre Francês, Michel, um dos missionários eclesiásticos que passaram em Calequisse e Caió, residente em Calequisse há mais de vinte anos, considera os costumes e os princípios religioso desse povo, do bem, e não diabólica. Inclusive, ele participou de alguns rituais tradicional vistos como demoníacos pelos fiéis de religião da raça ariana, ocidentais e americanas.

O século XVII, na Guiné-Bissau, foi marcado pelos indícios do povoamento das terras que é hoje Calequisse. Incipientemente pelos *felupes*, ascendentes dos calequissenses, vindos das zonas litorais de *Bôte*, noroeste de Calequisse. Ocuparam o centro, atual

¹⁵ Município.

capital e residência da reiança, *Kanakunule* as de mais localidades. Também vieram outros povos de *Basserar*, agora secção de Calequisse, *Bugudjamm*, *Kadjukit*, *Caio* e outros povos.

A partir de 1900 a população local conheceu a emigração em duas fases. A primeira foi por captura dos homens, mulheres e crianças para escravatura, onde os portugueses desembarcavam e embarcavam os (as) escravizados (as) no porto de *Liam*; a segunda por razões do desenvolvimento da cultura de amendoim, devido às condições económicas nos países da sub-região, igualmente motivos sociais, trabalhos obrigatórios da família reinante (régulo). Mas que nos finais do século XIX e início do XX o foco da emigração passou a ser para a Europa, essencialmente França. Enquanto que as internas, sobretudo para capital, Bissau, eram procuras de condições favoráveis e fixação, razão pelo qual, algumas pessoas foram mudados seus respectivos nomes e sobrenomes tradicionais através do processo da conversão obrigatória ao catolicismo. É o caso do meu avô paterno, de nome *Lorés Btchés Kassakey* e das minhas avós maternas, cujos nomes: *N'toni Ulont Mankua* e *NampilyKanëm*, ambos esses últimos agora constam nos seus documentos Antônio Pereira e Teresa Gomes, enquanto o primeiro Lourenço Fernandes, entrando assim na categorização de assimilados/as.

2 A PRESENÇA E A RELIGIÃO ESTRANGEIRA

Os colonizadores portugueses foram evidenciados nas terras calequissenses a partir do século XX, nos anos 1945, no reinado do terceiro Régulo¹⁶ chamado *Djolass* ou *Daulats*, um período do inquérito Etnográfico organizado pelo Governo da Colónia, apontou Antônio Carreira (1947), antigo administrador das seguintes circunscrições da ex-província Ultramar Portuguesa ou Guiné Portuguesa: *Blequisse*, *Bugulha*, *Canjinjassá*, *Canhobe*, *Costa de Baixo* ou *Baboque*, *Pandim*, *Pelundo* e *Tame*, exceto Calequisse.

¹⁶ Responsável máximo de um povo, e não no sentido pejorativo dado pelos ocidentais de “líder de povos cruéis, incivilizados, desumanos, grosseiros e muito menos na conceituado de Rei, pessoa com poder absoluto, sendo que os princípios governativos dos calequissenses o Régulo ou Rei não exerce o poder de forma absoluto.

A primeira operação da igreja católica em Calequisse foi em 1946, no reino de *Bassarel*, estendendo as conquistas ao centro de Calequisse, mas sem sucesso. Os homens branco-missionários chegaram e encontraram, segundo Carreira (1947), uma religião e costumes semelhantes aos seus e melhores, ainda, em alguns aspectos da organização social. A população local era e continua a colocar o tradicional e as suas crenças como melhor forma de viver e de sobreviver devido às suas divindades, consideradas em cada segundos da vida quem os devam a vida, essencialmente a divindade suprema *Mbós Calequisse*.

Segundo Padre Michel, na chegada dos missionários, não houve a resistência nem os ensinamentos dos preceitos cristãos e tampouco quaisquer imposições por parte da igreja católica em face ao tradicional. Esse é um dos motivos que levaram alguns missionários a participarem de alguns rituais tradicionais. Por conseguinte, consideram *g'tchai* dos (as) calequissenses de santo.

Segundo os entrevistados, Pinto Mendes, vulgo “Donka” e o régulo do Calequisse, Simão Mendes, em 1979, apareceu uma figura concebida de anjo, nomeado de *Quimbuel*¹⁷, que descia do céu para a terra com intermitência em cima do santuário construído pelos missionários soreanos, conversando com as crianças e deixando assustados os que estavam de passagem para trabalhar. Após a ponderação dos (as) anciãos (ãs), que são conselheiros (as) e detentores (as) de poder administrativo tradicional, iniciou-se o processo ritualístico do afastamento de *Quimbuel* das circunscrições de Calequisse através da divindade *Utchai Bani* ou *B'kab Kassará*¹⁸. Intercorreram rituais em diferentes esferas religiosas tradicionais até os últimos aparecimentos em uma aldeia chamada de *Bote*.

Nas políticas de ampliação dos territórios nos reinos africanos, a Guiné-Bissau a partir do século V foi ocupada por império de Gana. As expansões religiosas indicaram entre os séculos VI a VII

¹⁷ Que significa na linguagem local de “Rei de cabelo”.

¹⁸ Espírito benigno, protetor/guardião de toda tabanca/aldeia e tudo que nela existe. Igualmente responsável pelas germinações e manifestações de colheitas, que acontece uma vez por ano logo no início das preparações para plantações das mesmas, assim como caçador das bruxas e quaisquer espíritos considerados malignos segundo a tradição do povo mandjako.

e a fundação do Islã e a Hégira do seu fundador, Moamé, em 622 (d. C.), de Meca para Meca, marcando o início da era muçulmana.

Após o século VI, a invasão atingiu o antigo território “Novo Lamego” que, posteriormente, conhecido como Império de Gabú e depois de Mali, expandiu as conquistas da fé islâmica que, a partir do século XIII, foram derrotados pelos fulas, permanecendo até final do século XVII e o início do XVIII.

As conquistas atingiram a província norte e a região de *Cacheu*, predominantemente pelos povos *Mandjako*, sobretudo os de *Pelundo* e, por conseguintes, convertidos ao islamismo, praticando o Islã e o Tradicional. Nesta conjuntura, zonas de Calequisse não foram atingidas. Era pouco povoado, salvo os distritos de *Basserar* e de *Bote* nas partes costeira, habitadas pelos *Felupes*, ascendentes dos (as) calequissenses. As companhias começaram somente a partir do século XX pelos colonizadores e os missionários portugueses.

Os primeiros contatos com os invasores marcaram os tensos e brutais clima. Todavia, a resistência por parte dos autóctones fez com que mudassem as estratégias, negociando com estes de forma pacífica para se instalarem nas terras dos mandjakos. É importante ressaltar que há duas razões que os fizeram optar pelas vias de pacificação: (1) primeira, o território é muito protegido pelas divindades (principalmente *Mbós Calequisse*, *Balugum* e as demais) e os ancestrais, de modo que é difícil entradas estranhas e importunos, principalmente as religiosas, e a última é a estrutura social dos mandjakos encontrados pelos colonizadores e missionários em relação aos reais interesse dos portugueses como podemos ler nas afirmações de António Carreira:

[...], a verdade é também que o indígena possui uma categoria de bens para a qual não encontramos enquadramento no nosso direito. De resto, em todas aquelas classes encontramos bens próprios e definidos, inexistentes nas regras estipuladas pelo Código Civil Português (CARREIRA, 1947, p. 13).

O ano de 1979 foi marcado pela aparição de *Quimbuel* na praça de Calequisse e também pela chegada dos primeiros missionários católicos e pela construção das suas feitorias que permaneceram

até os dias atuais. A maioria dos corpos eclesiásticos é de origem francesa. Entre eles, destaca-se, o Padre Michel que, segundo as narrativas, atuou durante 28 anos em missão religiosa em Calequisse.

Mesmo diante da presença dos missionários até os dias atuais, marcada, por exemplo, pela construção de residências construídas em *Badjob*¹⁹, não foram registradas imposições religiosas católicas que comprometessem o tradicional. Pelo contrário, a igreja Católica submeteu-se ao tradicional, inclusive ao lado direito da igreja tem uma escultura representativa de *balugum*.

3 ESTATUTO GENÉRICO E COSTUMES A PARTIR DO SÉCULO XVII ATÉ OS DIAS ATUAIS DA VIDA SOCIAL DOS CALEQUISENSES

Estruturalmente, os homens se destacam nos campos políticos e sociais e as mulheres nos lares. Poucas vistas nas instituições do poder administrativo tradicional/classe e social das nobrezas, exceto *Ba'amaka*²⁰. De um lado, dentro do contexto africano de modo geral, a casa é sinônimo ou configuração das coisas mais preciosas e também dignifica a pessoa. Sendo assim, responsabilizar-se pela casa, torna-se uma tarefa de honra e de maior responsabilidade no contexto africano, igualmente é ter nas suas mãos as vidas das pessoas, responsabilizar delas, demonstrando a capacidade e a responsabilidade do cuidar melhor da família, da humanidade e um espírito culto. Na maioria das representações das classes da nobreza, as mulheres têm pouca representação; além do mais, não têm a competência na feitura dos ritos de iniciação, motivo pelo qual não podem ser *Bafuók*, iniciados/fanados e muito menos de serem descaracterizadas os seus órgãos genitais.

Em cônjuge, o homem pode cometer adultério, mas exclusivamente com as mulheres solteiras. Ao contrário, nas mulheres, só as solteiras podem se envolver com os homens solteiros. Os

¹⁹

²⁰ Plural de *Namaka*, que significas as 1^{as} damas, isto é, a 1^a esposa entre as outras do regulado, do sacerdote ou de qualquer casamento em que o marido tem uma ou várias esposas. Mas em caso dos maridos que possuem mais de uma ou mais esposas, assim que a 1^a Dama estiver ausente a 2^a substitui em algumas atividades inerente a ela, assim sucessivamente com as outras.

homens têm as possibilidades de se casarem com mais de uma mulher se quiser, para que a sua *Namaka* não fique sobrecarregada com as tarefas de casa, de controlar os patrimônios materiais do marido e toda família paternal.

No ritual de casamento, a ambos juram absoluta fidelidade e, se porventura, um(a) vier cometer atos nefastos, segundo os preceitos ancestrais e sociais, será punida de acordo com as suas infrações pelas forças de divindades, da ancestralidade e pelas normas preestabelecidas socialmente em diferentes esferas. Em caso de emigração, ambos têm que esperar para se reencontrarem, a não ser no caso da morte ou terminar o relacionamento. Por mais que os conflitos sejam constantes entre os dois, nenhuma parte pode, de forma unilateral, decidir o término e, muito menos, expulsar ou abandonar a casa. Têm que encontrar a solução através do diálogo com os mais velhos/as da família ou com anciãos (ãs). Em caso de o marido expulsar ou tirar os objetos da esposa fora de casa ou ela mesma tirá-los, unilateralmente, só voltará depois de realizar os rituais sagradas, no *balugum* e no *Mbós Calequisse*, pedindo a permissão. Os rituais são realizados com um galo cai-pira para cada divindade e finalizado com uma cabra, em caso de falha da esposa, e um bode, no caso de falta de conduta no casamento para o marido.

O seu modo de vida e de organização social se alicerça ao pertencimento da humanidade, sanguíneo, costumes e professando a mesma religião e únicos protetores supremos *Mbós/Nac'in Calequisse*, *Balugum* e *g'tchai* (benigno) além de crerem e cultuarem as mesmas divindades acreditam mais nas curas tradicionais das ervas e tratamentos caseiros. Os traços ancestrais das manifestações aos cultos das divindades citadas no parágrafo anterior e as manifestações de: *Kakau*, *Kassará*, *ka las pumm*, *ka lump ptchap*; lugares *Mbós*, *kagum gtchai*, *Bani*, *pbol/ibol* ainda estão presentes. Lembrando que esses costumes, também, são praticados pelos convertidos ao islamismo e ao catolicismo, principalmente os *mandjakos* de *Pelundo*.

Na esfera cosmogônica, são inseparáveis os conceitos do mundo natural e sobrenatural; o sagrado e o leigo; cultura e reli-

gião; palpável e abstrato, mas há um cerne com “raios diferentes”. Acreditam em dois mundos: o sobrenatural e invisível e o natural e visível.

3.1 O SOBRENATURAL E INVISÍVEL

- a. **Mbós/Nacîn Calequisse** – literalmente Chão ou Deus²¹ de Calequisse. Em lato sentido, significa divindade suprema de Calequisse.
- b. **Balugum**– são nossos ancestrais, forças benígnas que guiam e protegem as nossas vidas e destinos de acordo com as nossas ações na terra e no mundo dos mortos.
- c. **G'tchai**– são Espíritos/Gênios. Segundo os (as) anciãos (ãs) podem ser bons ou maus, presidem os destinos das pessoas. Em relação aos bons existem: *Umdjumpôr*, dependendo dos fins e acordos com a pessoa ou seu sacerdote, em caso dos que são de fins coletivas/comum, geralmente antigamente os (as) ancestrais usavam para as riquezas da família, enquanto que os maus são *Pissi*²² e *Nandjangurunm/Bandjangurum*²³.

3.2 O MUNDO NATURAL E MATERIAL (PODER SACERDOTAL E ADMINISTRATIVO TRADICIONAL)

3.2.1 PODER SACERDOTAL

- a. **Amanhamn/Bamanhamn Naiék** – é o nome dado ao mais alto cargo religioso tradicional. Coordenador (s) de todos *ibol*²⁴ e *um'dimanne*²⁵ em *Mbós Calequisse* em alguns outros lugares mais sagrados. A propósito, refere-se aos espaços masculinos.
- b. **Natib-Plü-Utchai** – responsável da linhagem que corta e dá o início a limpeza do lugar amargoso/sagrado para o ritual da iniciação.

²¹ Um status ou título e não Deus católica ou cristão com é visto ou entendido no senso comum.

²² Espírito/gênio maligno.

²³ Espírito(s)/gênio maligno(s).

²⁴ Plural de *kabol*, que significa rituais ou cultos às divindades.

²⁵ O sagrado.

- c. *Nandjam Blék* – literalmente Vigilante do mato, mas que significa responsável pelos *ba'afuók*²⁶ e segundo do lugar onde decorre o ritual de iniciação.
- d. *Bapéné* – plural de *Napéné* - videntes, interpretadores e intermediários entre as divindades sobrenaturais e caçadores das práticas de feitiçarias e dos (as) feiticeiros (as).
- e. *Batcunkamn* – plural de *Natchunkamn*. Curandeiros (as) tradicionais, por meio das: rezas e bênçãos, ervas e das árvores.
- f. *Banguramn* – plural de *Nanguramn*. Coveiros e cuidadores de todos os ritos e rituais fúnebres dentro e dos cemitérios.

3.2.2 PODER ADMINISTRATIVO TRADICIONAL

- a. *Na Mëntch/Nac'in Calequisse*– 1º Representante da divindade suprema na terra e Régulo principal, Rei e Presidente de Calequisse;
- b. *Ba Mëntch* – plural de *Na Mëntch*, regulados, poder políticos tradicionais, com poderes similares aos prefeitos.
- c. *Na Maka* – singular de *Ba Maka*, 1ª Dama, esposa do representante do poder tradicional administrativo e sacerdotal.
- d. *Nantoi*– plural de *Bantoi*, ancião, mas aqui se refere ao conselheiro do régulo.
- e. *Namomn* – plural de *Bamomn*, Mordomo, aquele que administra bens ou patrimônio público do regulado ou da reinança.
- f. *Ubandamn*– porta voz.
- g. *Naiék katô* – Literalmente, significa o mais velho da casa, mas o sentido é responsável familiar.

3.2.3 OS PRINCIPAIS CULTOS

Os Calequissenses, como qualquer outro povo da Guiné-Bissau, da África e do mundo possuem as suas crenças religiosas mais voltadas à natureza e cultuados nos espaços considerados *Uimamn*

²⁶ Inciandos – as pessoas que estão no processo da iniciação sagrada.

ou *udjöbe*– o sagrado. Entre os cultos temos: *Nacïn Calequisse*, *G'tchai* e *Balugum*; os lugares: *M'bos/Nacïn Calequisse*, *Kalémaï*²⁷, *Bani/Pbomamn*, *G'tchai* e *Balugum*. Descrevendo-os:

Kambatch - Culto de iniciação, igualmente toque de *um'dimannee* para honrar aos anciãos e homens de certas idades e de status tradicional falecidos que ainda foi ou não sepultado e outros rituais sacral. A iniciação é um período de legislação religiosa sagrada e para os calequissenses, este momento está acima de qualquer que seja rituais ou manifestações e momentos na esfera religiosa, cultural, política, econômica e social para o povo *mandjako* e que não abram mão para nada. Ele ocorre de forma tradicional, onde todos os descendentes que vivem dentro e fora da sua circunscrição participam de uma nova legislatura e também dos *ibol* mais sagrados, feitos para uma restituição e a pureza da vida dos seus aborígenes, descendentes e participantes. Durante o processo, todas as suas descendências em qualquer parte do mundo voltam através de um chamamento ancestral, sobretudo para aqueles(as) que não tinham conhecido a terra e a cultura dos seus berços e semente. O teor de *Kambatch* não se limita aos conteúdos relatados atrás, porém um processo que envolve a tradição oral, transmitindo os conhecimentos de geração em geração.

Após um determinado período ritualístico de discussões, aprovação e sanção de novas ordens, princípios e preceitos que irão conduzir a vida do povo calequissense e suas ascendências em todas as esferas e canto do mundo, não pode ser revogado por qualquer que seja poder Tradicional e Religiosa e muito menos a do Governo e Estatal e de pessoa, salvo erro nova legislação que varia entre 25 ou 40 anos da nova legislatura, caso contrário sob uma pena, que geralmente custa a vida do(a/s) ousados (as). Lembrando que essa legislação não está minimamente ligada ou sob influência e normas das políticas governamentais e estatais.

Kassará – culto da prestação de honra a divindade de *Utchai Kassará/Bani*. A circunstância ritual reverencia às boas colheitas e rogando que as próximas sejam melhores e, assim, implorando

²⁷ Espírito amargoso de iniciação, e só quem foi/é iniciado pode entrar no seu interior.

que haja chuva. Neste contexto, a manifestação ocorre uma vez por ano. Nesse período, também acontece caça de bruxas, bruxarias, *g'tchäi* malignos(as), e se as pessoas foram mortas e identificadas que são feiticeiras terão um funeral incomum sem dignidade, de acordo com os princípios sociais desse povo. A participação dos sacerdotes é indispensável, essencialmente dos *Bapéné* e *Amanhamn*.

Ïkab²⁸ *Kassará* é carregado nos ombros de quatros homens que já passaram no processo de iniciação, exceto as mulheres. Sendo que, em grande parte, *Utchäi Kassará* entra nos lugares sagrados que só os homens iniciados podem entrar. As mulheres também são protagonistas do momento e improvisadoras de músicas e de danças, mas limitadas a certas atividades e espaços, igualmente os homens, mas são destaques. No advento de *Kassará* as mulheres fazem *bkuïs* igual aos homens em algumas divindades como *Utchäi Pkit*, *Utchäi Ptibi*, *Utchäi Bpok*, *Utchäi Koli*, etc, exceto a segunda. No entanto, há alguns lugares onde as mulheres são sacerdotisas e os homens não podem entrar no seu interior.

Ka las pumm – prestação de honra aos ancestrais e falecidos (as) antes ou depois da cerimônia fúnebre em um clima de festa e, ao mesmo tempo, de um caráter sentimental e de dor, no caso na/da morte de uma criança ou pessoa com uma de idade jovens ou de procriação. Ao iniciarem o ritual são feitas a(s) escultura(s) da imagem do (a/s) honrado (a/s), tornando-o (a/s) devenerando (a/s) e *balugum*. No ritual, são utilizadas variedades de bebidas essencialmente *pôt pfatchal*²⁹, que é o sagrado bebida para quaisquer tipos de ritual tradicional. Outrossim, utilização dos instrumentos como *Bn' tchag'gra* (tambor), *bn'guir* (tambor sagrado), *kambumbulum* (Bombolom ou tambor falante) e *bn'djeru*³⁰, são fundamentais e a ausência desses instrumentos inviabilizam a esse ritual sem nenhuma hipótese da sua realização.

²⁸ Plural de *Bkab*.

²⁹ Vinho branco, mas extraído na palmeira, então de vinho de palmeira.

³⁰ Sineta/sino de forma triangular que tem um anel de tipo parafuso um pouco grande, que são colocadas no polegar para bater no triângulo. Geralmente é usada pelos sacerdotes ao entrarem nos lugares sagrados batem várias vezes para depois entrar. As mulheres usam nos momentos das honras dos/as falecidos/as etc.

Ao deslocarem *Bn'guir* do seu lugar às atividades é preciso alguns rituais junto a esse lugar e a seus sacerdotes ou guardiões. Na sociedade calequissenses os sacerdotes, principalmente o sumo, não podem ficar ausente do seu lar por um tempo indeterminado, só em caso de questões de extrema urgência, por exemplo, dele ficar doente.

Depois dessa etapa junto aos sacerdotes, também tem um elemento indispensável para o seu deslocamento, participação das mulheres. Somente elas podem, comumente são duas que carreguem nas cabeças, imprescindivelmente as que pariram. Lembrando que é um instrumento sagrado, mas que nenhum homem pode carregar para qualquer que seja atividades ou uso. Também usado para o toque sagrado de *Kambatch* durante uma semana, isto é, seis dias, e é usado até os dias atuais, sendo que, no calendário tradicional, *mandjakos* os dias de semana são 6 (seis), diferente de outros calendários desde o chinês, o mais antigo até o atual o Gregoriano e islâmico. Caso os toques e danças foram insuficientes o honrado pode pedir mais dias. A comunicação é feita através de um ritual de *katchóss ugug udjane* (entrevistar o galo) no *Mbós Calequisse*.

Bn'guir, instrumento que não só serve para os toques de *kambatch*, mas também é um tambor que fala dos problemas atuais e futuras complexos que norteiam qualquer família ou pessoa e explicando como terminará e os caminhos ou não de resolução e somente quando estiver carregado pelas mulheres é que dão informações, a partir dos seus movimentos (empurrando direto para os lugares ou pessoas com os problemas) sob a cabeças das mulheres. Lembrando que o ritual de *ka las pumm* não é permitido em outros territórios para além de Calequisse, na verdade a maioria dos rituais, sobretudo das honras dos *balugun*, *ka las pumm* e *kambatch*.

Ka lump e katulam ìtchap – ritual de fixação da escultura do (a) falecido (a) e tornando-o(a) em um venerando (a) e a ser considerado/canonizado como *balugum*. O momento de honra é marcado pela presença dos familiares, amigos (as) e conhecidos (as) e das variedades de bebidas, alimentos e de muitas alegrias.

Inicialmente fazem a escultura da imagem do (a) falecido (a) com tronco de uma árvore de tipo madeira muito resistente e difícil de ser consumido por cupim ou outros tipos de microrganismo. Após esculturação e o processo da organização, a família se reúne para fazer ajustes do que for necessário fazer, sobretudo da contribuição de cada um, exceto os menores, igualmente marcam os dias que vão decorrer o ritual. Recordando que o espaço para fixação da escultura é junto aos já considerado de *balugum*.

Em relação à veneração, é logo após o ritual de fixação. Iniciando sempre com a água, a primordial e depois qualquer tipo de bebida, mas de preferência *pôt pfatchal* e também aguardente. Os animais são sacralizados, essencialmente entre vaca e cabra, mas também usam outros em diferentes momentos, sendo que não é um processo que acontece naqueles dias marcadas, visto que há rituais prévios de pequenos detalhes em algumas divindades. Por exemplo, uso de galos caipiras para controverter as dúvidas relativas à data e o necessário para a realização. Os instrumentos indispensáveis usados são *imbumbulum*, *gn'tchag'gra*, *bn'djeru* e *bn'guir* em caso do honrado (s) seja (m) pessoa (s) que já tiveram passagem no ritual de *Kambatch*.

Não há individualidade no momento da veneração de tipo sanguínea à venerando (a), o que há é evocar todos (as) ali representados (as) e o processo venérico é para eternidade, sempre iniciando com a água no *pn'katcháa* e em seguida a bebida que tiver. No ato quem assume a sacerdotalidade é *Naiék katô*, ou seja, por critérios da idade, a princípio os homens e nas ausências assumem as mulheres, mas as casadas naquela família, por ordem matrimonial e, por última qualquer pessoa desse lar.

No universo africano, o conceito da família não se limita a noção eurocêntrica, porém afrocêntrica que vê a família a partir das relações construídas entre as pessoas e de forma mais ampla da filosofia da ancestralidade, a humanidade. Realço aqui que geralmente dificilmente *ka lump itchap* seja de um (a) só honrado (a), evitando assim a discriminação financeira. Neste contexto não deixa a percepção de classe rica ou pobre.

Ka tulam g'tchai e *ka ró ibol* – rituais de veneração e da restituição da energia vital. No tange a esse processo, cada divindade tem seu (s) sacerdote (s)e sua (s) sacerdotisa (s) que responsabilizam e cuidam do templo e do que for necessário. Ela é feita de várias formas, dependendo da divindade, utilizando diferentes animais, sujeitos a tipo de *kabol*.

Bkuis – Culto de caráter escolar, que acontece na sua maioria debaixo das árvores em um lugar específico. Os saberes são passados das gerações mais antigas para as mais novas, a tradição oral. Todos os acontecimentos, sobretudo históricos e a etimologia das famílias e linhagens em contextos diferentes e assim como as de mais conteúdos ligados a humanidade. Na realização do processo, é obrigatório cada um contribuir, principalmente com *pôt pfatchal*, exceto menor idade, uma média de 16 anos. Os dias da realização não são comuns e ainda depende entre *Bkuis b'tis* e *b'iêk* (o normal/pequeno e o grande/sagrado), quando é *b'tis* acontece nos dias de semana normais e enquanto *b'iêk* no dia sagrado, *keendjemn*.

Vale a pena ressaltar que os estudos do Muniz Sodré (1988, apud ANTÔNIO, 2005) vêm ao encontro dos anseios dos *mandjakos de Calequisse*, em mostrar que as manutenções das práticas, cerimoniais e rituais as divindades, como meio de resistência a dominação cultural dada através das outras religiões ou cultura ditas superiores é imprescindível, essencialmente em uma perspectiva como chave interpretativa cosmogônica desse povo.

Na cultura nagô, o sacrifício é uma operação imprescindível: a oferenda (ebó), transportado por Exu, dinamiza a relação entre vivos e ancestrais ou princípios cósmicos (os orixás), reequilibrando ou reparando o círculo coletivo das trocas e, assim, permitindo a expansão do grupo. O sacrifício implica no extermínio simbólico da acumulação e num movimento de redistribuição (princípio, portanto, visceralmente antitético ao do capital). No período clássico da acumulação do capital no Ocidente, homem Íntegro era o que se integrava na ética de produção e de acumulação. Para melhor caracterizar a oposição nagô, se poderia dizer que nagô íntegro é o que restitui, o que devolve. O que simbolicamente não deixa resto. Relativamente

a este assunto, são esclarecedoras as palavras de (SODRE, 1988 apud ANTÔNIO, 2005).

4 IDEIA DA VIDA, DA MORTE E A CRENÇA

A filosofia do povo Calequissense vê o sentido da vida a partir da morte, sustentando a filosofia da ancestralidade na circularidade e troca da energia vital. E que a nossa permanência e uma vida positiva no mundo visível e invisível depende das nossas ações no quadro de vida, a terra, principalmente as honras as divindades, visto que são eles e elas que cuidam das nossas vidas e mortes. A restituição é um dos princípios que gere todo cosmo natural e sobrenatural, lembrando que a restituição não é eterna na terra, mas sim eterna entre as duas esferas, onde a nossa existência fica em um plano de circularidade e não que o ser humano quer estabilizar no plano de acumulo e que vai ao encontro do capitalismo.

O desaparecimento físico de uma pessoa é sempre originado de algo e que pode ser normal ou anormal. As conclusões são obtidas através de *katchoz pumm*³¹ ou *bkab pumm*³², que consiste em construir uma cama levíssimo de estilo cobertura de uma casa, submetida a alguns rituais que permitirá a sua possessão por *Balugume* a alma do(a) falecido (a), estabelecendo diálogo entre a esfera invisível e visível, através de um código linguístico verbal tradicional do povo calequissense. Comumente o responsável desse diálogo de inquietação da morte é conduzido pelo *Naiëk katô* e as pessoas pertencentes a essa família e assim como outras pessoas que foram e que tem algo, sobretudo errado e só que estão por e como podem travar. Outrossim, traz diversas questões equívocos e outros desaparecimentos físicos que ainda não fica nítido a sociedade. Recordando que a possessão também pode acontecer da alma do (a) falecido (a) a uma pessoa presente no ritual, podendo assim reproduzir a mesma voz que o (a) falecido (a), inferindo assim que a vida é só uma etapa dos das duas esferas e o que morre em nós é o corpo.

³¹ Questionar a morte.

³² Cama da morte, quer dizer uma cama que é construída para questionar a morte.

O processo envolve a *Kabuka* (linhagem), *Balugum*, *g'tchai*. Os calequissenses acreditam quando uma pessoa morre a sua alma vai para outro plano sobrenatural de vida na terra, mas invisível à grande maioria das pessoas que estão no plano natural e continua vivendo, mas há pessoas que conseguem, de forma lato ou sacerdotal, estabilizar nos dois planos, chamados de *ba'ur* (pessoas pauteiros). Neste contexto do plano de vida após morte, são motivos dos (as) calequissense, principalmente sacerdotes e sacerdotisa quando refeição coloca a comida no chão, ofertando e estabelecendo os vínculos aos ancestrais.

Em Calequisse existe uma zona com dois planos de vida, de forma mais próximos do nosso cotidiano no plano natural, onde pode escutar as vozes e barulhos das atividades do nosso dia a dia. Esse território é sagrado, nem todos podem sequer colocar os pés próximos dessas terras. Localizada em uma das secções que compõem Calequisse, *Katchelanm* e o lugar é *N'nhamn Bakomn*, que significa “pessoa ou alguém que vier de outro mundo”. Sendo assim, sustentam as suas cosmovisões em toda esfera, principalmente religiosa como dogma, fortificando a sua fé.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste trabalho consiste em analisar e compreender a manutenção das práticas ritualísticas religiosa de matrizes africana de preservação e resistência ao catolicismo ocidental, da cultura ariana e do homem branco. Infere-se a partir dos resultados de inúmeras pesquisas que existem vários povos *mandjakos*, que muito embora não seja o foco desse trabalho, a saber: o de *Calequisse*, de *Cacheu*, de *Canchungo*, de *Jeta (Djeta)*, de *Pecixe (Pecis)*, de *Pelundo (P'lundu)*, de *Pantufa*, de *Caió*, de *Canhobe (Canhob)* etc.

Os *Calequissenses* são descendentes dos *Felupes* e de outros setores, seções e outras aldeias da antiga Costa de Baixo, onde se denomina atualmente de Setor de *Calequisse*. Sublinha-se que essa povoação ocorreu por volta do século XVII. Praticam a religião de matriz africana, venerando *Mbós Calequisse*, *Balugum* e *G'tchai*, dentro dos princípios da filosofia dos (as) seus/suas ancestrais.

Nesse contexto, o nome Deus entra como status e não como nome de divindade suprema igual ao catolicismo e às demais religiões e cultura ariana e ocidental e, muito menos Deus configura como propriedade particular, isto é, cada povo, comunidade e pessoa pode adorar da sua forma. A cosmovisão *calequissense* está atrelada a esfera religiosa, a tudo que diz respeito à vitalidade e ao mortal e, incluindo à vida política, econômica e social que são mundos inseparáveis. Em relação à morte, não é o fim do mundo, segundo filosofia desse povo, a morte marca mais uma etapa da passagem da ordem natural sobreposta à humanidade, que é o equilíbrio, ou seja, manter o plano da filosofia da ancestralidade na circularidade entre o mundo visível e invisível/sobrenatural, ou melhor, após morte.

A circularidade aqui se refere ao oposto do sistema capitalista de acúmulo num sentido muito amplo. Outrossim, conclui-se que os nativos e descendentes preservam os seus costumes e cultura, sobretudo divindades, religião e ancestrais a partir da manutenção das práticas ritualísticas, por exemplo, *Kambatch*, o maior ritual religioso da manutenção e da preservação da cultura de modo geral dos *mandjakos de Calequisse*. Nesta senda, a manutenção a partir de *Kambatch* e dos demais rituais mencionados nos títulos e subtítulos referenciados nos outros pontos desse trabalho estabelece as ordens e os princípios que gerem a vida dos aborígenes. Caminhando nesses princípios vigora a fé, as divindades, vínculo cultural e veneração aos ancestrais e aos seus modos de vida que, conseqüentemente, é a resistência à cultura religiosa católica romana, ariana e eurocêntrica do homem e da mente brancocêntrica.

O artigo, cientificamente, deve contribuir nas reflexões sobre alguns preconceitos religiosos e corroborar para que os pesquisadores possam tratar desta questão no campo científico. Lembrando que foi difícil trazer essa temática para reflexão, visto que é um assunto que se encontra em status de sagrado segundo os seus praticantes e, isso torna o assunto interessante e, ao mesmo tempo, difícil no terreno, porquanto algumas coisas não podem ser expostas e relatadas pelos seus fiéis, principalmente aos nativos e aos descendentes.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Carlindo Fausto. África e diásporas: as vias de aproximação. Capoeira, v. 2, n. 1, p. 4-18, 2015.

CARREIRA, António. **Vida social dos manjacos**. Centro de Estudos da Guiné Portuguesa. 1947, 185 págs.

OLIVEIRA, Eduardo. **Epistemologia da ancestralidade**. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em: 20/09/2020.

RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO RACIAL: A INVISIBILIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joice Ribeiro da Silva

RESUMO

Procuro com este artigo fazer uma reflexão acerca das relações existentes dentro da Educação Infantil, quando nos referimos as relações raciais, racismo e preconceito. O objetivo principal é abordar a temática com um olhar sobre a formação que os professores da Educação Infantil recebem para trabalhar com as crianças no espaço escolar. A pesquisa tem um aporte bibliográfico, fundamentada pelos autores que abordam o assunto “racismo e preconceito”. Este artigo tem por princípio norteador contribuir para a construção de novas práticas na Educação Infantil com o intuito de promover a igualdade entre as raças e instigar os professores para promoverem práticas que minimizem a desigualdade racial dentro da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Étnico-Racial. Educação Infantil. Racismo.

RACISM, DISCRIMINATION AND RACIAL PREJUDICE: THE INVISIBILITY OF BLACK CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

With this article I try to reflect on the existing relationships within Early Childhood Education, when we refer to race relations, racism and prejudice. The main objective is to approach the theme with a look at the training that Early Childhood Education teachers receive to work with children in the school space. The research has a bibliographic contribution, supported by the authors who approach the subject “racism and prejudice”. This guiding principle is to contribute to the construction of new practices in Early Childhood Education in order to promote equality between races and encourage teachers to promote practices that minimize racial inequality within Early Childhood Education.

Keywords: Child education. Ethnic-Racial Education. Racism.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil existem políticas afirmativas que foram criadas com o intuito diminuir a desigualdade racial, a Lei Federal 10.639 de 2003, foi uma delas sendo a primeira que versou sobre a educação para as relações étnico-raciais. A Lei ampliou dois novos artigos dentro da Lei 9.394, de 1996 são eles: Artigos 26-A e 79-A.

Após a efetivação da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental em todo território nacional, se fez por meio de grandes lutas principalmente protagonizadas pelos movimentos sociais/socioculturais, um dos grandes responsáveis foi o Movimento Negro que articulou diversas discursões para a construção e publicação da mesma. Boaventura de Sousa Santos (2017) no prefácio da obra: *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*”, enfatiza que:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e

de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (SANTOS, p. 11, 2017)

Sobre a atuação do Movimento Negro como ator políticos das lutas para o povo negro, Gomes (2017) apresenta que:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (GOMES, p.21, 2017)

A autora complementa: “no caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção da identidade étnico-raciais”. (GOMES, p.21, 2017).

A Lei 10.639/03 e a atualização para a Lei 11.645/2008, representam uma grande conquista para a educação e principalmente representa um marco no que tange a diversidade e as relações étnico-raciais nos espaços escolares. Elas representam uma grande mudança no sistema escolar, pois a partir delas as instituições de ensino passam a promover uma reforma no sistema educacional, visto que este era predominantemente dominado pelo grupo racial “branco”. O negro, o indígena, sempre tiveram o seu protagonismo histórico omitido/discriminado, agora passam a ser representados e apresentados nos contextos escolares e nas práticas educacionais.

O reconhecimento das diferenças étnicas interpessoais mediante experiências educacionais dialógicas, ao serem estas contextualizadas histórica e culturalmente, possibilita desconstruir o “mito da democracia racial”. Ou seja, damo-nos conta de que cometemos inadvertidamente atos de discriminação em nossas relações cotidianas, na medida em que refletimos

sobre os dispositivos racistas que herdamos de nossa história. Comprendemos que, do ponto de vista legal, todas as pessoas devem ser consideradas iguais em direitos e oportunidades, independentemente de sua “raça”. Mas, para além da concepção democrática de igualdade, liberdade e solidariedade entre todos os cidadãos, entendemos que o próprio conceito de “raça” é contraditoriamente uma invenção para justificar a subalternização, a dominação e exploração de grupos socioculturais majoritários para setores minoritários oligárquicos. (FLEURI, 2001, p.113)

É assegurado para toda criança independente de sua raça, cor ou religião, direito a educação de qualidade, promovendo o bem-estar assegurando a educação para a vida, contemplando suas potencialidades de maneira integral (aspecto social, intelectual e emocional).

Quando a referência é a educação para a população preta, é preciso apresentar os fatores que contribuem para a invisibilidade desses sujeitos dentro dos espaços escolares desde a educação infantil, Reinaldo Matias Freuri (2001) na obra: *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*, argumenta sobre o processo de lutas contra a exclusão social,

no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, mas que, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FREURI, 2001, p.113)

O Brasil é um país plural tendo como parâmetro raça, perfil socioeconômico e religião, mas o que se pode observar é a falta respeito com relação aos sujeitos plurais que não se enquadram no perfil eugênico. Os resquícios do Movimento Eugênico na edu-

cação ainda no século XXI são muito fortes e representam a falta de comprometimento em se garantir uma educação de qualidade que respeite os sujeitos. O racista não admite que é preconceituoso, o racismo está camuflado dentro da sociedade, o problema não é discutido abertamente o que dificulta a resolução dos casos de racismos e discriminação e preconceito racial que ocorrem constantemente em todos os espaços, mas principalmente dentro dos espaços escolares desde a educação infantil.

Ao realizar um balanço de produção no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2020) foi possível constatar poucos estudos que versam sobre a discriminação. Será o preconceito racial e o racismo na educação infantil, será que ainda são considerados tabu entre os assuntos educacionais? Apresento os dados quantitativos referentes as pesquisas realizadas. Mesmo com poucos estudos sobre o assunto, é possível verificar que existe a diferença de tratamento entre crianças brancas e crianças negras por parte dos profissionais da educação.

Ao pesquisar o descritor “racismo na educação infantil”, foi encontrada somente uma tese defendida no ano de 2010 na Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, tendo como autora Nelma Gomes Monteiro, com o título: *AFIRMAR AS DIFERENÇAS ETNICORACIAIS COMO PROCESSO DE ENUNCIÇÃO PARA O ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL*.

Já com o descritor “discriminação na educação infantil” foi encontrada somente uma dissertação defendida no ano de 1998 na Universidade de São Paulo, tendo como autora Eliane dos Santos Cavalheiro, com o título: *DO SILÊNCIO DO LAR AO SILÊNCIO ESCOLAR: RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL*.

Já com o descritor “preconceito racial na educação infantil” não foi encontrado nenhum trabalho em nível de mestrado e doutorado em território nacional, o que leva a considerar a urgência em desenvolver estudos que versem sobre a temática das relações étnico-raciais na educação infantil, principalmente relacionadas ao racismo, discriminação e preconceito racial.

O racismo, o preconceito racial e a discriminação dentro das instituições de ensino estão camuflados, pois baseia-se na afirmação de que a criança não tem preconceito, essa afirmação está correta, ninguém nasce preconceituoso, ninguém nasce racista, mais quando nos reportamos aos espaços escolares, o professor/a que é o agente mediador das práticas dentro das instituições de ensino, pratica o preconceito quando por meio de suas palavras e gestos repassa para a criança, que passa a rejeitar a criança negra por conta da cor de sua pele, por conta dos seus traços característicos, por conta de sua identidade étnica, o professor/a passa a alimentar a diferenciação de relacionamento das crianças brancas para com as crianças negras.

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, preconceito e a discriminação racial nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. (CAVALLEIRO, p.11 – 12, 2005)

Eliane Cavalleiro (2003) na obra: *Do silêncio escolar ao silêncio do lar-Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, afirma que a escola é responsável pelo silenciamento da criança negra, existe uma omissão do/a professor/a frente aos conflitos entre as crianças. Esse posicionamento negligente do/a professor/a só vem a reforçar os estereótipo, preconceitos e racismo dentro dos espaços escolares.

2 A LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando abordamos o tema racismo, discriminação racial e preconceito na educação infantil, causa estranhamento e na maioria das vezes negação. A primeira frase que escutamos é que não existe preconceito entre as crianças. Mas ao percorrermos os espaços escolares da educação infantil, identificamos diversas episódios de racismo, preconceito e discriminação racial. Nilma Lino Gomes na obra: *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* (2005), conceitua os termos: racismo, discriminação racial e preconceito. Segundo a autora racismo é:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, p. 52, 2005)

Segundo o pensamento de Gomes (2005), o preconceito racial é:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, p.54, 2005)

Sobre a discriminação racial, Gomes (2005), apresenta a seguinte explicação:

A palavras discriminação significa distinguir”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julga-

mentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, p. 55, 2005)

Partindo da compreensão apresentada pela autora, pode-se afirmar que existe o racismo, o preconceito e a discriminação racial dentro educação infantil. Com essa constatação segue-se o segundo questionamento feito pelos adultos: mas a criança não sabe o que é racismo muito menos preconceito e discriminação racial. Então chegamos ao ponto de partida, de onde vem o racismo, o preconceito e a discriminação racial existente na educação infantil. Se levarmos em consideração que as interações dentro dos espaços escolares são mediadas pelo/a professor/a, podemos afirmar que o preconceito, o racismo e a discriminação racial surgem da relação entre o/a professor/a e a criança.

É na educação infantil que a criança tem as suas primeiras experiências fora do seu ciclo familiar. É na escola que a criança começa a conhecer o seu corpo, aprende a reconhecer as semelhanças e diferenças entre ela e as outras crianças, é nesse espaço que inicia o processo de escolhas, é nesse momento inicia os conflitos, aqui o/a professor/a mediador/a precisa estar preparado para articular, mediar e conscientizar os conflitos principalmente quando esses estão relacionados as diferenças raciais e discriminação.

Assim Trindade (2011), reforça que a educação infantil é o primeiro ambiente educacional que a criança tem acesso. As primeiras relações começam a surgir nesse espaço, a criança começa a conviver com um coletivo que não é sua família, nessa troca de experiências as regras de convivência pautadas no respeito ao próximo são apresentadas pelos/as professores/as, mas em muitos momentos é evidenciado os casos de discriminação racial, preconceito e racismo.

O documento que organiza a educação infantil é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que no seu artigo 7º apresenta:

I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais;

II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado com as crianças e as suas famílias;

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Já sobre a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apresento o Art. 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamento para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica no Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2009, p. 31)

E com um objetivo concreto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais se apresenta na seguinte estruturação:

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2009, p. 31)

Fez-se assim a implementação da Lei nº 10.639/2003.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação que qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnicos-raciais para a história e cultura brasileiras. (BRASIL. MEC, 2003)

Devido a sua importância, não podemos deixar de mencionar que a Lei nº 10.639/2003, é fundamental para a garantia dos direitos dos negros (estudantes) dentro das instituições de ensino, e tem que estar presente dentro da educação infantil. Os direitos das crianças negras têm que ser garantidos na mesma proporção que a criança branca tem dentro da instituição de ensino e da sociedade, o respeito e a valorização das diferentes etnias têm que ser garantidos principalmente iniciando pelas instituições de educação infantil.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégicas de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (... p.60, 2005)

Cavalleiro (2003), traz que na educação infantil existe uma quantidade ínfima de ações que concretizem o entendimento, valorização e aceitação da criança negra dentro das instituições de ensino principalmente na pré-escola, afirma ainda que o professor tende a omitir os casos de discriminação, preconceito racial e racismo.

Diante desses episódios, o professor na educação infantil tem papel fundamental, a ele cabe o planejamento e realização de práticas pedagógicas que visam acima de tudo ampliar o conhecimento sociocultural da criança, cuidando para que não ocorra a omissão a diversidade cultural.

Cavalleiro (2003) ressalta que as práticas dos/as professores/as podem prevenir e até mesmo evitar os pensamentos preconceituosos e os episódios discriminatórios. Assim desde a iniciação da criança nos espaços escolares é preciso conscientizar e mobilizar por meio das práticas pedagógicas, respeitar as diferentes realidades buscando a compreensão da convivência social, experiência e vivência de mundo para que ela tenha o entendimento que a sociedade é formada por pessoas, história, grupos sociais e diferentes etnias.

3 A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É preciso fazer uma reflexão sobre a representação da criança negra dentro das instituições de educação infantil, analisar os estereótipos e a caricaturização. É visível que a criança negra passa despercebida dentro da escola, o espaço não é pensado e não está organizado para que ela seja representada, para que ela seja respeitada. Mas o que mais observamos, é a falta de respeito com a criança negra, pois na concepção preconceituosa do adulto, a criança não é bonita para ser representada dentro do espaço escolar.

Rosemberg (1985), traz uma condição que é usualmente observada nas práticas atuais dentro da educação infantil, “o homem branco adulto proveniente dos extratos médios e superiores da população é o representante da espécie mais frequente nas estórias, aquele que recebe em nome próprio, aquele que se reveste da condição normal.” (p.77).

A criança é visual e se por meio da observação e representação. O que se pode observar nos espaços escolares é a representação da criança universal, ela é branca, de cabelo loiro ou preto semi-ondulado, olhos claros, boca pequena e rosada, bochechas

rosadas e traços finos. Ao se olhar no espelho instrumento presente dentro destas dessas instituições, a criança negra não consegue se reconhecer, começa então a se sentir inferior pois não se reconhece dentro desde espaço.

A criança negra tem seus traços fortes sua herança genética e faz com que a sociedade branca não preconize a sua representação nas paredes das instituições, ela tem cabelo afro, pele negra, nariz grande, boca grande, lábios escuros esses são os traços da criança negra e ela não está representada nos desenhos que decoram as instituições, a essa criança está sendo negado o direito de se reconhecer neste espaço que também é seu.

Nós vivemos em uma sociedade em que a ideologia do branqueamento é muito presente, ela se reafirma quando ocorre a inferiorização da imagem do negro (de forma negativa), por falta de representação o negro tende a rejeitar a própria imagem. É recorrente ver crianças negando a sua origem, se auto definindo feias, fora do padrão que a sociedade impõe para ela. Isso é um crime contra dos direitos desta criança.

O professor é quem media as práticas dentro da escola entre as crianças, é preciso que haja investimentos em formação para que esse profissional possa capacitar-se para fundamentar as suas práticas pedagógicas, que os oportunize combater a inferiorização da imagem da criança negra (de forma negativa), na falta de representação da criança negra, e, que o professor possa agir quando a criança comece a rejeitar a própria imagem.

“Quanto mais as crianças tiverem conhecimento de que os argumentos usados para provar a inferioridade de outras raças forem desmentidos, mais fortemente hábitos e atitudes de aceitação e integração do diferente irão desenvolver”. (KLINBERG, 1966, p. 53).

A falta de valorização pode levar a criança negra a se auto rejeitar e rejeitar o seu grupo étnico/racial. Existe alguns estereótipos que representa o negro sendo pouco inteligente, feio, fora dos padrões impostos pela sociedade. Essa representação pode levar a criança negra a desenvolver rejeição, em alguns casos pode levar a criança a se fechar, se retrair, se isolar, levando a casos

de depressão infantil. A diversidade não pode ser interpretada como sinônimo de desigualdade. “O negro é associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna no texto com bastante frequência” (ROSEMBERG, 1985, p.84).

Assim a criança, desde o primeiro contato com a escola estão inseridas em um ambiente preconceituoso, conseqüentemente começam a internalizar as representações negativas com relação a sua raça, atitude que levam-nas a não gostar da sua própria imagem refletida no espelho, rejeitando também os semelhantes a ela (mesma raça).

É fundamental parar com os estereótipos que assimilam a criança negra como suja, feia, fedida, burra, de índole ruim, inferior. Esse tratamento que a criança recebe dentro da escola por parte dos professores e profissionais da educação, é definido como racismo, que muitas vezes é camuflado pela afirmação que a escola é um espaço em que não existe racismo.

4 A NEGLIGÊNCIA DOS PROFESSORES E AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Cavalleiro (2003), afirma que o racismo e a discriminação que ocorre dentro das escolas é o mesmo que ocorre na sociedade. Em grande parte ocorre silenciosamente, mas os ataques provocam influencias negativas sobre a socialização das crianças brancas com as crianças negras.

O silenciamento do professor perante os diversos episódios de racismo, discriminação e desigualdade social, provocam na criança negra uma desmotivação quando o assunto é a luta pelo próprio reconhecimento cultural, interferem também na aceitação de seu grupo étnico, fato encadeado pela falta de valorização do professor que é mediar das ações que ocorrem dentro da escola.

No que diz respeito ao comportamento do professor em relação a esses conflitos, o dramático depoimento da menina Catariana (negra) é baseado elucidativo. Segundo ela, as crianças a xingam “... de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta eles falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida.

Eu contei para a professora e ela não fez nada".
(CAVALLEIRO, 2006, p. 52)

A criança percebe a diferença de tratamento, na sua inocência ela tem elementos que a capacitam para visualizar essa diferenciação de tratamento. Existem episódios que a criança negra não recebe o mesmo tratamento que a criança branca, recebe menos beijos, menos abraços, menos colo, menos atenção.

Dois episódios são recorrentes dentro da Educação Infantil um é fato que a criança rejeita brincar com a boneca negra, sobre a justificativa de que ela não é bonita e o outro é o fato da criança branca rejeitar segurar a mão da criança negra durante as brincadeiras ou rotinas da escola, o professor despreparado ou preconceituoso irá avaliar como um comportamento normal, encarar com normalidade reafirma o racismo dentro da escola, reforça e potencializa os episódios de discriminação e preconceito no que diz respeito a criança negra.

Se é verdade que políticas de promoção da igualdade racial podem diminuir as taxas de desigualdades entre negros e brancos, atacando a discriminação, não podemos esquecer que é preciso atacar com a mesma intensidade a raiz do problema, isto é, o racismo e o preconceito. Neste campo, não será demais lembrar que apenas a educação pode mudar valores, contribuindo para a valorização da diversidade e a construção de um senso de respeito recíproco entre os grupos que conformam esta rica geografia de identidades culturais denominadas Brasil. (WERTHEIN, 2002, p. 10)

Cavaleiro (2003), afirma que a criança negra é afetada pelo preconceito e a discriminação, cotidianamente ela sofre maus tratos, é vítima de diferentes formas de agressões e lida com diversos episódios de injustiças, que estão ligados a cor da sua pele. A infância da criança negra é comprometida, esses episódios comprometem tanto o desenvolvimento físico como o desenvolvimento intelectual dela.

O fato é que o professor não está preparado para agir mediante aos episódios de discriminação e racismo dentro da escola. O que repercute sobre a negligência desses profissionais em incluir a criança negra positivamente no contexto escolar. Ao silenciar-se

o professor desrespeita o direito da criança negra a uma educação igualitária para todos.

Sabendo que o professor é o mediador das ações das crianças dentro da escola, a omissão de um posicionamento afirmativo para diminuir os casos de discriminação e racismo, acaba contribuindo para que haja uma perpetuação das práticas racistas. A criança negra ao perceber a diferença de tratamento, ela acaba se retraindo, tendo medo de falar, medo de posicionar-se, renegando a própria imagem e origem. Dentro da escola, é papel do professor proteger e combater a discriminação e o preconceito racial e não estimulá-lo.

O professor ao silenciar-se diante desses episódios, fomenta o pensamento da criança branca, que vai crescendo com a convicção que a raça branca é superior a raça negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no Artigo 2 inciso 1º traz:

A educação das relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

É direito de todo cidadão, ter acesso à educação de qualidade e que haja respeito, mais o que pode-se dizer das escolas que não estão preparadas para receber as crianças negras? Se todos tem garantido educação de qualidade, por que as crianças negras estão sendo negligenciadas dentro das escolas? Qual é a concepção desses professores que insistem na propagação do racismo e da discriminação racial dentro das escolas?

Essas indagações nos levam a pensar, que educação de qualidade está sendo ofertada para as crianças dentro das escolas. Citando ainda as DCNEIs (2009), em que a proposta curricular da Educação Infantil deve estar norteadas entre as interações e

brincadeiras, garantindo vivências éticas e estéticas com todas as crianças, independente do seu grupo cultural, raça ou cor.

Munanga (2005), esclarece que uma parte dos professores, ou por falta de informação ou por puro preconceito não sabem dissociar as situações de discriminação dentro da escola, dentro da sala de aula, nos mais diferentes momentos pedagógicos. É preciso que o professor se conscientize para que possa conscientizar os seus alunos.

5 A NECESSIDADE DA AFETIVIDADE DO/A PROFESSOR/A COM A CRIANÇA NEGRA

A criança independente de aceitação ou não do adulto ela quer ser ouvida observada, zelada, amada, ela sente a necessidade do contato, do afeto, do amor. Quando o professor diferencia a forma de tratamento afetivo entre crianças brancas e crianças negras, a criança negra sente a rejeição. O reflexo dessa ação do adulto pode acarretar a introspecção ou comportamentos para tentar chamar a atenção (o que os professores rotulam de criança bagunceira).

Almeida (1999), complementa que “para muitos, o afeto do professor pode significar a continuação da permanência na escola. Diante desta afirmação, a escola não pode em nenhum dos seus âmbitos, negligenciar a criança negra dentro do espaço escolar.

O professor ao elogiar seu aluno, tem que ser prudente e coerente, pois os seus olhares, gestos e palavras, são interpretados tanto para quem recebe o elogio quanto para quem não recebe elogio igual ou parecido.

O professor tem que desconstruir a imagem de beleza imposta pela sociedade, onde o belo é aquele que concentra as características de beleza europeia, pele branca, cabelo liso, traços finos. A sociedade julga que quem foge desse estereótipo é desprovido de beleza. Se considerar que a população brasileira negra é maior que a população branca, o professor julga que uma parcela muito grande não se encaixa nos padrões de beleza, e, são negligenciados dentro do espaço escolar. “A ideologia, ao promover o estereótipo, leva o estereotipado a internalizar sua imagem negativa, idealizada com o objetivo de inferioriza-lo e oprimi-lo” (CAVALLEIRO, 2006, p. 63).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2020 a Lei nº10639/03 completa 17 anos, diante dos mais diferentes estudos que a norteiam, é fundamental que ocorra mudanças com relação as atitudes dos professores dentro das escolas. O que fica cada vez mais evidente, é a necessidade da sua obrigatoriedade dentro da Educação Infantil, é preciso que o professor assume o compromisso de combater o racismo e a discriminação.

É evidente que para que haja uma mudança na postura do professor, ele precisar ser sensibilizado para poder tratar as questões raciais dentro da escola, sem conhecimento, essa prática não pode ocorrer, sem conhecer a história Africana e Afro Brasileira fica impossível agir com imparcialidade. É preciso investir em formações e capacitações para que os professores consigam transformar a teoria em prática. E quando não nos referimos a teoria e a prática, que ela não ocorra somente na semana em que se comemora a consciência negra, que as práticas não sejam apresentadas de maneira fragmentada sem representação, sem significado, sem sentido para a criança, que ela seja prática constante e eficiente dentro das escolas.

A cor da pele, classe social, diferença religiosa, não podem servir de base para discriminação e racismo dentro da Educação Infantil, o professor precisa repensar suas práticas e conscientizar-se para que o atendimento as crianças sejam baseados no respeito, dignidade e igualdade.

Com o estudo podemos concluir que é preciso que haja uma reformulação nas práticas dos professores e profissionais da educação, é fundamental que tenha um trabalho baseado no respeito o no direito à igualdade de tratamento. É preciso efetivar na prática a presença da Lei 10639/03 dentro do ambiente escolar, garantindo o desenvolvimento da criança no que envolve as questões raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros

Curriculares Nacionais- Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Lei 10639/03, de 09 de janeiro de 2003.** Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em 224 _ <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/98883/lei-10639-03>>.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio escolar ao silêncio do lar-Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista PerCursos,** Florianópolis, NPP, Udesc, v. 2, n. 2. 2001.

KLIMBER, Otto. **As diferenças raciais.** Editora: Companhia Nacional, 1966.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. **Os estudos culturais e a questão da diferença na educação.** Disponível em: <http://www.ufrn.br>. Acesso em mar. 2019.

ROSEMBERG, F. et. al. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985. 2v.

SILVÉRIO, Valter Roberto e TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Há algo de novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo.** Disponível em: <http://www.unicamp.br>. Acesso em mar. 2019.

SOARES, José F. e ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **UFMG.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 11 nov. 2018.

TRINDADE, Rui. Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: Desafios e perspectivas [Education, teacher **training** and their socio-historical dimensions: Challenges and perspectives]. *Revista de Educação Pública (BR)*, v. 20, n. 43, p. 231-251, 2011. Acesso em fev. 2019.

VIEIRA, Paulo Alberto dos e MEDEIROS, Priscila Martins. **Ensinos diaspóricos: dez anos de educação para as relações étnico-raciais no Brasil.** Disponível em: <http://www.ecas2013>. Acesso em fev.2019.

AS REFORMAS ESTRUTURAIS NA AMÉRICA DO SUL CONTEMPORÂNEA: BASES TEÓRICAS PARA A REFORMA PREVIDENCIÁRIA NA ARGENTINA, BRASIL E CHILE

Arnaldo de Santana Silva

RESUMO

O presente artigo se desenvolve no sentido de analisar os adventos sociojurídicos importantes para a conjuntura da região do ABC sulamericano, sob o contexto de Dumping. De acordo com as vertentes sociais e garantistas constroem-se as bases para a estruturação das reformas aplicadas como negativas, por relativizar a Austeridade e constituir um regresso aos Direitos Sociais. Como objetivo primordial, estabelece um comparativo entre os reflexos das alterações previdenciárias constantes da Argentina e Chile, trazendo como metodologia a construção da história do tempo presente, que se constitui de reflexões contemporâneas para construção teórica do que acontece nos dias atuais. Concluímos com a construção negativa referente à reforma previdenciária Brasileira com base comparativa nos escritos dos vizinhos Chilenos e Argentinos. Por meio de análise bibliográfica, buscamos constituir a base fomentadora em um contexto crítico, no intento de refutar a aplicação de tal medida como substancialmente lesiva, não somente para a economia como também para a sociedade.

Palavras-chave: Austeridade. Segurança social. Reforma da previdência. América do Sul.

STRUCTURAL REFORMS ON CONTEMPORARY SOUTH AMERICA: THEORETICAL BASIS TO THE SOCIAL SECURITY CONTEXT ON ARGENTINA, BRAZIL AND CHILE

ABSTRACT

The present article develops in order to analyze the socio-legal adventures important for the conjuncture of the South American ABC region, under the context of Dumping. According to the social and guarantor aspects, the bases are built for the structuring of the reforms applied as negative, for relativizing Austerity and constituting a return to Social Rights. As a primary objective, it establishes a comparison between the reflexes of the social security changes in Argentina and Chile, using as methodology the construction of the history of the present time, which consists of contemporary reflections for the theoretical construction of what happens today. We conclude with the negative construction referring to the Brazilian social security reform based on a comparative basis in the writings of neighboring Chileans and Argentines. Through bibliographic analysis, we seek to constitute the fostering base in a critical context, in an attempt to refute the application of such measure as being substantially harmful, not only for the economy but also for society.

Keywords: Austerity. Social Security. Reform. South America.

1 INTRODUÇÃO

Enfrentamos, atualmente, uma era de câmbios onde os institutos que visam a promoção do bem-estar social se encontram em deterioração, sendo iniciados com as reformas de âmbito estruturais. Podemos destacar como principais para o recorte sula-mericano aquelas reformas aplicadas às três maiores economias do sul americano: Argentina, Brasil e Chile.

A assunção de novos governos e a vertente principal em desvirtuar direitos sociais mínimos propagados e defendidos nas constituições cidadãs contemporâneas tornam-se a cada dia um empecilho para o desenvolvimento de determinadas garantias

sociais dentro do país e, nesse sentido, são propostas medidas antidemocráticas para barrar e incentivar o desenvolvimento de setores que não possuem ligação direta com o povo, mas com a economia e propostas que não são veiculadas à população acabam por serem direcionadas de forma grosseira ao crivo popular.

No âmbito do sul da América, após as correntes antidemocráticas, vivenciamos um momento de paz e cooperação, onde países destacaram-se e, conforme interesses, desenvolveram acordos regionais, estabelecendo uma unidade fortalecendo a comunicação entre os integrantes dos pólos internacionais em desenvolvimento. A força, nesse sentido, passou a ser estabelecida com base na relação desses e no intento de mudança do panorama internacional estabelecido e o jogo de participação mais ativo, em busca de polos econômicos que passam a ser foco das relações internacionais, repercutindo, diretamente, na forma como os países assumem as responsabilidades internas e internacionais em suas vertentes global e local.

Importa ressaltar o contexto brasileiro como exemplo, pois há a institucionalização de um discurso de violação reiterada de direitos em virtude do desenvolvimento econômico. Essa medida busca nada além de tornar a cultura estrutural econômica mais atraente e favorecer a entrada de empresas que utilizam da faceta da globalização com a finalidade de obter um capital exploratório amplo.

As relações estabelecidas no sul do continente americano serão analisadas e partindo do contexto das reformas recém aplicadas às soberanias, em seus regimes democráticos de direito, especificando-se a estrutura que compõe a reforma, o contexto de sua aplicação e garantia do bem estar social para o país, diante de seu papel de promoção da austeridade.

A metodologia utilizada para a construção deste artigo pressupõe a aplicação da história do tempo presente, contemplando a análise dos marcos temporais contemporâneos de forma mais próxima embasada nas mudanças oriundas do avanço do tempo e sociedade em consonância com a pesquisa bibliográfica sobre os impactos destas reformas para a sociedade, fomentando escritas

que não sejam unicamente acadêmicas, mas que se sustentam em notícias de jornais e relatos de experiência de acordo com os movimentos sociais.

Dessa forma, propõe-se a organização deste artigo com a finalidade de se expandir o estudo acerca dos institutos internacionais elencados e proporcionar uma autoavaliação regional da política externa direcionada à região. Nesse sentido, a construção perfaz um liame apresentando a globalização e seus avanços sob o contexto das reformas em seu desenvolvimento, especialmente diante do fomento à teorização sobre as reformas estruturais e seu desenvolvimento no sentido de atingir a Assistência Social, conforme constante na apresentação a seguir descrita.

2 A EVOLUÇÃO CONCEITUAL SOBRE A GLOBALIZAÇÃO E O CONTEXTO DAS REFORMAS PREVIDENCIÁRIA

Vislumbramos, atualmente, notícias de que veiculam o advento das reformas estruturais como necessárias ao desenvolvimento da sociedade contemporânea e que fomenta a manutenção de uma estrutura benéfica para o futuro, em uma base de longo prazo, para a estipulação, viabilização e impacto nas governanças internas de países em desenvolvimento. O caso do Brasil é um dos mais recentes e para a região sul americana, dois outros casos podem ser atribuídos como basilares históricos referenciais: Argentina e Chile que já implementaram outrora e enfrentaram problemas no sentido de assegurar a austeridade e prestação de garantias para toda a sociedade. Nesse contexto, para analisar as bases decorrentes das construções aplicáveis aos casos, instrumentalizaremos a análise do contexto originário, com o desenvolvimento da globalização e as bases teóricas estruturais às reformas sul americanas, partindo dos exemplos dos países elencados: Argentina, Brasil e Chile.

2.1 GLOBALIZAÇÃO

A égide da presente construção tem por base o instituto da globalização em seu aspecto histórico. De acordo com a teoria

tradicional, a globalização pode ser caracterizada como traçada por competitividade e setORIZADA com base na exploração, construindo os seus pilares fundamentais.

Costa Jr, sob a influência de Santos (1997), expõe a globalização como a “[...] releitura do colonialismo de exploração, uma vez que pretende, com a vassalagem entre nações, buscar ambiente propício ao revigoramento do comércio, estagnado pela saturação de zonas negociais nos países de capitalismo central”.

Ainda sobre a globalização, Santos (1997) ilustra, de forma aprofundada, o período de transição e sua cadeia de dogmas econômicos:

[...] vou dizer que o fim dos 30 anos de crescimento geral do mundo leva à morte do cidadão pleno e da democracia plena. Podemos agora nos referir ao fenômeno que aparece como paralelo a essa tendência, com uma redução da cidadania e uma diminuição da democracia, que é a globalização. A globalização é essa marca, esse momento de ruptura de um processo que vinha se fazendo, lentamente, nos quatro séculos precedentes, e que marca a morte de um sonho verdadeiro de globalização. (SANTOS, 1997, p.12).

Silva (2017), apresenta em sua construção sobre globalização e a reforma trabalhista que:

[...] somente fora possível quando da influência da técnica, sendo vista como marco histórico de cada período que se expressa na sapiência do homem pela evolução. Desta forma, criaram-se teorias, principalmente a partir do século XVII, que adotavam o homem como um valor considerável, atribuindo-lhe força política, importante para a disseminação desse valor em prol do seu aproveitamento social. A técnica maquinaria surge, portanto, como meio a viabilizar um ficto desenvolvimento social, que teria a base no esforço do homem em tentar se igualar a uma máquina (fordismo) sendo, assim, aceito pela sociedade e tornando-se um ser político (SILVA, 2017, p.3).

Destacamos, aqui, ser de relevante valor social o instituto da globalização e seus reflexos sociais pois, de certa forma, reapresentam o caráter de ser social como aquele que vincula sua virtude ao trabalho. O ser político e social somente poderia ser visualizado

desta forma diante do exercício do trabalho e para aqueles que não possuíam ou possuem meios de se manter à disposição do mercado de trabalho, deixava de ter um condão sócio político e trilhava um caminho outro.

Especialmente após as revoluções tecnológicas ocorridas em seu terceiro e quarto tomo é que visualizamos uma mudança na forma de se concretizar os ditames da acumulação flexível e movimentando o capital, tão necessário para a sociedade, de forma livre, sem amarras e desenvolvendo uma estrutura muito mais baseada no comércio e liberdade, podendo ser realizado a partir da adequação basilar, rompendo especialmente com os limites territoriais.

Sobre a estrutura de Estado, a busca pelo bem estar social passa a desencadear novos diálogos e a partir da estruturação de novas correntes econômicas, passamos a analisar também o território e sua limitação estrutural. O bem estar passa a possuir um desprestígio engendrado por correntes econômicas mais fortes e são exigidos, nessa ótica, padrões de Estados mais distantes do assistencialismo contudo focados na exploração.

Silva (2017), nesse sentido também desenvolve que:

Quando tratamos da ideia de ausência do Estado para com os fins econômicos, passamos à formulação estabelecida principalmente por essa corrente econômica, onde os meios de produção capitalistas necessitam de um Estado flexível para impetrar seus desejos e premissas e obter daí a exploração esperada, tendo como exemplo a privatização e a terceirização para caracterizar os pontos mais importantes de relativização trajados nesse sistema. [...]

O território passa a ser o requisito menos importante para o desenvolvimento do capital, avançando-se, dessa forma, a um período onde as novas tecnologias se inserem nos meios de desenvolvimento do trabalho, o que possibilita termos uma empresa com sede em país com a defesa dos direitos sociais, do trabalho e políticos abalados e escassos, produzindo matéria e bens de consumo para os outros países que possuem um direito social, político e do trabalho consolidados

e bem estruturados em sua defesa, diminuindo o desenvolvimento econômico e alavancando índices de desemprego para aqueles que vivem nos países com direitos consolidados, e aumentando cada vez mais o subemprego nos países que não possuem os direitos assegurados plenamente pelo Estado (SILVA, 2017, p.4-5).

Com a prevalência da globalização, a meta de se atingir uma sociedade de austeridade, vislumbrada como aquela que pressupõe todos os meios necessários para intermediar o contato entre público e privado, passa a ser muito mais utópica que realista já que o capital é expansivo e pleiteia a participação irrestrita, sem se limitar por critérios relacionados a território ou regimes jurídicos locais.

Ainda nesse sentido, incumbe destacar a análise oriunda dos ditames da globalização por intermédio de Silva (2017), que, ao referenciar o geógrafo baiano Milton Santos, destaca a crescente minimização da estrutura permanente de Estado em face do avanço desenfreado do modelo de acumulação capitalista.

Vivemos no mundo da competitividade, onde o Estado deixa de prestar com o mínimo necessário para o desenvolvimento do senso de justiça e, diante dessa falta, quando se perpassa à empresa, que não possui finalidade social, acrescida de sua qualidade global pós moderna, ou se é cada vez mais individualista ou se desaparece.

Por fim, se faz necessário elucidar a impossibilidade do tema da globalização com o que se instrui como internacionalização. O primeiro pode ser classificado como um processo que visualiza promover a união do mundo, partindo dos pilares estruturantes do poder. Já o segundo, pode ser classificado como recurso para a relativização do trabalho e distribuição das empresas como vinculadas ao mundo (mundialização) e não somente a uma nação (territorialidade) (SANTOS, 1997).

Dessa forma, possibilita-se, ao empresário, que este inviabilize a estrutura local e legal diante da competitividade e fomento de um exército definido como de reserva para a execução de toda estrutura de exploração do capital internacional. Assim, a assistência e formas de prestação oriundas do Estado para a promoção

da austeridade deixam de ser visualizadas como basilares e passam a fomentar a distribuição cada vez mais setorizada do que podemos enquadrar como exploração, motivadora de estruturas determinantes para o papel das reformas contemporâneas.

2.1 AS REFORMAS ESTRUTURAIS E A ASSISTÊNCIA SOCIAL

A previdência social faz parte de uma das ramificações dos direitos de segunda geração que relacionam, diretamente, uma atenção do Estado e sua responsabilidade para com seu povo em promover o Bem-Estar. Essa construção se origina dos direitos humanos nos quais, onde, a partir de seus estudos históricos, de acordo com a época e necessidades populares, especialmente das minorias dentro de cada construção social, se fazia necessário tutelar de uma forma mais ativa os direitos para sanar eventuais danos e lesões que pudessem efetivar um prejuízo coletivo. Esses direitos podem ser observados com maior força a partir da revolução francesa e seus princípios que evocam liberdade, igualdade e fraternidade.

Os operários, principais alvos dos direitos apresentados, passaram a ter suas necessidades primárias supridas pela corrente, constituindo direitos básicos (alimentação, vestimenta, moradia, saúde, segurança, assistência à doença, à velhice, ao desemprego, etc.) tutelados pelo Estado. Essa corrente teórica ganha força internacional, passando a ser estudada e aplicada também em outros países além de incorporada em constituições ao redor do globo. Este foi o caso da constituição mexicana de 1917 e da constituição de Weimar, em 1919, onde, por meio da manifestação de descontentamento operário, asseguraram-se direitos, pelo Estado, na vertente do garantismo e assistencialismo.

No âmbito dos direitos sociais, necessário se faz o destaque para as conferências engendradas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a promoção dos princípios basilares à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Estas estipulam a fixação de um rol de direitos inseridos como responsabilidade

do Estado, que devem ser tutelados com vias ao estabelecimento de liberdade, participação e democracia em seu sentido amplo de oportunidade. Dentre os direitos, foram inseridos: dignidade do ser humano, liberdade de expressão e de associação, formação profissional, universal a educação, seguridade social, trabalho e à proteção contra o desemprego. Como principais direitos ligados ao contrato de trabalho, podem-se destacar remuneração igual por trabalho igual, salário mínimo, livre sindicalização dos trabalhadores, repouso e lazer, limitação da carga horária da jornada de trabalho, férias remuneradas, educação: ensino elementar obrigatório e gratuito, a generalização da instrução técnico-profissional, igualdade de acesso ao ensino superior.

Em breve síntese, Ignacio (2017) define direitos sociais como aqueles direitos que

Buscam melhorar as condições de vida e de trabalho para todos; São cedidos à todos pelo Estado e dependem de sua atuação e regulamentação; Com o auxílio de outras leis, alcançam diferentes áreas de amparo aos indivíduos como: direitos trabalhistas; seguridade social (direitos à saúde, à previdência social e à assistência social); proteção à maternidade, à infância e aos desamparados (IGNACIO, 2017, p.2).

É nesta ramificação que encontramos o objeto focal de estudo: a seguridade social. Esta se caracteriza como um dos pilares para o instituto dos direitos sociais. Diante da ramificação elaborada por Karel Vasak, em 1979, os direitos humanos podem ser divididos em gerações e essas gerações representam a qual tipo de tutela se espera que o Estado dê para seus integrantes.

A seguridade social integra o quadro de direitos garantidos pela segunda geração que buscam garantir um ambiente plural e participativo onde há a atividade de pessoas em uma perspectiva mais abrangente e igualitária, passando a utilizar terminologias como cidadão e Política-Pública, visando garantir o bem-estar social. É nessa geração onde surgem direitos fundamentais que serão desfrutados pela sociedade, conforme determina a constituição federal brasileira.

A seguridade social representa um grupo de direitos que asseguram, por meio da iniciativa integrada dos poderes públicos e da sociedade, direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social, conforme estabelecido pela constituição Brasileira em seu título VII, capítulo II. Partindo dessa base constitutiva dos direitos sociais e da seguridade social brasileiras podemos afirmar que tanto as constituições Argentina como a Chilena prevêm, de forma similar, a existência da previdência social e garantias para a consecução de uma sociedade mais garantista com foco no desenvolvimento de uma política de Estado focada no bem-estar.

Contudo, insurge o questionamento acerca deste instituto em sua contemporaneidade, especialmente no que tange aos câmbios implementados para a estrutura da assistência social e previdência brasileiras, aprovada em 2019 perante seus representantes governamentais, ao defender o estado de crise econômica para o país. Aumentaram o período de contribuição e idade para aposentadoria, tempo mínimo de trabalho em determinados aspectos especiais (que visavam garantir estabilidade para funcionários que manejam materiais nocivos), retiraram direitos que eram garantidos às pessoas submetidas a condições especiais e ainda continua sendo aplicado o discurso do melhor interesse do Estado por meio de seu interesse público.

Ao serem analisados os trajetos Argentinos e Chilenos, de formas similares, podem ser visualizados os impactos concernentes ao desenvolvimento econômico no qual onde se supõe a manutenção de padrões garantistas em um viés minimalista. Na Argentina, por exemplo, as reformas de cunho relativizador das garantias são visualizadas como estruturalmente intrincadas aos impactos fiscais da privatização da previdência. Pinheiro (2001), em sua construção analítica, aponta que

Como resultado da privatização da previdência na Argentina, o déficit do sistema aumentou de US\$ 891 milhões, em 1993, antes da reforma, para US\$ 6,7 bilhões no ano 2000, condicionando a deterioração no resultado do setor público. O déficit público argentino, de US\$ 6,9 bilhões, é praticamente da mesma dimensão do déficit previdenciário (PINHEIRO, 2001, p. 1).

O mesmo autor apresenta o contexto da economia da governança chilena, conforme o trecho que se segue

No Chile, a privatização da previdência também induziu a diminuição da cobertura de 71,2%, em 1975, para 63,6% no ano 2000. De acordo com os especialistas, isso ocorre devido aos elevados custos administrativos das AFPs, à vulnerabilidade do valor do benefício, às oscilações do mercado e à garantia de um benefício mínimo assistencial por parte do Estado aos que não têm capacidade contributiva. (PINHEIRO, 2001, p. 3).

Exemplos decorrentes do que aconteceu em outras nações sul americanas revelam o contexto completamente prejudicial referente a essas reformas. O exemplo chileno possui uma história de um período superior a trinta anos de execução e sua estrutura privatizada, seguindo padrões de exploração do capital que são visualizados como diminuidores da poupança pública e principal motivo para o endividamento local diante do diálogo entre público e privado por meio da capitalização.

Neste mesmo sentido podem ser destacadas notícias contemporâneas que reafirmam a teoria aqui apresentada, conforme a seguir destacado:

O presidente do Chile, Sebastian Piñera, anunciou na quarta-feira (15) que enviará um projeto de lei ao Congresso nesta semana para reformar o atual sistema previdenciário, que deixa muitos aposentados vivendo em situação de pobreza e tem sido uma das principais queixas dos manifestantes que protestam há meses. Em um pronunciamento de rádio e televisão, Piñera disse que vai propor um aumento de 6% na contribuição previdenciária por trabalhador. O sistema de pensões do Chile é formatado no esquema de capitalização, em que os trabalhadores pagam pelo menos 10% de seus salários por mês para fundos com fins lucrativos, chamados de Administradores de Fundos de Pensões (AFP's). O ajuste proposto implica um aumento de 3% na contribuição do empregador. Além disso, os empregadores contribuiriam com outros 3% para um fundo estatal destinado a melhorar as aposentadorias atuais e futuras (Portal R7, 2020, p 1).

Enquanto o Brasil busca mudar a sua Previdência para, segundo o governo Michel Temer, combater um rombo fiscal que está se tornando insustentável para as contas públicas, o Chile, o primeiro país do mundo a privatizar o sistema de previdência, também enfrenta problemas com seu regime. Reformado no início da década de 1980, o sistema o país abandonou o modelo parecido com o que o Brasil tem hoje (e continuará tendo caso a proposta em tramitação no congresso seja aprovada) - sob o qual os trabalhadores de carteira assinada colaboram com um fundo público que garante a aposentadoria, pensão e auxílio a seus cidadãos (REVERBEL, 2017, p.1).

Sob intensos protestos, o congresso da Argentina aprovou na segunda-feira uma polêmica reforma em seu sistema previdenciário, que muda a forma como se reajustam os benefícios sociais de estimados 17 milhões de argentinos. Foi uma importante vitória política do presidente Mauricio Macri, patrocinador do projeto - aprovado por 127 votos a favor, 117 contra e duas abstenções. (...) Por mais que esteja disseminada a ideia de que mudanças são necessárias para conter o escalonamento dos gastos públicos, é difícil obter um consenso sobre quem deve sofrer com os cortes. Na Argentina, a votação foi seguida de enfrentamentos entre manifestantes e policiais nas ruas, com um saldo de 200 feridos e dezenas de pessoas detidas, além de panelaços em diversos bairros de Buenos Aires e a convocação de uma greve, que afetou os transportes e o comércio. No Brasil, pesquisa de maio do Datafolha apontou que 71% das pessoas se opõem a uma reforma previdenciária, rejeição que sobe para 83% entre funcionários públicos. (BBC Brasil, 2017, p.1-2).

Desta forma pode ser concluída a apresentação que veicula as teorias econômicas que baseiam, de forma minimalista, a apresentação da reforma previdenciária que se fez apresentar de acordo com a proposta aqui exposta.

3 METODOLOGIA

As bases metodológicas utilizadas permeiam o instituto da História do Tempo Presente, produzida com base na História Oral e com bases bibliográficas dadas à estrutura analítica para

a aplicação dos conceitos aqui elencados. Diante dessa estrutura pode-se visualizar, com maior facilidade, a articulação entre a tese descrita e os movimentos sociais em suas lutas contemporâneas.

A História do Tempo Presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma sociedade partindo da base analítica de seus movimentos recentes onde toda novidade é vislumbrada como marco e as análises serão visualizadas futuramente como basilares ao desenvolvimento de toda estrutura teórica para aquele marco contemporâneo sob análise. Nesse sentido Fiorucci (2011), em artigo direcionado à Revista Espaço Acadêmico, com base nos demais pesquisadores apresenta que

[...]Como alertou Rioux, o século XXI é o da imagem, do factual torrencial, do imediatismo, no qual o indivíduo se tornou atemporal na contemporaneidade, virgem de qualquer memória ajuizada, confuso frente às mudanças de tempo e espaço, afetado em sua percepção de presente, passado e futuro, o que alavancou uma mudança de paradigmas, tanto nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas, como na relação da história com seus tempos e objetos (Op. Cit., p. 44-50). Como ponderou Muller, a história não é apenas a compreensão do passado e sua narrativa, é também a análise das mudanças e a compreensão do presente (Op. Cit., p. 25-26). Vista dessa maneira, a história do presente alivia pouco a pouco o autismo da atualidade, ainda que padeça com alguns obstáculos que podem prejudicar sua confecção, como a proximidade do fato, o envolvimento com o objeto ou o apego a processos históricos não terminados. Por isso Serge Bernstein e Pierre Milza advertiram que o rigor do ofício histórico é aqui mais indispensável que alhures, por ser uma história particularmente delicada e difícil de analisar (1999, p. 129-130), mas, por outro lado, afirmaram seguros que “a história do presente é primeiramente e antes de tudo história” (Idem, p. 127). (FIORUCCI, 2011, p. 114-115).

A História Oral possibilita atualmente o registro de inúmeras narrativas, denominadamente importantes para a construção de memoriais sejam eles individuais ou coletivas, a partir das

distintas visualizações dos sujeitos imiscuídos e testemunhos da história que, ao serem estimulados pelos relatos de profissionais da história e sociedade, por meio de suas experiências de vida, convertem experiências outras em documentos passíveis de crítica e análise. Constroem-se narrativas e testemunhos e identificam-se os mesmos como registros relevantes que podem contribuir para um melhor embasamento da História do Tempo Presente e direcionam a visualização do hoje como base para futuras análises.

As múltiplas vozes se transformam em documentos históricos que, diante de sua diversidade, valoriza a heterogeneidade do que fora vivido, em detrimento de uma homogeneidade que usualmente simplifica e distorce o mundo real, os movimentos e os conflitos da história.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização é um dos marcos da nossa atualidade que repercute de forma destacada em nossas vidas. Partindo desta análise, assim como das bases teóricas que permeiam os câmbios políticos, com especialidade às políticas públicas locais, dos países destacados, que foram enfrentados na Argentina, no Brasil e no Chile influenciando a aplicação de reformas e reorganizar estruturas que são visualizadas atualmente como características da realidade na América do Sul.

Mesmo diante da presente estrutura que em regra fomenta o bem-estar, verifica-se uma contemporânea reformulação sobre o que representa a austeridade e quais são os padrões dessa organização de deveres do Estado para com a sua população. As reformas aplicadas perpassam uma teoria de suposição econômica muito forte, ao se enquadrar as teorias de desenvolvimento e fomento da economia ao longo prazo. Contudo, aparentemente, deixamos de analisar o contexto dos vizinhos que já realizaram as presentes reformas e veiculam uma visualização completamente indisponível para a sociedade.

Urge, nesse sentido, fomentar a inovação para pesquisas que veiclem o estudo sobre impactos, movimentos e reflexos das

reformas para as estruturas políticas internas dos países e suas relações para a organização geopolítica local e, ao mesmo tempo, confeccionar análise de conjuntura e organização de relatos acerca dos câmbios pretendidos e suas aplicações nestes sistemas internos, assim como o impacto desta visualização no panorama global.

Torna-se, por fim, perceptível a importância da presente estrutura para a análise do desenvolvimento, se assim puder ser classificado de acordo com os relatórios e movimentos sociais contemporâneos, dos movimentos conservadores ou tradicionalistas no mundo e a forte tendência ao liberalismo econômico, fomentado pela globalização e do capital. Analisar a conjuntura político administrativa importa e necessita ser reforçada diariamente.

Se faz importante analisar o impacto dessas atitudes completamente distintas para o cenário de cada sociedade, assim como da estrutura de Estado que desenvolve a democracia e o direito como bases, de acordo com o movimento social havido após as constituições cidadãos pós ditaduras militares, que implicam uma responsabilidade do estado para com a sociedade, a manutenção da equidade em sua formação e formatação da austeridade em seu sentido garantidor para o melhor interesse social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O mal-estar do neodesenvolvimento**. Blog da Boitempo. 2014.

BBC BRASIL. **As semelhanças e diferenças entre as reformas da Previdência do Brasil e da Argentina**. Publicado em 20/12/2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42404715>. Acesso em ago/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. 1988.

COSTA JR, Vander Luiz Pereira. **Os jovens Operários da advocacia**. Editora CRV: Curitiba, 2017.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/90/70>. Acesso em Set/2020.

FERREIRA, Antonio Casimiro. A sociedade de austeridade: poder, medo e direito do trabalho de exceção. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 95. Dezembro 2011: 119-136.

FIORUCCI, Rodolfo. Considerações acerca da História do Tempo Presente. *Revista Espaço Acadêmico*, nº125, ano XI. 2011. 110-121. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12565>. Acesso em nov/2020.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. Dossiê Globalização. **Estudos Avançados Scielo**. Volume 11, n.29. São Paulo. Jan/Abr. 1997.

IGNACIO, Julia. O que são Direitos Sociais? **Politize**, 2017 Disponível em: <https://www.politize.com.br/direitos-sociais-o-que-sao/>. Acesso em ago/2020.

PORTAL R7. **Piñera propõe reforma da Previdência após protestos no Chile**. Publicado em 16/01/2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/internacional/pinera-propoe-reforma-da-previdencia-apos-protestos-no-chile-16012020>. Acesso em ago/2020.

PINHEIRO, Vinicius Carvalho. Reforma da Previdência e Crise na Argentina. **Informe da Previdência Social**, Volume 13, Nº12. Ministério da Previdência e Assistência Social: Brasília. 2001.

REVERBEL, Paula. Como é se aposentar no Chile, o 1º país a privatizar sua Previdência. **BBC Brasil**, São Paulo. Publicado em 16/05/2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39931826>. Acesso em set/2020.

SANGUINETI, Wilfredo. **El desafío de La transnacionalización del empleo**. Disponível em: <https://wilfredosanguineti.files.wordpress.com/2008/09/tt-articulo-uruguay.pdf>. Acesso em 30/09/2018 às 02:54.

SANTOS, Milton. Da política dos Estados à política das empresas. **Caderno Escola Legislativa**, Belo Horizonte v. 3, n. 6, p. 3-191, jul-dez. 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. 2. ed. Schwarcz: São Paulo, 2000.

SILVA, AS. **A institucionalização do Dumping Social no Brasil: considerações sobre a Globalização e a “Reforma” Trabalhista de 2017**. Salvador: UCSAL, 2017.

A INTERFERÊNCIA DO AMBIENTE DE TRABALHO NA PRODUTIVIDADE E QUALIDADE LABORATIVA: QUANDO O HOME VIRA OFFICE DURANTE A PANDEMIA

Rosane dos Santos Dias Góis
Jeyme Cerqueira Matos

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar a prática das relações de trabalho como modalidade *home office* tendo a produtividade e qualidade laborativa e suas consequências. No contexto atual, muitos trabalhadores foram remetidos para *home office*, como forma do trabalhador dar continuidade ao seu labor, otimizando a sua produtividade e qualidade. No entanto, com o desenvolvimento da pesquisa referente ao tema focado no setor proposto e seus impactos vem demonstrar a importância da qualidade e produtividade na modalidade *home office*, e suas as condições ligadas aos resultados de uma gestão do tempo. O método da pesquisa aborda a natureza exploratória, qualitativa e dedutiva, ou seja, o procedimento foi pautado pelo uso de questionário com os pesquisados através da coleta de dados. Dados esses analisados, que permitiu concluir que os trabalhadores em modalidade *home office* traz uma influência positiva na produtividade e qualidade de trabalho. Também foi possível levantar os fatores negativos. Pois bem, os principais fatores positivos, encontram-se no aumento da produtividade laborativa, redução de custo com deslocamento, flexibilização do horário, já os principais impactos negativos encontram-se falta do convívio social, sobrecarga de trabalho e a tecnológica. A pesquisa vê diagnóstico como observação do ambiente familiar e trabalho. Portanto, fica evidenciando a importância de demonstrar que o projeto deve pautar valoriza fatores como: convivência social e o ambiente de trabalho, otimiza correção dos impactos do *home office*. Além disso, busca fomentar futuras pesquisas sobre saúde emocional frente ao *home office*.

Palavras-chave: Flexibilização de horário. *Homeoffice*. Impactos laborativos. Produtividade. Qualidade de trabalho.

INTERFERENCE OF THE WORK ENVIRONMENT IN PRODUCTIVITY AND WORK QUALITY: WHEN HOME BECOMES OFFICE DURING PANDEMIC

ABSTRACT

The work aims to analyze the practice of labor relations as a home office modality with productivity and work quality and its consequences. However, in the current context, many workers were sent to the home office, as a way in which the worker can continue his work, optimizing his productivity and quality. However, with the development of research on the theme focused on the proposed sector and its impacts, it demonstrates the importance of quality and productivity in the home office modality, and its conditions linked to the results of time management. The research method addresses the exploratory, qualitative and deductive nature, that is, the procedure was guided by the use of a questionnaire with the respondents through data collection. These data analyzed, which allowed us to conclude that home office workers have a positive influence on productivity and work quality. It was also possible to raise the negative factors. Well, the main positive factors are found in the increase in labor productivity, cost reduction with commuting, flexible working hours, while the main negative impacts are the lack of social interaction, work overload and the technological. The research sees diagnosis as observation of the family and work environment. Therefore, the importance of demonstrating that the project must be emphasized values factors such as: social coexistence and the work environment, optimizes correction of the impacts of the home office. In addition, it seeks to foster future research on the psychological aspects of home office work.

Keywords: Flexible hours. Homeoffice. Labor impacts. Productivity. Work quality.

1 INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia muitos profissionais foram remetidos ao *home office*, como medida de continuidade ao modelo produtivo tanto do trabalhador, como do setor empresarial. Sendo assim, foi necessário se adaptarem ao uso de novas tecnologias e

novas formas de convívio social, bem como, suas relações familiares que precisaram ser conciliadas com o trabalho compartilhado. Diante disso, Losekann e Mourão (2020), o *home office* intensificou a jornada de trabalho, tal como o teletrabalho intercalou o ambiente familiar onde se passou a compartilhar o mesmo recinto, tendo como possíveis consequências; a redução de momentos a família, repouso, lazer e renovação física e mental.

A pesquisa trata da importância da produtividade e suas consequências onde são apresentados os fatores impactantes oriundos da relação ambiente de trabalho e trabalhador na atividade *home office* e sua relação com qualidade laborativa tendo a flexibilização de horário, a sobrecarga de trabalho como alguns dos fatores impactantes para se determinar a qualidade. Aborda as vantagens, desvantagens e consequências do *home office*, onde apresenta fatores da relação entre o ambiente de trabalho, discorrendo sobre a importância de realizar gestão do tempo na atividade como vantagem, além de abordar os impactos psicológicos como; depressão ou dificuldades de relacionamento social; as instalações domésticas (temperatura, ventilação, nível de ruídos e iluminação), como principais desvantagens dentro da abordagem do teletrabalho *home office*.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a prática das relações do trabalho em *home office*, no setor da educação superior e administração, tendo a produtividade, qualidade laborativa e seus impactos na vida do trabalhador.

E para alcançar esse objetivo, será necessário responder o seguinte problema: De que maneira o ambiente do trabalho *home office* impacta na produtividade da qualidade laborativa? Logo, a pesquisa se justifica por seu caráter social, pois em função de uma pandemia onde trabalhadores e as empresas tiveram que se adaptar à modalidade *home office*, se faz importante o conhecimento dos impactos, das consequências, vantagens e desvantagens deste modelo de trabalho. A metodologia aplicada é a pesquisa de natureza exploratória, qualitativa e dedutiva, e tem sua amostragem por conveniência e por quotas, em se tratar de um grupo administradores e educação superior dentro das variáveis estudadas.

Logo, o método dedutivo com abordagem qualitativa, por se tratar da formulação de um problema de caráter exploratório, onde a investigação de pesquisa tem como objetivo a formulação de questões ou de um problema na pesquisa. Com a finalidade em aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para modificar e clarificar conceitos (MARCONI; LAKATOS, 2019).

Os dados foram coletados por meio de questões, onde 53 pessoas do Estado da Bahia, dos setores da educação superior e da área administrativa, respondiam os benefícios e desafios da atividade *home office*.

Nesse contexto, a amostragem por conveniência e por quotas, os pesquisadores coletam informações e elementos meramente, porque dispunha deles, as amostras de conveniência que constituem, muitas vezes, a única maneira de estudar determinado problema (FACHIN, 2017).

A amostragem por quotas é um grupo classificado como população de características e propriedades consideradas relevantes a serem estudadas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A pesquisa tem como possíveis respostas as consequências da prática *home office* e seus impactos à produtividade da atividade laborativa, bem como as formas da interferência do ambiente de trabalho *home office* e seus impactos na qualidade laborativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A IMPORTÂNCIA DA PRODUTIVIDADE E QUALIDADE NA MODALIDADE HOME OFFICE

Conforme Reggiani et al. (2005), o conceito de produtividade vem associado à maneira como é utilizado determinado recurso na produção de um bem ou serviço, levando em consideração o desempenho de uma organização, e fatores, como exemplo; a eficiência, a qualidade e o ambiente de trabalho.

Para tanto, a produtividade pode apresentar-se sob diversos aspectos, dentre eles, a qualidade, e pode ser mensurada em nível regional, de um país ou até mundial. No que se refere esse estudo, tanto a qualidade, quanto a produtividade, se complementam apesar dos conceitos distintos.

Sendo assim, no que tange à modalidade *home office*, essa produtividade pode ser refletida como o desempenho da organização por meio dos serviços prestados pelo trabalhador, enquanto que, a qualidade é simplesmente à adequação a nova modalidade de trabalho.

Para Miranda (1994), o conceito básico de qualidade é a ausência de defeitos e adequação ao uso. Logo, adequa-se ao uso da atividade *home office*, a identificação dos seus defeitos ou problemas resulta em uma qualidade tanto laboral, quanto ao bem-estar do trabalhador.

É importante ressaltar que, ao abordar a importância da produtividade e da qualidade no que tange às atividades laborais, traz como fatores impactantes a eficiência e os resultados oriundos da relação ambiente de trabalho e trabalhadores.

Sendo assim, um dos grandes impactos tem como consequência o avanço da tecnologia da informação no qual é possível obter maior flexibilidade do trabalho, seja na distribuição da carga horária ou na localização geográfica da sua realização, o que identifica a relação do trabalho não mais na presença física (TROPE, 1999).

2.2 A RELAÇÃO DA ATIVIDADE HOME OFFICE COM A QUALIDADE PARA O TRABALHADOR

A concepção de qualidade laborativa está atrelada à atenção com o bem-estar geral dos trabalhadores na realização de suas atividades ao qual concebe aspectos físicos, ambientais e psicológicos em seu sítio de trabalho. (GONÇALVES; ALMEIDA, MOURA, 2018).

Ainda assim, inclui gerar, manter e aperfeiçoar as condições de trabalho seja as condições físicas, higiene e segurança, bem como as condições psicossociais, afirmando que através do *home office* o

trabalhador encontra variadas benesses tais como: flexibilidade de horário, melhora da vida familiar e social, além disso, economia do deslocamento em trânsito por dia, ao final gera uma qualidade de vida altamente relevante para o trabalhador.

Sendo assim, pode promover melhoria na qualidade laborativa dos colaboradores que conseguem realizar gestão do tempo organizando sua agenda de trabalho conciliando suas atividades de trabalho com os compromissos familiares e sociais, e consecutivamente produzir diminuição do estresse do cotidiano. Para Haubrich e Froehlich (2020), a qualidade de vida, autonomia para gerir o tempo, redução do estresse e despesas com deslocamentos são benefícios pessoais advindos do teletrabalho.

Entretanto, para Aderaldo, Aderaldo e Lima (2017), a economia de recursos financeiros com o deslocamento nem sempre é compensatória, já que o trabalhador terá despesas com materiais de expediente e mobiliário que proporcione condições necessárias para execução do seu trabalho.

De acordo com Lida e Guimarães (2016), o projeto ergonômico do ambiente do trabalho objetiva desenvolver e aplicar técnicas de adaptação do ambiente de trabalho ao colaborador assegurando a saúde e bem-estar do profissional. Desta forma, o bom dimensionamento do espaço físico é essencial para execução do trabalho e conceber que o trabalhador mantenha posicionamento correto e realize movimentos suaves.

Neste contexto, a forma que os trabalhadores foram remetidos à modalidade referida de maneira repentina e sem realização de planejamento, pode interferir no processo de adaptação e de saúde do trabalhador levando a prejuízos a seu bem-estar físico.

2.3 O AMBIENTE DE TRABALHO HOME OFFICE SUAS VANTAGENS, DESVANTAGENS NO AMBIENTE DE TRABALHO *HOME OFFICE*

De acordo com Hau e Todescat (2018), o *home office* oferece o ensejo de gerenciar seu tempo e definir a estratégia para realizar

suas atividades, consecutivamente adquirir qualidade de vida e satisfação profissional e maior produtividade.

Sendo assim, a oportunidade promovida pelo *home office*, tem a vantagem de realizar gestão do tempo, visto que se pode conciliar as atividades laborativas com o lazer, prática de atividade física, cuidados com a saúde, atividades domésticas e acadêmicas e ainda assim estar próximo da família e conseqüentemente ter menos estresse e usufruir do bem-estar promovido através da atividade laborativa.

Ainda para Carneiro e Lima (2018), a adesão à modalidade pelo trabalhador promove vantagens através da redução de gastos e desgaste físico e mental, provenientes do deslocamento até o espaço físico de trabalho devido ao congestionamento e conseqüentemente melhoria da qualidade de vida social e familiar, já que o colaborador tem mais tempo para dedicar a família e ainda mais tempo para o lazer através da economia de tempo dispendido com o deslocamento.

De acordo com Kafalski e Almeida (2015), o teletrabalho pode ser caracterizado quando os trabalhadores realizam toda ou parte de suas atividades em um ambiente fisicamente separado do seu local trabalho usando meios tecnológicos para sua realização.

Para tanto, chamar de *home office*, teletrabalho ou trabalho remoto uma situação que, para muitas pessoas, está sendo improvisada trazendo grandes desvantagens para esse trabalhador.

A implantação do *home office* traz mudanças significativas quanto à forma da empresa controlar e administrar, assim como altera também a vivência do trabalhador, tanto no seu cotidiano, quanto na sua socialização (BOONE, 2003).

Jardim (2003 p. 40), assegura que o *home office* “[...] exige um maior grau de autonomia do trabalhador e nem todos os trabalhadores enquadram-se nessa modalidade de trabalho [...]”

Sendo assim, diversos pontos devem ser considerados na atividade do *home office*, aos quais, destacamos como desvantagens para os teletrabalhadores; os impactos psicológicos, como depressão ou dificuldades de relacionamento social; as instala-

ções domésticas que podem não estar adequadas no que tange a conforto (temperatura, ventilação, nível de ruídos e iluminação) e eventualmente mobiliário inadequado (estação de trabalho, cadeira e demais acessórios), podendo vir a causar desconforto, fadiga, distúrbios do sono e lesões por esforço repetitivo (LER); visto que muitas vezes a economia de tempo em deslocamentos ao invés de se converter em tempo livre, acaba aumentando a jornada de trabalho.

Barros e Silva (2010) destacam como desvantagens para trabalhadores o controle mais rígido praticado pelas organizações, aumento da rotina de trabalho além do maior risco de perda da identidade da atividade tradicional.

Logo, ainda que se abordem as consequências que surgem aos trabalhadores, ao desenvolver o seu labor em sua residência, é evidente a necessidade de disciplina e responsabilidade que o mesmo precisa ter e para que desenvolva um bom trabalho, e alcance as metas determinadas pela empresa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que tange a percepção da produtividade relacionada ao ambiente de trabalho, de acordo com o Quadro 1, 56,6% dos resultados afirmaram que a produtividade aumentou consideravelmente, enquanto 28,3% afirmaram que não houve impactos à produtividade. O aumento da produtividade no *home office* ocorre pela sensação de não ter uma hierarquia de domínio das empresas, ampliando o grau de autoconfiança do trabalhador em sua capacidade laborativa. A produtividade, pode estar direcionada à melhor adaptação ao ambiente e aos horários de trabalho, começando com sua jornada laboral sem gerar muito estresses, levando a cumprir a meta determinada pela empresa. Logo, 14% afirmaram que a produtividade foi reduzida, e apenas 1,9%, acredita que a produtividade não tem nenhuma relação com o ambiente de trabalho.

Quadro 1 - Percepção da produtividade e ambiente de trabalho.

PERCENTUAIS (%)	RESULTADOS
56,6	Considerou que sua produtividade aumentou consideravelmente.
28,3	Considerou que não houve impacto à produtividade.
13,2	Considerou que sua produtividade foi reduzida.
1,9	Considerou que não existe relação produtividade e ambiente de trabalho.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Os maiores percentuais evidenciam que os trabalhadores obtiveram um aumento de produtividade nas atividades em home office bem como no conforto no seu ambiente de trabalho. Rocha (2014), estudando o trabalho em *home office*, bem como a relação que ele tem com a qualidade de vida, e a produtividade, concluíram um aumento no bem-estar e possibilitando posteriormente uma elevada produtividade no trabalho.

Quadro 2, relata que 35,8% sentem falta do convívio social, já 26,4% afirmaram sentir falta do convívio do ambiente de trabalho dos colegas e chefes, além disso, 24,5% afirmaram falta de estrutura e acomodação no *home office*, ou seja, os percentuais foram muito próximos, portanto, uma relevância e um equilíbrio nas respostas obtidas, quando os pesquisados ressaltam e atribuem importância aos problemas gerados pelo teletrabalho. Referente à falta do convívio social está relacionado ao não controle da carga trabalhada, que gera dificuldade em desconectar do trabalho, além disso, sente falta do convívio social com os colegas e os horários de trabalho.

Sendo que 24,5% retrataram que enfrentam grave falta de estrutura relacionando instalação doméstica (internet, iluminação, ventilação) acarretando grave dano ao trabalhador, o qual, tem que conciliar o seu trabalho com sua rotina familiar afetando diretamente suas atividades por falta de acomodações adequadas. 13,3% relatam que o grau de sobrecarga provoca a distância do convívio familiar. Logo, nos remete afirmar que a falta de convívio social é o principal impacto associado aos outros aspectos,

porém tais impactos estão diretamente ligados ao novo ambiente de trabalho promovendo assim, danos ao trabalhador que se encontra em *home office*.

Quadro 2 - Impactos na mudança para *home office*

PERCENTUAIS (%)	RESULTADOS
35,8	Falta de convívio social com outras pessoas.
26,4	Falta de convívio com ambiente de trabalho referente aos contatos com chefes e amigos da empresa.
24,5	Falta de condições das acomodações no <i>home office</i> .
13,3%	Falta de convívio familiar devido à sobrecarga do trabalho.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Diante disso, a falta de convívio social, falta de convívio com seus colegas e chefes, falta de acomodação denotam os principais desafios e consequências em relação ao desempenho da qualidade laborativa do trabalhador *home office*.

Os impactos negativos relacionados pelos entrevistados no Quadro 3 apresenta 45,3%, a sobrecarga de trabalho em destaque, verifica-se que 28,3% tem ineficiência por falta de espaço físico para trabalhar, o que denotam o impacto negativo na atividade *home office*. Essa falta de espaço físico interfere no ambiente de trabalho produtivo, trazendo inadequação que pode promover problemas à saúde do trabalhador em função da falta da ergonomia em conjunto com a sobrecarga de trabalho e má gestão do tempo. 15,1% afirmaram que a ineficiência da estrutura tecnológica é uma das principais barreiras, e diz respeito à conexão a internet e equipamentos para o trabalho remoto, que podem impactar a queda das atividades de trabalho, tornando-as muito baixo seu labor.

Quadro 3 - Impactos negativos em relação à atividade laborativa

PERCENTUAIS (%)	RESULTADOS
45,3	Sobrecarga de trabalho.
28,3	Ineficiência do espaço físico da área de trabalho.
15,1	Ineficiência da infraestrutura da tecnologia.
11,3	Falta de lazer.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

A falta de lazer impacta 11,3% negativamente no labor, ainda que esteja com menor percentual, não se subentende como fator de menor importância, em relação aos outros aspectos analisados.

Conforme o Quadro 4, apresenta os impactos positivos na qualidade laborativa, ao demonstrar que 52,8% dos pesquisados se identificaram com o fator o preponderante do *home office* na redução de custo de deslocamento, na economia de recursos financeiros, e na diminuição do estresse oriundo do traslado para empresa. No que se refere impacto positivo de 26,4% pelo fato de estar em contato com a família durante a realização das atividades, o trabalhador pode desfrutar da companhia de seus familiares, onde esse tempo é muito importante para o desenvolvimento emocional e psicológico, pois é através do fortalecimento do vínculo familiar que qualidade laborativa impacta positivamente.

Enquanto que, 13,2% dos pesquisados relataram seu bem-estar social como impacto positivo, enquanto que 7,6% afirmaram ganhos de rendimento como impacto positivo. Logo, a sensação de bem-estar e ganhos de rendimentos está relacionada ao processo de adaptação à modalidade *home office*.

Quadro 4 - Impactos positivos em relação à qualidade laborativa.

PERCENTUAIS (%)	RESULTADOS
52,8	Considerou a redução de custo de deslocamento como impacto positivo.
26,4	Considerou maior tempo para família como impacto positivo.
13,2	Considerou seu bem-estar social como impacto positivo.
7,6	Considerou ganhos de rendimento como impacto positivo.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Desta forma é possível inferir que a modalidade *home office* é capaz de provocar impacto na qualidade do trabalho, no desempenhado pelo colaborador, através da sensação de bem-estar social promovida através do convívio e interação familiar proveniente do teletrabalho que vai mais além dos aspectos financeiros.

No Quadro 5, traduz as principais vantagens no *home office* apresentando que, 50% dos entrevistados identificaram a flexibilidade de horário como preponderante da modalidade *home office*.

Sendo assim, a flexibilização de horários permite ao trabalhador uma melhor adaptação às suas rotinas enquadrando-as de acordo com suas prioridades diárias, porém, obedecendo necessariamente as regras impostas pelo empregador quanto a produtividade para que haja melhor administração do tempo, juntamente a outras interações que elevem o seu bem-estar e a satisfação.

Em contraponto, 38% dos pesquisados relataram que o *home office* promove maior autonomia do trabalhador na gestão do tempo e das atividades, condicionando-as a relevância de cada ação frente as metas planejadas. Concomitante os pesquisados adquiriram mais autonomia para desenvolverem suas atividades de trabalho estando distante da empresa.

A flexibilidade de horário e autonomia, se mostraram vantagens importantes para os trabalhadores durante a modalidade *home office* devido ao fato de poder fazer administrar seu tempo

e definir seu horário de trabalho, no entanto, não deixando de seguir regras impostas pelo seu superior.

Entretanto, 6% acredita que a diminuição de conflitos é uma vantagem proveniente da atividade *home office*. Enquanto 6% afirma a redução da pressão de trabalho como vantagem. Entende-se que os pesquisados associaram a redução do conflito, assim como a redução da pressão de trabalho ao ambiente *home office*.

Quadro 5 - Principais Vantagens em relação à atividade *home office*

PERCENTUAIS (%)	RESULTADOS
50,0	Considerou a flexibilidade de horário de trabalho como vantagem da atividade <i>home office</i> .
38,0	Considerou maior autonomia do trabalhador como vantagem da atividade <i>home office</i> .
6,0	Considerou a diminuição dos conflitos gerados na atividade <i>home office</i> como vantagem.
6,0	Considerou a redução da pressão de trabalho na atividade <i>home office</i> como vantagem.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Sendo assim, a flexibilidade de horário e maior autonomia são as principais vantagens identificadas pelos pesquisados levando a deduzir que a atividade *home office* dispõe de recursos como: gestão do tempo e redução do estresse que impactam na qualidade laborativa e consecutivamente promovem satisfação para o trabalhador.

Quadro 6, afirma que 40% das pessoas estão razoavelmente satisfeitos, enquanto que 36% muito satisfeitos. Entretanto, 12% dos participantes se dizem pouco satisfeitos ou insatisfeitos com a atividade *home office*. Logo, o isolamento social, a ineficiência do espaço de trabalho, a falta de convívio social com outras pessoas são alguns aspectos a ser considerados que levem aos esses resultados.

Quadro 6 - Grau de satisfação em relação ao home office.

PERCENTUAIS (%)	RESULTADOS
40,0	Considerou sua relação com o <i>home office</i> razoavelmente satisfeito.
36,0	Considerou muito satisfeito sua relação com o <i>home office</i> .
12,0	Considerou pouco satisfeito com sua relação com o <i>home office</i> .
12,0	Considerou insatisfeito com sua relação com a atividade <i>home office</i> .

Fonte: dados da pesquisa (2020).

A maioria se considera razoavelmente satisfeitos, este resultado está pautado nos impactos relatados como: de ordem psicológicos, distúrbios alimentares, distúrbios do sono e alto nível de estresse, motivos para a parcial satisfação com a modalidade *home office*, já os que se consideram muito satisfeitos estão relacionados ao sentimento de que os benefícios superam os aspectos negativos relacionado a atividade *home office*.

Para solicitar opiniões a partir da experiência, os entrevistados foram questionados sobre o que acham que são qualidade de vida e produtividade, temas importantes discutidos neste trabalho. A qualidade de vida dos entrevistados se traduz em: trabalhar no horário que você gosta, ter horários flexíveis e ter tempo para passar o lazer com sua família; o autor Marques (2012) propôs conceito semelhante, disse que a qualidade de vida pode ser atribuída ao uso de jornada de trabalho flexível, pois pode proporcionar aos profissionais atividades pessoais e profissionais adaptáveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tem sua importância pelo seu caráter social, pois em função de uma pandemia, onde trabalhadores e empresas tiveram que se adaptarem à modalidade *home office*, se faz importante

o conhecimento dos impactos, das consequências, vantagens e desvantagens deste modelo de trabalho.

Os achados da pesquisa confirmaram a redução de custo com deslocamento e maior tempo com a família como aspectos mais positivos identificados pelos pesquisados, visto que, houve redução de gasto com deslocamento e oportunidade de estar mais presente com a família, entre as principais vantagens destacam-se: flexibilidade de horário e maior autonomia em administrar seu tempo e definir seu horário de trabalho.

A maioria dos entrevistados demonstrou satisfação com a modalidade de trabalho razoavelmente satisfeito e muito satisfeito, condigno com aumento da produtividade, autonomia, flexibilidade de horário e redução de custos. Contudo, os demais entrevistados relataram pouco satisfeito e insatisfeito por causa dos impactos negativos existentes como: sobrecarga de trabalho, falta de convívio social, estresse e impactos psicológicos.

Sendo assim, durante a pesquisa conclui-se que o ambiente de trabalho interfere na produtividade e qualidade de vida laborativa do trabalhador. Ainda assim, ressalta que a modalidade *home office* é uma realidade para o mercado de trabalho devido a sua flexibilidade. Em função da limitação desta pesquisa recomenda-se como pesquisas futuras uma abordagem sobre os temas: “Os aspectos psicológicos do trabalho *home office*”, e “A avaliação dos custos operacionais na vida do trabalhador em *home office*”.

REFERÊNCIAS

ADERALDO, I. L.; ADERALDO, C. V.; LIMA, A. C. Aspectos críticos do teletrabalho em uma Companhia Multinacional. **Caderno EBAPE**, v.15, p.511-533,2017.

BARROS, A.M; SILVA, J.R.G. Percepção dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home Office. **Cadernos EBAPE.BRA**,p.71-91;2010.

BOONE, E.M. As várias faces do teletrabalho. **Revista Economia & Gestão**,-v.2,p.106-127; 2003.

CARNEIRO, S. O. R. L; LIMA, R. V. F. Percepção dos colaboradores acerca do teletrabalho: um estudo de caso na empresa INFOWAY. **Revista Somma**. Teresina, v.4, n.1, p.64-79, jan./jun. 2018.

FACHIN, Odília. **Fundamentos De Metodologia**. 6. ed. Saraiva; 2017

GONÇALVES, B. M.C; ALMEIDA, C. T; MOURA, F. V. Qualidade de vida no trabalho e métodos flexíveis de trabalho: uma análise multimétodo sobre o impacto do home office na qualidade de vida no trabalho do colaborador. **Revista Linceu**. ISSN – 2179-5975.

HAU, F; TODESCAT. M. Teleworking in the perception of teleworkers and their managers: advantages and disadvantages in a case study. **NAVUS-REVISTA DE GESTÃO E TECNOLÓGICA**, v.8,p.37-52,2018.

HAUBRICH, D. BITENCOURT; FROEHLICH, C. Benefícios e desafios do home office em empresas de tecnologia da informação. **Revista Gestão & Conexões**. Vitória (ES), v. 9, n. 1, jan./abr. 2020. ISSN 2317-5087. DOI: 10.13071/regec.2317-5087.2020.9.1.27901.167-184

LIDA, Itiro; GUIMARÃES, Lia. **Ergonomia: projeto e produção**. 3 ed. São Paulo; 2016.

LOSEKANN, R. G.C; MOURÃO, H.C. Desafios do teletrabalho na pandemia covid-19: Quando o home vira office. **Caderno de Administração**, Maringá v. 28 ,p.71-75. Jun.2020.

MARCONI, M de .A & Lakatos, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**, São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, Roberto Lira. **Qualidade total: rompendo as barreiras entre a teoria e a prática**. 2. ed. São Paulo; 1994.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITA, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

REGGIANI, Gibson Barcelos; PRADA, Narlúbia; FIGUEIREDO, Daniela Fonseca. **Gestão da produtividade: metodologia aplicada a uma indústria de bebidas**. **XII SIMPEP** – Bauru, SP, Brasil; 2005.

TROPE, A. **Organização virtual: impactos do teletrabalho nas organizações**. Rio de Janeiro; Qualitymark; 1999.

ROCHA, B. S. **Home Office**: o ponto de equilíbrio entre a qualidade de vida e a produtividade. Trabalho de Conclusão do Curso de Administração, Cachoeirinha, 2014.

MARQUES, Carolina Sampaio. **Motivação e qualidade de vida no trabalho**: um estudo sobre a flexibilização de carga horária em universidades públicas. 2012. Especialização (Especialista em Gestão Pública) - UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

REALIDADES QUE O BRASIL CRIOU E NÃO QUER ADMITIR E NEM MUDAR: EDUCAÇÃO BÁSICA SEM QUALIDADE E DESIGUALDADE SOCIAL

Jailton Santos Reis

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar, de forma breve, as consequências da falta de uma base sólida da educação básica no Brasil para sua população pobre e negra e da desigualdade social construída pela elite brasileira. É demonstrar a existência de práticas históricas no Brasil de negação da verdade sobre os resultados causados pela escravidão na sociedade como um todo. A metodologia usada para o desenvolvimento do trabalho foi a revisão de literatura nas áreas de educação, filosofia e sociologia; com base nessas literaturas foi possível fazer uma análise da situação histórica de exclusão decorrente da falta de acesso há uma educação básica de qualidade e os efeitos da desigualdade social no país. Tendo como resultado situações díspares à população negra e parda quanto o acesso a setores chaves da sociedade como educação básica: entre 2016 e 2018, a taxa com ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%, já a população branca, com o ensino médio completo era de 55,8%; Violência: a taxa de homicídios de 16% entre as pessoas brancas e 43,4% entre as pretas ou pardas para cada 100 mil habitantes em 2017; representação política: negras e pardas apenas 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos em 2018; mercado de trabalho: em 2018 as pessoas negras/pardas eram a maior força de trabalho (57,7 milhões), as brancas (46,1 milhões). Mas em termos de população desocupada, as pretas e pardas perfaziam cerca de 2/3 (64,2%), enquanto que as brancas 1/3 (35,8%). Os dados no trabalho concluem, portanto o impacto negativo causado pela história da educação básica sem qualidade e a desigualdade social no Brasil à população negra e parda até os dias atuais.

Palavras-chave: Desigualdade social. Escravidão. População negra e parda. Reforma da Educação Básica.

REALITIES THAT BRAZIL CREATED AND DIDN'T WANT TO ADMIT OR CHANGE: BASIC EDUCATION WITHOUT QUALITY AND SOCIAL INEQUALITY

ABSTRACT

This article aims to briefly analyze the consequences of the lack of a solid base of basic education in Brazil for its poor and black population and the social inequality built by the Brazilian elite. And to demonstrate the existence of historical practices in Brazil to deny the truth about the results caused by slavery in society as a whole. The methodology used for the development of the work was the literature review in the areas of education, philosophy and sociology; based on these literatures it was possible to make an analysis of the historical situation of exclusion resulting from the lack of access, there is quality basic education and the effects of social inequality in the country. As a result of different situations for the black and brown population regarding access to key sectors of society such as basic education: between 2016 and 2018, the rate with complete secondary education increased from 37.3% to 40.3%, while the white population, with complete high school was 55.8%; Violence: the homicide rate of 16% among white people and 43.4% among black or brown people for every 100 thousand inhabitants in 2017; political representation: black and brown only 24.4% of federal deputies and 28.9% of state deputies elected in 2018; labor market: in 2018 black / brown people were the largest labor force (57.7 million), white (46.1 million). But in terms of the unemployed population, black and brown women made up about 2/3 (64.2%), while white 1/3 (35.8%). The data at work conclude, therefore, the negative impact caused by the history of basic education without quality and the social inequality in Brazil to the black and brown population until today.

Keywords: Basic Education reform. Black and brown population. Slavery. Social inequality.

1 INTRODUÇÃO

As diferenças que fazem com que as vidas das pessoas possam de certa forma ser decididas como algumas “vencedoras” e outras

“não”, estão, na maioria das vezes, estabelecidas desde o início da vida, ou seja, na base de suas formações, concepções e acessos às ferramentas, condições e oportunidades que estarão disponíveis ou não para tais pessoas. Neste trabalho, serão apresentadas as implicações teóricas, bem como dados estatísticos para corroborar nossa proposta a respeito dos temas a serem abordados sobre a situação específica do Brasil e suas realidades desiguais para os diferentes indivíduos da nossa sociedade. Será demonstrado que, na política da educação básica do Brasil, está um “divisor de seres humanos” no que tange ao acesso a educação desde a sua origem.

E o quanto essa desigualdade implica em uma extrema e violenta desigualdade social, política, econômica, de segurança e da falta de acesso às necessidades básicas negadas às pessoas negras e/ou pardas desde a formação colonial aos dias atuais. O trabalho, por fim, desembocará na questão dos impactos decorrentes desse processo de segregação histórica no Brasil desde sua formação e os efeitos dessa exclusão nas novas gerações.

2 REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A base feita de forma correta é o essencial para se fazer qualquer coisa. Para construir um prédio, uma ponte, uma política social e econômica, e um projeto perene para uma nação, é preciso se construir direito a sua base. E não poderia ser diferente com a educação. A falta de uma correta educação básica está presente desde o início da nossa história colonial, já que, segundo Bastos (2020, p. 4), “[...] a legislação proibia a escolarização de crianças escravas”, portanto, existia um “divisor de seres humanos”, uma verdadeira barreira política e social para o processo da educação básica da camada social escrava no Brasil. E quando existia alguma possibilidade era extremamente decadente, ou seja, voltada tão somente para atividades laborais, porque, segundo Fonseca (2020, p. 128), nesse período “o processo de aprendizagem das crianças escravas estava reduzido a um adestramento, significa qualificá-lo como algo que, pode-se dizer, se resume ao condicionamento de habilidades manuais”.

O Brasil colonial se centrou basicamente na grande propriedade e na mão-de-obra negra escrava. Dessa forma se desenvolveu uma educação voltada para o adestramento espiritual dos *gentios* da nova colônia, papel que coube a Companhia de Jesus, como resposta da Igreja católica para deter a reforma protestante, e ao mesmo tempo, servindo de braço espiritual do domínio do colonizador. Ribeiro (1993, p. 15), ao analisar o papel da Companhia de Jesus na formação educativa do Brasil, afirma que:

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os *curumins*, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo.

E esse processo continuou no Brasil, mesmo após sua primeira república até a terceira (Era Vargas), no qual não houve transformações na estrutura social que possibilitasse um real acesso aos meios de produção e a uma maior escolarização para a maioria da população. A grande reforma da educação delineada a partir da década de 1930, no governo Vargas, não teve o intuito de atender a grande massa da classe trabalhadora, mas sim, o de criar uma elite intelectual e manter essa massa distante das mudanças sociais daquele momento, e nada melhor do que usar a educação como um estratagema, porque

[...] através da educação, isso seria possível, já que neste contexto histórico há o descomprometimento por parte do Estado, com um ensino de qualidade, destinado para a classe trabalhadora, que possibilitasse que os mesmos se vislumbrassem como sujeitos

históricos capazes de transformar o meio sobre o qual estavam inseridos [...] (BOUTIN, 2015, p. 6).

O país conservou, portanto, suas nuances tecnocráticas e elitistas, e a reforma escolar reproduziu os brasis e suas conformações na construção de uma cidadania sempre temerária, e, assim, reproduziu-se dois modelos educacionais: um para atender as elites e outro para as camadas populares.

E essa estrutura é resultado de um projeto pensado para excluir e inibir as chances de desenvolvimento das classes populares. E essa forma de pensar e agir da elite brasileira desde a nossa formação de país/nação impacta, ainda hoje, na realidade social, pois ainda persiste a desigualdade de acesso à educação. Tanto que somente em 1961, foi aprovada a lei 4.024 que corresponde as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (RIBEIRO, 1993). Todavia, a legislação foi eivada de prerrogativas para atender as tendências políticas daquele momento que se dividia em satisfazer as reivindicações dos liberais pragmáticos por uma escola pública e dos donos de escolas privadas; sobretudo da igreja católica que defendia a manutenção das escolas privadas religiosas. A igreja, historicamente, separou a formação educacional das elites daquela destinada as camadas populares. Conforme pode se perceber nas palavras de Ribeiro (1993, p. 25),

Os defensores da escola pública fundamentavam suas idéias na doutrina liberal-pragmática de educar para ajustar o indivíduo à sociedade. Florestan Fernandes, diz que, no Brasil, as escolas religiosas sempre se dirigiram ou se interessaram predominantemente pela educação de elementos pertencentes a grupos privilegiados, contribuindo desta forma, para a conservação de tais privilégios.

Foi na reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que foram estabelecidas as definições e regras para o ensino básico da educação do país. Assim como ocorreu no passado da nossa história, de novo, a elite brasileira cria as mesmas condições desfavoráveis, visto que

Em decorrência desta reforma, o Estado se responsabiliza diretamente a partir de então, pela formação

técnica e ético-política das massas trabalhadoras (educação básica) e divide com a iniciativa privada a formação técnica e ético-política do trabalho qualificado (educação superior) (NEVES, 2020, p. 3).

Sendo que essa esteira de mudanças reformistas vai determinar uma divisão muito díspare na sociedade brasileira em termos de investimentos e direcionamento para a educação, pois com

[...] a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a reforma da educação tecnológica e do aparato de formação profissional, a implementação do FUNDEF, enquanto mecanismo de desconcentração da educação fundamental, a privatização, a fragmentação e o empresariamento da educação superior, assim como as alterações na formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino e a definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e seus instrumentos de avaliação [...] (NEVES, 2020, p. 4).

Isso decorre do fato de que um dos pontos cruciais dessa reforma da educação básica, no Brasil, é que não foi resolvido o fosso que ainda separa uma educação propedêutica voltada para uma classe específica da sociedade, e uma educação tecnicista dirigida às classes mais desvantajosas, ou seja, aos filhos e filhas da classe trabalhadora e com menos chances de ingressar nas universidades mais cobiçadas e nos cursos mais prestigiados. Uma reforma que perpetua a distinção de escolas para diferentes indivíduos na e da sociedade, demonstra o quão essa sociedade é desigual em seus projetos sociais, já que o ideal seria

[...] abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1979, p. 118).

Mas a mudança para uma sociedade equânime em termos de educação não pode advir de reformadores que seguem as embaças

determinações impostas pelos dirigentes de primeiro mundo, que desconhece a realidade de países como o Brasil. Uma evolução forjada no discurso da globalização como a razão para as mudanças das normas, valores e diretrizes básicas na condução do futuro educacional das atuais e próximas gerações (OLIVEIRA, 2020).

A posição ocupada pelos países periféricos em relação aos países centrais no contexto econômico neoliberal contribui para uma submissão da educação no cumprimento das diretrizes formativas para atender as necessidades do projeto neoliberal dos países em desenvolvimento como o Brasil. Neste sentido, a educação torna-se um elemento tensionador dos interesses de um mundo globalizado em que prevalece

[...] a ideia de que cabe aos reformadores apresentar propostas viáveis para melhorar a educação do país, independente das perspectivas de sucesso ou insucesso, pois o que está em pauta não é a garantia de que o investimento trará bons resultados, mas importa disseminar o discurso de que “o Brasil é um país que investe em educação” (OLIVEIRA, 2020, p. 2).

A tentativa de atender as exigências do projeto neoliberal desvinculado dos reais interesses e demandas internas do país se reflete na construção da política educacional. Deve-se observar em relação à avaliação da política educacional o quanto esta pode estar “[...] respondendo à lógica, meramente econômica ou administrativa, externa às demandas propriamente educativas”. (SOUZA, 2016, p. 80). Neste sentido, as políticas de educação, muitas vezes, são construídas de forma instrumental e formal. No entanto, os fatores reais de impacto no acesso e qualidade educacional se mostram dicotômicas (SOUZA, 2016).

Mas, para Gramsci, não existe respaldo; uma divisão entre conhecimento prático e teórico, na sua percepção a solução para a educação de um país residiria no entrelaçamento entre o empírico e o teórico, pois uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento

das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiência de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1979, p. 118).

No entanto, o ideal de escola única não necessariamente se refere a uma escola igual para todos, pois a igualdade é vista como consequência de um processo. Logo, uma escola verdadeira é aquela que ofereça a todos os indivíduos a oportunidade de ter o conhecimento produzido coletivamente, relativo ou de fato pertinente com suas realidades, isto é, uma escola que permita a todos a possibilidade de se tornar verdadeiros condutores/gestores no que tange aos dias atuais.

Entretanto, essa realidade ainda não aconteceu no Brasil e a prova disso é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC sendo uma reforma de grande amplitude na educação brasileira tendo começado a sua discussão, a partir de 2015 e concluída no ano de 2017. Na visão de Cássio (2020, p. 241), assim como a LDB não trouxe grandes mudanças em termos de equivalência para todos, para ele, o mesmo se dá com a BNCC. Pode-se concluir que

As únicas conclusões seguras a que podemos chegar até aqui são: 1) que uma nova política de currículo não proverá soluções para problemas que as políticas anteriores não foram capazes de enfrentar; 2) que a BNCC entra em conflito com uma série de políticas de currículo (nacionais e regionais) já existentes e semelhantes a ela em suas inclinações centralizadoras [...]

Nesses processos de reformas educacionais temos grandes educadores e defensores de uma educação que valorize a capacidade cultural e criativa das pessoas e também reconheça a importância de um aprendizado nas escolas que permita uma ampliação das oportunidades no educando de habilidades e conhecimentos inerentes com sua realidade em contraste com o mundo de fato, bem como ter a autonomia como elemento essencial desse processo, conforme preconizado por Freire (2002, p. 15),

[...] à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos

na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Mesmo com as transformações ocorridas nas primeiras décadas do século XXI, que proporcionou um maior acesso à educação em todos os níveis de formação, as políticas educacionais, ainda são elitistas. Destarte, que as teorias Freirianas não alcançaram a concretude no sistema educacional brasileiro, em parte pela percepção das elites que vê na oferta de uma educação pública de qualidade para a população pobre uma ameaça ao seu *status quo*; e em parte para atender ao novo projeto de neoliberalismo no qual a educação escolar tem papel muito importante. (NEVES, 2020).

3 DESIGUALDADE SOCIAL

A desigualdade social no Brasil é algo extremamente pensado e planejado. E esse plano de manutenção da desigualdade é estabelecido e definido exatamente na formação inicial dos membros da sociedade, ou seja, na educação básica, já que é nesse setor específico e “crucial” da formação de uma nação que se estabelece a sociedade que se quer formar (SOUZA, 2017); (FERANDES, 1973).

No Brasil, a desigualdade social foi sendo construída, tal qual um projeto que começou a ser implementado a partir de sua formação colonial e vem se reestruturando, até os nossos dias. Os aparelhos estatais ao longo do decurso histórico foram controlados pelas elites. Daí a necessidade da manutenção do poder hegemônico. Quem controla o Estado constrói as políticas de manutenção do poder. Desta forma, o acesso à educação foi utilizado como

ferramenta de distinção, para uma continuação da desigualdade em todos os momentos da história do país. A desigualdade tem íntimas relações com a falta de acesso aos equipamentos estatais, mas sem dúvida, é antes o resultado de um processo de brutal distinção e violência que representou a escravidão ocorrida durante séculos. Portanto, a desigualdade aqui, é fruto de um processo, paulatinamente construído.

No Brasil, desde o ano zero, a instituição que englobava todas as outras era a escravidão, que não existia em Portugal, a não ser de modo muito tópico e passageiro. Nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão. Mas nossa autointerpretação dominante nos vê como continuidade perfeita de uma sociedade que jamais conheceu a escravidão a não ser de modo muito datado e localizado. Como tamanho efeito de auto-desconhecimento foi possível? Não é que os criadores e discípulos do culturalismo racista nunca tenham falado de escravidão. Ao contrário, todos falam. No entanto, dizer o nome não significa compreender o conceito. (SOUZA, 2017, p. 28).

O Brasil, como aponta o autor, sempre procurou negar a causa da sua verdadeira situação de colapso social e democrático; o país parece sempre negar a causa da razão da desigualdade, e o pior: sempre quis e procurou encobrir a verdade dessa penúria social do país.

A elite brasileira sempre atuou na ordem econômica, política e social para manter uma estrutura desigual e excludente, sendo cúmplice, porque essa burguesia, sempre lutou e luta para manter suas benesses enquanto classe pseudo privilegiada; e nos momentos atuais luta também pela permanência e supremacia do capitalismo (FERNANDES, 1976). Essa forma de agir e ser da nossa elite burguesa lhe garante certas vantagens em detrimento das mazelas sofridas pela população negra excluída na estrutura econômica do país.

A questão crucial na história do Brasil é o constante processo de negacionismo da realidade. Durante toda nossa construção enquanto sociedade o que se pode verificar foi a prática de tentar

formatar uma outra história no sentido de dissimular os preconceitos da sociedade. Procura-se ocultar a causa primária da desigualdade social do país, isto é, tenta se criar outro agente causador, mas o que se percebe é um ardil dos fatos, já que

Pode-se falar de escravidão e depois retirar da consciência todos os seus efeitos reais e fazer de conta que somos continuação de uma sociedade não escravista. É como tornar secundário e invisível o que é principal e construir uma fantasia que servirá maravilhosamente não para conhecer o país e seus conflitos reais, mas, sim, para reproduzir todo tipo de privilégio escravista ainda que sob condições modernas (SOUZA, 2017, p. 28).

Portanto, um simples olhar mais aprofundado sobre a sociedade brasileira desmascara todo um discurso de negação da realidade social quanto à origem das desigualdades socioeconômicas dos pobres, principalmente dos negros. A nossa história mostra essa realidade, visto que, após a chamada “libertação dos escravos”, esses se viram largados ao ócio e tendo que disputar de igual para igual com uma nova força de trabalho vinda de fora e claro, preparada. Foi um golpe duro para essa população agora aparentemente livre no novo cenário econômico e político da época, por que,

O ex-escravo é jogado dentro de uma ordem social competitiva, como diz Florestan, que ele não conhecia e para qual ele não havia sido preparado. Para os grandes senhores de terra, a libertação foi uma dádiva: não apenas se viram livres de qualquer obrigação com os ex-escravos que antes exploravam, mas puderam “escolher” entre a absorção dos ex-escravos, o uso da mão de obra estrangeira que chegava de modo abundante ao país – cuja importação os senhores haviam conseguido transformar em “política de Estado” (SOUZA, 2017, p. 47).

O problema do Brasil reside no fato do desenvolvimento do sistema capitalista ter se realizado de forma periférica, não foi criada as condições para romper com a estrutura colonial; não houve a constituição de uma real burguesia liberal, o que ocorreu no país foi uma conformação entre forças conservadoras que

não viu problema na permanência da mão-de-obra escrava como principal engrenagem da economia.

[...] “nas “sociedades nacionais” dependentes, de origem colonial, o capitalismo é introduzido antes da constituição da ordem social competitiva. Ele se defronta com estruturas econômicas, sociais e políticas elaboradas sob o regime colonial, apenas parcial e superficialmente ajustadas aos padrões capitalistas de vida econômica” (FERNANDES, 1976, p. 149).

Uma revolução inacabada, diria Fernandes (1976), sobre a revolução burguesa no Brasil. Não se teve potência para realizar as mudanças sociais necessárias na sociedade; mudou, única e somente, no aspecto econômico que interessava às classes dominantes.

Os resultados dessa falta de ruptura com o antigo sistema pode ser considerado o germe da convulsão social atual vivida pela sociedade brasileira. Por que não houve uma preparação por parte dos dirigentes políticos e nem econômicos para a entrada do país na nova era do mundo moderno, pelo simples fato de que nossa modernidade, segundo Souza (2009, p. 401) é “[...] seletiva e periférica porque jamais foi realizado aqui um esforço social e político dirigido e refletido de efetiva equalização de condições das classes inferiores.” Nossa modernidade é tão seletiva que nos dias atuais é clara a distinção entre os seus membros e suas reais condições porque nela facilmente

Nota-se que as diversas formas de exclusão produzidas ao longo dos processos históricos no Brasil (por exemplo, a má distribuição de terras, a expropriação dos meios de produção, as condições desfavoráveis para ampliar o acesso à qualificação da mão-de-obra, entre outros fatores) intensificaram as desigualdades sociais e continuam construindo os abismos que distanciam e repartem a sociedade em classes distintas (SILVA, 2013, p. 10).

As diversas formas de exclusão no Brasil são explicitadas, claramente, nos dias atuais em dados de pesquisas socioeconômicas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE sobre “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” Para efeito da

compreensão dessa realidade, apresentamos alguns resultados entendidos como os mais relevantes e atuais:

a) Educação – entre 2016 e 2018, a população preta ou parda, sua taxa de analfabetismo no grupo de 15 anos ou mais saiu de 9,8% para 9,1%, e as do grupo de 25 anos ou mais com ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Já na população branca, a taxa de analfabetismo era 3,9%, sendo a proporção com pelo menos o ensino médio completo de 55,8%, em 2018;

b) Violência – no Brasil, tivemos uma taxa de homicídios de 16% entre as pessoas brancas e 43,4% entre as pretas ou pardas para cada 100 mil habitantes em 2017. Os dados mostram que uma pessoa preta ou parda possui 2,7 vezes mais probabilidade de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca;

c) Representação política – a situação atual é de sub-representação da população preta ou parda apesar de ser 55,8% da população, essa camada social representa 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos em 2018 e 42,1% dos vereadores eleitos em 2016 no país;

d) Mercado de trabalho – as pessoas negras ou pardas constituíam a maior força de trabalho em 2018, correspondendo a 57,7 milhões de pessoas, enquanto que as pessoas brancas foram de 46,1 milhões. Porém, no que se referem à população desocupada, as pretas ou pardas perfaziam cerca de 2/3 dos desocupados (64,2%) na força de trabalho, enquanto que as brancas 1/3 dos desocupados (35,8%). (IBGE, 2020).

Como demonstrado nos resultados da pesquisa, os dados parecem apontar para a manutenção da estratificação piramidal social na qual fica exposto a falta de condições mínimas de acesso digno à educação, moradia, renda, segurança, representação política e a bons empregos, o que implica em uma política de segregação social e racial em todas as instâncias da sociedade moderna brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade humana de modo geral é muito complexa e vasta nas suas mais diversas ações, manifestações, propostas, planos, objetivos e metas nos mais diversos campos. E não poderia ser diferente nos campos da educação, das políticas sociais e econômicas; mas o objetivo do trabalho aqui não foi examinar a fundo essas implicações tão complexas, e sim, apontar o quanto, no Brasil, é preciso desenvolver melhores e amplas oportunidades em termos de educação básica, desenvolvimento econômico, qualidade de vida com mais segurança, oferta de emprego e renda e menor exposição à violência para a população negra desse país. Essas que são diretamente descendentes de um perverso sistema que existiu no Brasil colônia e no Império – a exploração da mão-de-obra escrava dos africanos.

Percebe-se, de forma geral, que existe uma estrutura no pensamento da elite brasileira oriunda desde a época da colônia e que vem se perpetuando na sociedade como uma disfunção. Essa disfunção, como demonstrado nesse trabalho, é a negação da verdade. E negar que o Brasil é racista estruturalmente, é negar a busca de uma saída efetiva para todos os negros e pardos descendentes dos escravos que sofrem, terrivelmente, com a falta de oportunidades de acesso aos bens mais básicos de uma política social e econômica que realize uma real distribuição de renda e acesso de qualidade aos bens e serviços públicos e privados; é admitir que não quer chegar a uma solução real. Isso porque quando se nega é sinal nítido e claro de que não quer resolver o problema.

A história do Brasil é uma história de negação e ocultação do seu maior mal – a prática da escravidão sobre os africanos trazidos, forçadamente, da África. E é sobre essa prática que se formou e se estruturou toda a sociedade brasileira em todas as suas instâncias e instituições públicas e privadas.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX).

Cadernos de Historia da Educação, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 743-768, 2016.
Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>. Acesso em: 20 set. 2020.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel. As reformas educacionais na era vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. **Educere**. XII Congresso Internacional de Educação, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf. Acesso em 20 set. 2020.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 18 set. 2020.

FENANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 4, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38725>. Acesso em: 20 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Anped, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>. Acesso em: 10 set. 2020.

OLIVEIRA, Angelita Mendes Ramos de. Reformas educacionais: solução para a educação brasileira ou estratégia política?. **Quaestio**, Sorocaba (SP), v. 15, n.

1, p. 30-37, maio, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1630/1547>. Acesso em: 18 set. 2020.

Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia FFCLRP**, Ribeirão Preto (SP), n.4, p. 15-30, feb./july, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acesso em 20 set. 2020.

SILVA, Joana Brito de Lima. Perspectivas sociológicas sobre as desigualdades brasileiras: dos preconceitos aos pressupostos. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 5, n.1, p. 216-234, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/4109/4466> Acesso em: 20 set. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos teóricos y epistemológicos em política educativa – ReLePe**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 75-89, enero-junio. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOUZA, Jessé José Freire de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2017.

SOUZA, Jessé; GRILLO, André. et al. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

CONSIDERAÇÕES TEMPESTIVAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

José Elesbão Duarte Filho

RESUMO

O artigo a seguir tem como objetivo suscitar reflexões sobre a reforma do ensino médio brasileiro, implementada pelo governo federal, sancionada nos termos da lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. O pano de fundo da reflexão é a importância das políticas públicas educacionais na busca pelo desenvolvimento nacional; demandando potencial mobilização de diversos atores e segmentos sociais; não raro suscitando tensões e conflitos. Traz à luz aspectos relevantes do processo de aprovação da política apresentada, que evidenciam a configuração conflituosa da reforma do ensino médio editada pela medida provisória MP/746/2016, em seguida, sem muitas alterações, definitivamente convertida em lei. O trabalho ora apresentado mobilizou e trouxe para o seu embasamento consistente literatura que ajuda a refletir o contexto a partir de um olhar crítico, sobretudo, na dimensão educacional e política. Conclui-se que o cenário é pouco animador, pois, apesar da quantidade significativa de atores contrários à reforma, compondo uma verdadeira corrente antirreforma, ela foi aprovada a partir de uma dinâmica flagrantemente impositiva. Fazendo emergir dúvidas e estranhamentos. Configurando uma realidade de muitas indagações quanto à sua justeza, e incertezas no que se refere à sua coerência e eficácia.

Palavras-chave: Reforma educacional. Educação básica. Ensino médio.

TEMPESTIVE CONSIDERATIONS ABOUT THE REFORM OF BRAZILIAN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

The following article aims to raise reflections on the reform of Brazilian high school, implemented by the federal government, sanctioned under the terms of Law 13,415 of February 16, 2017. The background of the reflection is the importance of public educational policies in the search for national development; demanding the potential mobilization of diverse actors and social segments; often raising tensions and conflicts. It brings to light relevant aspects of the approval process of the presented policy, which show the conflicting configuration of the high school reform edited by the provisional measure MP / 746/2016, then, without many changes, definitively converted into law. The work now presented mobilized and brought to its consistent basis literature that helps to reflect the context from a critical perspective, especially in the educational and political dimension. It is concluded that the scenario is not very encouraging, because, despite the significant number of actors opposed to the reform, composing a true anti-reform current, it was approved based on a flagrantly imposing dynamic. Raising doubts and strangeness. Configuring a reality of many inquiries as to its correctness, and uncertainties regarding its coherence and effectiveness.

Keywords: Basic education. Educational reform. High school.

1 INTRODUÇÃO

A proposta do presente artigo é tecer algumas considerações sobre a reforma do ensino médio implementada e aprovada nos termos da lei 13.415/2017. Tais considerações serão feitas do ponto de vista formal, legal e político, e contemplam, por um lado, o itinerário abreviado de debates públicos, na sociedade, e, por outro, lado a postura final do governo que desconsidera as significativas manifestações e pareceres de especialistas do campo da educação; cujas inúmeras contribuições, ao final, ficaram subjacentes à aprovação da reforma do ensino médio. O percurso desta reforma denota efetivamente um cenário obscuro de interesses, cuja preva-

lência não configurava outra realidade senão equívocos de forma e conteúdo na política imposta, conforme enuncia Fonseca (2016, p. 406/417), no artigo intitulado “A trama conflituosa das políticas públicas: lógicas e projetos em disputa”.

Muito comumente se ouve a máxima de que a educação é um campo de disputas. Todavia, em uma sociedade permeada pela dimensão do poder qual área não seria palco de disputas? À luz do presente artigo talvez seja possível perceber, a partir de um recorte muito específico, a arena das políticas públicas como espaço de articulações, terreno de embates e disputas que extrapolam a dimensão política à medida que os seus reflexos impactam de forma significativa o social. A análise do processo vivido por essa reforma nos desafia a refletir acerca da natureza das políticas públicas implementadas, muitas vezes contraditórias, ambíguas e conflituosas. Fato que nos obriga a concordar com Fonseca (2016 p. 406), quando ele diz que “[...] os conflitos, as contendas e os vetos são a lógica das políticas e devem constituir fonte de pesquisa para futuros trabalhos, uma vez que são negligenciados por visões normativas, formalistas ou metafísicas.”

Com efeito, se, por um lado, o trabalho versará, ainda que brevemente, sobre o contexto de tramitação turbulento do então chamado “novo” ensino médio; por outro, buscará refletir, criticamente, sobre possíveis arestas que emergem da reforma aprovada, geradora de incongruências e incertezas. O processo de reforma se constitui em um verdadeiro hiato, em seus múltiplos aspectos, inclusive no que diz respeito a olhar para a educação como um direito para além da mera instrução, escolarização; para além do mercado de trabalho. No caso, o presente artigo abre possibilidade para buscar conhecer a reforma instaurada nas bordas de sua adequação e responsabilidade necessárias para sua efetividade e eficácia nos resultados junto à sociedade.

A educação enquanto direito fundamental é entendida como uma ferramenta de emancipação dos sujeitos de direitos. As políticas públicas, portanto, levando em conta as demandas populares e a qualidade dos serviços oferecidos, devem garantir que a socie-

dade possa usufruir, eficientemente, deste direito social. Segundo Fonseca (2016 p. 408):

deve-se compreender que a dinâmica das políticas públicas na perspectiva dos conflitos, das contendas e dos vetos se dá em sistemas políticos e regimes de governo concretos. Isso implica considerar o papel dos arranjos institucionais em sua relação com o *modus operandi* das políticas públicas. No caso brasileiro, na República Federativa cujo presidencialismo é marcado pelo multipartidarismo e, consequentemente, pela coalizão de partidos, a lógica dos conflitos adquire contornos partidários, regionais e setoriais

Assim sendo, o artigo se propõe a delinear algumas considerações acerca da reforma do ensino médio brasileiro, aprovada nos termos da lei 13.415/2017, enfocando o processo de consolidação dessa reforma do ponto de vista formal, legal e político; realçando aspectos controversos desse processo. Para tanto, na primeira seção se buscará trazer elementos que configuram uma reestrutura do ensino médio de forma impositiva, implementada por medida provisória, cerceando e interditando a dinâmica de diálogo com a sociedade. Na segunda seção, serão delineados aspectos que emergem das lacunas e incertezas dessa reforma aligeirada e que parece não abarcar o conjunto da sociedade, entre outras coisas, por ter se estabelecido a margem daquilo que pode ser considerado um dos sustentáculos do Estado Democrático de Direito, o diálogo.

Quanto à abordagem metodológica, este trabalho pode ser classificado como um ensaio analítico, considerando que o objetivo é suscitar reflexão sobre a dinâmica da política estabelecida no processo de reforma do ensino médio, cuja implementação instaura uma série de desdobramentos relevantes para a sociedade como um todo, e, por isso mesmo, demanda atenção.

2 A REFORMA GERADA E IMPOSTA EM UM CENÁRIO DE FRAGILIDADE

Em maio de 2016, ocorreu a saída da então Presidenta da República, Dilma Rousseff, que, inicialmente, deixou a presi-

dência da República afastada em decorrência de um processo de impeachment e, na sequência, teve o seu mandato presidencial definitivamente cassado em agosto do mesmo ano (2016). Desde o afastamento preliminar até a efetiva cassação do seu mandato, passou a figurar, na condição de presidente interino, o até então vice presidente, Michel Temer, que assumiu o poder efetivamente após Dilma Rousseff ter o mandato cassado em votação no plenário do Senado, em 31 agosto de 2016. Ao ser empossado, Temer, se ocupou de patrocinar uma série de reformas impopulares e, por isso mesmo, objeto de críticas por vários especialistas. Dentre essas reformas, podemos destacar, por exemplo, a reforma trabalhista e a reforma do ensino médio. Essa última, não diferente das demais, foi alvo de pública e notória rejeição desencadeando instâncias de debates e movimentos de oposição em diversos setores e por diferentes atores da sociedade.

Oportunamente, é nesse cenário de vulnerabilidade da ordem social democrática que ocorrem verdadeiros assaques a direitos conquistados historicamente, caracterizando verdadeiro retrocesso; e tem lugar uma política neoliberal que, de forma grotesca e afrontosa, impulsiona práticas temerárias, escancara oportunidades e promove certo protagonismo negocial no campo educacional público para as grandes corporações do capital local e estrangeiro. Pode-se ter como parâmetro para entender essa realidade o próprio movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, em certa medida, expressa os interesses de empresas, fundações e instituições compondo um arcabouço visivelmente orientado por parâmetros de políticas e modelos internacionais e com intencionalidades que servem aos interesses de mercado empresarial³³.

Conforme dito, preliminarmente, chamada à vida, inicialmente, pela MP 746/2016 e, posteriormente, convertida na lei 13.415/17, a reforma do ensino médio foi instituída e desde o seu nascedouro foi alvo de severas críticas por diversos grupos sociais. Com caráter normatizador e balizador da educação pública

³³ Uma boa reflexão a esse respeito pode ser encontrada em: TARLAU, Rebecca e MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

e privada do país, tem-se, a partir dessa política, a definição de significativas alterações na estrutura pedagógica e administrativa das escolas de ensino médio. A reforma do ensino médio prevê alterações no currículo, na carga horária, na estrutura de formação dos estudantes, vale dizer, a criação de “itinerários formativos” diversos, objetivando que os alunos possam escolher o que querem estudar; extinção da obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia; obrigatoriedade do ensino da língua inglesa; priorização do ensino da língua portuguesa e matemática frente às demais disciplinas do currículo até então existente; entre outras alterações.

Feita essa contextualização preliminar, não podemos nos esquecer das fragilidades e da decadência do desassistido ensino médio, sobretudo no que se refere à escola pública, que vêm sendo reiterada e historicamente enfraquecida porquanto carente de políticas públicas sérias e compromissadas com sua efetiva (re) estruturação. Essa é uma realidade passível de ser traduzida em pesquisas. Indicadores recentes nos dão uma noção acerca do quadro caótico no qual a educação básica se encontra no país.-

“Em 2019, foram registradas 7,5 milhões de matrículas no ensino médio. O total de matrículas segue tendência de queda nos últimos anos [...] O número total de matrículas desta etapa de ensino reduziu 7,6% de 2015 a 2019” (BRASIL, 2019, p.7).

Ainda a respeito das fragilidades da educação básica brasileira, tem-se a mesma “denúncia” a partir de apontamentos sinalizando, por exemplo, que:

Em 2019, 51,2% das pessoas de 25 anos ou mais de idade não tinham concluído o Ensino médio, o equivalente a 69,5 milhões de pessoas. Desses, 43,8 milhões tinham apenas o fundamental incompleto. Em 2019, a taxa de distorção idade-série do ensino médio foi de 26,2%, caindo 2 p.p. em relação a 2018. As taxas de distorção do ensino médio são mais elevadas na rede pública do que na privada. Nas redes pública e privada, considerando as três primeiras séries dessa etapa de ensino, as maiores distorções são observadas para a 1ª série, com taxas de 32,9% e 7,9%, respectivamente (CENSO EDUCAÇÃO BÁSICA - 2019, p.33).

Embora não seja a pretensão do presente trabalho, é importante refletir sobre as brechas entre a reforma instituída pelo poder público e as incertezas quanto à sua efetividade na dimensão prática dessa política. Pensando a partir da imposição da chamada reforma, de saída, já nos deparamos com as incoerências que a caracterizam, dentre as quais se destaca o fato de se tratar de uma reforma deflagrada, por medida provisória (MP746/16) e, sem demora, convertida na lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; o que nos incita a pensar, criticamente, a respeito de todo o contexto. Afinal, o arcabouço dessa política que determina os contornos da reforma trouxe regras, inclusive, para a política de fomento para implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, promoveu alterações na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e na lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Frise-se, todo esse aparato com flagrante repercussão no campo educacional, político, social.

Em apertada síntese, faz-se relevante registrar que esse movimento deixou subjacente a complexidade e nuances do processo de reforma no que diz respeito à participação democrática dos múltiplos atores que integram e fazem, na prática, a educação acontecer de um lugar extremamente relevante, que é o chão da sala de aula, o universo da escola/universidade, entre outros. Nesse sentido, assume especial relevância conhecer e atentar para a publicidade muito parcial da realidade fática dada pelo governo no que se refere a toda dinâmica processual de gestar e aprovar um dos principais documentos que expressa uma das matrizes da reforma propagada para o ensino médio: a BNCC. Afirma o MEC:

A base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no país e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a educação básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros.

Sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2016, 600 p.)

3 UMA “NOVA” NOMENCLATURA! OS MESMOS ENTRAVES E DILEMAS!

Para efeito das reflexões aqui delineadas, o termo “reforma” está sendo entendido como uma série de ações articuladas que se prestam a promover e validar determinada iniciativa de reestruturação e/ou reordenação na forma de o Estado materializar suas práticas. Nesse sentido, considerando o expediente utilizado pelo Governo Federal para legitimar e introduzir a reforma do ensino médio, não são poucos os que analisam, com reservas, a estratégia governamental. O Governo, articulando um jogo de interesses, dentro de um contexto político conturbado e de grande instabilidade, consegue fazer valer os termos da MP 746, de 22 de setembro de 2016, atropelando todo um processo de discussão e análise instaurado desde o ano de 2015, adentrando o ano de 2016 com efetiva participação de significativos representantes da sociedade. O MEC, através de consulta pública, contabilizou 12 milhões

de contribuições ao projeto do “novo” ensino médio oriundas de diversos setores da sociedade. Participaram, ativamente, especialistas, professores, alunos, entre outros. No entanto, observada a reconfiguração política levada a efeito na época, restaram indícios acerca do cerceamento daquela participação e a prevalência de uma versão final do “projeto BNCC”, que corporifica parte significativa da reforma, desconsiderando as contribuições até então sistematizadas com a participação dos diferentes atores sociais. Fortalecendo ainda mais uma reação de estranhamento, impopularidade e expectativas negativas a respeito da reforma do ensino médio.

Ante o cenário descrito no parágrafo anterior relevante realçar, ainda que brevemente, a necessidade e legitimidade da participação da sociedade civil no âmbito das decisões quando se fala de um Estado Democrático de Direito, conforme é o caso do Estado brasileiro. E, para tanto, nos valem do esclarecimento articulado por Martins (2014, p. 14), quando sistematiza, objetivamente que:

O Estado é, frequentemente, confundido com o governo, o que pode levar a análises equivocadas. Em primeiro lugar, porque este ocupa uma das posições institucionais de poder, por determinado período – limitado, quando se trata de uma democracia – e não representa sequer o conjunto do poder, repartido entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. E, todos os poderes interferem na formulação ou implementação das políticas públicas, mesmo o Judiciário, que em última instância, assegura os direitos cuja efetividade é instrumentalizada pelas políticas públicas [...] Em segundo lugar, porque, num regime federativo, como o brasileiro, o governo só atua diretamente sobre a sua esfera, relacionando-se com as demais, conforme dispõe a constituição, que no caso brasileiro, adota o modelo do federalismo cooperativo. Assim, há competências concorrentes e comuns [...] em terceiro lugar, porque, além dos tradicionais poderes do Estado, a sociedade tem cada vez mais participado da formulação, implementação e controle das políticas públicas.

O caráter impositivo da política de reforma aprovada, subjaz o longo caminho e diligentes discussões em curso sobre a reforma

do ensino médio. Sobre tal realidade, importante registrar a fala do professor Edgar Lyra (2017, s/p), em entrevista concedida à Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia – ANPOF 2017/2018, quando o mesmo diz que:

[...] justificar a urgência e a relevância da MP 746, a partir do fato de que a discussão é antiga, é, em suma, uma espécie de falácia fundada na duvidosa premissa de que qualquer ação seria melhor do que uma retomada objetiva da discussão. Anuncia-se, inequivocamente, como coragem, enfim, o que bem pode ser entendido como imprudência.

Nesse compasso, observada a prudência, o compromisso e a responsabilidade que deve consubstanciar as políticas públicas, para salvaguardar o interesse da sociedade nos espaços onde essas mesmas políticas são iniciadas e as narrativas são construídas; parece temerário que uma reforma educacional seja pretendida tão somente para atender interesses de universalização e/ou profissionalização da educação escolar. Isto porque se, por um lado, é importante reconhecer e valorizar a essencialidade da educação no que se refere ao investimento no capital humano e, consequentemente, potencializar um possível crescimento econômico considerando o que representa a formação profissional; por outro lado isso não justifica conceber de forma aligeirada, e regulamentar, de forma impopular e impositiva, a política pública da qual emanam desdobramentos significativos para o conjunto da sociedade em suas múltiplas dimensões.

Vale dizer, é fundamental identificar onde os *scripts* políticos são concebidos e associados, ou não, à linguagem do interesse público. Segundo Soares (2019, p. 44):

Não podemos deixar de fora da discussão a perspectiva mercadológica da REM e seu alinhamento com as diretrizes propostas pelos organismos internacionais como a OCDE. Tais organismos marcam sua influência na educação por meio da fixação de metas e avaliações sistêmicas como o PISA, e o condicionamento da consecução de resultados nessas avaliações para o aporte de recursos e fechamento de acordos comerciais.

Na prática, em termos de decisões efetivas para a consecução da reforma aqui discutida, flagrantemente, percebe-se um olhar de cima para baixo em cuja dinâmica o foco se deteve muito mais na possível legitimidade formal e legal da decisão de proceder a reforma da educação básica, deixando transparecer uma lógica meramente prescritiva e normativa. E a realidade confirma tal arcabouço à medida que a então MP 746/16, com surpreendente rapidez, foi convertida na lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, deixando subsumida toda a complexidade da temática em um texto de lei aquém dos problemas que se propôs sanear. No dizer de Lyra (2017, s/p):

[...] cujo texto integral não é de entendimento trivial, a “flexibilização” proposta atende muito mais a interesses de formação abreviada para o mercado de trabalho que à chamada “educação integral”, inclusive reiterada em seu próprio corpo e na nova versão da base para os segmentos infantil e fundamental.

Conforme assinala Soares (2019, p. 44):

O mercantilismo está manifesto também no processo de elaboração da MP 746/2016 que contou com a massiva presença de entidades do setor privado e aliadas ao governo Michel Temer, em detrimento das entidades representativas da educação. Grupos como o Instituto Ayrton Sena, Instituto Unibanco e o Sistema S7 participaram ativamente das discussões tendo suas pautas consideradas no texto da MP.

Fato é que a partir de uma postura que lembra uma dinâmica de implementação de política no modelo “*top down*”³⁴, o governo Temer, a partir da lei 13.415, entende ter trazido à luz o que conveniou chamar de “novo” ensino médio. E o que é isso? Segundo define o próprio Ministério da Educação e Cultura – MEC:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova

³⁴ Abordagem *top down* parte da premissa de que os atores que ocupam o alto escalão do governo são capazes de definir a maneira “ideal” de implementação de uma política. Tripodi (2014, p.26)

organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Com a lei 13.415/17, tem-se a contemplação de uma Base Nacional Comum Curricular, cujo documento está estruturado em:

- **Textos introdutórios** (geral, por etapa e por área);
- **Competências gerais** que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- **Competências específicas** de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;
- **Direitos de Aprendizagem** ou **Habilidades** relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Em 2019, o Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer CNE/CP nº 22/2019³⁵, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** – denominada **BNC-Formação**, de forma abreviada, no documento.

Notadamente, a BNCC está meramente a serviço do desenvolvimento de competências, igualmente, parece ter especial preocupação com a instrução, como não bastasse, regra geral, apresenta-se como um verdadeiro roteiro prescritivo e, em muitos casos, deixando a cargo do professor a responsabilidade do “como

³⁵ Resolução CNE/CP 2/2019. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49.

fazer". Não obstante esse perfil, reduz a autonomia do professor no que se refere à sua liberdade para possíveis adequações, considerando as prescrições a serem seguidas. Nesse compasso, a questão que se coloca, então, é em que medida essa dinâmica prescritiva, de instrução e limitação imposta ao professor não aprisiona a educação dentro de uma lógica estritamente formal de enquadramento dos indivíduos, adaptados e adstritos à realidade social ainda que em detrimento de sua formação crítica? Ou, ainda, que reforma na educação básica é essa que parece negar o próprio texto constitucional? Afinal, o dispositivo 205 da constituição federativa do Brasil, credita à educação a responsabilidade de promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania. Diga-se, o que em nada se coaduna com um modelo de educação prescritiva, padronizadora e voltada para a instrução, consubstanciada em itinerários formativos.

Sem prejuízos aos benefícios advindos das propostas de mudanças, reformas e implementações políticas no campo educacional, independentemente de sua validade do ponto de vista do discurso político, é imprescindível manter-se atento ao contexto da realidade prática no qual a política está adstrita à interpretação e reformulação, quer seja para a sua efetiva implementação, quer para a sua necessária adequação. Por via de consequência, é no contexto da prática que a política produz efeitos e desdobramentos que podem desencadear transformações. Jaz o tempo em que passava "*in albis*" o binarismo falacioso entre a retórica política e a prática, porquanto necessário preservar a necessária articulação e concomitância entre o "dizer e o fazer"; o "comprometer-se e o agir". Nesse sentido, conforme assinala Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), em transcrição de entrevista com Stephen J. Ball:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de

atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim.

Em se tratando do contexto prático aqui analisado, à vista de um olhar mais atento, vemos emergir, no cenário educacional, de forma cada vez mais naturalizada, uma realidade na qual a educação se mostra adstrita às prescrições e dispositivos normativos, não raro, projetados por esquemas de (re)formas genéricas; (re)configurações lacunosas e (re)interpretações distorcidas que não dão conta das especificidades e demandas do campo; fazendo com que se tenha um cenário educacional marcado pela descontinuidade, carente de efetivo atendimento às demandas seja no plano micro, ou em sua dimensão macro. Realidade essa que, em certa medida, talvez encontre eco nas palavras de Ball (2001, p. 102), quando diz:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas é frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Talvez a expressão bricolagem, à medida que remete à ideia de fragmentos e composição, possa servir como metáfora para exemplificar uma dinâmica de reforma na qual prevaleceu uma costura de interesses políticos e econômicos privilegiando disputas ideológicas em detrimento de uma política educacional com o mínimo de simetria em relação à realidade prática. Em linhas gerais, mesmo diante das brechas, incertezas e inseguranças decorrentes

de uma reforma que traz em seu arcabouço um caráter unilateral, certamente não é a proposta aqui assumir o papel de inquisidor do governo e sim refletir, criticamente, acerca das incoerências e inconsistências no processo de “reforma” que instituiu o chamado “novo” ensino médio, deixando margem para refletir, segundo Apple (2002, p. 71), que:

[...] há uma enorme diferença entre o esforço democrático de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas da escolarização e a ênfase neoliberal em torno da mercadização e da privatização. O primeiro visa a ampliar a política, restaurar a prática democrática criando formas de ampliar a discussão pública, o debate, a negociação. Está intrinsecamente baseado em uma visão de democracia como prática educativa. A segunda, por sua vez, busca conter a política. O que ela quer é reduzir toda política à economia, a uma ética de “escolha” e de “consumo”. O mundo torna-se, em essência, um imenso supermercado.

No que concerne à reforma do ensino médio, objeto da presente reflexão, e o cenário político de flagrante debilidade que lhe serve de contexto e fora do qual não temos como interpretá-la, conforme assinalam muitos especialistas, podemos intuir que os contornos da reforma do ensino médio evidenciam pontos para fora do que se pode pensar como uma reforma que tem por escopo trazer contribuições substantivas para atenuar a precariedade e o desmantelamento da educação, por exemplo, ou mesmo investir na qualificação da formação e valorização do trabalho docente; considerando as inconsistências da reforma engendrada. Trata-se, pois, de uma política cuja formulação, regulamentação e implementação dialogam em equivalente grau de estranhamento e incerteza com a sua suposta legitimidade, eficiência e possível eficácia, de caráter duvidoso.

Mesmo aprioristicamente, não é possível deixar de cogitar o contexto dos resultados e, para tanto, necessário se faz não só ter metas claras, mas também uma dinâmica bem definida para desenvolver uma política em suas diferentes dimensões. Este ponto em exige refletir o quão é fundamental pensar políticas públicas que tenham o mínimo de aderência aos contextos e suas deman-

das. A despeito de uma possível variação na cadência, no grau de complexidade ou mesmo no hibridismo de ideias, interesses e atuações que norteiam o ciclo de políticas públicas em suas diferentes conjunturas, não se pode perder de vista a necessidade de compreender as dissonâncias que se apresentam entre o que foi formulado e o que efetivamente é passível de execução porquanto no caso da reforma na educação básica já formalizada, falta muito para sua efetividade.

Logo, é importante atentarmos para a necessidade e relevância da concretização das políticas públicas, isto é, tomar posse de um lugar que nos permite (re)conhecer, compreender e intervir nas decisões exatamente no contexto onde as políticas públicas tem o seu nascedouro e os discursos são engendrados. Caso contrário, haveremos de sucumbir aos efeitos nefastos nos termos da reflexão proposta por Ball (2001, p. 100).

[...] até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação.

Afinal, conforme recomenda esse autor, o olhar que se propõe analisar as políticas tem que se fixar na formação do discurso da política, enxergar e atentar para a interpretação ativa que os profissionais que atuam no “contexto da prática” fazem para associar os scripts da política à prática. E é basicamente o que cumpre a nós fazer para que percebamos até que ponto temos uma efetiva reforma do ensino médio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas realidades são facilmente (re)conhecidas por uma questão lógica como, por exemplo, que a educação é um espaço de disputa e é atravessada por significativa dimensão de poder. Igualmente, é de entendimento comum que a educação faz parte de uma agenda da qual o poder público não pode descuidar porque nessa

agenda presume-se são “anotados” temas de considerável relevância dos quais se ocupará o Estado, dentre eles a própria educação.

Nesse sentido, em face de um momento histórico em que testemunhamos mais uma reforma na educação básica, interessa-nos resgatar uma indagação pertinente quando se fala da política educacional brasileira: verdadeiramente, qual a razão de ser de uma sequência interminável de reformas que têm se perpetuando no tempo e em diferentes espaços, porém, muitas delas, em flagrante descompasso com o princípio da equidade? De outro modo, pensando a educação como necessidade básica, retratada pelo Estado a partir de um discurso, minimamente, de promoção de igualdade e justiça social, em que momento se tem a articulação entre esse discurso e a prática? Acrescente-se o fato de que não se pode pensar educação dissociada de Direito, e não meramente direito à instrução/escolarização/aprendizagem.

A reforma na educação básica que atualmente se apresenta, analisada à luz de seus primeiros passos de implementação, suscita inconsistências; gera inquietações; dissemina incertezas e poucas perspectivas de produzir efetivas melhorias. Em linhas gerais, alude mesmo a um espectro de retrocesso. Como não bastasse, uma vez pensada na esteira da BNCC formalizada, legitimada e cuja vigência já é um fato, nos faz perceber concepções pautadas no discurso da “ordem” e da uniformidade em certa medida configurando uma cultura elitista de dominação. Logo, ao que parece a BNCC, como um dos pilares da reforma provida em 2017, está longe de instaurar uma “pedagogia” capaz de contribuir para a implementação de uma efetiva transformação que concorra para a superação dos problemas de desigualdade social existentes no Brasil.

Talvez não seja demais registrar que a reforma na educação básica, que tem no texto da BNCC um dos seus instrumentos “normatizadores”, está revestida de uma falácia a partir da qual é fácil presumir, analogamente, que um currículo não tem o condão de resolver problemas estruturais que assolam o país, no campo da educação. Problemas esses conjunturais e cujo assentamento repousa na falta de equidade. Sem prejuízo ao fato de que as desigualdades sociais estão associadas

às desigualdades escolares, convém reforçar a máxima que a educação não se resume à aprendizagem, ou direito a mera escolarização; menos ainda se concebida de forma prescritiva, restritiva, seletiva.

Nesse sentido, em que medida um currículo nacional estruturado em torno de temas universais consegue efetivamente garantir condições para que os alunos aprendam os mesmos conteúdos, tenham assegurados os mesmos direitos à aprendizagem; sem que sejam consideradas as especificidades de cada contexto? E o que dizer acerca da nefasta deficiência no âmbito da formação de professores? Até que ponto os professores orientados por uma base comum estariam mais bem preparados para a prática de ensino e para o desenvolvimento dos conteúdos escolares, previamente definidos? Imperioso promover educação com qualidade e equidade, investindo em uma escola minimamente atraente para alunos e professores; quadros de professores e gestores bem preparados, formação docente inicial e continuada; valorização da carreira; enfim, investimentos capazes de conferir à educação uma tratativa de respeito e investimento, um lugar digno; amparada por políticas públicas sérias, consistentes e compromissadas; suficientes para empreender uma verdadeira (re)construção que, pelo visto, no âmbito da reforma instaurada, não encontra eco. Afinal, lhe falta o essencial: contornos clara e eficientemente definidos para aquilo que deveria se prestar, que é promover melhorias na educação básica.

Por fim, presumidamente, a reforma na educação básica então apresentada, no contexto de influências, com a prevalência de interesses de empresas, fundações e instituições particulares é uma temeridade. Entre outras coisas porque tais influencias estruturam uma teia de articulações e demandas ensejadoras de padrões de comportamento que validam determinações normativas e impositiva sem detrimento do diálogo, conforme possível observar no contexto de toda a reforma engendrada; visivelmente orientada por parâmetros de políticas fundamentadas em interesses e modelos que servem aos interesses de mercado empresarial. O que nos permite indagar, conforme

Souza (2005), se a educação é de fato um “projeto civilizatório”, ou uma “mercadoria”?

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 7.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul/dez, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 25/11/2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua 2016-2019**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/89ec0c1b18b88b2e1b5ad7123becb548.pdf. Acesso em: 25/11/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Básica 2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b-06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em: 25/11/2020

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1176-1196, out./nov. 2018.

FONSECA, Francisco. A trama conflituosa das políticas públicas: lógicas e projetos em disputa. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. Edição Especial, p. 406-417, jul., 2016.

LYRA, Edgar. Entrevista concedida à “Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia – ANPOF 2017/2018”, 2017. Disponível em: <https://anpof.org/portal/index.php/en/2014-01-07-15-22-21/entrevistas/1139-bncc-para-professor-edgar-lyra-formacao-basica-nao-deve-ter-o-mercado-de-trabalho-como-termo>. Acessado em: 25/11/2020

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

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.15, p. 13-32, jan./jun. 2014.

SOARES, Marina Muniz Monteiro de Barros. **A “liquidez” do ensino médio pela lei 13.415/2017 e os desdobramentos no trabalho docente**. 2019, 66 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia), Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

SOUZA, Sílvio Cláudio. **Educação: mercadoria ou projeto civilizatório?** Rio de Janeiro: Maanaim, 2005.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. **A instituição da agenda contratual na educação: arquitetura de uma reforma**. 2014, 313 p. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação), Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

O ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO ONLINE EM SINOP - MT

Flávio Penteado de Souza
Jéssica Wagner de Souza
Antônia Jhonnayldy Sousa da Silva

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar as ações desenvolvidas como práticas de estágio curricular supervisionada no ensino de geografia para o ensino fundamental II. Neste recorte tratamos de análises sobre o panorama atual da pandemia onde o processo de ensino teve de ser revisto e se faz necessário voltarmos nossos olhares para a formação dos professores com sentido de dar subsídios para a sua atuação nesse meio tecnológico das aulas remotas, online. Este relato de experiência apresenta como abordagem uma proposta metodológica qualitativa de cunho participante, onde os autores do presente texto se imergiram na ação docente junto a relação de proximidade online com os alunos no ensino de geografia, se configurando como um ensino domiciliar. Neste trabalho utilizamos autores que tratam desde a formação docente, o ensino de geografia e o contexto da pandemia, sendo estes: Bernardy e Paz (2012), Feire (1996), Santos (2014), Saviani (1991), Straub (2009), entre outros.

Palavras-chave: Aulas Online. Ensino Domiciliar. Estágio. Geografia. Pandemia.

TEACHING GEOGRAPHY IN PANDEMIC TIMES: EXPERIENCE IN ONLINE TEACHING IN SINOP-MT

ABSTRACT

This summary aims to present the actions developed as supervised curricular internship practices in teaching geography for elementary school II. In this section, we deal with analyzes about the current panorama of the pandemic where the teaching process had to be revised and it is necessary to turn our eyes to the training of teachers in order to provide subsidies for their performance in this technological environment of remote classes, online. This experience report presents as a qualitative methodological proposal of participant nature, where the authors of the present text immersed themselves in the teaching action together with the online relationship with students in geography teaching, configuring themselves as home teaching. In this work we use authors who deal with teaching, geography teaching and the context of the pandemic, being these: Bernardy e Paz (2012), Feire (1996), Santos (2014), Saviani (1991), Straub (2009), among others.

Keywords: Geography. Home Education. Online classes. Pandemic. Phase.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia tem passado por profundas mudanças no século XXI, pesquisar essas questões nos novos contextos se tornam cada vez mais relevantes, como: o crescimento populacional e novas demandas de campos de estudo; mudanças no espaço geográfico brasileiro entre outros. Nesse sentido, propomos aqui discutir este artigo a partir da nova realidade mundial (isolamento social). Conforme ocorrem as mudanças na sociedade pós-moderna, essas influências tem profundos impactos no âmbito educacional e se reconfiguram os campos de estudo. A escola deve se adaptar as mudanças e ressignificar os processos de ensino, como a pandemia do covid-19, isso aponta uma reestruturação nos modelos educacionais. (CUNHA; MORMUL, 2013).

O presente estudo aborda questões discutidas atualmente, que é o ensino domiciliar a partir das aulas online, onde temos os agentes educacionais, professores e alunos inseridos em um sistema educacional novo que antes não era uma finalidade de prática de ensino. A pandemia obrigou os docentes a buscarem estratégias e metodologias de ensino inovadores a fim de viabilizar o ensino-aprendizagem aos alunos. Mas para isso levantamos como questão motivadora: Como promover o ensino e possibilitar uma aprendizagem significativa da geografia no ensino remoto?

Diante desse cenário procuramos refletir sobre este questionamento com olhar enquanto docente em formação no ensino de Geografia. A proposta apresenta um recorte sobre a prática de estágio docente com alunos do Ensino Fundamental II, interagindo entre as organizações e preparações das aulas, gravação das videoaulas à interação online com os alunos. As atividades foram desenvolvidas em casa pelos autores a partir da elaboração de videoaulas interativas com a explanação do conteúdo das modificações de paisagens naturais partindo do olhar sobre as paisagens do município de Sinop-MT. Sendo o Estágio uma exigência da LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de docentes como pré requisito para obter título de graduação.

O texto é dividido em Três partes: 1) apresentação do recorte teórico em que são apresentadas as questões documentais sobre a formação em pré-serviço e o estágio curricular supervisionado. 2) A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estágio no contexto da pandemia. 3) Apresentação dos resultados e discussões sobre a realização do estágio e a interação com os alunos no ensino online.

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e oportunizar o contato dos alunos com elas é propor aulas mais dinâmicas e desafiadoras, partindo da realidade da turma.

2 A GEOGRAFIA NO SÉCULO XXI

O período de pandemia acarretou na população uma situação adversa, onde todos estão passando por uma fase atípica em todos os campos da vida, os lares das famílias não somente do nosso país, mas de todo o mundo está em busca de encontrar meios para vencer a covid-19. E essas mudanças também se voltam ao ambiente escolar e as práticas docentes passam por uma nova reconfiguração, as ações pedagógicas se ressignificam em meio a pandemia.

2.1 A PANDEMIA DO COVID-19: OS DESAFIOS QUE A PANDEMIA TROUXE PARA A EDUCAÇÃO.

Esse momento atípico de isolamento social tem geradas mudanças em nossa vida cotidiana, afetando o âmbito profissional, financeira, familiar etc. Os lares das famílias não somente do nosso país, mas de todo o mundo está em busca de encontrar meios para vencer a covid-19.

A educação tem um poder transformador na vida de cada ser humano, por isso, ela deve ser igualitária, de fácil acesso, a constituição Federal em seu artigo 6º, nos garante o direito a educação, que deve ser oferecida de forma universal a todos os brasileiros, sem distinção de raça, cor, gênero ou posição social. Porém o cenário atual nos trouxe algumas problematizações que acaba impossibilitando o acesso à educação.

A escola é um local de socialização que permite vivências e troca de saberes, que nenhum outro local será capaz de propiciar. A escola foi criada pela sociedade, para que houvesse transmissão de cultura, primordialmente era seletiva, disponível apenas para certa parte da burguesia, Oliveira (1995, p.16) nos diz que:

A escola era - e assim permaneceu por séculos: o local separado, apartado, especializado da sociedade, justamente designado para preparar o jovem a essa sociedade, tal como constituída e organizada por seus pais, membros “fundadores” dessa mesma sociedade. A escola foi, portanto, um “clube” para sócios selecionados.

Pois é na escola que a criança, aceita as diferenças, através do convívio com culturas e pessoas diversas, aprende a fazer negociações, quando discute sobre seu ponto de vista, aprendendo a defender seus ideais, tem a possibilidade de construir afetividade, através da troca dos vínculos que constrói no decorrer de suas experiências compartilhadas. A escola tira a criança da sua vida familiar e traz a criança para a vida social, como uma preparação para a vida de fato.

Nossa geração é a geração da tecnologia, o tempo todo nós somos obrigados a ajustar nossa vida para manusear a tecnologia, tudo que fazemos relaciona-se a seu uso, nessa época de pandemia descobrimos ainda mais possibilidades para utilizá-la, temos reuniões que são possibilitadas através de aplicativos, agendamentos on-line que tornaram mais organizados diversos serviços públicos, cursos pela plataforma *youtube*, formulários de preenchimentos e diversas outros usos de tecnologia que foram descobertos nesse tempo de pandemia. Na educação não poderia ser diferente, os impactos que a tecnologia trouxe para a educação, está cada vez mais visível nessa fase que estamos vivendo. A tecnologia traz impactos positivos para o ensino, em sala de aula pode ser um atrativo para deixar as aulas ainda mais interessantes, expande o conhecimento, cria alunos protagonistas, criativos e inovadores, uma vez que os alunos podem ser agentes de suas pesquisas, além de proporcionar diversos outros avanços, porém, para que esses avanços se tornem possível é necessário facilitar o acesso a essas tecnologias.

Uma das maneiras encontradas para reinventar a educação nessa fase foi à utilização de tecnologias digitais para que os conteúdos e aulas cheguem até as crianças, no conforto de suas casas, e com segurança do distanciamento social, com a de preservar os estudantes e educadores. De acordo com a LDB 9394-96 em seu artigo 32 § 4o *“O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”* (BRASIL 1996). Algumas questões que dificultam ainda mais a viabilidade do ensino nesse tempo de pandemia, é a falta de acesso as TICs (Tecnologias da educação e comunicação),

assim como a ausência de capacitação para professores para o uso dessas tecnologias que são necessárias para a viabilidade do uso da tecnologia. Straub (2009, p. 45) afirma:

A capacitação que envolve a alfabetização científica/tecnológica, o aprofundamento e a ampliação de conceitos sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica para a (re)construção de novas atitudes e posturas se traduzem em novas competências que lhes são cada vez mais exigidas.

Outro fator de impedimento para que a tecnologia seja de fato utilizada como meio de ensino, é a falta de comprometimento da família em relação à educação das crianças, entre outras adversidades encontradas nesse percurso que estamos percorrendo.

Apesar de todos esses desafios apontados no fazer pedagógico, o professor teve a possibilidade de reinventar-se, devido ao cenário atual saímos da zona de conforto, e fomos em busca de novos saberes para possibilitar a educação nessa modalidade EAD, que foi a opção que encontramos para driblar esse distanciamento.

2.2 O ESTÁGIO CURRICULAR X A FORMAÇÃO DOCENTE: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO REMOTO

O ensino de geografia como das demais áreas de ensino da educação teve diversas mudanças, onde a partir dessa nova perspectiva de ensino remoto ou domiciliar os professores passaram a se reinventar e descobrir diferentes formas e estratégias de possibilitar a aprendizagens de seus alunos a partir das aulas síncronas, onde são gravadas e organizadas pelos professores e os alunos em sua casa tem acesso ao conteúdo e realizam as atividades e avaliações.

A formação dos professores se faz cada vez mais diversificada e complexa conforme os avanços da sociedade moderna, partindo de um princípio de que a escola se constitui sendo um espaço de transformação e formação dos sujeitos. (SAVIANI, 1991).

Quando discutimos a atuação dos professores frente a estes desafios temos por outro lado quem ainda está em formação tentando se adaptar ao curso, conhecendo a rotina de um professor

efetivo, mas neste novo contexto pandêmico temos uma interação com o âmbito escolar traduzido de outra maneira partindo do contato com os alunos através das mídias digitais.

A experiência do estágio é essencial para a formação integrado aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano. (BERNARDY; PAZ, 2012, p. 03).

Diante disso, cabe aqui representar quem são os sujeitos atores nesse processo os professores em pré-serviço, os estagiários. Comumente para se cumprir a carga horária dos cursos de licenciatura temos que passar pela experiência de ministrar aulas para os alunos sendo estes avaliados pelo seu desempenho, como pressuposto a organização de planos de aula, relatórios e avaliações. O estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade. (BERNARDY; PAZ, 2012, p. 05).

Este momento de interação com o âmbito escolar e os agentes escolar se faz necessário e fundamental para a formação enquanto docente, pois viabiliza uma noção de como será a sua atuação após a graduação ou experiência esse momento como um ponto de partida para continuar ou não a sua graduação. Mas esses valores são colocados em 'xeque' onde os professores em pré-serviço devem se inserir num espaço que nem sempre foi habitual nem aos docentes de carreira. Pensar nesse contexto atual é dar relevância a como devemos nos moldar ou ressignificar as nossas ações para que possamos de fato propor atividades que venham a promover uma aprendizagem significativa aos alunos.

Temos que buscar refletir sempre sobre a nossa prática enquanto formador. Refletir sobre a formação de professores voltada para a formação crítica sobre sua prática é tratar do docente frente a seus próprios questionamentos e suas inquietações em

sala, levando em consideração o seu papel na formação dos alunos, em especial os deficientes. (FREIRE,1996).

É de suma importância destacar que os professores não foram preparados para saber lidar com este novo sistema de aula online, em que devemos cada vez mais ter uma formação continuada que venha suprir essa demanda, propiciando trocas de experiências entre os docentes, a fim de sanar as dúvidas e apresentar propostas com práticas baseadas em evidências.

Nessa perspectiva Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4) comentam que: A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva.

A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. Corroborando com essa ideia, Falsarella (2004) e Santos (2014) afirmam que os professores precisam buscar meio de ater essas mudanças a sua formação de maneira que possibilite uma reflexão sobre sua prática com intencionalidade crítica e criativa, promovendo assim o ser pesquisador, o professor como principal agente de sua prática mediadora. Para Pimenta (1999, p. 76), a formação continuada:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A formação continuada então traduz a busca por respostas para os questionamentos gerados em sala e estabelece o empenho do docente para trazer melhorias a sua metodologia de ensino, sendo estes os pontos fundamentais para a melhoria em sua atuação e possibilidade de traçar novos caminhos e propiciar novas

aprendizagens aos alunos, se construindo como sujeito crítico e reflexivo sobre sua prática permanentemente.

Diante disso, compreendemos que o contexto pandêmico nos leva cada vez mais a repensar nossos saberes e refletir sobre como oportunizar os caminhos de aprendizagem para os alunos. Mas essas são discussões que ainda se encontram em fase de equilíbrio, equilíbrio no sentido de os educadores tentarem se adaptar e assim propor outros caminhos e apresentar resoluções para estes dilemas acarretados pelo sistema online de ensino.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente proposta metodológica aborda questões referente a ação docente nas práticas de estágio para o ensino de geografia para os anos finais do ensino fundamental I. Primeiramente foi estabelecido contato via e-mail com a Escola Estadual Professora Edeli Mantovani para realizar o estágio, entretanto, como as escolas estavam em greve, antes da pandemia do Covid 19 as turmas não foram organizadas, sendo assim, a presente proposta de aula remota não foi possível ser aplicada diretamente com os alunos do Ensino Fundamental Anos finais, conseqüentemente iniciamos a construção de nosso vídeo aula para a aula online.

As aulas de Geografia foram planejadas para turma do 7º Ano do Ensino Fundamental II. O Conteúdo das aulas foi sobre Natureza, Meio Ambiente e Qualidade de Vida. Com a intenção de proporcionar uma aula diferente, oportunizando os alunos conhecerem algumas unidades de conservação do município de Sinop e compreender a importância desses lugares.

A ação docente teve como prerrogativa o intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa no qual o aluno pode interagir com o campo de aprendizagem. Partimos como pressuposto uma aula campo, em que proporcionamos como atividade passeio em um Ambiente de conservação da cidade que é o Parque Florestal sendo um grande referencial do município por estar situado em uma área urbana central, representando um grande atrativo natural, gerando lazer á sociedade e aos turistas, no qual movimenta

a economia local, o Parque apresenta grande biodiversidade em relação á flora e fauna regional.

Neste passeio os alunos deveriam fazer registros desse lugar, com anotações, fotos e vídeos, no retorna a instituição escolar faríamos rodas de conversas com trocas de registros (apresentando vídeos, exposição das fotos e relatos da experiência vivida nessa reserva natural da cidade). Mas devida todas as mudanças desde o primeiro contato com a escola campo de estagio, foi necessário reelaborar a aula prática, onde foi decido explorar esta através de um vídeo gravado pelos autores onde apresentam as mudanças nas paisagens com imagens do local que os alunos explorariam e assim propostas questões norteadoras para pensarem acerca da mudança da paisagem a partir da ação humana.

O planejamento inicial trazia uma ideia bem dinâmica, para que se fizesse possível a execução do mesmo, em que foi escolhida ferramenta vídeo, mais propriamente um canal do *youtube* para disponibilização online, uma vez que dessa forma, torna-se o mais próximo possível a experiência de aplicação do estágio. Sendo assim, essa proposta de atividade pretende oportunizar aos educandos, conhecer e compreender os espaços naturais, ambientes saudáveis, contemplando a importância dessas reservas na cidade e como esses lugares impactam nossas vidas de forma positiva. Os alunos também teriam como suporte para pesquisa o site do museu histórico de Sinop-MT, onde em seu sistema apresenta diversos registros das paisagens desde o período de pré-colonização da área onde encontrasse o município.

Para avaliação do plano de aula pensamos duas ações, a primeira uma pesquisa via internet buscando quais os lugares de conservação natural da nossa cidade e buscar mais a fundo a importância deles para a nossa vida, a segunda forma de avaliar foi pedir uma devolutiva com vídeos relatando se conhecessem se já visitaram alguma reserva natural aqui em Sinop MT, a ideia é que os alunos postem esses vídeos, fotos, nas redes de comunicação como *Facebook* e via *WhatsApp*.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da apresentação das ideias propostas no estágio os alunos desde o início aceitaram estudar a temática das modificações na paisagem. Se mostraram muito animados em discutir o assunto levando em consideração as paisagens do nosso município de Sinop-MT. Os alunos não tiveram dificuldade em acessar a plataforma do *youtube* onde estavam as videoaulas e com êxito realizaram todas as nossas propostas.

Foi uma experiência gratificante trabalhar utilizando as tecnologias digitais, estabelecendo contato remoto com os alunos, através das aulas online. No início foi algo muito desafiador, pois tivemos de aprender a editar os vídeos, mais aos poucos fomos aprendendo e ao mesmo tempo interagindo com os alunos.

Os alunos conseguiram compreender o assunto e responder as atividades, mostrando um aspecto de que o ensino remoto também é um meio eficaz de ensino. Acreditamos que utilizando as tecnologias isso aproxima as aulas a realidade dos alunos, onde estes estão imersos no ambiente virtual, nas redes sociais e outras, possibilitar uma maneira diferenciada de ensino é pensar de fato na aprendizagem significativa, pois o maior resultado esperado é a aprendizagem do aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos um dilema nessa atual situação, pois as famílias criam expectativas em relação ao ensino de seus filhos, assim como nós professores e escola temos obrigações referente ao ensino de cada estudante, nós como professores quebramos a barreiras em relação a esse ensino de forma remota, porém continuamos oferecendo a garantia do ensino, independente da maneira como ele aconteça, o otimismo que criamos ao trabalhar de forma EAD, nos proporcionou um momento de descoberta de novos aprendizados, pois houve uma reinvenção da maneira de ensinar, esse momento é de choque, mas também de sair da zona de conforto, a experiência do estágio nos capacitou de maneira significativa de fato, E assim como nós enquanto professores precisamos criar

estratégias metodológicas, para despertar o interesse de forma prazerosa no aluno, pudemos observar a necessidade de instigar as famílias a assim fazê-la também, pois as aulas EAD podem ser diferentes e significativas, mas a família tem papel de suma importância ao inserir o aluno nessa rotina de estudos em casa.

As contribuições do estágio a nossa formação enquanto professores em pré-serviço foram as melhores possíveis, pois pudemos vivenciar as ações do docente e ter um contato com os alunos mesmo que pela plataforma ou grupo de *WhatsApp*, isso irá nos dar suporte a nossa atuação enquanto professores graduados.

REFERÊNCIAS

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e extensão** – UNICRUZ. Rio Grande do Sul, 2012.

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

CUNHA, Raquel dos Santos da. MORMUL, Najla Mehanna. **Reflexões sobre o papel do ensino de Geografia no século XXI: o caso do 9º ano A do Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira / Cascavel -PR**, 2013.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Associados, 2004.

FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. **Formações Concorrentes**. In: **ESCOLA e seus alunos**. São Paulo: Editora: Unesp, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Ação investigativa na prática pedagógica: papel da formação inicial e contínua de docentes**. **XVII EPI**. Cuiabá, MT, 2014.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação - Realidade na escola pública**. Cáceres: Editora Unemat, 2009.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.

RELATOS

FALANDO INGLÊS EM SÃO FRANCISCO DO CONDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO “ENGLISH CONVERSATION SPACE”

Mamadu Seidi
Giana Targanski Stefffen

RESUMO

O *English Conversation Space* é um espaço de compartilhamento, desenvolvimento e potencialização de conhecimentos de Inglês como língua global/franca, oferecendo encontros semanais de conversação em língua Inglesa. Objetiva-se incentivar o público acadêmico da UNILAB – Campus dos Malês e São Franciscano para o aprendizado e desenvolvimento da língua Inglesa, potencializando as suas capacidades acadêmicas e funcionais além de incentivar a troca de experiências e realização de trabalhos interdisciplinares. A metodologia se baseia na abordagem comunicativa com ênfase sócio-interacionista, onde os participantes têm a oportunidade de desenvolver seu conhecimento linguístico através do feedback e input dos interlocutores. A prática de conversação em língua Inglesa oferece aos participantes a oportunidade de desenvolvimento de habilidades fonológicas, de funções de fala, gerenciamento de interações e organização de discursos ampliados. Em seu segundo ano, o projeto já ofereceu mais de quarenta encontros, e conta com um grupo de vinte participantes frequentes além de vários visitantes eventuais. Ressalta-se o interesse dos frequentadores em seguir com essa atividade dada a relatada importância da atividade para a melhoria de sua fluência, capacidade comunicativa e melhoria das habilidades de organização discursiva em língua Inglesa.

Palavras-chave: Inclusão social. Integração. Interdisciplinaridade. Língua franca.

SPEAKING ENGLISH IN SÃO FRANCISCO DO CONDE: AN EXPERIENCE REPORT ON THE EXTENSION PROJECT “ENGLISH CONVERSATION SPACE”

ABSTRACT

English Conversation Space is a space for sharing, developing and enhancing knowledge of English as a global / lingua franca, offering weekly English-speaking conversation meetings. The objective is to encourage the academic and São Franciscan public of UNILAB - Campus dos Malês to learn and develop the English language, boosting their academic and functional capacities, as well as encouraging the exchange of experiences and the accomplishment of interdisciplinary work. The methodology is based on the communicative approach with a socio-interactionist emphasis, where the participants have the opportunity to develop their linguistic knowledge through the feedback and input of the interlocutors. The practice of speaking in English offers participants the opportunity to develop phonological skills, speech functions, management of interactions and organization of extended speeches. In its second year, the project has already offered more than forty meetings, and counts on a group of twenty frequent participants besides several eventual visitors. Participants indicate their interest to follow up with this activity given its reported importance for the improvement of their fluency, communicative capacity and discursive organization skills in English.

Keywords: Integration. Interdisciplinarity. Lingua franca. Social inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O acesso a aprendizagem da língua inglesa no mundo hoje reflete o grande distanciamento social entre os mais ricos e mais pobres. No Brasil, especialmente, é sabido que o ensino do inglês na escola regular, principalmente na rede pública, é precário, e em geral apenas os mais abastados têm acesso aos cursos livres. Com o intuito de subverter essa realidade, foi

criado o *English Conversation Space* - um projeto de extensão³⁶ desenvolvido na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus do Malês, localizado em São Francisco do Conde, Bahia. O projeto, que vem sendo oferecido à comunidade acadêmica dos Malês e à comunidade externa desde 2017, visa dar às pessoas com nível a partir de pré-intermediário em língua inglesa a oportunidade de prática e aperfeiçoamento de seu conhecimento linguístico, além de promover a integração entre a comunidade acadêmica e à comunidade externa, possibilitando a interação entre estudantes brasileiros e estrangeiros, servidores e a comunidade São Franciscana e de cidades vizinhas, tudo isso com base na prática da língua Inglesa como língua global/franca.

Na UNILAB - Campus dos Malês, encontra-se uma vasta diversidade cultural e linguística, dada a ampla presença de estudantes de diferentes países. Com isso, além das certamente distintas identidades, coexistem diferentes formas de falar ou sotaques não-nativos do Inglês. Essas variações fazem desse espaço um “*melting pot*”, um caldeirão cultural que se revela como um dos condicionantes da francalização da língua Inglesa. Nesse contexto, a prática da língua inglesa como língua global/franca ultrapassa o uso do conhecimento linguístico como instrumento de comunicação, e se transforma em um meio de contato entre diferentes povos e culturas, promovendo um processo constante de renegociação de identidades, já que, segundo Steffen e Seidi (2017, p.383), “As línguas fornecem meios para a expressão da identidade daqueles que apropriam delas e assim quem transita em vários idiomas, redefine, em cada um deles, sua própria identidade”.

Esse relato de experiência estrutura-se da seguinte forma: primeiramente, relatamos a metodologia de trabalho utilizada no projeto, seguida de um breve apontamento de resultados alcançados até o presente momento, e por fim, apresentamos a conclusão.

³⁶ Projeto aprovado no edital PIBEAC 2017/2018/UNILAB.

2 HISTÓRICO E METODOLOGIA

O *English Conversation Space* teve o seu início em janeiro de 2017, mas vale sinalizar aqui que o grupo de conversação em Inglês já era parte de um projeto mais amplo de ensino da língua desde 2015, chamado *English Study Space*, e acumulamos bastante experiência metodológica durante esse período antes de 2017, quando por questões práticas houve o desmembramento das ações em projetos mais específicos. Os trabalhos são organizados através de um planejamento participativo, ou seja, o coordenador do grupo, bolsistas e participantes todos participam da definição de calendários, horários, temas para a discussão e metodologia de trabalho. O plano é semestral e flexível à readaptação visando a eficácia da sua execução e às necessidades dos frequentadores. O grupo de conversação em Inglês é composto por membros da comunidade acadêmica dos Malês (alunos estrangeiros, brasileiros, servidores docentes e servidores técnicos) e da comunidade externa (moradores de São Francisco de Conde e de cidades vizinhas). Os alunos estrangeiros são de diferentes países da África. Até o momento dessa publicação, contamos com participantes de Guiné-Bissau, Angola e Cabo-verde.

A cada início de semestre, o facilitador do grupo (que é bolsista do projeto) se encarrega de ajustar o calendário e apresentar para os participantes a metodologia de trabalho. Nesse momento, são indicadas algumas áreas que podem embasar a escolha de temas para discussão e que estão de acordo com diretrizes da UNILAB, como integração, Inglês como língua franca/global, racismo, conflitos sociais na África, direitos humanos, gênero, entre outros.

Os encontros de conversação são oferecidos uma vez por semana, e a cada evento um membro do grupo se oferece para apresentar um tema aos demais participantes do grupo para debate. Assim, os temas são escolhidos pelos próprios membros do grupo e refletem seus interesses, tornando as discussões mais participativas e prazerosas. A metodologia de ensino adotada se baseia na abordagem comunicativa com ênfase sócio-interacionista, onde os participantes têm a oportunidade de desenvolver seu conheci-

mento linguístico através do *input* (estímulo) e *feedback* (retorno) dos interlocutores, sem focar no controle da forma linguística, ou no desenvolvimento de aspectos formais da linguagem como a pronúncia ou a gramática, privilegiando sempre a capacidade comunicativa (STEFFEN; SEIDI, 2018).

A metodologia de acompanhamento de resultados e avaliação, por sua vez, utiliza o Inventário de Crenças Sobre Aprendizagem de Línguas, também conhecido como BALLI (HORWITZ, 1985; 1999). Esse instrumento agrupa as crenças de estudantes de línguas estrangeiras em cinco categorias: dificuldade, aptidão, motivação, estratégias de comunicação e aprendizagem, e a natureza da aprendizagem de línguas. O questionário, adaptado para o contexto local, onde o Inglês ocupa o espaço claro de língua estrangeira (ou seja, um espaço geográfico onde o Inglês não é falado no dia a dia) é aplicado no início do projeto, e ao final do período, as categorias são trazidas para um dos encontros como tópicos de discussão. No primeiro ano de vigência do projeto, por motivos técnicos os comentários dos participantes foram apenas anotados pela coordenadora do projeto, mas ao final do segundo ano foram gravados em áudio. Os resultados iniciais serão apresentados a seguir.

3 RESULTADOS

Os encontros de conversação oferecidos pelo *English Conversation Space* tem tido todas as vagas preenchidas por pessoas interessadas em participar das ações, além de receber um grande número de participantes eventuais. Com isso, o que se percebe é que há grande interesse da comunidade, tanto interna e externa pelo aperfeiçoamento da língua inglesa. Vale sinalizar a interação e a troca de conhecimentos que este espaço proporciona aos seus participantes, visto que são pessoas de diferentes categorias da comunidade acadêmica, tanto estudantes estrangeiros e nacionais, servidores técnicos e docentes da UNILAB quanto membros da comunidade externa, que têm diferentes ocupações (médico, assistente de informática, professor de inglês, estudantes e músicos entre outros). Essa diversidade permite a aquisição e a troca de conhecimento em diversas áreas, visto que cada membro

tende a apresentar um tema ligado a sua área de conhecimento ou de interesse pessoal para a prática de língua Inglesa, o que tem sido frequentemente citado pelos participantes como um ponto positivo dos encontros.

Através da aplicação do questionário BALLI, foi possível constatar que inicialmente os participantes, em sua maioria, traziam crenças relacionadas ao conceito de “correção”, relacionado a questões de gramática, vocabulário e pronúncia em língua Inglesa. Muitos membros do grupo indicaram discordar da afirmação “está tudo bem se eu tentar adivinhar caso não saiba uma palavra na língua estrangeira”^{37, 38} e concordaram com “é importante falar a língua estrangeira com pronúncia excelente”³⁹, “você não deveria dizer nada na língua estrangeira até saber dizer corretamente”⁴⁰, e “aprender uma língua estrangeira é em sua maior parte uma questão de aprender muitas regras de gramática”⁴¹. Além disso, outro ponto quase unânime foi a vergonha de falar Inglês em público.

Ao final do primeiro ano, contudo, a discussão avaliativa revelou mudanças nessas crenças. O foco principal a partir da participação nos encontros parece ser a capacidade de se comunicar na língua alvo, com o objetivo principal de se fazer entender, sem qualquer referência à correção. Ainda, muitos membros do grupo reportaram que se sentem mais confiantes para falar em língua inglesa em público, o que é também facilmente percebido na sua participação nas discussões, que usualmente se inicia mais tímida, e ao final de um período já se encontra com notável desenvoltura. Acreditamos que a metodologia de funcionamento dos encontros, em que cada participante é responsável por apresentar o tópico do encontro, além das discussões sobre o papel da língua Inglesa como língua franca ou global, e o ambiente seguro proporcionado pelo grupo têm papel importante nessas mudanças.

³⁷ O questionário foi aplicado em língua Inglesa. A tradução das afirmações apresentadas no corpo do texto é nossa.

³⁸ Do original: “It’s okay to guess if you don’t know a word in a foreign language”.

³⁹ Do original: “It is important to speak a foreign language with an excellent accent”.

⁴⁰ Do original: “You shouldn’t say anything in a foreign language until you can say it correctly”.

⁴¹ Do original: “Learning a foreign language is mostly a matter of learning a lot of grammar rules”.

É notável também uma mudança nas motivações citadas para a aprendizagem da língua Inglesa. Quando questionados “porque aprender Inglês?”, inicialmente, a maior parte das motivações indicadas são extrínsecas e bastante generalizadas, como “para o mercado de trabalho”, “é importante para a carreira”, “para ter maiores oportunidades”, “para ingressar no mestrado”, entre outros. Após o período inicial de participação, a mesma pergunta encontrou respostas mais variadas, pessoais ou até mais definidas, como: “eu gosto da língua”, “eu gosto da cultura da língua inglesa”, “cinema”, “música”, “para viajar ao exterior”, “para a prova do mestrado”, “para ter mais oportunidades de estudar no mundo todo”, “para fazer amigos”, “para ensinar”, “para ganhar dinheiro”, “porque é a língua da tecnologia”, “para poder trabalhar em multinacionais” e “porque o Inglês está em todo lugar”.

Outro ponto interessante levantado pelos participantes, tanto brasileiros quanto estrangeiros, é a dificuldade de acesso a formação contínua em inglês. Os africanos, assim como os brasileiros da região de São Francisco do Conde, relatam que em seus contextos locais, a formação escolar em inglês é precária, e o acesso a cursos livres, quando existe, é condicionado ao pagamento de valores altos, o que limita para a maior parte das suas comunidades o acesso a uma aprendizagem continuada que permita ao indivíduo expandir os conhecimentos adquiridos durante o ciclo de formação escolar básica, além de gerar desmotivação nos aprendizes que relatam “acabar esquecendo” o que aprenderam por falta de prática no uso da língua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses dois anos de atividade, o projeto de extensão *English Conversation Space* somou resultados positivos e experiências enriquecedoras. Os relatos dos participantes expõem reações positivas tanto quanto ao desenvolvimento de seus conhecimentos linguísticos, quanto a questões afetivas, indicando o senso de pertencimento ao grupo e a intimidade crescente com o uso efetivo da língua Inglesa como meio de comunicação e expressão.

Essa experiência ainda levanta diversas questões sobre o ensino de inglês no ambiente escolar tanto nessa região da Bahia quanto em Guiné-Bissau, Angola e Cabo Verde, sobre a falta de oferta de oportunidades de ensino em regiões afastadas dos grandes centros, e ainda quanto a forma como o estruturamento do ensino de língua inglesa (e até mesmo de línguas estrangeiras em geral) em diferentes partes do mundo acaba por excluir os mais pobres – e suas vozes – do crescente processo de globalização.

Por meio das experiências obtidas durante a execução do projeto constata-se o quanto é necessário um projeto do tipo na UNILAB, tendo em conta seu projeto de expansão e internacionalização do ensino superior. Além disso, o projeto vem alcançando um dos grandes objetivos da extensão universitária, ao envolver as comunidades interna e externa.

Uma vez que o grupo de conversação em inglês é destinado para as pessoas com níveis intermediários ou além de conhecimento da língua, ele se torna também um espaço de continuidade de aprendizagem da língua e representa para muitos membros do grupo o acesso gratuito ao desenvolvimento de habilidade em uma língua estrangeira, que pode se tornar uma grande vantagem para o seu futuro acadêmico. Dessa forma, o propósito do ensino de inglês como língua global/franca no ambiente plurilinguístico e multicultural que é a UNILAB- Campus dos Malês de formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de diferentes culturas e modos de pensar e agir: efetivos “cidadãos do mundo” (STEFFEN; SEIDI, 2017 p. 383), tem sido atingido.

REFERÊNCIAS

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HORWITZ, Elaine. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HORWITZ, Elaine. K. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. **System**, v. 27, p. 557-576, 1999.

STEFFEN, Giana T.; SEIDI, Mamadu. English Conversation Space: Conversando em Inglês apresentado em: **II Semana de Letras Unilab/Malês**; 08 de agosto de 2018; São Francisco do Conde, Bahia.

STEFFEN, Giana T.; SEIDI, Mamadu. "English Study Space": experiência extensionista com foco no ensino de inglês como língua global/franca. *In*: Costa e Silva, G.; **Ensino e Pesquisa na Unilab, Caminhos e Perspectivas**, volume I, p. 383, Fortaleza 2017.

O LUGAR DA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA DO MEC: MEMÓRIAS DE UM PASSADO RECENTE, AUSÊNCIAS DO PRESENTE E INCERTEZAS QUANTO AO FUTURO

Renato Pontes Costa
Sara Soares Costa Mamona

RESUMO

O texto a seguir tem como objetivo discutir a política de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA) implementadas pelo governo federal na atualidade, tendo como pano de fundo uma experiência de Consultoria, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a UNESCO, no período de 2007 a 2011, com vistas a apoiar municípios brasileiros na concretização de políticas públicas para alfabetização e educação de jovens e adultos. Para produção deste relato foi realizada uma pesquisa em documentos atuais que embasa a política do MEC para esta modalidade. Os principais resultados apontam para uma ruptura nas políticas públicas outrora desenvolvidas e uma inexistência de ações que assegurem o direito à alfabetização e educação de jovens e adultos para milhões de brasileiros e brasileiras. A conclusão não traz um cenário animador, restando dúvidas, incertezas e indagações quanto ao futuro desta modalidade no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos. Políticas de Alfabetização.

THE PLACE OF LITERACY AND YOUTH AND ADULT EDUCATION IN MEC POLICY: MEMORIES OF THE RECENT PAST, PRESENT ABSENCES AND UNCERTAINTIES ABOUT THE FUTURE

ABSTRACT

The following text aims to discuss the policy of literacy and Youth and Adult Education (EJA) implemented by the federal government today, with the background of a Consultancy experience, carried out by the Ministry of Education (MEC) in partnership with UNESCO, from 2007 to 2011, with a view to supporting Brazilian municipalities in the implementation of public policies for literacy and education of youth and adults. For the production of this report, a search was made on current documents that support the MEC's policy for this modality. The main results point to a rupture in the public policies previously developed and a lack of actions that ensure the right to literacy and education for young people and adults for millions of Brazilians. The conclusion does not bring an encouraging scenario, leaving doubts, uncertainties and questions about the future of this modality in the Brazilian educational scenario.

Keywords: Literacy For Youth and Adults. Literacy policies. Youth and Adult Education.

1 INTRODUÇÃO

A ideia central deste relato de experiência é discutir a atual política – ou a não existência de uma política – de alfabetização de jovens e adultos pelo Ministério da Educação. Para tanto, o relato procura trazer à tona alguns elementos de uma experiência de consultoria implementada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no período de 2007 a 2011⁴², em que o Ministério cum-

⁴² A referida experiência já foi objeto de outros artigos dos autores sobre o tema: Costa e Mamona (2010), em que refletem sobre a formação dos agentes municipais a respeito do financiamento da educação; Costa (2010) em que o autor fala sobre a implementação das políticas públicas em nível municipal.

pria seu papel de indutor de políticas para todos, e o atual momento onde se observa um distanciamento dessa sua função primordial em relação à educação de jovens e adultos. Tal consultoria tinha como finalidade subsidiar a política de alfabetização de jovens e adultos em curso naquele momento da história. Com base nessa memória, o texto pretende levantar a discussão em torno dessa modalidade específica da educação e lançar um olhar sobre o atual momento político em que não se tem, por parte do governo federal, nenhum programa que atenda essa população específica. Importante lembrar que, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD) o Brasil registrou, em 2019, um percentual de 6,6% da população com 15 anos ou mais, que não consegue ler e escrever um bilhete simples (IBGE, 2020). Esse percentual parece pequeno, mas que se colocado em números absolutos chega em torno de 11 milhões de brasileiros/as jovens, adultos e idosos que não são alfabetizados.

O esforço de registrar uma experiência de trabalho inscrita num contexto histórico específico, objetiva muito mais que simplesmente “fazer memória” dessa experiência. Trabalhamos aqui com um sentido de memória mais amplo, longe do sentido estrito de lembrança estática e de descrição mecânica de vestígios no tempo. A memória assume, contemporaneamente no campo da história, um caráter ativo e criador de novas realidades, como afirma Neves (1998, p. 213-214):

Tantas vezes situados na perspectiva do sentido comum que associa os trabalhos da memória com o resgate do passado, não raro nos esquecemos de seu caráter sempre criador. Como afirma David Lowenthal, ‘toda memória transmuta experiências. Destila o passado mais do que o reflete’. Ainda que sem citar esse autor, Le Goff fornece a seus leitores elementos para aprofundar a compreensão da memória como construção ao sublinhar, na esteira de Pierre Janet, sua relação com o comportamento narrativo, seus movimentos sempre renovadores nos processos auto-organizativos, as associações múltiplas que incessantemente constrói e reconstrói entre temporalidades, a liberdade com que articula e re-significa suas coordenadas. Com Piaget, Le Goff conclui que a memória é sempre ativa na medida em que é sempre ordenação, releitura e construção.

O registro pretendido, da experiência de consultoria, aqui relatada, guarda esse sentido de estar atento a um movimento que transita em diferentes temporalidades. Vamos fazer memória de uma experiência realizada há cerca de 10 anos, mas essa memória está atravessada pelo momento atual da história em que não há qualquer política específica de alfabetização de jovens e adultos e onde a própria modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontra-se tão ameaçada. Esse movimento, que mescla passado e presente, certamente impulsiona o nosso olhar para o futuro reafirmando a importância do engajamento e da luta pelo direito à educação para todos/as, como preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Quando nos reaproximamos dessa experiência, as memórias vividas, nos levam a novas questões que tencionam o tempo presente e nos convocam a pensar (e construir) a esperança num futuro mais promissor.

A experiência que pretendemos recuperar retrata o projeto “Apoio a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em Municípios Prioritários», implementado pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidades (SECAD)⁴³, entre os anos de 2008 e 2009. Trata-se de um projeto de consultoria, implementado pelo MEC/UNESCO para subsidiar municípios com altos índices de analfabetismo adulto na implantação do Programa Brasil Alfabetizado - PBA. Os autores desse artigo trabalharam durante oito meses acompanhando a dinâmica de secretarias municipais de educação na implantação do PBA em 58 municípios no interior da Bahia, sendo que um atuava em 30 municípios e outro em 28 municípios diferentes.

A atuação nesse projeto possibilitou o diálogo mais próximo com os gestores das secretarias municipais, coordenadores/as e educadores/as de EJA. Era uma tentativa de aproximação do Ministério da Educação com os problemas cotidianos enfrentados pelos municípios na efetivação municipal de uma política pública pensada no nível federal. É a partir desse lugar que se constrói esse texto, realçando a intencionalidade política de atuar na implan-

⁴³ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades (SECAD) foi criada em 2004 durante a gestão do Ministro Tarso Genro e em maio de 2011, um novo eixo foi incorporado à sigla, passando então a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidades e Inclusão (SECADI).

tação de políticas públicas em nível local, uma área que é objeto de pouca atenção nos diferentes governos.

2 COOPERAÇÃO TÉCNICA DO MEC COM OS MUNICÍPIOS: A IDEIA DE UMA CONSULTORIA PARA MUNICÍPIOS PRIORITÁRIOS

Em 2003 o MEC criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). A sua primeira formulação era reduzida e não possibilitava uma série de insumos necessários à realização de uma política que alcançasse todo o território nacional, não prevendo inicialmente: material didático, alimentação, óculos, supervisão, etc. O programa era a principal atuação de uma secretaria especial, ligada diretamente à presidência da república, chamada: Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), e contava apenas com orçamento para pagamento de uma bolsa aos educadores. Em 2004 essa secretaria foi extinta e em seu lugar foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), já como uma secretaria específica ligada diretamente ao Ministério da Educação. Nela foram reunidas todas as modalidades da educação básica e as discussões específicas das diversidades presentes na educação brasileira.

O Programa Brasil Alfabetizado, assim como a política de EJA foi integrada a SECAD e desde então o programa foi passando por muitas mudanças em sua estrutura e modo de funcionamento. Essa necessidade de mudança foi apontada por uma pesquisa de avaliação diagnóstica realizada pela Profa. Eliane Ribeiro Andrade, em 2004 (UNESCO; SECAD, 2005). Segundo a pesquisa:

[...] outro dado significativo observado, diz respeito ao distanciamento que os projetos vivem em relação ao maior parceiro, o governo federal/MEC. Não há interlocução sistemática dos movimentos, associações, ONGs, nem mesmo de secretarias municipais com o MEC para negociarem o que quer que seja, ou argumentarem em relação a qualquer questão relativa aos procedimentos técnico-administrativos e/ou pedagógicos. (UNESCO/SECAD, 2005, p.135)

A pesquisa também chamou a atenção para um possível papel articulador das ações do PBA por parte dos municípios.

[...] no geral não existe articulação das secretarias estaduais com as secretarias municipais. As únicas articulações encontradas se deram entre as diversas instituições que atuavam no Brasil Alfabetizado na mesma localidade, sob a liderança das secretarias municipais (UNESCO SECAD. 2005, p.136).

Uma mudança bastante significativa ocorreu entre 2006-2007 e foi a reconfiguração do perfil dos parceiros que executavam o programa. No início das atividades, em 2003, o PBA era executado por entidades representativas da sociedade civil como: ONGs, Sindicatos, Igrejas, entre outros. A partir de 2004-2005 o programa inicia um processo de aproximação com os entes federados, estados e municípios, convocando-os a participarem mais ativamente do programa. A ideia era forçar as redes públicas municipais e estaduais a assumirem sua responsabilidade de oferta dessa modalidade num lugar de direito dessas pessoas que é a escola pública. Com adesão dos entes federados, paulatinamente se inicia um novo momento na execução do PBA e, com ele, um novo desafio: mobilizar os gestores municipais para entenderem a importância do investimento da Secretaria Municipal de Educação, não só na alfabetização, mas também na continuidade de estudos na Educação de Jovens e Adultos. Importante dizer que em 2007 o programa passa a ser executado quase que exclusivamente pelos estados e municípios parceiros.

Assim, para enfrentar o desafio da implantação do programa em nível municipal que a SECAD, em parceria com a UNESCO, conforme dito anteriormente, lança um Projeto de Consultoria chamado: "914 BRA1104 - Inclusão Social: uma estratégia". O objetivo central dessa iniciativa era se aproximar nos entes federados e apoiar ações de alfabetização e EJA em municípios com alto índice de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais. Foram priorizados municípios onde esse índice era igual ou superior a 35% da população e isso compreendia todos os estados do Nordeste, o Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais e o estado do Pará. Essa primeira experiência foi realizada em 2007. O projeto foi

uma espécie de “projeto piloto”, que deu base para o Ministério da Educação promover, no ano seguinte, um novo projeto, chamado de: “914BRAI123 - Apoio à alfabetização de jovens e adultos e à Educação de Jovens e Adultos em municípios prioritários”.

Nesse segundo momento aumentou-se o número de consultores e de localidades atendidas, chegando a 1.928 municípios considerados prioritários. Para tanto, o projeto teve como critério o atendimento a municípios com índice de analfabetismos igual ou superior a 25% da população. Ampliou-se assim o escopo do atendimento, ou seja, continuava presente nas áreas anteriormente atendidas – todos os estados da região Nordeste, vale do Jequitinhonha e estado do Pará – e foram acrescentados os estados do Acre e Tocantins, na região Norte e um número maior de municípios na região do Vale do Jequitinhonha, norte de Minas Gerais. Os resultados desse processo foram avaliados de forma positiva e isso inspirou a SECAD a investir numa terceira etapa do projeto realizada entre 2010-2011, nos mesmos moldes da segunda etapa.

Desde o início do trabalho de consultoria em 2007, o projeto tinha a intenção de apoiar as ações do Programa Brasil Alfabetizado junto aos municípios e incentivar a implantação e/ou fortalecimento da EJA nas Secretarias Municipais de Educação (SMEs), utilizando os recursos disponíveis para esse fim. Observou-se, nesse período, maior adesão de municípios ao programa, bem como a qualidade das ações desenvolvidas pelos parceiros. No âmbito da SECAD, observa-se uma preocupação não apenas com a formulação da política de alfabetização, mas também com a sua implantação e, posterior prosseguimento, considerando as dificuldades e limitações existentes nos municípios.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A memória da experiência aqui relatada não tem apenas um sentido temporal e factual, ela é retratada para possibilitar aprendizagens críticas e, principalmente, reflexões acerca do tempo passado para que, com ele, possamos aprender, compreendendo que “as experiências são processos históricos e sociais dinâmicos”,

portanto, “[...] estão em permanente mudança e movimento” (JARA, 2011?, p. 2).

Nesse sentido, além de uma sistematização da experiência vivida, o processo de construção desse relato conta com a análise qualitativa de documentos de “primeira mão”, tendo o próprio portal do MEC e o documento do Plano Nacional de Alfabetização, como principais fontes (GIL, 2002, p. 45). Esse movimento objetiva mostrar, numa visão panorâmica, a ausência de proposições do ministério da educação para essa modalidade da educação básica.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência vivida no projeto, ora relatado, nos permite identificar, no período de nossa atuação, uma política pública para a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na qual o MEC exercia o papel de articulador técnico convocando os entes federados para assumirem seus papéis constitucionais em prover educação básica para os sujeitos jovens e adultos. No momento político atual, o horizonte aponta para o desmonte e o esfacelamento dessa modalidade da Educação Básica no país.

O marco inicial desse processo ocorre nos primeiros dias do atual governo, iniciado em janeiro de 2019, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a criação de duas novas secretarias, porém, nenhuma delas voltada para atender as demandas desta modalidade. Uma dessas é a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) cuja atribuição é:

[...] planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos (MEC, 2020?a)

A outra secretaria é intitulada de Secretaria de Alfabetização (SEALF) cuja responsabilidade é “[...] planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos” (MEC, 2020?b). Nesta última, há uma menção à alfabetização de jovens e adultos, porém os programas desenvolvidos por ela, como estratégia de atuação, são a implantação da Política Nacional de Alfabetização (PNA); o programa “Conta pra Mim”, voltado para práticas divertidas de contação de histórias em família e, finalmente, o Programa “Tempo de Aprender”, que atua especificamente em quatro frentes: formação de professores, apoio pedagógico, avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização. No documento que apresenta o Plano Nacional de Alfabetização e amplia a compreensão do mesmo, disposto em 50 páginas, traz apenas uma página destinada para tratar das questões referentes a alfabetização de jovens e adultos. (BRASIL, 2019a).

O curso de formação continuada proposto por este programa tem como público diversos profissionais da educação e inclui a sociedade em geral, interessada no tema, apontando para uma compreensão da alfabetização sem a devida formação específica. As imagens remetem ao universo infantil, distante da EJA e o texto, confirma o esperado: “Os conteúdos mais elementares são úteis para crianças do último ano da pré-escola [...] todos os conteúdos podem servir como reforço para crianças de idades mais avançadas, especialmente aquelas do 3º ano do ensino fundamental” (MEC, 2020?b).

A alfabetização de jovens e adultos não foi tratada nessas duas secretarias, nem mesmo naquela destinada as políticas de Alfabetização na qual figura como parte. Uma outra secretaria, da Educação Básica (SEB) destinada a formular políticas públicas da educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, não menciona a modalidade, mas apresenta dois programas para a EJA (MEC, 2020?c):

Um é o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que busca ampliar a oferta da EJA presencial no ensino fundamental e médio,

incluindo egressos do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, assegurando a continuidade de estudo para jovens e adultos no sistema de ensino. Tendo como meta “Atender 8 milhões de pessoas com ações voltadas à **alfabetização** e à **elevação da escolaridade média da população de 15 anos ou mais**” (MEC, 2020?c, grifo nosso). E, o Programa Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, cuja meta é ofertar “3,8% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma articulada à educação profissional”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se visualiza com o atual desenho da política de educação em relação à EJA é a perpetuação das exclusões históricas vividas por essa modalidade no país, agravada em função da falta de perspectiva para alteração desta realidade, no horizonte próximo. Ao falar dessa modalidade não é demais lembrar que o perfil dos sujeitos da EJA possui especificidades que conferem à modalidade, algumas singularidades que a torna única, portanto, necessitando de um olhar mais atento (MAMONA, 2017). Sobre essa questão Arroyo (2006) sabiamente pontua:

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 22).

Desta maneira, tendo as especificidades da EJA como perspectiva, ao analisarmos a Política Nacional de Alfabetização, editada em abril de 2019 (BRASIL, 2019a), fica óbvio que nenhuma dessas dimensões foram consideradas. Aliás, ela claramente desconsidera os jovens e adultos, fazendo menção especificamente no art. 8º, inciso V, ao “desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal”, resumindo crinosamente a EJA à oferta de material didático. Assim, o atual Plano Nacional

de Alfabetização, construído pelo governo federal não leva em consideração aqueles sujeitos e suas demandas, tampouco assegura a alfabetização e a EJA, enquanto direito fundamental, para os 11 milhões de analfabetos, acima de 15 anos de idade, e os mais de 69,5 milhões de brasileiros, acima de 25 anos de idade que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio. Todos excluídos do direito à Educação Básica (IBGE, 2020; PNAD..., 2020).

Neste sentido, ao olhar para esse cenário e ao se considerar, por exemplo, a meta 8 do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014; 2019b) que tem os objetivos de reduzir as desigualdades e ampliar a escolaridade da população entre 18 e 29 anos de idade até 2024, tendo como uma das estratégias a oferta de programas de educação de jovens e adultos; e considerando que pensar a elevação do nível de escolaridade da população significa reduzir pobreza e desigualdades, melhorar a economia, fortalecer a democracia e o acesso a direitos fundamentais, a pergunta que parece gritar é: qual o futuro da alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECADIMEC/UNECO, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. 2. ed. – Brasília: Inep, 2019b.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a.

COSTA, Renato Pontes. Os municípios e a EJA - questões do cotidiano do Programa Brasil Alfabetizado e a continuidade: a experiência da Bahia. *In*: COSTA, Renato Pontes; CALHÀU, Socorro (org.). **“... e uma educação pro povo, tem?”**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010.

COSTA, Renato Pontes; MAMONA, Sara Soares Costa. Discutindo o Financiamento da Educação de Jovens e Adultos com Gestores Municipais de Educação: Oficinas sobre o FUNDEB no Contexto da Consultoria do PBA/2008. *In: Congresso Internacional da Cátedra Unesco, 01, 2010, Paraíba. Anais [...].* Paraíba: Unesco, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. **Conheça o Brasil** – Educação. Brasília, 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 24 set. 2020.

JARA, Oscar H. **Orientações para Sistematizar Experiências** - Material de apoio para oficina Escola de Governo 2011. [S.l.: s.n., 2011?]. Disponível em: <http://forum-eja.org.br/sites/forum-eja.org.br/files/orientacoes.pdf> Acesso em: 25 set. 2020.

MAMONA, Sara Soares Costa. **Educação de Jovens e Adultos**: reflexões sobre a modalidade na formação inicial de professores de matemática da UEFS. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Alfabetização. **Formação continuada em práticas de alfabetização**. Brasília, [2020?b] Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes> Acesso em: 23 set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Programas e ações**. Brasília, [2020?c] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes> Acesso em: 24 set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Modalidades Especializadas. **Modalidades Especializadas de Educação**. Brasília, [2020?a] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao> Acesso em: 25 set. 2020.

NEVES, Margarida de Souza. Os jogos da memória. *In: MATTOS, Ilmar Rahloff de (Org.). Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias>.

ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio. Acesso em: 25 set. 2020.

UNESCO/SECAD – **Relatório de Pesquisa**: “Projeto de Avaliação Diagnóstica da EJA – Programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola”. Eliane Ribeiro Andrade (coord.). Brasília: UNIRIO, 2005.

Este livro foi composto em
Palatino Linotype 12 pt pela Editora Casa Publicadora.

www.casapublicadora.com.br