

ETNICIDADES, GÊNERO E EDUCAÇÃO: olhares plurais

Benedito Gonçalves Eugenio
José Valdir Jesus de Santana
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
(Organizadores)

Benedito Gonçalves Eugênio - José Valdir Jesus de Santana - Maria de Fátima de Andrade Ferreira - Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui - Maria do Rosário Gonçalves de Carvalho - Helânia Thomazine Porto - Jiani Adriana Bonin - Francisco Antonio Nunes Neto - Thiana do Eirado Sena de Souza - Fernanda Xavier Silva Santana - Marcos Lopes de Souza - Nakson William S. Oliveira - Silvia Regina Marques Jardim - Cândida Maria Santos Daltro Alves - Rachel de Oliveira - Geane Silva dos Santos de Andrade - Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro - Lucia de Fatima Oliveira de Jesus - Margarida Maria Louro Felgueiras - Arlete Ramos dos Santos - Emanuelle Araújo Martins Barros





UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Profa Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretor da Edições UESB

Cássio Marcílio Matos Santos

Editor

Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profa Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profa Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)

Profa Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)

Prof. Dr. Prof. Cezar Augusto Casotti (DS 1)

Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA)

Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)

Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Prof. Dr. Manoel Antonio Oliveira Araújo (DCSA)

Representantes da Edições UESB

Cássio Marcílio Matos Santos (Diretor)

Yuri Chaves Souza Lima (Editor)

Jacinto Braz David Filho (Revisor)

Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação Editorial

Yuri Chaves Souza Lima

Normalização Técnica

Jacinto Braz David Filho

Editoração Eletrônica

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Capa

Arte gráfica: Warley Souza dos Reis

Revisão de linguagem

Nágila Silva Santos

Tipologia: Garamond 11/15.
Publicado em: março de 2022.

**Benedito Gonçalves Eugênio
José Valdir Jesus de Santana
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
(Organizadores)**

**ETNICIDADES,
GÊNERO E EDUCAÇÃO:
olhares plurais**



Vitória da Conquista – BA
2022

Copyright © 2022 by organizadores.
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

E-book selecionado e custeado conforme e com recursos do
Edital UESB Nº 123/2019 – Da Publicação de Livros Técnico-Científicos.

E86

Etnicidades, gênero e educação: olhares plurais. / Organizadores: Benedito
Gonçalves Eugênio, José Valdir Jesus de Santana, Maria de Fátima de
Andrade Ferreira. - - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022.

270p.

eISBN 978-65-87106-41-0

1. Relações étnico-raciais. 2. Relações de gênero, sexualidade e educação.
3. Relações étnicas. I. Eugênio, Benedito Gonçalves. II. Santana, José Valdir
de. III. Ferreira, Maria de Fátima de Andrade. IV. T.

CDD: 305.8

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



EDIÇÕES UESB

Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Sobre os/as Autores/as.....	7
-----------------------------	---

Apresentação

<i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira, José Valdir Jesus de Santana e Benedito Gonçalves Eugênio.....</i>	14
--	----

Prefácio

<i>Rosa de Lourdes Aguiar Verástegui.....</i>	22
---	----

PARTE I

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E (CONTRA)MESTIÇAGEM: MOVIMENTOS NEGROS E AFROINDÍGENAS E A RESISTÊNCIA POLÍTICA

Capítulo 1

Etnicidade, (contra)mestiçagem e saberes afroindígenas na zona de contato em Caravelas, Bahia

<i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Maria do Rosário Gonçalves de Carvalho.....</i>	26
--	----

Capítulo 2

Educação escolar Pataxó: território de aprendizados e de resistências políticas

<i>Helânia Thomazine Porto e Jiani Adriana Bonin.....</i>	71
---	----

Capítulo 3

Direitos humanos, diversidades e etnicidades: polifonias, saberes e pluri epistemologias para além do chão da escola

<i>Francisco Antonio Nunes Neto.....</i>	99
--	----

Capítulo 4

Narrativas sobre a escolarização de jovens negros quilombolas

<i>Benedito Gonçalves Eugênio e Thiana do Eirado Sena de Souza.....</i>	116
---	-----

PARTE II

RELAÇÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Capítulo 5

“Você agora me pegou mesmo!”: as dificuldades de uma equipe gestora em falar sobre gênero e sexualidade

Fernanda Xavier Silva Santana e Marcos Lopes de Souza.....143

Capítulo 6

As relações de gênero em momentos de socialização entre meninas e meninos em uma escola de educação infantil no município de Vitória da Conquista, Bahia

Nakson William S. Oliveira e Silvia Regina Marques Jardim.....163

Capítulo 7

Em busca de uma educação para a primeira infância: um direito da criança

Cândida Maria Santos Daltro Alves, Rachel de Oliveira, Geane Silva dos Santos de Andrade e Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro.....187

PARTE III

AUTORITARISMO, VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO

Capítulo 8

O esfacelamento da tradição na escola: autoritarismo, violência e diversidade. De que se trata?

Maria de Fátima de Andrade Ferreira e José Valdir Jesus de Santana.....206

Capítulo 9

Entre *areté* e *paideia*: a emergência histórica do conceito de educação

Lucia de Fatima Oliveira de Jesus e Margarida Maria Louro Felgueiras.....237

Capítulo 10

A *Democracia em Vertigem* e o controle sociometabólico do capital

Arlete Ramos dos Santos e Emanuelle Araújo Martins Barros.....254

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Pós-doutorado em Movimentos Sociais e Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutorado em Educação pela FAE/UFMG. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGE/UESC). Coordenadora da Rede Latinoamericana de Educação do Campo e Movimentos Sociais. Membro do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). E-mail: arlerp@hotmail.com

BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com atuação na Graduação, docente e coordenador do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino (PPGEN) e do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino (RENOEN), docente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC). E-mail: dodoeugenio@gmail.com

CÂNDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES

Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atuando no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UESC), Coordenadora do Projeto de Extensão: “Brincando e Aprendendo na Educação Infantil”, membro dos Grupos de Pesquisa: “Políticas Públicas e Gestão Educacional” (PPeGE) da UESC e “Rede de Pesquisa Discursos, Representações Violência na Escola”, da UESB.

E-mail: cãndida_alves@yahoo.com.br

EMANUELLE ARAÚJO MARTINS BARROS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Possui Graduação em Letras Vernáculas pela UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/GEPRÁXIS/CNPq). É servidora técnica da UESB. E-mail: emanuelleletras@yahoo.com.br

FERNANDA XAVIER SILVA SANTANA

Mestra em Educação Científica e Formação de Professores pela UESB, campus de Jequié. Licenciada em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da UESB. E-mail: ssxf.1@hotmail.com

FRANCISCO ANTONIO NUNES NETO

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas e Representações Culturais em um Lugar no Mundo. Membro dos Grupos de Pesquisa Griô e O Som do Lugar e o Mundo (UFBA).

E-mail: xicco7@hotmail.com

GEANE SILVA DOS SANTOS DE ANDRADE

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE), da UESC. Especialista em Educação Infantil (UESC). Licenciada em Pedagogia (UESC). Docente na Rede Municipal de Ensino em Ilhéus. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE/UESC), Grupo Formação de Professores e da Rede de Pesquisa e Extensão Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/UESC). E-mail: geanemagno@yahoo.com.br

HELÂNIA THOMAZINE PORTO

Doutora em Ciência da Comunicação: processos midiáticos, pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus X. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens (GEICEL) (CNPq/CAPES/UNEB), do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: epistemologia, midiatização, mediações e recepção (PROCESSOCOM) (CNPq/CAPES/UNISINOS) e da Rede América Latina: Comunicação, cidadania, educação e integração latino-americana (AMLAT).

E-mail: hthomazine@hotmail.com

JIANI ADRIANA BONIN

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da UNISINOS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: epistemologia, midiatização, mediações e recepção (PROCESSOCOM) (CNPq/CAPES/UNISINOS) e membro da Rede AMLAT.

E-mail: jianiab@gmail.com

JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor titular da UESB. É professor do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (UESB). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, relações raciais e educação (UESB/CNPQ) e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e educação: experiências entre os povos indígenas da Bahia (UESB/CNPQ).

E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

LUCIA DE FATIMA OLIVEIRA DE JESUS

Pós-Doutorado em História da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestrado e Professora titular da Universidade do Estado da Bahia e Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, Professora no Programa de Mestrado em Ensino de Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB). Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares Cultura, Educação e Linguagem da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: lfjesus@uneb.br

MARCOS LOPES DE SOUZA

Doutor em Educação pelo PPGE da UFSCar. Professor titular do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) da UESB, *campus* de Jequié. Docente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC). Grupo de Pesquisa e Estudo em Gênero e Sexualidade.

E-mail: markuslopesouza@gmail.com

MARGARIDA MARIA LOURO FELGUEIRAS

Professora Aposentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e figura de destaque no ensino e na investigação no domínio das Ciências da Educação em Portugal. Bacharel e Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), responsável pela constituição do núcleo de investigação em História da Educação, Herança Cultural e Museologia) no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP. Entre 2007 e 2010 coordenou a Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Desde 2018, integra, como colaboradora estrangeira, o grupo de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da Universidade de São Paulo. E-mail: margafel@fpce.up.pt

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA

Pós-doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Doutora em Educação (UFBA). Professora Titular da UESB, do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino (RENOEN/UESB), Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino (PPGEN) e Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB). Coordenadora da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/FAPESB/CNPq). E-mail: mfatimauesb@hotmail.com

MARIA DO ROSÁRIO G. CARVALHO

Doutora em Antropologia Social pela USP. Professora Titular da UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia e Etnologia. Bolsista de Produtividade de Pesquisa do CNPq. Coordena o Programa de Pesquisas Sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB) e o Fundo de Documentação Histórica Manuscrita sobre Índios da Bahia

(FUNDOCIN), juntamente com Pedro Agostinho. Tem se dedicado especialmente aos temas da identidade, etnicidade e relações raciais. Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Antropologia Social. Centro de Estudos Afro-Orientais; Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, da UFBA.
E-mail: mrgdecarvalho@gmail.com

NAKSON WILLIAM SILVA OLIVEIRA

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, da UESB, graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UESB. Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/FAPESB/CNPq). Foi membro do Grupo de Estudos sobre Gênero, Políticas, Álcool e Drogas (GePAD), do Museu Pedagógico da UESB, do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET), e do Grupo de pesquisa Relações Étnico-raciais (UESB/CNPq).
E-mail: naksonoliveira@hotmail.com

NAYARA BITENCOURT ANDRADE OLIVEIRA PINHEIRO

Mestre em Educação pelo PPGE da UESC, é membro do Projeto de Extensão: Brincando e Aprendendo na Educação Infantil, do Grupo de Pesquisa: “Políticas Públicas e Gestão Educacional” (PPeGE/UESC) e da “Rede de Pesquisa e Extensão Discursos, Representações Violência na Escola”, da UESB/UESC. Licenciatura em Pedagogia pela UNEB, graduação em Direito pela UESC. Exercício da advocacia desde 2001. Professora da Rede Estadual, atuando na Educação Básica desde 1993, Professor Formador I, do curso de Licenciatura em Pedagogia EAD da UESC.
E-mail: naypinheirooli@gmail.com

RACHEL DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela UFSCar. Professora Titular da UESC. Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/UESC/FAPESB/CNPq).
E-mail: rakkadeoliveira@gmail.com

SILVIA REGINA MARQUES JARDIM

Doutora em Educação pela UNESP. Professora na UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Políticas, Álcool e Drogas (GePAD), do Museu Pedagógico da UESB.

E-mail: silvia.jardim@hotmail.com

THIANA DO EIRADO SENA DE SOUZA

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGREC/UESB). Graduada em Pedagogia (UESB) e Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual de Ensino da Bahia.

APRESENTAÇÃO

Esta obra, composta por três partes que oferecemos aos leitores no conjunto de dez capítulos que, entre eles, apesar da heterogeneidade teórico-metodológica, há muitos elos e carregam consigo uma potente discussão e uma bela história de parcerias entre professores e pesquisadores, que se formou através de encontros para trocas de saberes e conhecimentos sobre a diversidade e a diferença, debates sobre etnicidades, gênero e educação.

Esse encontro que se deu por modos de pensar, experimentar, pesquisar e socializar conhecimentos, considerando suas aproximações epistemológicas, teórico-metodológicas e conceituais sobre relações étnico-raciais e relações de gênero em movimentos sociais e artístico-culturais, comunidades indígenas e quilombolas, movimentos negros e afroindígenas, problematizações sobre a escola de educação básica, desde a infantil, àquelas que se referem ao ensino em escolas de comunidades indígenas do Sul da Bahia, a didática escolar pataxó. Além disso, traz narrativas sobre a escolarização de jovens negros quilombolas, de encontros com grupo de pessoas que se autodeclaram afroindígenas e produzem resistências políticas e busca novos caminhos para a discussão de Direitos Humanos, diversidades e etnicidades, tratando de polifonia, saberes e pluriépistemologias para além do chão da escola.

O livro é fruto da participação dos autores em Rede e Grupos de Pesquisa, parcerias de professores pesquisadores de Universidades brasileiras e Universidade de Porto, Portugal. Tecendo fios, enovelando

conhecimentos que se desnovelam quando necessário para criar espaços de reflexão de alta qualidade e que tem a intenção de propiciar amadurecimento sobre as questões colocadas pelos autores, através de estudos envolvidos pelo reconhecimento das relações assimétricas de gênero, relações étnico-raciais e educação, desbravando fronteiras, mais explicitamente, sobre etnicidades, gênero e educação.

Buscar novas trilhas, novos caminhos de discussão e olhares plurais sobre Etnicidades, gênero e educação onde as zonas de contato entre europeus, indígenas, negros se formaram numa multiplicidade de trocas de saberes, a etnicidade, a identidade, a alteridade, a igualdade, a diferença e educação de crianças, educação indígena, escolarização de jovens quilombolas, tratam de levantar discussões que experimentam uma significativa trajetória, consideradas aqui como uma possibilidade de oferecer aos leitores uma produção de textos que se entrelaçam, buscando confluências sobre os temas em questão.

Mas também procurou adotar uma metodologia que favorecesse o exercício crítico da reflexão coletiva sobre conflitos, exploração-dominação, sobre a tríade autoritarismo, violência e educação, para tratar do esfacelamento da tradição na escola e da diversidade nesse contexto. Como também, a emergência histórica do conceito de educação e a democracia em vertigem e o controle sociometabólico do capital são colocados em discussão por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento para tratar de teias de cultura, condições educacionais, processos de socialização e de que modo este pensamento tem interferido na definição do Estado capaz de reproduzir desigualdades e comportamentos ajustados à lógica do mercado e coloca, certamente, em questão a educação, a vida das pessoas, na busca de conhecimentos que propiciam a superação de questões importantes e não abdicar da qualidade científica e provocar novas reflexões críticas, desmistificando o imaginário que existe construído em torno de etnicidades, gênero e educação.

Assim, a equipe de professores, coordenadores e organizadores desta coletânea, representadas pela Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola, Grupo de Pesquisas Relações Étnico-Raciais, do

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGEN/UESB), do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB), pela Rede Nordeste de Pós-Graduação Doutorado em Ensino (RENOEN/UESB), em parceria com profissionais de outras Instituições de Ensino Superior no Brasil, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e, também, da Universidade do Porto, Portugal.

O conjunto de capítulos que formam este livro é um indicador muito preciso das discussões sobre a produção a temática etnicidades, gênero e educação e, em certa medida, expressam a trajetória dos autores, que vai dos estudos sobre relações étnico-raciais e (contra)mestiçagem tratando de movimentos de negros, indígenas, afroindígenas e europeus, falando da resistência política, relações de gênero, sexualidade e educação àqueles sobre autoritarismo, violência e educação.

Abrindo a presente publicação, temos o prefácio da Professora Doutora Rosa de Lourdes Aguiar Verástegui, filósofa, educadora e pesquisadora reconhecida e estudiosa da temática central desta obra, na perspectiva da educação, filosofia e antropologia.

Na Parte I, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ETNICIDADES E (CONTRA)MESTIÇAGEM ENTRE NEGROS, INDÍGENAS E AFROINDÍGENAS, composta por quatro capítulos, tem como objetivo aprofundar a reflexão sobre a temática e trazer resultados de pesquisas que favorecem o conhecimento sobre os aspectos conceituais de etnicidades, sobre o negro, o indígena, o jovem quilombola e as relações étnico-raciais no Brasil.

No Capítulo 1, “Etnicidade, (contra)mestiçagem e saberes afroindígenas na zona de contato em Caravelas, Bahia”, um recorte da pesquisa de pós-doutorado, realizada no período de 2018-2019, que trata das relações afroindígenas, as autoras e pesquisadoras Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Maria do Rosário Gonçalves de Carvalho, chamam a

atenção para os movimentos afroindígenas no extremo sul da Bahia, (contra) mestiçagens e as contínuas trocas de saberes nas zonas de contato entre europeus, indígenas, negros africanos e asiáticos, suas relações e linguagens nas teias de cultura e vivências interétnicas e, uma forma importante de protestos eminentemente políticos, de luta e resistência. Este capítulo abre as discussões com embasamento teórico, bibliografia, questões e conceitos claros sobre etnicidade, grupo étnico, relação afroindígena e a (contra)mestiçagem entre índios e africanos escravizados no extremo sul da Bahia, dos encontros inesperados, o lugar do corpo, arte e memória, dentre outras questões. As zonas de contato são definidas pelas autoras como espaços performativos, de trocas e transformação das partes envolvidas e o corpo, a arte e a memória são elementos importantes para a compreensão das representações das relações étnico-raciais, artístico-culturais e de classe no movimento de Caravelas, pois são lugares onde é possível encontrar formulações, inscrições, marcas, sentimentos e mudanças elaboradas pela cultura.

Em “Educação escolar Pataxó: território de aprendizados e de resistências políticas”, o segundo capítulo, as autoras e pesquisadoras Helânia Thomazine Porto e Jiani Adriana Bonin procuram reconstruir, a partir de resultados de pesquisa, as reivindicações feitas ao longo destes últimos anos por organizações indígenas e movimentos de apoio aos índios que, conforme o que foi possível observar durante este estudo, abriram caminhos para a oficialização de uma política indigenista brasileira. Verificam que, apesar de suas limitações, a Constituição brasileira, de 1988 (BRASIL, 1988a) garantiu importantes conquistas para os povos indígenas, sendo que esses resultados são “frutos de uma pressão direta de suas lideranças e do trabalho discreto de grupos de apoio como organizações não governamentais e associações profissionais, a exemplo da Associação Brasileira de Antropologia e da Coordenação Nacional de Geólogos”. Desse modo, a educação escolar pataxó é definida como “um mundão com tantas outras coisas ligadas a ela” e um desafio e está vinculada “a constituição das identidades étnico-culturais a partir de concepções de educadores e lideranças das aldeias Barra Velha, Pé do Monte e Boca da Mata, no extremo sul da Bahia” e que, conforme as autoras, a cidadania

educacional no contexto dos Pataxós da Bahia, pode ser pensada como um movimento emancipatório e transformador, ações políticas e culturais que tem permitido a construção de multidimensionalidades cidadãs.

“Direitos Humanos, diversidades e etnicidades: polifonias, saberes e pluriépistemologias para além do chão da escola”, capítulo 3, de autoria de Francisco Antonio Nunes Neto, busca “melhor entender como sujeitos e cidadãos de um país que sabota a sua própria história, através do estabelecimento de algumas provocações no sentido de alargar entendimentos sobre a ambiência temática dos direitos humanos, diversidades e etnicidades nas suas diversas formas de problematização.” Nessa perspectiva, trata do acesso aos bens culturais como direitos humanos, trazendo à tona histórias e reflexões críticas e, dentre outras, traz como a do Cacique Babau Tupinambá em sua crítica sobre o significado da palavra educação. E, conforme pensa o autor, as palavras do Cacique e sua compreensão do que é educação permite dizer que, se educar se constitui em uma ação humana e sensível, certamente, a educação tal como entendida pelo estado em suas políticas públicas e praticada na maioria das escolas, tanto públicas como privadas, ainda precisa percorrer um longo caminho na direção da ainda tão sonhada humanização e, parece ser sinônimo de algum tipo de ilicitude. Por isso, nas palavras do autor, “Descolonizar a cultura ou como os saberes populares tradicionais podem nos ajudar a reconectarmo-nos” e traz uma potente inquietação lançando luz sobre problematizações de cenários onde as práticas de escolarização formal se inscrevem, sobre como a descolonização do pensamento pode contribuir no processo de reconexão com as nossas ancestralidades culturais e com os saberes populares dos povos e comunidades tradicionais.

Em “Narrativas sobre a escolarização de jovens negros quilombolas”, Benedito Eugênio e Thiana do Eirado Sena de Souza, procuram tecer relações entre a história de vida e o percurso escolar do estudante negro quilombola, buscando respostas para pensar o projetar frente às adversidades no cotidiano quilombola, o perfil dos entrevistados e as violências, inclusive a violência policial, os preconceitos e racismo enfrentados por jovens negros, mas também os campos formativos singulares quanto às trajetórias

de escolarização, o baixo acúmulo do capital escolar e cultural das famílias dos jovens colaboradores não se tornou empecilho para a participação desses jovens no ambiente escolar.

Na Parte II, **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO**, composto por três capítulos que tratam das relações de gênero na educação básica. Em “Você agora me pegou mesmo!”: as dificuldades de uma equipe gestora em falar sobre gênero e sexualidade, capítulo 5, Fernanda Xavier Silva Santana e Marcos Lopes de Souza, apresentam o recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado que objetivou analisar os discursos de uma equipe gestora em relação às questões de gênero e sexualidade na escola. A discussão dos dados é feita por meio do diálogo com a perspectiva pós-crítica, apoiada nos estudos e teorizações foucaultianas, buscam “montar, desmontar e remontar o já dito”. Nessa perspectiva, os autores compreendem que a educação na contemporaneidade exige novos olhares, novas reflexões, investigações, rupturas, por isso, a preocupação com o ‘aqui’ e ‘agora’, o tempo presente e a produção de outros sentidos para a educação e o currículo.

O capítulo 6, “As relações de gênero em momentos de socialização entre meninas e meninos em uma escola de educação infantil no município de Vitória da Conquista, Bahia”, de Nakson William S. Oliveira e Silvia Regina Marques Jardim, é o recorte de uma etnografia realizada em uma das turmas de uma escola municipal em Vitória da Conquista e estudou o cotidiano escolar de 22 crianças com idades entre 5 a 6 anos, sendo treze meninos e nove meninas. De acordo com os autores, a pesquisa busca compreender a educação infantil sob a ótica do gênero e tecer algumas considerações alicerçadas no campo teórico dos estudos feministas e de gênero, com a intencionalidade de demonstrar como a categoria gênero se fez essencial em diversos aspectos para a compreensão das dinâmicas sociais e, da mesma forma, precisa para o estudo sobre os modos de socialização das crianças pesquisadas frente às questões referentes ao gênero.

“Em busca de uma educação para a primeira infância: um direito da criança”, capítulo 7, de autoria de Cândida Maria Santos Daltro Alves, Rachel de Oliveira, Geane Silva dos Santos de Andrade e Nayara Bitencourt

Andrade Oliveira Pinheiro, busca socializar resultados de pesquisas realizadas e finalizadas em 2019, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e vinculadas à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Escolar. As autoras fazem parte do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE) e tem se debruçado a investigar as Políticas Públicas para a Educação Infantil, com foco na formação de professoras e no direito da criança viver uma infância nessa etapa da educação.

A terceira parte do livro tem como tema central AUTORITARISMO, VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO. Esses capítulos refletem, com fidelidade e provocações, inquietações sobre a escola, a educação e a diversidade, analisa questões de importância singular como o esfacelamento da tradição na escola, a emergência histórica do conceito de educação e a democracia em vertigem e o controle sociometabólico do capital que se entrelaçam, em circulação, espaços escolares, diversidade e, sem perder de vista, os autoritarismos e as violências contemporâneas que atingem os espaços escolares, o acesso à educação de qualidade, a formação de valores, a cidadania e a condição humana.

Nas trilhas da tradição na escola, os autores analisam questões de maior importância na atualidade, o autoritarismo, a violência e a diversidade, tratando do esfacelamento da tradição na escola, na perspectiva da Filosofia Política de Hannah Arendt e com apoio de autores de diferentes áreas do conhecimento que tratam da temática, para questionar se há lugar na escola para a diversidade, quando o instituto vive um paradigma, com muitos dilemas, conflitos e desafios. Assim, em “O esfacelamento da tradição na escola: autoritarismo, violência e diversidade. De que se trata?”, os autores, Maria de Fátima de Andrade Ferreira e José Valdir Jesus de Santana procuram mostrar que é preciso considerar que o esfacelamento da tradição na escola não é apenas uma preocupação para os pesquisadores, mas de toda a sociedade e a questão que se coloca sobre a crise de padrões tradicionais de valor tem se evidenciado nos autoritarismos, nos diferentes tipos e modalidades de violência, na dificuldade de convivência com a diversidade na sociedade e na escola. A escola não é uma ilha, ela foi criada

pela sociedade, é parte dela e reproduz suas normas, regras e, dessa maneira, enfrenta os riscos, os conflitos que ocorrem em seus espaços.

Na vertente da História da Educação, da Filosofia, Lucia de Fatima Oliveira de Jesus e Margarida Maria Louro Felgueiras, no capítulo 9 “Entre *areté* e *paideia*: a emergência histórica do conceito de educação”, buscam retomar a reflexão em torno do conceito de Educação que, segundo as autoras, em geral, é sempre mais pressuposto e menos explicitado no campo da história da educação e da educação, ao tempo em se corrobora com a formulação de questões e a precisão de conceitos, demarcando a força do campo educacional. O texto analisa o tripé educação, *paideia* e *areté*, contextualizando estes termos ao longo dos períodos históricos, clássico, helenístico, trazendo esclarecimentos sobre os valores aristocráticos, dentre outras reflexões importantes que nos coloca perante a responsabilidade de operar no mínimo na interface Educação, Arte, História da Educação e Filosofia da Educação, etc, em busca de um espaço transdisciplinar, lugar natural da Educação.

O décimo e último capítulo, “A Democracia em Vertigem e o controle sociometabólico do capital”, Arlete Ramos dos Santos e Emanuelle Araújo Martins Barros, procuram discutir a obra *Para Além do Capital*, do filósofo húngaro István Mészáros, que revisita as discussões de Marx sobre o capital. Nesse sentido, as autoras destacam que a essência da crítica de Mészáros se assenta na ideia de que Marx foi o primeiro a afirmar que a auto-expansão do capital causa transformações destrutivas para a sociedade em âmbito global, pois elas se dão de forma desequilibrada, o que ameaça a existência da humanidade. Diante disso, consideram que a democracia se encontra em um perturbador processo vertiginoso que perpetua as discrepâncias sociais e a fragmentação de classes.

Esperamos que este livro se some ao conjunto de pesquisas que vêm se debruçando sobre as temáticas da etnicidade, relações étnico-raciais e relações sociais de gênero no contexto educacional e propicie a produção de olhares plurais sobre as Etnicidades, gênero e educação.

Maria de Fátima de Andrade Ferreira
José Valdir Jesus de Santana
Benedito Gonçalves Eugênio

PREFÁCIO

Os trabalhos apresentados neste livro são o resultado de um notável esforço de pesquisa sobre como a etnia de crianças, jovens, sua raça e gênero, afetam suas oportunidades educacionais, direitos e seu desenvolvimento. O conjunto de temas e preocupações abordadas se inscrevem nas tradições do pensamento social e crítico, sobre a emergência e as lutas dos movimentos sociais, os olhares alternativos de diversas comunidades brasileiras e a reflexão crítica dos pesquisadores sobre a realidade educativa.

A seleção de textos tem um eixo comum que é a discussão da educação sobre diversas comunidades, conquistas e lutas para manter sua identidade. Assim, observamos o primeiro capítulo intitulado “Etnicidade, (contra)mestiçagem e saberes afroindígenas na zona de contato em Caravelas, Bahia”, que reflete sobre a etnicidade, a identidade, a (contra)mestiçagem e saberes afroindígenas, tendo o corpo, a arte e a memória como categorias principais de análises. Destacando que a etnicidade não é uma propriedade dos “grupos culturais” é resultado de um relacionamento e não é um sistema de sinais arbitrários.

O segundo capítulo “Educação escolar Pataxó: território de aprendizados e de resistências políticas” trata sobre a cidadania educacional, no contexto dos Pataxós da Bahia, que representa um movimento emancipatório e transformador que tem possibilitado a construção de multidimensionalidades cidadãs. A cidadania educacional, no contexto dos

Pataxós da Bahia, pode ser pensada como um movimento emancipatório e transformador.

No terceiro capítulo intitulado “Direitos humanos, diversidades e etnicidades: polifonias, saberes e pluriépistemologias para além do chão da escola”, aborda-se a descolonização do pensamento na universidade e nas pesquisas, focalizando os estudos sobre direitos humanos, diversidades e etnicidades, o que implica em dizer que precisamos efetivar outras epistemologias para estudar estas realidades.

O quarto capítulo, apresenta “Narrativas sobre a escolarização de jovens negros quilombolas”, a pesquisa destaca os percursos escolares da juventude em marcadores como raça, gênero, classe, a posse de capitais culturais e observando as trajetórias de jovens negros quilombolas.

Na sequência, o quinto capítulo oferece o tema “Você agora me pegou mesmo!”: as dificuldades de uma equipe gestora em falar sobre gênero e sexualidade, que parte da análise dos discursos de uma equipe gestora em relação às questões de gênero e sexualidade na escola. A pesquisa dialoga com a perspectiva pós-crítica, apoiada nos estudos e teorizações foucaultianas.

Seguindo a temática de gênero, o sexto capítulo trata “As relações de gênero em momentos de socialização entre meninas e meninos em uma escola de educação infantil no município de Vitória da Conquista, Bahia”, este estudo busca discutir as implicações da socialização de gênero nas vivências escolares de meninos e meninas, procurando analisar como as crianças lidam com as essas diferenças de em momentos de socialização.

Já o sétimo capítulo aborda os direitos da criança e se intitula “Em busca de uma educação para a primeira infância: um direito da criança”, esta temática foi escolhida pela necessidade de aprofundar sobre a educação como um direito das crianças e a luta que envolveu esta conquista. A práxis docente deve estar orientada por categorias estudadas na abordagem teórica do tema e deve ter uma educação continuada para acompanhar as conquistas sociais, e assim obter uma educação que proporcione o empoderamento e emancipação das crianças e seus profissionais.

O oitavo capítulo “O esfacelamento da tradição na escola: autoritarismo, violência e diversidade étnico-racial. De que se trata?” aborda os preconceitos e a discriminação expressos na violência e na autoridade agastada, decorrentes do não-reconhecimento das diferenças e do desrespeito a elas, visíveis nos entrecruzamentos das relações sociais construídas historicamente, que observamos na crise da autoridade.

O nono capítulo “Entre *areté* e *paideia*: a emergência histórica do conceito de educação” ressalta que o conceito de Educação é fundamental porque de uma imprecisão nos conceitos nucleares, resulta o pouco reconhecimento do campo educacional frente a outros campos científicos. Observa a necessidade de revisitar os fins da educação para caracterizar e fortalecer o campo de estudos em educação.

O último e décimo capítulo “A Democracia em Vertigem e o controle sociometabólico do capital”, mostra como o sociometabolismo tem interferido na definição do papel do Estado que tem se demonstrado máximo para o capital e mínimo para o social, ou seja, afasta-se de uma democracia plena. A dominação imposta pelo capitalismo está em crise, a sobreposição da ofensiva neoliberal sobre o Estado de bem-estar social tem trabalhado intensamente e, a nossa democracia encontra-se em um perturbador processo vertiginoso.

Este trabalho oferece uma temática rica e diversa sobre saberes e experiências docentes e discentes. A leitura desta obra coletiva permitirá conhecer e aproximar-se de diversas realidades às quais os pesquisadores tiveram acesso, e será uma janela para poder observar o olhar crítico e cuidadoso destes investigadores. O que espero, seja uma grata e frutífera experiência.

Boa leitura!

*Prof^a Dr^a Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui
Centro de Educação Comunicação e Artes
Universidade Estadual de Londrina*

PARTE I

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E (CONTRA) MISTIÇAGEM: MOVIMENTOS NEGROS E AFROINDÍGENAS E A RESISTÊNCIA POLÍTICA

Capítulo 1

Etnicidade, (contra)mestiçagem e saberes afroindígenas na zona de contato em Caravelas, Bahia

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Maria do Rosário Gonçalves de Carvalho

Introdução

Etnicidade e (contra)mestiçagem são termos que vêm sendo colocados em discussão por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, principalmente da Antropologia Social e, também, as relações afroindígenas chamam a atenção pelas contínuas trocas de saberes nas zonas de contato, suas relações, linguagens nas teias de cultura e vivências interétnicas e, uma forma importante de protestos eminentemente políticos, de luta e resistência.

Etnicidade é um conceito muito difícil de definir de maneira precisa, e que se transformou em um movimento, uma “viagem de volta” (OLIVEIRA, 1999), um conjunto de elementos e instrumentos que as pessoas e grupos utilizam ativamente na construção de novas sociabilidades, encontros interétnicos e identidades etno-culturais (VIVEIROS DE CASTRO, 2008). E, na abordagem barthiana, tem-nos obrigado a pensar em etnicidade do ponto de vista da identidade, como “uma forma de

organização social de diferenças culturais” (BARTH, 2005, p. 16), baseada na atribuição categorial que “classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 141). Contudo, não se reduz a essa dimensão, pois, etnicidade e identidade são fenômenos complementares e indissociáveis do modo como por esse caminho se formam contextos de sociabilidade, encontros interétnicos, que justamente podemos chamar étnicos, alguns deles mais efêmeros, outros mais regulares, fluídos, moventes e permeáveis. Do mesmo modo, ocorre com a relação entre etnicidade e cultura, pois esses dois fenômenos se relacionam sem que possam ser reduzidos um ao outro. Para Barth (2005, p. 15), a cultura “está em um contínuo fluxo estruturado e expresso nas interações sociais entre os agentes, o que gera processos de transformação e variação cultural dentro de todos os grupos sociais”. Enquanto que, assim, a etnicidade não é uma propriedade dos “grupos culturais”, as relações e processos sociais precisam ser vistos entre e dentro dos grupos étnicos, por isso, este é um termo que não pode ser reduzido a conteúdos culturais homogeneamente distribuídos nos grupos e transmitidos entre as gerações. A etnicidade é resultado de um relacionamento, não é um sistema de sinais arbitrários. Enfim, cabe dizer que, nas palavras de Barth (2005, p. 16), “a formação de grupos ocorre com base nas diferenças culturais”. Pensar a etnicidade em relação a um grupo e sua cultura é como tentar bater palmas com uma mão só”. Sendo assim, o contraste entre “nós” e os “outros” está inscrito na organização da etnicidade e, por isso, esse termo se refere na teoria barthniana, a “uma alteridade dos demais que está explicitamente relacionada à asserção de diferenças culturais” (p. 16). E, recapitularemos um pouco, à luz de Cunha (2017, p. 248), a etnicidade “pode ser mais bem entendida se vista em situação, como uma forma de organização política” e, desse ponto de vista, o entendimento do termo nos conduz a uma “perspectiva que tem sido muito fecunda e tem levado a considerar a cultura como algo constantemente reelaborado” (p. 248-249).

Barth (2005) considera, assim, os grupos étnicos como uma organização social, onde se encontram características de auto-atribuição

ou da atribuição por outros grupos a uma categoria étnica. Pois, na medida “em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional” (POUTGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 194). A existência do grupo, para Barth (2005, p. 15), “está ligada a fronteiras criadas e mantidas por relações de poder e processos de controle, silenciamento e apagamento das experiências pessoais que fujam ao modelo cultural reificado como definidor dele”. O termo *etnia* deriva do grego *ethnos*, que significa pessoas e, atualmente empregado por sociólogos e antropólogos como definição de grupo étnico para identificar grupos culturalmente distintos e “não é ter uma cultura” que produz a *etnia*, mas, uma vez contida nos limites, é a *etnia* que produz cultura, interpreta Reesink (2017, p. 227).

A partir dessa compreensão, um grupo étnico é uma forma de organização social que expressa uma identidade diferencial nas relações com outros grupos e com a sociedade mais ampla e, nesse contexto, a identidade étnica é utilizada como forma de estabelecer os limites e, também, reforçar a sua solidariedade, portanto “uma identidade diferencial”. Sendo que, essa “identidade diferencial”, ao que tudo indica, parece presente entre os integrantes do grupo que se autodeclara afroindígena de Antropologia Cultural Umbandaum de Caravelas¹ que, desde 1992, fazem parte do Movimento Cultural Arte Manha². E se hoje, os descendentes de povos

¹ O grupo Afroindígena de Antropologia Cultural, fundado em 13 de maio de 1988, depois de uma manifestação que marcou a vida do grupo e, certamente, do terreiro de candomblé, onde foram buscar apoio e parceria para fortalecer suas reivindicações, luta e resistência negra e indígena. O grupo autodeclara-se afroindígena e, hoje, com 33 anos de existência e luta por espaço e identificação de seus integrantes, demanda por direitos sociais, étnico-raciais, gênero, espaço de luta e resistência. Caravelas é uma belíssima e encantadora cidade litorânea, um lugar para se viver bem, fica no Extremo Sul da Bahia e, como se sabe, é reconhecida como marco histórico e simbólico na construção de narrativa do início do Brasil e, considerada um espaço hospitaleiro, agregador, onde quem visita quer morar ou voltar, não pela sua história oficial e colonizadora, construída pelos europeus, mas pela criatividade, força, hospitalidade de seus moradores, em especial, dos nativos que resistiram e ainda resistem até hoje, as manifestações de (pre)conceitos, discriminação, estereótipos e descaso do poder local, estadual e federal.

² A instituição Arte Manha foi criada, segundo seus fundadores, para dar apoio aos núcleos artístico-culturais e fica no sítio, território ocupado em 1982 e (re)conquistado pelo movimento em 1992, um espaço muito bonito, organizado, com várias espécies arbóreas nativas da mata atlântica, à frente possui rua, com calçamento de paralelepípedo, pavimentação muito utilizada em ruas periféricas, sendo considerado ecologicamente o mais correto e uma prática muito antiga. Na rua, ao lado, já há pavimentação com asfalto.

nativos e africanos escravizados constituem um grupo étnico é porque também se identificam como indígenas e africanos, portanto, assim o movimento se autodefine e se reconhece afroindígena. Para tanto, utilizam o corpo, a arte e a memória como forma analítica para destacar a sua autoconcepção étnica histórica e cultural, influenciada pelo caráter distintivo da cultura negra e indígena.

É fato. No contexto brasileiro, a realidade dos movimentos sociais e culturais, hoje, é plural, diversa e muito complexa, por isso, é preciso observar alguns aspectos importantes, por exemplo, a sua dinâmica, a emergência de novos sujeitos sociais e os cenários políticos em que estão envolvidos e quais são os seus objetivos e formas de explorar a realidade em que vivem. Estes elementos da realidade que caracterizam a pluralidade e diversidade social, política, cultural e artística do movimento Arte Manha de Caravelas, Bahia, por exemplo, são construídos em zona de contato, aqui concebida como espaços definidos onde os contatos culturais revelam seu potencial transformador, não apenas como uma zona de contato entre o eu e o espaço habitado, como definido por Pratt (1999), mas como uma forma privilegiada de relação com o outro em seu território existencial. Portanto, essas zonas de contato são espaços performativos, de trocas e transformação das partes envolvidas e o corpo, a arte e a memória são elementos importantes para a compreensão das representações das relações étnico-raciais, artístico-culturais e de classe no movimento de Caravelas, pois são lugares onde é possível encontrar formulações, inscrições, marcas, sentimentos e mudanças elaboradas pela cultura. E a etnicidade, fenômeno presente nessa perspectiva, ao que parece, ficou claro, “como qualquer forma de reivindicação de cunho cultural, é uma forma importante de protestos eminentemente políticos. Reconhecer o que ela diz, o protesto, a resistência, há quem o faça. Mas o que ela diz, di-lo de certa maneira. Não há por que pensar que essa maneira seja balbuciar” (CUNHA, 2017, p. 249).

Nessa perspectiva, podemos considerar que muitos movimentos artísticos e culturais têm se destacado no entendimento de que é com o corpo que marcamos nossa presença no mundo, contamos a nossa história.

Ou ainda, o corpo como o arcabouço simbólico da sociedade, signo das representações, como aponta Mauss (2003), vem ganhando espaços nos encontros afroindígenas. Os movimentos artístico-culturais do corpo, os cheiros, os gestos, os espaços organizados, conduzem às teias da memória e à (re)construção de um passado que, por vez, é também fruto de uma criação e de novas experiências subjetivas associadas à população afrodescendente e indígena no Brasil. Esse conjunto de coisas, objetos, artes e acontecimentos nos permite percorrer trilhas ainda pouco conhecidas e que nos leva a pensar o quanto ainda estamos distantes de uma história de (contra)mestiçagem e afroindígena “verdadeiramente digna deste nome” e de atenção, como nos ajuda a pensar Marc Bloch (1982).

Desse jeito, o corpo permite estabelecer formas de sociabilidades, de sentir, pensar e expressar a relação entre afrodescendentes e indígenas, construir marcas identitárias e de distinção social (VIVEIROS DE CASTRO, 2004). Não é novidade, a construção da sociedade brasileira, marcada pela cultura autoritária, hierarquizada, preconceituosa e discriminatória, caracterizada pelas relações de poder e de (des)mando, se configurou como espaço de atribuições de valor às diferenças fenotípicas e étnico-raciais do branco europeu e, assim, registra a sua origem na história de opressão, racismo, exploração de indígenas, negros, mestiços, desde a última década do século XV, com a chegada dos europeus no litoral sul-americano e brasileiro.

A partir dessa compreensão, este capítulo, procura realizar uma reflexão teórica sobre etnicidade, (contra)mestiçagem e saberes afroindígenas na zona de contato, além de mostrar, através de um recorte do “Estudo etnográfico sobre relações afro-indígenas no Extremo Sul da Bahia”, realizado no período de 2018-2019³, a importância de pensar

³ Este texto é um recorte da etnografia dos acontecimentos e encontros. Acontecimentos que marcaram a história de Caravelas e de sua população e se mistura com o início da história da colonização do Brasil de 1500, com a chegada dos europeus. E os dados etnográficos decorrem de um estudo de relações étnico-raciais de um grupo afroindígena desta cidade que veio resultar em um estudo de pós-doutoramento intitulado “Um estudo etnográficos sobre relações afroindígenas no Extremo Sul da Bahia: o lugar da arte, corpo e memória” (2018-2019) que buscou ouvir e compreender, a partir de situações práticas, os modos que essas pessoas se apresentam e pensam enquanto índios e negros e o convívio interétnico em um espaço multiétnico e de valorização do corpo e arte como território intercultural, um “local de cultura” (BHABHA, 2013).

a relação afroindígena através do princípio da (contra)mestiçagem e/ou (anti)mestiçagem, tendo o corpo, a arte e a memória como categorias principais de análises, em especial, quando é possível pensar o corpo como expressão de identidades, de lugar de memórias e sensibilidades, tomando como exemplo, o movimento Arte Manha de Caravelas, BA e seu Grupo Afro-indígena de Antropologia Cultural Umbandaum, que funciona como núcleo de dança, arte e percussão, um instrumento de luta e resistência afroindígena. Este grupo é um quasar. O corpo Umbandaum com seu poder de criar, viver, experimentar, afetar, e de ser afetado, com seus modos próprios de viver a dança, os movimentos, a música, as batidas dos tambores, os encontros esperados e inesperados, a ancestralidade, a circularidade, valoriza a roda de conversa como uma das metodologias mais aplicadas pelo grupo, buscando sempre a discursividade, o diálogo, a coletividade e ações compartilhadas num processo de ensinar e aprender a fazer-fazendo, envolvendo modos de sentir, pensar, agir singulares e, essa opção torna seus encontros envolventes e acolhedores.

Apontamentos sobre relações “afro-indígenas” – Quem é negro? Quem é índio? Eis a questão...

As relações étnico-raciais vêm suscitando muitas discussões de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, principalmente, no que se refere ao universo e conexões afro-indígenas, diversificados e multiculturais, sobre a identificação e registro dos “índios misturados”, a defesa dos direitos de territórios indígenas, os coletivos religiosos de matriz africanas e outras e, também, movimentos culturais que se autodeclaram afroindígenas construindo redes de interações e zonas de contato interétnicos.

Essa questão traz outras provocações acerca das relações interétnicas, tanto em relação ao enlace e mistura de africanos, nativos e branco colonizador, quanto no que se refere aos avanços etnográficos que apontam em direção à teoria da (contra)mestiçagem e contradiscursos como um movimento pertinente e valioso no combate aos estereótipos, (pre)

conceitos e a discriminação contra índios e negros. E abre espaços para reflexões sobre relações afroindígenas e contextos históricos, políticos e sociais, nos quais se conhece a importância do tema mestiçagem e, agora, da (contra)/(anti)mestiçagem. As reflexões sobre contatos íntimos entre brancos europeus, índios, negros, asiáticos apontam as trocas e os intensos conflitos entre esses povos, desde os primeiros momentos da colonização do Brasil, e devem ser pensadas como relações que se fazem e se desfazem (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 88).

No Relatório 2010, “Etnias indígenas brasileiras”, por Ronaldo Lidório (2010), o universo indígena brasileiro, diversificado e multicultural, tem sido constante alvo de dimensionamento estatístico e sociocultural, por exemplo. Oliveira (1999, p. 124) faz uma avaliação e reflexões sobre resultados dos censos nacionais na identificação e no registro dos “índios misturados” e trata da relevância de estudos e ampliação da compreensão sobre a história e características atuais da população indígena. Segundo suas descrições, os censos nacionais são instrumentos importantes à “análise da política e legislação indigenista, bem como aponta os operadores técnico-científicos por meio dos quais, ideologias étnicas e raciais se expressam no contexto brasileiro” (p. 125). Nas análises de Peyser e Chackiel (1994) de termos demográficos, a presença indígena no Brasil é das menores verificadas no panorama latino-americano, contrastando radicalmente com outros países (Bolívia, Guatemala, Peru e Equador) e uma das explicações para a participação indígena na população total, é o fato de, em uma perspectiva histórica de longo prazo, os indígenas terem sofrido por guerras e epidemias, principalmente no período de “conquista” e colonização e, mais recentemente, pelo processo de homogeneização (miscigenação e erosão de suas tradições culturais. Para Oliveira (1999, p. 126):

[...] os critérios adotados, a participação indígena na população total pode ser destacada ou até mesmo predominante. Apesar de comparativamente pouco significativa na escala numérica, a presença indígena tem uma grande importância na formação do Estado brasileiro e no processo de construção de uma identidade nacional.

Goldman (2015b, p. 641), em “Quinhentos anos de contato”: por uma teoria etnográfica da (contra) mestiçagem”, destaca que para pensar a relação afro-indígena

possui um alto potencial de desestabilização do nosso pensamento e que, por isso mesmo, deve estar no coração de uma antropologia que encara as diferenças, que leva a sério o que as pessoas pensam, que é capaz de se manter afastada dos clichês que nos assolam e, assim, pensar diferente (p. 657).

O autor (2015b, p. 642) expressa a sua intenção em desenvolver uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem e o objetivo dessa sua discussão é começar a testar a possibilidade de pensar a relação afro-indígena, “aplicando a ela o que Bruno Latour denominou princípio de irredução: não reduzi-la de antemão a uma pura questão identitária; e, ao mesmo tempo, não negar a priori que a identidade possa ser uma dimensão do fenômeno”. O princípio da redução em Latour é uma provocação e esforço para uma explicação ontológica de que “Nenhuma coisa é, por si só, redutível ou irreduzível a qualquer outra. Nunca por si mesma, mas sempre por intermédio de uma outra que a mede e transfere esta medida à coisa” (GOLDMAN, 1994, p. 111). O autor (2015b, 1994) apoia-se na análise de Losonczy (1997a) sobre estudos que giram em torno do tema do contato interétnico, em especial, sobre aquele resultante do encontro entre negros colombianos do Choco, região da floresta tropical colombiana, e índios Emberá e explica que a sua preocupação

Trata-se, basicamente, de pensar a relação afroindígena de um modo que não a reduza a simples reação à dominação branca, nem à mera oposição entre duas identidades — não importa se tidas como “primordiais” ou como constituídas por “contraste”. Ao contrário, trata-se de pensar essa relação a partir das alteridades imanescentes que cada coletivo comporta e que devem ser relacionadas com as alteridades imanescentes de outros coletivos, traçando espaços de interseção em que as chamadas relações interétnicas não são redutíveis nem à ignorância recíproca, nem à violência aberta, e nem à fusão homogeneizadora (GOLDMAN, 2015b, p. 642).

Para pensar a relação afro-indígena é importante considerar algumas categorias apresentadas por Losonczy (1997a, 1997b) e Goldman (2014, 2015a, 2015b), a exemplo do conceito de espaços sociais de interseções, campo interétnico e a reinterpretação do termo sincretismo, alteridade e outros. Goldman (2006a, p. 161) trata da “Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica”, partindo da noção de experiência proposta por Godfrey Lienhardt (1978) para discutir a natureza entre saberes que os antropólogos elaboram/utilizam e aqueles das pessoas com as quais trabalham”. Nesse percurso, destaca o seu interesse por estudos do candomblé, uma das chamadas religiões afro-brasileiras. Para isso, talvez o mais importante seja começar observando que toda argumentação de Goldman (2014, 2015b) sobre sua preocupação com religiões de matriz africana, especificamente, revela alguns sentidos em torno da relação afro-indígena que “não se pretende apenas designar uma relação que uniria conjuntos ‘afros’ e ‘indígenas’ preexistentes, mas, antes, tomá-la como um modo particular de articular diferenças” (GOLDMAN, 2017, p. 12).

[...]. Estas, em geral, são as resultantes de um processo extremamente criativo, efetuado a partir do brutal processo de escravização de milhões de pessoas arrancadas de suas vidas na África para a exploração das Américas. Frente a essa experiência mortal, articularam-se agenciamentos que combinaram, por um lado, dimensões de diferentes pensamentos de origem africana com partes de organização social tornadas inviáveis pela escravização com todas aquelas que podiam ser utilizadas, dando origem a novas formas cognitivas, perceptivas, afetivas e organizacionais. Tratou-se, assim, de uma recomposição, em novas bases, de territórios existenciais aparentemente perdidos, do desenvolvimento de subjetividades ligadas a uma resistência às forças dominantes que nunca deixaram de tentar a eliminação e/ou a captura dessa fascinante experiência histórica (GOLDMAN, 2006a, p. 164).

Nessa direção, o autor (2006a) trata de agenciamentos e pensamentos de origem africana e indígena, como partes de organização social, formas de comunicação e interações entre esses povos e, assim, toma como fonte de interesse nesse assunto, a observação de Vieira (2016, p. 11) e sua descrição

sobre a relação étnico-racial, especificamente a discussão sobre “A nação de negro com tapuia”, no seu campo de investigação. Pois, antes de tudo, os discursos são construídos dialogicamente (BAKHTIN, 2013) e os encontros afroindígenas podem ser pensados para se fazerem presentes, nos quais, índios e negros se relacionam, coexistindo e interagindo em igualdade de posição. Além disso, pode-se propor um espaço em que os participantes se reconheçam, ao mesmo tempo, como iguais, no sentido de que todos constroem suas experiências e saberes na relação com o outro. Essa compreensão é muito elucidativa para a presente reflexão sobre as relações afroindígenas, quando se refere àquilo que é dito acerca da relação entre índios e negros, pois não basta apenas unir conjuntos “afros” e “indígenas” preexistentes, mas, antes, tratar dessa questão de um modo particular de articular diferenças. Para Vieira (2016) as categorias quilombola, negro, tapuia, “querer ser branco”, ganham contornos específicos na relação entre os sujeitos observados pela pesquisa e,

ao longo da política, a designação “quilombola” foi ganhando contornos étnico-raciais específicos para cada comunidade e compondo com uma teoria nativa da diferença. A comunidade de Malhada [...] pensava-se e narrava sua história como uma nação de negro com tapuia. E esse encontro entre negros e tapuias no passado também participou da criação de sentido do quilombola. As pessoas recobravam o ‘quilombo canhambola’, não como quem recupera um passado ou uma tradição, mas como herdeiros daqueles que resistiram e resistem às diferentes formas do cativoiro (VIEIRA, 2016, p. 11).

Verifica-se que as pessoas “tendem a viver ao mesmo tempo na ‘cultura’ e na cultura. Analiticamente, porém, essas duas esferas são distintas, já que se baseiam em diferentes princípios de inteligibilidade. A lógica interna da cultura não coincide com a lógica interétnica das ‘culturas” (CUNHA, 2017, p. 354). E, tomando como fonte a observação de Louis Dumont (1997), em sua “Introdução a duas teorias de antropologia social”, Cunha (2017, p. 354-355) esclarece: “o que as coisas são depende do conjunto de coisas de que fazem parte. Contrariamente à nossa

percepção, as coisas não podem ser definidas em si mesmas, mas apenas como elementos deste ou daquele conjunto”. Essa observação sobre relações de troca e lógica interétnica das culturas e de como as pessoas fazem para viver sincronicamente na “cultura”, traz a compreensão de que a mistura afroindígena se atualiza nas ações cotidianas das pessoas e o campo interétnico é agenciado pela composição entre negros e índios e suas diferentes atualizações nas formas de subjetivação. Não é difícil encontrar estereótipos, preconceitos e discriminação racial entre negros e índios, negros e tapuias, principalmente entre casamentos. Assim, foi possível verificar que a mistura afroindígena se atualiza nas ações cotidianas das pessoas. Negros e tapuias, apesar de misturados na relação entre parentes, é possível observar as diferenças e o “‘querer ser negro’ remete a um agenciamento de enunciação que está na base de um processo de subjetivação, ‘ser raça de tapuia’ aparece como uma forma ou linha de subjetivação”. Na verdade, diversos foram os encontros entre negros e índios e várias foram as formas de submissão desses povos. Para Goldman (2015b), pensar a relação afroindígena, isto é, os agenciamentos entre afrodescendentes e ameríndios, é pensar sobre uma relação com

[...] alto potencial de desestabilização do nosso pensamento e que, por isso mesmo, deve estar no coração de uma antropologia que encara as diferenças, que leva a sério o que as pessoas pensam, que é capaz de se manter afastada dos clichês que nos assolam e, assim, pensar diferente (2015b, p. 657-658).

Oliveira (1999), em sua discussão sobre “Negros e índios na formação da nacionalidade”, trata de focalizar as séries estatísticas dos censos oficiais sobre a população indígena brasileira e afirma que foi possível verificar que existem neste documento, três modalidades bastante diferenciadas de dados, que são:

[...] as específicas, que fornecem informações em separado sobre tal segmento; as englobantes, cujos registros inserem de modo indissociável as características daquele segmento conjuntamente com outros, dentro de uma categoria mais geral; e as universais,

nas quais esta população é descrita e contabilizada sem qualquer destaque para as suas características particulares, isto é, as variáveis étnicas e raciais (p. 126).

Essas modalidades diferenciadas podem contribuir com a forma de pensar a memória do outro e exige novas provocações e indagações sobre encontros interétnicos e processos de mestiçagem entre índios e negros, os contatos, conflitos e a história do tempo presente, além de exemplos de ressurgimento étnico (OLIVEIRA, 1999), a ocupação humana e as relações afroindígenas nas zonas de contato.

Indígenas e africanos escravizados no Extremo Sul da Bahia: um encontro inesperado

No primeiro momento da colonização do Brasil, diferentes ideologias sobre a terra e os índios brasileiros foram, sucessivamente, povoando o pensamento dos colonizadores e colonizados, permitindo formas de relações amistosas, de aceitação e/ou de resistência, entre índios, europeus e, a partir de “Quinhentos”, se juntou a negros africanos e afroindígenas. Foi assim que, depois do “descobrimento” ocorreram os encontros, contatos, conflitos e negociações com os nativos da costa brasileira e, alguns anos depois, chegaram os africanos escravizados.

Desde esse período, os acontecimentos trazem suas ambiguidades, contradições, omissões e, apesar dos numerosos obstáculos, a colonização do Brasil provocou o encontro entre índios, negros e afro-indígenas e, nas zonas de contato e trocas culturais, como retratam as fontes utilizadas (ALENCASTRO, 1985; COSTA, 2001; COUTO, 1998; GOLDMAN, 2015a, 2015b e outros) apresentam que, nessas zonas de contato, estes grupos étnicos “desvendaram saberes, fazeres, crenças, costumes, tradições e formas de luta de populações tradicionais orais historicamente invisibilizadas ou estereotipadas pelo poder das escritas colonialistas” (PACHECO, 2017, p. 1). Contudo, os contatos interétnicos entre colonizadores e colonizados sempre buscavam apagar os vestígios culturais, o primeiro entre missionários, viajantes e povos indígenas do litoral e,

posteriormente, do sertão, seja através dos aldeamentos, que tinham como objetivo “civilizar” e “(re)educar” aquela gente e catequizá-los conforme a realidade da política colonial ou por “guerras”, combates bélicos que dizimou grande parte dessa população, sem precedentes. O esmagamento desses saberes e fazeres de grupos indígenas e africanos ao longo dos anos significou um empobrecimento irreversível nas possibilidades de conhecimentos importantes para as gerações contemporâneas. E o segundo, entre africanos, trabalhadores escravos, viajantes e colonizadores, quando os negros foram submetidos a mecanismos de reprodução das relações desiguais sempre violentos, com castigos físicos, mas também, os negros utilizaram diferentes estratégias, ora de resistência, ora de acomodação, para conseguir melhor tratamento e condição de vida.

Caravelas, por exemplo, é uma belíssima e encantadora cidade litorânea, um lugar para se viver bem, fica no Extremo Sul da Bahia e, é reconhecida como marco histórico e simbólico na construção de narrativa do início do Brasil e, considerada um espaço hospitaleiro, agregador, onde quem visita quer morar ou voltar, não pela sua história oficial e colonizadora, construída pelos europeus, mas pela criatividade, força, hospitalidade de seus moradores, em especial, dos nativos que resistiram e ainda resistem até hoje, as manifestações de (pre)conceitos, discriminação, estereótipos e descaso do poder local, estadual e federal. E, assim como suas vizinhas, Prado (Cumuruxatiba), Alcobaça e Itamaraju, possui a identidade, majoritariamente, afroindígena. As suas características, hábitos de vestimentas, modos de falar, comidas típicas e costumes peculiares às relações afroindígenas, se apresentam como “uma encruzilhada” que se caracteriza como um espaço onde se encontram diferentes caminhos que seguem sem se fundir (ANJOS, 2006). Pode-se entender ser uma mestiçagem pensada do ponto de vista etnográfico, uma anti/(contra)mestiçagem (LUCIANI, 2016; GOLDMAN, 2014, 2015a, 2015b; ÜBINGER, 2012; MELLO, 2003, 2007, 2014). Haja vista que, a presença da constituição de um espaço urbano em Caravelas, onde se pode encontrar parentes, discutir questões importantes e buscar lugar para falar do passado, é evidenciado em toda parte da cidade, principalmente, durante

os períodos de férias juninas e durante os meses de dezembro e janeiro, quando os nativos retornam ao lugar de origem para visitar/rever parentes e amigos; sendo que os períodos mais privilegiados para esses encontros é o carnaval, a Semana Santa, a festa do Padroeiro Santo Antônio, as festas juninas, o Natal e o Ano Novo. Caravelas é considerada um lugar onde se pode falar-pensar e saber-fazer antropologia e uma experimentação etnográfica. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2010), Caravelas possui, atualmente, 18 entidades sem fins lucrativos e 15 fundações privadas e associações sem fins lucrativos e conta com ações de grupos e movimentos culturais e/ou populares, dentre eles, o Coletivo Cultural Barra de Caravelas, Grupo Umbandaum, Arte Manha, Afro-Feminino Dandara Zumbi, os blocos Nagô, Índios Tupinambás, grupos de festejos de São Benedito e São Sebastião e outros.

As questões e consequências da colonização europeia vêm se arrastando ao longo dos séculos. Além disso, a sociedade brasileira vive a experiência de violência da ditadura militar e estado autoritário, instaurado no Brasil com o golpe civil militar de 64, e seus desdobramentos marcaram os últimos anos da década de 1970, principalmente de crimes de sangue, preconceitos e discriminação racial e, a partir de meados de 1980, se intensificam, multiplicando suas ações, construídas simbolicamente no interior dos regimes militares, contra negros, índios, minorias sociais e diversidades culturais. Mas o cenário mudou. As contradições vivenciadas pela população, de um lado, decorrentes de iniciativas políticas que marcaram a ação do estado durante a ditadura civil-militar e, por outro, surge a mobilização social em favor da democratização do sistema político, participação popular e eleições diretas. Nesse contexto, os movimentos sociais provocam a atenção de pesquisadores e setores da sociedade civil, nos anos 1970 e 1980, e uma multiplicidade de identidades coletivas, com autonomia dos atores, reagem diante do governo autoritário. Essa reação chama a atenção dos setores de pesquisa e de reivindicação por cidadania e direitos humanos e exige discussões de diferentes áreas do conhecimento, principalmente, das Ciências Sociais. No início da década de 1990, as características desses movimentos intensificaram-se e, com significativos

desdobramentos, fica cada vez mais complexa a sua definição e os seus sentidos, suas formas de participação e de atuação. A luta continua na rua, nos setores de pesquisa e de atenção aos direitos humanos e cidadania. Com a reação do cenário, provocando mudanças de diferentes setores e condições da consciência coletiva, o entendimento de reconfiguração de conflitos, as formas de luta e resistência passam a trazer, a partir desse novo comportamento coletivo, a presença da dimensão cultural na luta política, como uma questão central para alcançar seus objetivos por respeito, igualdade, democracia, liberdade, a busca por espaços de diálogo e a constituição da cultura como um fato político. Alvarez, Dagnino e Escobar (2000) recordam que os efeitos na luta por democratização, participação e exercício da cidadania são visíveis. A cultura é política e, por isso, há o entendimento de que os significados são constitutivos dos processos que de forma implícita ou explicitamente, procuram definir o poder social, as identidades e estratégias dos movimentos sociais estão vinculadas inevitavelmente à cultura. Nessa perspectiva, consideram-se os movimentos sociais como fatores de desestabilização da institucionalização democrática, portanto, de importante papel na construção da democracia e processos de participação coletiva, mas inábeis para se adequarem à arena política formal representativa.

Os coletivos manifestam-se nas ruas e produzem estratégias para alcançar seus objetivos. As suas linguagens trazem o termo cultura e política, despertam pesquisadores interessados em mudanças e seus desdobramentos de luta, resistência e os dilemas a esse respeito, são diversos, alguns novos e outros já muito conhecidos. Para Gohn (2014), a diversidade de olhares é a principal característica das abordagens que dão suporte às análises sobre os movimentos sociais na América Latina, especialmente no Brasil, bem como os focos, as fontes paradigmáticas e as conclusões a respeito dos fatos observados. Desse modo, esses movimentos têm colocado muitos novos dilemas, mas também, outros já conhecidos. Por um lado, esses movimentos dão “ênfase na estrutura (dada pelos marxistas – em relação às classes sociais)” (GONH, 2014, p. 1), buscando causas, consequências e influências dos coletivos, com

foco nas desigualdades sociais, discriminação, repressão e exploração, versus a ênfase na interação e ação do ator social. Por outro, novos espaços são criados e, desse modo, destacam conflitos, estratégias de mobilizações, concentração de poder, o papel das lideranças, alianças e ações estratégicas e essas discussões estiveram presentes até a segunda metade dos anos 1980.

Nesse contexto, o “Grupo Afroindígena de Antropologia Cultural Umbandaum”, criado em 1982, autodeclara-se afroindígena, com registro em cartório, possui 31 anos de existência e uma história de luta por espaço e identificação de seus integrantes, demanda por direitos sociais e étnico-raciais, resistência, persistência e determinação. Em 1992, com muita luta e resistência, foi criada a instituição Movimento Cultural Arte Manha e, conforme seus fundadores, para dar apoio aos núcleos artístico-culturais e fica sediado no sítio, território ocupado em 1982 e (re)conquistado pelo movimento em 1992, “com muita briga”, como diz um de seus coordenadores, é um espaço muito bonito, organizado, com várias espécies arbóreas nativas da mata atlântica, à frente possui rua, com calçamento de paralelepípedo, pavimentação muito utilizada em ruas periféricas, considerado ecologicamente o mais correto e uma prática muito antiga. Foi assim... Em Caravelas surge um grupo de amigos, certamente, provocado por essas ações coletivas em todo país e, em especial, influenciado por movimentos negros, *Black Power*, como instrumento de resistência e percebe que, nas palavras de Dó, um dos coordenadores do movimento, “não deu mais para ficar parado, à espera de um sonho, de um espaço”. No seu discurso, é preciso buscar condições de dignidade humana, de respeito às identidades étnicas, enfim, de espaço para viver a democracia, em busca da liberdade do ir-e-vir às ruas da cidade, “sem ser olhado aos avessos”, “como bando”, “bando de quê?”. O espaço da cidade, ora destinado apenas “ao grupo que se acha elite da cidade”, “o grupo branco”, “se acha rico, mas não tem posse, não é aberto à participação ao morador da avenida”, diz Itamar. Nos anos 1980, o grupo reage, movimenta-se, viaja para Salvador, capital da Bahia e retorna à cidade com novas estratégias e, nesse retorno, às ações dos líderes contagia o grupo, que assume suas

características e cultura – o legado africano e indígena. Nesse percurso, aprende a saber-fazer a arte e utiliza o corpo-arte, corpo-memória, em suas atividades artístico-culturais e, desse modo, provoca a sociedade e seu coletivo de ações, com boa música e percussão, performance nas artes, dança, movimentos corporais e coreografias. A dança expressa alegria e contagia o espectador e os seus movimentos são inconfundíveis. Para isso, o grupo utiliza estratégias coletivas, discursos, roda de conversa, enfim, em reuniões coletivas e compartilhadas utilizam diferentes linguagens. As ações do grupo se constituem como um produto de trocas, negociações, decisões, conflitos entre atores, a exemplo, da produção de documentários, filmes de curta-metragem, produção teatral, dentre outras.

Melucci (2001, p. 52) define esta categoria de movimento como um “sistema de ação”, uma ação coletiva que se entrelaça a outras e “não são personagens que se movem com a unidade de fins que lhes é atribuída pelos ideólogos, sistemas de ações, redes complexas de relações entre níveis e significados diversos da ação social” e, assim, “operam no campo sistêmico de possibilidades e limites” (p. 52). A memória e o corpo são acionados pelo grupo, em relação à história do movimento e, baseados no modo existencial, os seus integrantes vão tecendo a história de seus antecedentes, com base na desconstrução da história nacional e da construção da cidade de Caravelas. As estratégias de combate a estereótipos da nudez, canibalismo indígena e apagamentos da cultura negra são levantadas por problematizações.

Convivendo com os interlocutores do Arte Manha e Grupo Afroindígena de Antropologia Cultural Umbandaum, porque não dizer, vivendo como “um”, pois como é possível perceber, o empoderamento do grupo é realizado através de articulações em rede, com diferentes ONGs, movimentos sociais, e grupos culturais, aldeias indígenas, comunidades negras, bandas de Axé, instituições de ensino e diferentes outros setores da sociedade civil. As atividades artístico-culturais realizadas pelo movimento, em parceria com indígenas, comunidades negras e grupos culturais de atuação local e região, contribui com a participação em arrastão e bloco de carnaval, documentários, produção de filmes de curta-metragem, ações

artístico-culturais, de modo geral e ações de combate ao racismo e a (contra) mestiçagem na escola nas zonas de contato. O movimento de Caravelas procura “na cultura afro e indígena, raízes para a sustentação e afirmação do grupo. A contagem recente aponta o total de 75 participantes, estes mais assíduos, sendo 35 do sexo feminino e 40 do sexo masculino” (ALVES, 2014, p. 95). Alves (2014), Ferreira (2011), Mello (2003, 2010), Moreira (2015), Nogueira (2009), Oliveira (2013) revelam em suas pesquisas que o Arte Manha parece continuar em um grande processo de experimentação e na tentativa de se expressar por outras vias, incorporando em seu interior questões afroindígenas e da (contra)mestiçagem às tradicionalmente conhecidas. Gradualmente, traz para si uma renovação em termos de forma e conteúdo que se notabiliza, através de pautas e reivindicações, formas de atuação e espaços de participação.

Daí surgem provocações sobre as relações afroindígenas no Extremo Sul da Bahia, considerando a relação entre o Arte Manha e o grupo Umbandaum e o caráter dessas relações, suas interconexões com diferentes grupos, instituições públicas, privadas e redes dentro do movimento. A relação entre o Arte Manha e aldeias indígenas, comunidades negras e movimentos diversos, inclusive ambientalistas, negros, indígenas no Sul da Bahia e fora do estado são, ao que tudo indica, percursos encontrados para a manutenção das “zonas contatos”, um momento apropriado para as interações e articulações que se manifestam através do corpo, arte e memória. Qual o lugar do corpo na relação afro-indígena de Caravelas? E o lugar da arte? Essas questões são importantes e podem contribuir para a divulgação e socialização do contato entre índios e negros e proporcionar maior conhecimento sobre a história local e de seus habitantes que, ao que tudo indica, articulam conceitos, saberes e práticas de negros e indígenas de modo diferente, plural e compartilhado nas relações afroindígenas e, suas zonas de contato utilizam teias de saberes, que se estabelecem com os encontros, alianças, parcerias e colaborações, em busca da afirmação de direitos de cidadania, respeito à diversidade, sobretudo no que se refere a negros e indígenas, e a memória de seus antepassados.

As relações afroindígenas e a (contra)mestiçagem: o lugar do corpo, arte e memória

As relações afroindígenas, afro-americanas e a (contra)mestiçagem têm suscitado discussões importantes e pesquisas com sociedades indígenas ou coletivos afro-americanos, além de outros temas relacionados ao universo afro-brasileiro, africano, afro-ameríndio e, nessa perspectiva, as etnografias recentes vêm buscando apresentar novas formas de pensar as interações e interconexões entre índios e negros.

As teorias etnográficas da (contra)mestiçagem ameríndia e afro-americanas e/ou afro-indígenas são responsáveis por importantes enfoques que privilegiam comparações e interações entre afrodescendentes e indígenas e têm contribuído com o entendimento de questões inovadoras ao campo das relações interétnicas e parentesco (BARBOSA NETO, 2017, 2012; BANAGGIA, 2016, 2013, 2009, 2008; GOLDMAN, 2014, 2015a, 2015b; MELLO, 2003, 2007; VANZOLINI, 2014, entre outros). Essas teorias tratam de questões sobre performance e poética do corpo, da voz, das expressões artísticas e culturais diversas e veem ocupando o campo da Ciências Sociais brasileira, amplamente divulgada pela Antropologia Social. Nessa perspectiva, emergem descrições etnográficas que nos fazem pensar os encontros afroindígenas e colocam em diálogo as produções etnográficas e reflexões teóricas que, de algum modo, contribuem para se repensar conceitos, concepções e definições relacionadas ao seu objeto de estudo, relações afroindígenas e (contra)/(anti)mestiçagem. E um dos caminhos possíveis para repensar essas questões, têm sido em primeiro lugar, buscar uma interpretação da “mestiçagem”, elaborada a partir das teorias nativas, como propõe Anjos (2006). Pois, como lembra Anjos (2017, p. 217): quando pensamos que a mestiçagem completou o seu efeito, anulando as potências da diferença num todo pardo quase branco, o texto de Coelho de Souza (2017, p. 201-212) nos carrega de novo para o interior do modo como o processo de produção da diferença opera através do parentesco. Para a autora (2017), esse processo “é a possibilidade de eclodir de novo a diferença num devir indígena”. Porém,

ele acredita que não vá ser capturado. Isto porque, “se a mestiçagem está há quinhentos anos operando o branqueamento das diferenças, diversas contra mestiçagens também estão há quinhentos anos operando” (ANJOS, 2017, p. 217).

Para essa discussão sobre relação afro-indígena e teoria etnográfica da (contra)mestiçagem, Goldman (2014, 2015a, 2015b) pauta-se no princípio da irredução em Latour (1994) e na concepção de Losonczy (1997a) sobre relações interétnicas, nas quais não se admite a ignorância recíproca, a violência aberta e nem a fusão homogeneizadora, além dos contos irônicos de Borges (1974) e do *jaꞤꞤ* em Guattari (1993). Este último, como lembra Goldman (2015b), sem qualquer referência ao universo indígena, busca explicar as relações de força, poder, contribuindo para entender como se deu “o processo de reterritorialização que se seguiu à brutal desterritorialização de milhões de pessoas no movimento de origem do capitalismo com a exploração das Américas pela utilização do trabalho escravo” (p. 643) e outras questões que possibilitaram interconexões e articulações

dos agenciamentos que combinaram, por um lado, dimensões de diferentes pensamentos de origem africana com aspectos dos imaginários religiosos cristãos e do pensamento ameríndio e, por outro, formas de organização social tornadas inviáveis pela escravização com todas aquelas que puderam ser utilizadas, dando origem a novas formas cognitivas, perceptivas, afetivas e organizacionais. Tratou-se, assim, de uma recomposição, em novas bases, de territórios existenciais aparentemente perdidos, do desenvolvimento de subjetividades ligadas a uma resistência às forças dominantes que nunca deixaram de tentar sua eliminação e/ou captura (GOLDMAN, 2015b, p. 643).

A partir dessas considerações sobre relações afro-indígenas, observa-se que a trajetória das relações interétnicas é complexa e envolve muitas questões, como, por exemplo, a não compreensão sobre articulações dos agenciamentos e, acima de tudo, ideologias da mestiçagem, uma mistura de que as elites brancas dispõem quando consideram a transformação histórica da sociedade brasileira. Por isso, essa trajetória exige que pensemos em

mudanças para a forma de pensar a relação afroindígena como algo que quer dizer muitas coisas, “uma origem mítica, um modo de descendência e uma forma de expressão artística” (MELLO, 2003, p. 73). Do ponto de vista de Goldman (2009), o Arte Manha também pode ser visto como um novo movimento que atua na interface entre cultura e política e, por falta de melhor termo, o denomina movimento cultural e, certamente, obriga a repensar sobre as dimensões do político. Na inserção densa da pesquisadora no campo, entre março de 2018 a março de 2019, foi possível perceber que o Arte de Manha de Caravelas é um espaço de sociabilidades que gera novas formas de relações sociais, com diferentes parcerias e contribuições de pessoas que procuram os seus coordenadores para desenvolver ações artístico-culturais, utilizando estrutura própria e experiências de alteridade, vivenciadas no interior do movimento, vividas de maneira bastante intensa através de relações de sociabilidade. Essas parcerias crescem em ambientes de sociabilidade virtual, conectados com localidades de dentro e fora do território baiano, do País e até fora do território brasileiro, com a interseção com vários mundos, como diria Georg Simmel (1967). “O grupo afro-indígena de Caravelas permite, sem dúvida, imaginar que categorias como cultura e identidade talvez não passem de objetivações históricas singulares de processos de alcance muito maior, envolvendo a vida, o corpo e a subjetividade humanas” (GOLDMAN, 2009, p. 21). Goldman (2007) cita Mello (2003, 2007) para dar conta dessa explicação, a saber:

Reconduz o foco empírico ao sul da Bahia, nordeste do Brasil, onde um estudo etnográfico do auto-intitulado Movimento Cultural de Caravelas revela, de forma algo condensada e sintética [...]. A partir de Caravelas, podemos [...] imaginar, que valores étnicos ou de gênero podem simplesmente se acrescentar aos níveis de socialidade já existentes. É claro, também, que esse acréscimo pode, por vezes e em determinados contextos, acabar sobrecodificando todos os demais valores. Mas a isto que os militantes de Caravelas aparentemente resistem, opondo a todas as tentativas de captura (pela prefeitura, por organizações não-governamentais, por partidos de esquerda) e a todas as ameaças de literalização e reificação uma rica e sofisticada reflexão sobre cultura, política, arte e a vida em geral (GOLDMAN, 2007, p. 21-22).

No entanto, não deterei nesta questão além do que for relevante para os argumentos do tema em questão. Mas, é importante destacar que, assim como as contribuições de Goldman (2015a, 2015b, 2006a, 2006b) sobre a forma de pensar a (contra)mestiçagem, também encontramos na antimestiçagem (LUCIANI, 2016), uma abertura para pensar as diferentes relações históricas entre negros, *criollos* e índios. Nesse sentido, parece que as categorias analíticas procuram demonstrar as potencialidades das relações das sócio-cosmologias indígenas e dos saberes e vidas africanas e afrodescendentes que “poderiam ser responsáveis por gerar (anti)mestiçagem de mistura e mudança” (LUCIANI, 2016, p. 11) e se relacionar a partir das diferenças sem colocá-las em disputa, sem desejar ou pretender uma fusão. Goldman (2015b) e Luciani (2016) buscam a concepção de Losonczy (1997a, 2008) e de Latour (1993) para demonstrar que a (anti)mestiçagem e/ou (contra)mestiçagem é um conceito útil para além da especificidade da mistura de africanos e indígenas. Sendo que, o ponto de partida de Luciani (2016) para explorar a discussão sobre a (anti)mestiçagem e relações históricas entre *criollos* e indígenas foi a percepção de que deveria buscar uma linha de argumentação que o leva, por um lado, quase que inevitavelmente a um debate com a análise que Latour (1993) faz da produção moderna de híbridos natureza-sociedade e a visão dos pré-modernos que a acompanha e, por outro, “a um comentário sobre o que pode ser chamado de ‘a política da perspectiva’” (LATOUR, 1993, p. 11) e defende a reconstrução da política, no debate público e coletivo, pela associação de humanos (sujeitos) e não-humanos (objetos e natureza produzidos pela ciência). Luciani (2010, 2016) estuda as experiências dos Yanomami do Alto Orinoco acerca das mudanças culturais e trata do processo histórico e de uma situação contemporânea que desafiava as narrativas convencionais da construção da nação venezuelana enquanto um processo de mestiçagem, atento ao processo de “anti-mestiçagem”. Assim, toma os Yanomani como exemplo etnográfico, atentando-se para o “fato de que o discurso yanomami sobre virar *napë* não representava um desejo de virar mestiço” (LUCIANI, 2016, p. 7). E reconhece a anti-mestiçagem como um conceito útil, não somente para os Yanomani, mas um conceito

que vai além das especificidades desses povos e das peculiaridades de seu engajamento como o Estado venezuelano. Enquanto, Goldman (2015b) procura extrair algumas conclusões provisórias sobre a questão da relação afroindígena, a partir da justaposição de dois casos etnográficos específicos, o primeiro de Jorge Luis Borges (1974), intitulado *El atroz redentor Lazarus Morell* e, o segundo, *La pulsion, la psychose et les quatre petits foncteurs*, de Félix Guattari (1993). Pois, para Goldman (2015b, p. 642),

O objetivo é começar a testar a possibilidade de pensar essa relação aplicando a ela o que Bruno Latour denominou princípio de irredução: não reduzi-la de antemão a uma pura questão identitária; e, ao mesmo tempo, não negar a priori que a identidade possa ser uma dimensão do fenômeno.

De acordo com Pazzarelli, Sauma e Hirose (2017), esse movimento coletivo de teorias da (contra)mestiçagem e afro-americanas, que começou há mais de uma década e, ao que tudo indica, continuará por diversos caminhos de caráter transversal, em sua diversidade, contribui com pesquisas com e sobre povos que, segundo a percepção dos autores “estão perpetuamente na mira de políticas e ações violentas e colonizadoras, e que nem por isso se submetem às mesmas” (p. 9). Nessa concepção, a (contra)mestiçagem refere-se tanto às teorias etnográficas que se opõem a noções, incluindo as noções de mestiçagem e/ou sincretismo de forma radical e, também, tome posse dessas noções, incluindo-as em um modo de pensar e fazer onde os conceitos são forças estratégicas em movimento. Pode-se verificar, assim, que essas coletividades “não estão à mercê dos referenciais integracionistas da mistura que são utilizados, de fora, para dissolver as suas potências” (p. 9). As novas relações e parcerias são estabelecidas entre os povos indígenas e não indígenas e são evidenciadas nos crescentes movimentos culturais, artísticos e relações afroindígenas, nas quais, a mistura, a identidade, a memória e a alteridade se inter cruzam produzindo ação e movimentos interculturais, estabelecendo diálogo com as teorias.

Diante dessa questão, é justo assinalar, antes de tudo, o que se entende aqui como movimentos culturais. Segundo Melucci (1989, p. 54), os

movimentos “são difíceis de definir conceitualmente e há várias abordagens que são difíceis de comparar”. E, apesar do desenvolvimento que o conceito teve nos últimos anos, ainda não há consenso entre pesquisadores sobre seu significado. É nesse sentido que, mais recentemente, o autor (1999, 2001) define movimentos sociais como construções sociais e não, um ente unitário. E emprega, preferencialmente, o termo “ações coletivas”, concebendo-as como “sistemas de ação no sentido de que suas estruturas são construídas por objetivos, crenças, decisões e intercâmbios, todos eles operando em um campo sistêmico” (MELUCCI, 1989, p. 51) e opera sob três dimensões: da solidariedade, do conflito e de ruptura com limites do sistema em que ocorre a ação. Os atores coletivos assumem a função de revelar problemas sociais, capacidade de assumir o próprio ser e valor, de se abrir e exigir responsabilidade sobre o outro e define um espaço de convivência em comum. Esses movimentos são diversos, assim como suas formas de atuação. Mello (2016, p. 1-2), partindo “do problema da *tradutibilidade* dos modos de pensar e agir nativos”, isto é, a partir da etnografia sobre o Arte Manha de Caravelas e que se entende como afroindígena, procurou “descrever o que se poderia chamar de uma teoria afroindígena da ação, através dos usos do conceito nativo de irradiação em sua produção artística, práticas espirituais, intervenções políticas e transformações ecológicas do meio em que vivem”. A autora identificou como resultado de sua pesquisa, que “do ponto de vista afro-indígena, as pessoas são o efeito ou a condensação, sempre precária, de seus encontros com outras pessoas, acontecimentos e objetos de arte por eles mesmos produzidos” (MELLO, 2007, p. 3-9).

Um detalhe curioso que parece reunir a maioria das formulações aqui apresentadas, é a memória ser um dos valores fundamentais ao fortalecimento das culturas indígenas e africanas, isto é, um fenômeno coletivamente construído e a pluralidade das memórias corresponde à diversidade dos povos indígenas e afrodescendentes, portanto, um aspecto fundamental à manutenção da identidade social e étnica. Nesse sentido, a memória é aqui abordada numa perspectiva social e cultural, com destaque às inter-relações entre o individual e o coletivo no compartilhamento

de práticas, representações, saberes, experiências, crenças e lembranças compartilhadas entre membros do movimento afroindígena de Caravelas e sua população que já foi, majoritariamente, indígena. Para Bergson (1999, p. 247), a memória “prolonga o passado no presente, porque nossa ação irá dispor do futuro, na medida exata em que nossa percepção, aumentada pela memória, tiver condensado o passado”. É do “presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida” (BERGSON, 1999, p. 179) e, assim, a realidade das coisas é tocada, penetrada, vivida, assim, trata a memória como sobrevivência das imagens passadas. Em Halbwachs (2004), a memória é um fenômeno coletivo, por isso, social. As memórias de um indivíduo nunca são só suas e são os grupos sociais que determinam o que é memorável e os lugares nos quais essa memória será preservada. A memória são construções dos grupos sociais e a lembrança precisa de uma comunidade afetiva, na qual as construções são criações do convívio social que os indivíduos estabelecem com outras pessoas ou grupos sociais. A lembrança é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores” (p. 91), da qual, “a imagem de outrora já saiu bastante alterada” e, assim, “é impossível que duas pessoas que presenciaram um mesmo fato o reproduzam com traços idênticos quando o descrevem algum tempo depois” (HALBWACHS, 2004, p. 96). E “o passado já não se apresenta numa forma ‘pura’, mas, sim, alterado pela leitura que o presente faz dele” (p. 10). Para Nora (1993), a memória e as lembranças são frutos da sociedade em que vivemos e os lugares da memória são visíveis e,

quando a memória não está mais em todo lugar, ela não estaria em nenhum lugar se uma consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar. Menos a memória é vivida coletivamente, mas ela tem a necessidade de homens particulares que fazem de si mesmos “homens-memória” (NORA, 1993, p. 18).

Mas o problema é que estes homens-memória não existem mais, diz Nora (1993). A memória é a sustentação da identidade, uma construção social, de certa forma “sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o outro” (CANDAU, 2016, p. 9), sendo a metamemória ou memória coletiva, um fenômeno que pode ser compartilhado, pois, representa um conjunto de representações da memória. As rememorações para Fernandes (2005, p. 169) “podem partir de muitos lugares, de objetos, de situações. Podem ser provocados ou emergir involuntariamente motivados por qualquer evento externo”. No Arte Manha, as relações culturais e sociais do grupo e o modo que se organiza no espaço e como dá significado(s) ao lugar onde vive e a memória individual e coletiva são, ao que tudo indica, “representações partilhadas do passado ou as que supostamente o são, as circunstâncias da sua emergência – as suas expressões concretas, particulares e observáveis” (CANDAU, 2005, p. 12).

As zonas de contato, encontros e saberes afroindígenas: dominação, luta e resistência

A vivência e o contato colonial entre brancos europeus, índios, negros e asiáticos foram marcados por trocas, mitos, lendas, usos, costumes, tramas e intensos conflitos entre esses povos nas zonas de contato, em diferentes momentos da formação da sociedade brasileira.

Desde os primeiros momentos da colonização portuguesa, as formas de sociabilidade e as relações contraditórias entre dominação e resistência apontaram tensões e negociações entre colonos e colonizados (CHAUÍ, 2000). É importante saber que a nação brasileira tem o seu processo de construção narrativa [memória e história constroem-se na narrativa] e sua dimensão ideológica, lembra Costa (2001). Por meio dessa realidade, durante o período que vai, aproximadamente, do final dos anos 1930 até 1970, a sociedade brasileira viveu num país marcado pela dominância da ideologia da mestiçagem. Há que se considerar aqui, por fim, que a identidade nacional, no caso específico da sociedade brasileira, iniciada em torno de 1930, constituía-se como justificativa para marcar uma diferença da sua própria história, considerando o fim de uma política coronelista do

“café com leite”, sob a dominação de lideranças entre São Paulo e Minas Gerais. Período este, em que a democracia, sob a liderança do governo de Getúlio Vargas, foi marcada pelo nacionalismo e construção de uma identidade nacional e cultural baseada, principalmente, na “democracia racial”. O resultado desta questão surgiu com um propósito: O que fazer com os escravos em “liberdade” e integrantes à categoria de cidadãos? A partir do final dos anos 70, esta ideologia vai, por diversas razões, perdendo paulatinamente sua força integradora (COSTA, 2001).

Para Munanga (2003, 2004, 2006), esta é uma problemática para se estabelecer um nacionalismo, num projeto de modernidade sob influência europeia para pensar as relações raciais. Este projeto buscou resolver o “problema brasileiro”, com vistas ao desenvolvimento do processo de formação de identidade nacional, pautado nas teorias da mestiçagem e branqueamento e, para isso, recorreu aos métodos eugenistas, implicando comportamentos cotidianos discriminatórios. A “eugenia” foi criada no século XIX por Francis Galton, em 1883, termo de origem grega que significa “bem nascido” e se manteve por longo tempo, com justificativas para práticas discriminatórias e racistas, com vistas ao embranquecimento da sociedade e, no Brasil, destaca-se alguns de seus representantes: Nina Rodrigues, (1862-1906); Silvio Romero (1851-1914); Euclides da Cunha (1866-1909); Francisco José de Oliveira Vianna (1883-1951) e Alberto Torres (1865-1917). No caso brasileiro, especificamente, a ideia de mestiçagem significa a mistura entre brancos, índios e negros, e carrega uma complexidade que envolve questões políticas, históricas, culturais e ideológicas e, nesse processo, descarta as diferenças. A forma negativa de pensar a presença negra para a formação da identidade nacional, por exemplo, permitiu a criação de uma nova categoria étnica para a constituição da sociedade brasileira, a do mestiço. Munanga (2004, 2003) afirma que este termo possui um conteúdo etno-semântico, político-ideológico e não biológico e, no senso comum, significa mistura. Impõe-se também, aqui, fazer uma ressalva sobre a definição de negro no Brasil. Em Cashmore (2000, p. 455), “um negro é uma pessoa de ancestralidade predominantemente

africana” e, para explicar o porquê desta definição, o autor lembra que os rótulos “têm seu significado em razão puramente do teor específico ligado aos termos raciais numa determinada época e lugar” (p. 455) e, no caso do Brasil, temos um processo histórico de escravidão.

Diante destes problemas colocados por Alencastro (1985), Chauí (2000), Costa (2001), Daflon (2014), Goldman (2014), Munanga (2004) e outros, é preciso destacar que há muitas questões que impedem a desconstrução da noção de mestiçagem, por exemplo, ter pouco conhecimento a respeito da história e das condições de existência das populações indígenas e afrodescendentes, mesmo com a maciça presença destes povos na sociedade brasileira. A extensa produção científica e debates sobre a questão indígena e a desinformação sobre a diversidade cultural indígena no Brasil produzem uma pluralidade de estereótipos e preconceitos contra essa população (PEGGION; DANAGA, 2016). E quando se trata da mestiçagem, no caso do indígena brasileiro, a falta de conhecimento sobre a história, cultura e relatos de suas experiências recentes, modos de organização, resistência e luta pela terra, enfim, de defesa dos seus direitos e modos de vida na contemporaneidade, contribuem para ignorar a presença indígena em diferentes localidades de nosso país, inclusive no Nordeste e Extremo Sul da Bahia. Na Bahia e outros estados brasileiros, os povos indígenas, negros, afrodescendentes e afroindígenas têm enfrentado diferentes problemas. Peggion e Danaga (2016), por exemplo, tendo em vista os indígenas de São Paulo, observam que diante de uma complexa conjuntura enfrentada pelos grupos Guarani Mbya, Tupi Guarani, Kaingang, Terena, Krenak, Fulni-ô, Atikum, Pankararu, é preciso agenciar elementos que permitam a permanência física e cultural desses povos. Os autores observam que, em simultâneo, é necessário “promover a gestão ambiental e territorial de suas terras (que na maioria das vezes não oferece as condições ambientais e ecológicas ideais)” (p. 13). Quando se trata de grupos indígenas na Bahia não é diferente. As dificuldades são diversas e se apresentam ao longo dos anos e algumas bastante polêmicas (as lutas contra a fome, a falta de unidades de ensino, atendimento de saúde, esgotamento sanitário, coleta de lixo, emprego, etc.), destacando-se, a luta

contra o preconceito em relação ao ser índio. Carvalho e Silva (2008) se referem aos preconceitos contra os índios de Porto Seguro e são diversos e não é tarefa muito fácil “ser índio” nesta localidade. Os resultados desta pesquisa revelam que, “ao ser Pataxó”, o índio é impedido de trabalhar nas fazendas ou nas pousadas por ser considerado inimigo dos seus proprietários, ou ainda, é “ridicularizado quando criança na escola, pelas pinturas exóticas que traz consigo após as danças e festividades, combatido como agressor da natureza quando repete gestos seculares do seu povo em busca de alimentar-se ou produzir artefatos” (p. 13).

Antes de tudo, é importante ressaltar que o tema relação e saberes afroindígenas não é novo, mas vem despertando o interesse de pesquisadores, por exemplo, Anjos (2006), Anjos e Oro (2009), Andrello (2016), Banaggia (2017), Barbosa Neto (2017), Bevilaqua (2017), Flores (2017), Goldman (2014, 2015a, 2015b), Lima (2017), Mello (2007, 2013, 2014), Nóbrega (2017a, 2017b), Pacheco (2017, 2011), Pazzarelli, Sauma e Hirose (2017), Vanzolini (2014) entre outros, dedicados a encontrar a melhor maneira para discutir as relações interétnicas e, inclusive, quando a questão se refere à (contra)mestiçagem/anti-mestiçagem. Isto é, um processo que tenta se livrar do mito das três raças (branco, índio e negro) e refletir sobre a forma de pensar das classes dominantes que “têm o mau costume de produzir efeitos muito reais e, nesse sentido, temos que nos livrar do conceito de suas dimensões representacionais ou mesmo estruturais” (GOLDMAN, 2015b, p. 654).

A partir dessa concepção, o autor (2014, p. 215) explica que “de qualquer modo, em todas essas situações, ocasiões e instâncias, o objetivo da Teoria Etnográfica da (Contra)Mestiçagem sempre foi colocar em diálogo produções etnográficas e reflexões teóricas oriundas de dois domínios tradicionalmente separados da antropologia”, isto é, “a chamada etnologia dos índios sul-americanos e a antropologia dos coletivos afro-brasileiros ou afro-americanos, na esperança de que, por meio desse diálogo, fosse possível trazer à luz novas conexões – e novas distinções – entre esses campos” (p. 215). A (contra)mestiçagem é, assim, definida como uma teoria etnográfica que deve necessariamente se “apoiar em teorias nativas”, pois,

conforme a percepção de Goldman (2015b, p. 657) “estas nunca deixam de opor, ou de distinguir, o cruzamento, a parcialidade, a heterogênese, a modulação analógica, as intensidades, as variações contínuas, a composição e a contra-mestiçagem aos clichês dominantes da síntese” [frutos de alianças entre portugueses e demais europeus], como também, “da totalidade, da miscigenação, da identificação por contraste, dos interesses, da lógica da assimilação, da fusão e da mestiçagem e/ou sincretismo” (p. 657) e abre espaço para novas formas de expressão artística e cultural. E, nesses espaços, as iluminações se cruzam, “as diferenças não existem para serem respeitadas, ignoradas ou subsumidas, mas para servirem de iscas aos sentimentos, de alimento para o pensamento” (LATOUR, 1996, p. 106), elas devem ser reconhecidas como capazes de gerar novas realidades. Esses “clichês dominantes da síntese”, ou seja, essas simplificações da realidade se estabeleceram durante a colonização brasileira e foram produzidos pelo processo de construção do imaginário europeu e de sua posição ideológica eurocêntrica que operaram com informações povoadas de mitos, superstições, estereótipos e preconceitos sobre os costumes dos indígenas que foram vistos como “selvagens” e observados por visões centradas na religiosidade e nos modos de vida europeia. E, também, operaram contra os negros africanos, escravos que, sem direitos sociais e políticos, vivenciaram um processo de racismo mascarado, afirma Nascimento (1978).

Daflon (2004, p. 309) lembra que o termo mestiçagem é polifônico, polissêmico e “possui pelo menos três empregos mais importantes. Em um dos usos mais comuns, refere-se a processos de mistura biológica de diferentes fenótipos humanos, frequentemente interpretados como diferentes ‘raças’”, portanto, entendido como mistura racial. Este emprego do termo contribuiu (e ainda contribui) de forma direta na construção da concepção de mestiçagem na sociedade brasileira, elaborando a “fábula das três raças”. Em uma segunda acepção, citada pela autora, o conceito “nomeia uma ideologia que atravessou em maior ou menor grau as narrativas nacionais de diversos países que fizeram parte do mundo colonial ibérico” (p. 309), preconizando um processo de miscigenação incessante, reavivando conflitos e antagonismos

que teriam sido erradicados pela mistura. A terceira noção de mestiçagem “pode ser empregada ainda para descrever práticas de sincretismo, fusão, bricolagem e hibridização cultural, referindo-se à combinação de costumes, valores, princípios, hábitos e práticas culturais de diferentes grupos étnicos” (p. 309). Portanto, nomeia processos de fusão cultural e a “crescente polifonia do termo resulta da longa história trilhada pela ideia de ‘raça’ e das disputas políticas em torno da discriminação e do racismo” (DAFLON, 2004, p. 310). A ideologia da mestiçagem e branqueamento foi construída sobre questões de raça e etnia provocadas devido à diversidade racial na sociedade brasileira e, muito presente entre o século XIX e XX, fase da segunda expansão europeia. Segundo relatos desse período, a recorrência das ideologias raciais foi conflitiva e incoerente, um fenômeno perverso. Pois, foi “empregado para classificar comunidades humanas, mas igualmente para estabelecer entre elas hierarquia justificadora da dominação política e o conceito de raça permanece marcado pela imprecisão científica e por condicionantes ideológicas” (ALENCASTRO, 1985, p. 50).

Até fins do século XIX, ser negro remetia à condição de escravo e a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, criando obstáculos com aplicação de (pre)conceitos, “deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista”, diz Fernandes (1995, p. 35-36). No entanto, nos ambientes inter-relacionais, o índio, o negro e o afroindígena, mesmo diante dos obstáculos, buscaram desvelar espaços de moradia, trabalho, celebrações religiosas e territórios, construindo espaços onde pudessem operar astúcias de suas memórias, (re)produzir e (re)afirmar cosmologias, imaginários e representações de vida (PACHECO, 2011). Logo, é preciso desconstruir o conceito de mestiçagem (GOLDMAN, 2004, 2006a, 2006b; ALENCASTRO, 1985; ANJOS, 2006, 2017) e reconhecer o seu emprego como “uma forma de exclusão social e cultural, na medida em que este de fato justifica e legitima a posição inferior dos não-brancos” (COSTA, 2001, p. 144).

No Arte Manha de Caravelas tudo acontece através de parcerias, alianças, chamadas à colaboração e participação, todas as ações do movimento são coletivas e compartilhadas, dialogadas, em rodas de conversa, encontros, eventos, reuniões e oficinas – essas não podem e não devem faltar, pois, “aqui, não é apenas para olhar, mas para participar e aprender a saber-fazer-fazendo”, diz Dó, um dos coordenadores do movimento. Esse modo de (com)viver, compartilhar, socializar e produzir teias de saberes e encontros inesperados é entendido, nesta pesquisa, como espaços interculturais, portanto, zonas de contato.

O Arte Manha e o lugar da arte, corpo e memória afroindígena na escola

O Arte Manha, com objetivo de luta e resistência negra e indígena busca estratégias políticas e socioeducativas, considerando a importância do lugar da arte, corpo e memória afroindígena na escola e, nessa direção, vem tecendo redes de sociabilidades e “encontros” étnico-raciais. Desse modo, o movimento afroindígena de Caravelas traz repertórios sócio-históricos de suas culturas de origem, valorização das africanidades do legado africano e cultura indígena e, através de estratégias, se apropria da arte, corpo e memória (BOSI, 1994) como instrumentos de luta e resistência.

As redes sociais tecidas pelo movimento são diversas e, permanentemente, usadas para fazer parentes, trocas de saberes e divulgar o Ponto de Cultura que mantém no espaço de ações e gera novos saberes, formas de relações sociais e experiências de alteridade. Essas redes mantidas pelo grupo nos levam a interpretar teias como redes de comunicação, onde o sentimento de pertença ao espaço de trocas e simbólica se constitui em micro-grupos, “tribos que pontuam a espacialidade” (MAFFESOLI, 1987, p. 194), exige novos comportamentos, atitudes, atuação diferenciada em relação a outros espaços e “se faz a partir do sentimento de pertença, em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação” (p. 194). A escola é espaço privilegiado para realizar ações, lugar socioeducativo preterido e ponto de referência de sociabilidades, adequado a desenvolver

consciência política e contar história de seus antepassados, em oficinas de dança, teatro, música, artes plásticas, pinturas corporais, trancinhas, como modos de saber-fazer e pensar arte-corpo, construção memorial de diferentes heranças deixadas por suas ancestralidades, “encontros” e relatos de experiências vividas.

Desse modo, o Arte Manha tem buscado realizar ações na escola e as ações dependem de “necessidades” do grupo, chamadas interdisciplinares, como entalhe em madeira, desenhos, danças africanas indígena, roda de conversa para discutir modos de vida afroindígena e a escola é espaço privilegiado à realização de ações artístico-culturais. As ações “criativas” do grupo exigem observação, sensibilidade, diálogo e estão presentes na escola. Quando fala sobre espaços de construção de identidades e cultura afroindígena na cidade, Jaco diz que “ainda é preciso melhorar o interesse e a vontade de participar de atividades, algumas pessoas daqui não valorizam o trabalho de artistas do local”. A memória e o corpo são acionados pelo grupo em relação ao movimento e tecem história de seus antecedentes, desconstruindo a história nacional, construindo a de Caravelas.

Considerações finais

O Movimento Arte Manha é uma arte em movimento que busca combater preconceitos contra negros e índios, através da criatividade e de uma “necessidade” e o corpo Umbandaum exprime sentimentos e reverência seus antepassados através da dança, música, toques de tambores, capoeira, dialoga com gestos e produz sentidos. A performance não é apenas a ação do artista, mas a recepção do público (PECH, 2017) e, na escola, é um instrumento de luta, resistência e busca disseminar a educação em direitos humanos e a cultura indígena e afrobrasileira através de estratégias e táticas com utilização do corpo, da arte e da memória e a etnicidade, como organização política é estabelecida e construídas nessas relações.

Este movimento, além de criar espaços de sociabilidade política, vem estabelecendo com a comunidade local, seu entorno e fora do estado da Bahia, outros canais de comunicação, tão necessários à socialização e divulgação de

saberes e interconexões afroindígenas. Caravelas tem uma tradição histórica de grupos artísticos e culturais, relacionados aos batuques de negros, com manifestações ancestrais, uma cultura plural com representações indígenas, portuguesas e africanas e possui um patrimônio cultural expressivo em bens materiais e imateriais, como a festa de São Sebastião com a luta de Mouros e Cristãos, nos dias 19 e 20 de janeiro, a festa de Iemanjá, em 2 de fevereiro, o carnaval, festa do Padroeiro Santo Antônio, com trezenas realizadas de 31 de maio a 13 de junho, festas de São João e São Pedro e outras. A dimensão de sociabilidade pelo grupo chama atenção e, na posição da pesquisa, foi possível entender que esse espaço gera novas formas de relações sociais, parcerias e alianças para realizar ações; utilizam estrutura própria e experiências de alteridade, vividas no interior do grupo e de maneira bastante intensa, através de relações de sociabilidade e educação em direitos humanos. Essas relações se intensificam em ambientes de sociabilidade virtual, conectados com localidades dentro e fora de Caravelas e a participação em ações pedagógicas na escola foi muito importante para entender de que forma o grupo faz para compartilhar, socializar e divulgar saberes afroindígenas, disseminar cultura de seus antepassados, buscar espaços de formação e cidadania na escola.

O processo de interações, trocas de saberes, “saber-fazer-fazendo” e experiências que o grupo vem, ao longo dos seus quase 31 anos de formação, luta e resistência, se constrói em confluências e trocas nas zonas de contato e aponta que suas ações artístico-culturais é um território existencial, onde se produz lógicas de gestão no funcionamento das redes de saberes e trocas, nas relações com outros grupos e movimentos, instituições de ensino. Esses investimentos do movimento com a construção de novas zonas de contato e manutenção das já existentes são fundamentais para manter seu pleno funcionamento e de suas ações e se constituem como importante investimento para o seu fortalecimento e de seus parceiros, podendo gerar mais ações e resistência, ampliação do acesso, da qualidade e integralidade de suas realizações e objetivos do projeto de enfrentamento e combate à discriminação racial e social contra negros, índios e afrodescendentes e, assim, o grupo resgata as formas de representação da memória e o corpo negro e indígena em performances e em suas concepções espetaculares e ritualísticas, sendo o corpo, sujeito e objeto de memória dos seus antepassados. Goldman (2014, p. 2018), ao citar a pesquisa de Mello (2003,

2010), destaca que este movimento: “é formado por um grupo de pessoas, tradicionalmente classificadas como ‘afro’ e estabelece uma relação com as virtualidades ‘indígenas’ que atravessam a existência”. Desse modo, os afroindígenas de Caravelas conduzem as teias da memória e a construção de um passado que, por sua vez, é também fruto de criação e de novas experiências subjetivas e afroindígenas na cidade onde nasceram e vivem até hoje, focando o corpo como centro das políticas, no sentido de (des) racializar e pluralizar os espaços sociais, a arte, objetos e coisas e traçam esse percurso em busca da memória.

Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Geopolítica da mestiçagem. Tradução Maria Lúcia Montes. *Novos Estudos*, n. 11, p. 49-63, jan. 1985.

ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ALVES, Jaqueline. *Práticas organizacionais do Movimento Cultural Arte Manha: desafios e caminhos no desenvolvimento institucional*. 2014. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar e Profissionalizante em Desenvolvimento e Gestão Social) – Faculdade de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ANJOS, José C. G. dos. Comentários à Mesa Redonda “Mestiçagens e (Contra)Mestiçagens Ameríndias e Afro-Americanas”. *Revista de @ntropologia da UFSCar*, n. 9, v. 2, p. 213-217, jul./dez. 2017.

ANJOS, José C. G. dos. *No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira*. Porto Alegre: UFRGS: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANJOS, José C. G. dos; ORO, Ari Pedro. *Festa de Nossa Senhora dos Navegantes em Porto Alegre: sincretismo entre Maria e Iemanjá*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 2009.

ANDRELLO, Geraldo. Nomes, posições e (contra) hierarquia: coletivos em transformação no Alto Rio Negro. *Revista Ilha*, v. 18, n. 2, p. 57-97, dez. 2016.

BHABHA, Homi K. *O local de cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BANAGGIA, Gabriel. Conexões afroindígenas no jarê da Chapada Diamantina. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v. 9, n. 2, p. 123-133, jul./dez. 2017.

BANAGGIA, Gabriel. Conexões afroindígenas no jarê da Chapada Diamantina. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. ST01 – ANTROPOLOGIAS AFROINDÍGENAS: CONTRADISCURSOS E CONTRA MESTIÇAGENS, 40., 2016, Caxambu, MG. *Anais [...]*. Caxambu, MG, 24 a 28 de out. 2016. p. 123-133. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2017/12/07_Gabriel_Banaggia.pdf. Acesso em: 2 dez. 2017.

BANAGGIA, Gabriel. *As forças do jarê: movimento e criatividade na religião de matriz africana da Chapada Diamantina*. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BANAGGIA, Gabriel. Conversão, com versões: a respeito de modelos de conversão religiosa. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 200-222, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rs/v29n1/v29n1a08.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

BANAGGIA, Gabriel. *Inovações e controvérsias na antropologia das religiões afroindígenas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2008.

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues. A geometria do axé: o sincretismo como topologia. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v. 9, n. 2, p. 171-183, jul./dez. 2017.

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues. O batuque e a linha cruzada: variações sobre os sistemas etnolíticos afro-brasileiros. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. GT 23 – NOVOS MODELOS

COMPARATIVOS: INVESTIGAÇÕES SOBRE COLETIVOS AFROINDÍGENAS, 36., 2012, Águas de Lindoia. *Anais [...]*. Águas de Lindoia, 21 a 25 out. 2012. p. 1-26.

BARTH, Fredrik. Etnicidade e o conceito de cultura. Tradução Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. *Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política*, Niterói: EdUFF, n. 1, p. 15-30, 2005.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

BEVILAQUA, Camila. A Aldeia Vertical: mistura indígena na cidade do Rio de Janeiro. *Revista Mundo Amazônico*, v. 8, n. 2, p. 1-19, 2017.

BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas*. 17. ed. Buenos Aires: Emecé, 1974.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo 2010*: Características Gerais dos Indígenas. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

CANDAU, Jöel. *Identidade e memória*. Tradução Maria L. Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

. *Antropologia da memória*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de; SILVA, José Luís Caetano da. Introdução. In: AGOSTINHO DA SILVA, Pedro Manuel *et al.* *Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal*: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis. Vitória da Conquista: Núcleo de Estudos em Comunicação, Culturas e Sociedades (NECCSos); Edições UESB, 2008. p. 11-13.

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

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. (Coleção História do Povo Brasileiro).

COELHO DE SOUZA, Marcela Stockler. Uma irritante duplicidade: breve nota sobre a contramestiçagem e os Kisêdjê. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v. 9, n. 2, p. 201-212, jul./dez. 2017. Dossiê: (Contra) Mestiçagens Ameríndias e Afro-Americanas.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 143-158, maio 2001.

COUTO, Jorge. *A construção do Brasil: ameríndios, portugueses e africanos, do início do povoamento a finais de Quinhentos*. Lisboa, Portugal: Edições Cosmos, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: UBU Editora, 2017.

DAFLON, Verônica T. *Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro*. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

DAFLON, Verônica T. Mestiçagem. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (org.). *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 309-330.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana L. de Oliveira, Lúcia C. Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3.

DUMONT, Louis. *Homo Hierarchicus: o sistema de castas e suas implicações*. Tradução Carlos A. Fonseca. São Paulo: EDUSP, 1997. (Coleção Ponta, v. 6). Do original: *Homo Hierarchicus*. Paris: Gallimard, 1966. (Bibliothèque des sciences humaines).

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Globo, 1995. v. 1.

FERNANDES, Renata Sieiro. A memória dos lugares, dos objetos e os guardiões da memória na educação não-formal. *História Oral*, v. 8, n. 2, p. 169-193, jul./dez. 2005.

FERREIRA, David Barbuda Guimarães de Meneses. *Entre contatos, trocas e embates: índios, missionários e outros atores*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2011.

FLORES, Luiza Dias. A guerra comancheira: contribuições a uma antropologia afroindígena. *Revista de @ntropologia da UFSCar*, São Carlos: UFSCar, v. 9, n. 2, p. 43-62, jul./dez. 2017.

GOHN, Maria da Glória. A produção sobre movimentos sociais no Brasil no contexto da América Latina. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 13, n. 28, p. 79-103, set./dez. 2014.

GOLDMAN, Márcio. Contradiscursos afroindígenas sobre mistura, sincretismo e mestiçagem – estudos etnográficos. *Revista de @ntropologia da UFSCar (RAU)*, v. 9, n. 2, p. 11-28, jul./dez. 2017.

GOLDMAN, Márcio. Documenta. “Quinhentos anos de contato”: por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem. *Revista Mana. Estudos de Antropologia Social*, v. 21, n. 3, p. 641-659, dez. 2015b.

GOLDMAN, Márcio. Mesa redonda 9: Mestiçagens e (contra) mestiçagens ameríndias e afro-americanas. In: REUNIÓN DE ANTROPOLOGIA DEL MERCOSUR: DIÁLOGOS, PRÁCTICAS Y VISIONES ANTROPOLÓGICAS DESDE EL SUR, 11., 2015a, Montevideo. *Anais [...]*. Montevideo, 30 nov. al 4 de dic., 2015a. Coordenadores: Márcio Goldman e Francisco Pazzarelli.

GOLDMAN, Márcio. A relação afroindígena. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 23, p. 213-222, 2014.

GOLDMAN, Márcio. Introdução: políticas e subjetividades nos “Novos Movimentos Culturais”. *Ilba – Revista de Antropologia*, v. 9, p. 8-22, 2009.

GOLDMAN, Márcio. Introdução: políticas e subjetividades nos “Novos Movimentos Culturais”. *Ilba – Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 8-22, 2007. Organizadores: GOLDMAN, M. e HARTUNG, Miriam. Dossiê: Políticas e subjetividades nos “Novos Movimentos Culturais”.

GOLDMAN, Márcio. Alteridade e experiência: Antropologia e Teoria Etnográfica. Aula Ernesto Veiga de Oliveira. *Revista Etnográfica*, Lisboa, Portugal, v. 10, n. 1, p. 161-173, maio 2006a.

GOLDMAN, Márcio. Abaeté, Rede de Antropologia Simétrica. Entrevista com Márcio Goldman e Eduardo Viveiros de Castro. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14-15, p. 131-132, 2006b.

GOLDMAN, Márcio. *Razão e diferença*: afetividade, racionalidade e relativismo no pensamento de Lévy-Bruhl. Rio de Janeiro: Editora da AUFRJ; Editora Grypho, 1994.

GUATTARI, Félix. La pulsion, la psychose et les quatre petits fonteurs. *Revue Chimères*, n. 20, p. 113-122, 1993.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2004.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social*: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Tradução Gilson César C. de Sousa. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.

LATOUR, Bruno. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Tradução Sandra Moreira. Bauru: EDUSC, 1996. (Coleção Filosofia e Política).

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*: ensaio de antropologia simétrica. Tradução Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994. (Coleção TRANS).

LATOUR, Bruno. *We Have Never Been Modern*. Translated by Catherine Porter. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1993.

LIDÓRIO, Renato (org.). *Indígenas do Brasil*: etnias indígenas brasileiras. Relatório 2010. Brasília, DF: Departamento de Assuntos Indígenas (DAI-AMTB), 2010.

LIMA, Clarissa M. Lima. Tempo e qualidade na Vila de Cimbres: uma abordagem etnográfica da (contra)mistura. *Revista de @ntropologia da UFSCar*, São Carlos: UFSCar, v. 9, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 2017.

LIENHARDT, Godfrey. *Divinity and experience*. The religion of the Dinka. Oxford: Clarendon Press, 1978 [1961].

LOSONCZY, Anne-Marie. El criollo y el mestizo. Del substantivo el adjetivo: categorías de apariencia y de pertenencia com la Colombia de ayer y de hoy. In: CADENA, Marisol de la. *Formaciones de indianidade*. Articulaciones raciales, mestizaje y nación em América Latina. Bogota: Editora Marisol de la Cadena, 2008. p. 269-286.

LOSONCZY, Anne-Marie. *La trama interétnica*: ritual, sociedade y figuras del intercambio ebtre los grupos negros y emberá del Chocó. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Instituto Francés de Estudios Andino, 1997a.

LOSONCZY, Anne-Marie. Historia de com contacto forzado: negros, indígenas y blancos. In: LOSONCZY, Anne-Marie. *La trama interétnica*: ritual, sociedad y figuras de intercambio entre los grupos negros y Emberá del Chocó [en ligne]. Bogotá: ICANH: Institut Français d'Études Andines, 1997b. p. 45-76.

LUCIANI, José Antonio Kelly. *Sobre a antimestiçagem*. Tradução Nicole Soares *et al.* Curitiba: Species – Núcleo de Antropologia Especulativa: Desterro; Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2016.

LUCIANI, José Antonio Kelly. Perspectivismo multinatural como transformação estrutural. Tradução Paola Gibram e Milena Argenta. *Revista Ilha*, Santa Catarina: UFSC, v. 12, n. 1, p. 137-160, 2010. Seção Temática: Seminário de Raposa.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos*: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MELLO, Cecília C. do A. Notas para uma teoria afroindígena da ação. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 40., 2016, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu, 24 a 28 de out. 2016. p. 1-17. ST01: Antropologias afroindígenas: contradiscursos e contramestiçagens.

MELLO, Cecília C. do A. “Devir-afroindígena: ‘então vamos fazer o que a gente é’”. *Cadernos de Campo*, v. 23, n. 23, p. 223-239, 2014.

MELLO, Cecília C. do A. Irradiação e bricolagem no ponto de vista de um movimento cultural afro-indígena. *Cosmos & Contexto – Revista Eletrônica de Cosmologia e Cultura*, Rio de Janeiro, 23 maio 2013.

MELLO, Cecília C. do A. *Política, meio ambiente e arte: percursos de um movimento cultural do extremo sul da Bahia (2002-2009)*. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MELLO, Cecília C. do A. Pessoas, acontecimentos e objetos de arte em um movimento cultural em Caravelas, Bahia. *Ilha – Revista de Antropologia*, v. 9, n. 1-2, p. 169-193, 2007.

MELLO, Cecília C. do A. *Obras de arte e conceitos: cultura e antropologia do ponto de vista de um grupo afro-indígena do sul da Bahia*. 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Tradução Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colégio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México, 1999.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo: CEDEC, n. 17, 1989.

MOREIRA, Uerisleda Alencar. Africanos em Caravelas, Bahia: Estratégias de batismo e compadrio (1821-1823). *Revista África(s)*, v. 2, n. 4, p. 72-84, jul./dez. 2015.

MOREIRA, Uerisleda Alencar. *Laços afetivos e familiares: relações parentais legitimadas nos ritos católicos em Caravelas, BA, entre 1840 e 1860*. 2014. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antonio de Jesus, 2014.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Revista Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, n. 68, p. 46-57, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro: UFF, n. 5, p. 15-34, 2003.

NÓBREGA, Márcia. “O *samba é Fogo*”: o povo e a força do samba de Vêio da Ilha do Massangano. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens: SESC, 2017a. (Coleção Stoner, v. 1).

NÓBREGA, Márcia. Entre “almas” e “caboclos”, um “povo só”: diferença e unidade numa ilha no Rio São Francisco. *Revista de @ntropologia da UFSCar*, p. 109-122, jul./dez. 2017b.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: o processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Fernanda Silveira de. *Conflitos em áreas de conservação ambiental: o caso de Caravelas e do Parque Nacional Marinho dos Abrolhos, Bahia*. 2009. Dissertação (Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Oto Loureiro de. *Cineclube Caravelas: o cinema do Sul da Bahia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Centro de Ciências Sociais da PUC, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PACHECO, Agenor Sarraf. Afroindigenismo por escrito na Amazônia. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3, n. 645, ed. especial, p. 1-22, dez. 2017.

OLIVEIRA, Roberto Oto Loureiro de. Astúcias da memória: identidades afroindígenas no corredor da Amazônia. *Revista Tucunduba*, n. 2, 2011.

PAZZARELLI, Francisco; SAUMA, Julia F.; HIROSE, Maria B. (Contra) mestiçagens ameríndias e afro-americanas. *Revista de @ntropologia da UFSCar*, São Carlos: UFSCar, v. 9, n. 2, p. 9-10, jul./dez. 2017.

PECH, Andrea. Performance, teatralidade e contemporaneidade. *Revista Landa*, v. 6, n. 1, p. 7-21, 2017.

PEGGION, Edmundo Antonio; DANAGA, Amanda Cristina. Apresentação. In: DANAGA, Amanda C.; PEGGION, Edmundo A. (org.). *Povos indígenas em São Paulo: novos olhares*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 11-22.

PEYSER, Alexia; CHACKIEL, Juan. *La población indígena em los censos de América Latina*. Estudios sociodemográficos de pueblos indígenas. Série E, n. 40. Santiago: CELADE, CIDOP, FNUAP, ICI, 1994. p. 27-48.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade seguido de os grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998. (Biblioteca básica).

PRATT, M. Louise. *Os olhos do império*. Relatos de viagem e transculturação. Bauru: EDUSC, 1999.

REESINK, Edwin. O limite de Barth: influência da “Introdução” de Barth sobre os estudos de etnicidade e racialidade. *Revista de Estudos e Investigações Antropológicas – REIA*, ano 4, v. 2 (especial), p. 216-229, 2017.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 10-24.

ÜBINGER, Helen Catalina. *Os Tupinambá da Serra do Padeiro: religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena*. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

VANZOLINI, Marina. Daquilo que não se sabe bem o que é: a indeterminação como poder nos mundos afroindígenas. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 23, p. 271-381, 2014.

VIEIRA, S. de Alencar. De negros, tapuias e “quem quer ser branco”: a política quilombola da diferença. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 40., 2016, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 24 a 28 out. 2016. ST01: Antropologia Afroindígenas: contradiscursos e contramestiçagens. p. 2-14.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *Encontros*. Entrevistas organizadas por Renato Sztutman. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, USA, v. 2, p. 3-22, 2004.

Capítulo 2

Educação escolar Pataxó: território de aprendizados e de resistências políticas

*Helânia Thomazine Porto
Jiani Adriana Bonin*

Introdução

As reivindicações feitas ao longo destes últimos anos por organizações indígenas e movimentos de apoio aos povos originários abriram caminhos para a oficialização de uma política indigenista brasileira. Não obstante, as suas limitações a Constituição brasileira, promulgada em outubro de 1988 (BRASIL, 1988a), garantiu importantes conquistas para os povos indígenas, frutos de uma pressão direta de suas lideranças e do trabalho discreto de grupos de apoio como organizações não governamentais e associações profissionais, a exemplo da Associação Brasileira de Antropologia e da Coordenação Nacional de Geólogos. Essas mobilizações foram de fundamental importância para colocar na pauta do Estado os direitos indígenas. Uma das maiores conquistas foi o rompimento com uma tradição de quase cinco séculos de políticas integracionistas, orientadas por práticas de incorporação e assimilação dos indígenas à comunidade nacional, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória e fadada ao desaparecimento.

Em nível nacional, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) declarou, no relatório de 2010, que a população indígena total do Brasil teve um incremento de 65,7% nos últimos anos, passando de 538.154 para 817.963 habitantes. Deste total, 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Quanto à distribuição da população indígena por região, tem-se maior concentração na região Norte (305.873). Em segundo lugar vem a região Nordeste (208.691), seguida das regiões Centro-Oeste (130.494), Sudeste (97.960) e Sul (74.945). Totalizando 305 etnias e 274 línguas faladas (BRASIL, 2010).

A população indígena estimada no estado da Bahia é de mais de 60.000 pessoas, constituindo 30 povos diferentes¹. No Sul e extremo sul baiano vivem cerca de 20 mil Pataxós, instalados em mais de 40 aldeamentos,² distribuídos em seis terras indígenas no entorno dos municípios de Santa Cruz Cabralia, Porto Seguro, Itamaraju e Prado.

O povo Pataxó, classificado como *meridionais*, vivia entre os rios São Mateus, ES e Santa Cruz Cabralia, BA, distinguindo-se dos *Pataxós Hã-Hã-Hãe*, que ocupavam a região entre os rios de Contas e Pardo, mais ao norte da Bahia. Esse povo é pertencente ao tronco linguístico macro-jê, registrado por pesquisadores estrangeiros desde o século XVI como pertencente ao grupo dos *Aimorés* (considerados bárbaros ou selvagens). Entretanto, conforme seus mitos, é um povo escolhido por *Txopy* para ocupar o território brasileiro.

A realidade dos 40 aldeamentos dos Pataxós da Bahia é bastante dinâmica e diversa. Com o avanço dos processos de globalização e de midiaticização da sociedade, a educação escolar tem se configurado de forma complexa, o que exige pensarmos o ensino a partir de múltiplas relações sociais e políticas “entranhadas” na constituição de uma educação intercultural, bilíngue e cidadã.

¹ Os povos indígenas atuais da Bahia são: Atikun, Catuí Panká, Fulni-ô, Gueiah, Imboré, Kaimbé, Kamakã, Kambiawá, Kantaruré, Kapinawá, Kariri, Kariri-Sapuyá, Kariri-Xokó, Katrimbó, Kiriri, Paneleiros-Mongoio, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hã-hã-hãe, Payayá, Potiguara, Tapuia, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Tuxi, Xakriabá, Xukuru-Kariri (PORTO, 2019).

² No levantamento realizado durante a pesquisa, os aldeamentos pataxós eram em torno de 40. Enquanto se organiza esse capítulo, esse quantitativo já está sendo alterado.

De 1500 ao início do século XXI, a educação indígena nunca foi uma questão de consenso sobre a qual se pudesse chegar a um denominador comum, de modo a satisfazer diferentes interesses de grupos e setores da sociedade brasileira. Ao olharmos para a história do Brasil, especificamente do Estado com os povos indígenas, apreendemos que houve o predomínio da visão de que eles eram seres efêmeros e em constante mudança, em “transição para a cristandade, transição para a civilização, transição para a assimilação, transição para o desaparecimento”, conforme análise de Cunha (1991, p. 22). Seus processos de escolarização formal, vistos sob o ângulo do tempo, revelam-se como uma história de longa duração na qual os povos indígenas foram avaliados como um problema; a única resposta que se conseguiu construir foi a formulação de políticas para que eles deixassem de ser o que eram, calcada numa educação para assimilação e integração.

No entanto, não podemos omitir que a organização da sociedade civil, com atuações de professores e pesquisadores (em sua maioria antropólogos) buscou, junto às comunidades indígenas, estratégias de resistência ao golpe, na década de 1970, especificamente na elaboração de documentos de reconhecimento de direitos inalienáveis, reafirmados na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Atentando para este contexto propomos refletir sobre a construção da educação escolar dos Pataxós da Bahia, tendo à frente professores indígenas formados para uma prática pedagógica ancorada no bilinguismo e na interculturalidade, direito assegurado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), especificamente nos artigos 210 e 215 que dizem do uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações culturais dos povos indígenas considerando as contribuições de seus saberes para a formação da sociedade.

A educação indígena, como um direito inalienável, foi reafirmada no Decreto de nº 1.904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, estabelecendo-se como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e a implementação de uma política de proteção e de promoção dos direitos das populações indígenas, assegurando-lhes uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural (BRASIL, 1996).

As experiências vivenciadas em alguns momentos em aldeias Pataxós junto a educadores, lideranças e estudantes permitiram realizar leituras interculturais de seus fazeres educativos. Nesse sentido, buscamos aqui elucidar a concepção de educação escolar a partir de suas organizações políticas em redes sociais e das diversas frentes de participações na esfera pública, incluindo publicações de práticas educativas em redes sociais digitais.

Como sabemos, todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Assim, indagamos como acontecem os entrelaçamentos das atividades de ensino-aprendizagem com os momentos de educação não-escolar, entendendo as concepções dos educadores sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. Isto porque a escola não é entendida como o único lugar de aprendizado, pois nos diferentes espaços da comunidade há saberes transmitidos, isto é, valores e procedimentos da educação tradicional que se articulam aos saberes escolares.

Assim, o direito à educação será abordado para além de direitos que se reivindicam junto ao Estado, incluindo a participação dos educadores em atos políticos, em organização coletiva e também mediante a participação na esfera pública. Para estas reflexões, encontramos ancoragens em teóricos como Freire (1977, 1981), Maldonado (2013, 2015), Castells (2013, 2015), Moglen (2012), Peruzzo (2004, 2011) e Bonin (2013, 2014), para os quais a cidadania em diferentes contextos deve ser pensada numa ótica popular, democrática, coletiva, participativa, constituída por processos dialógicos em que os sujeitos sejam protagonistas, em diversas formas de participação democrática e de formação política, educativa; que na perspectiva de Maldonado (2015, p. 719) seria:

Quebrar da lógica do mercado capitalista fundamentalista e dos sistemas de segregação e conservadorismo no âmbito educacional, de maneira que a revolução tecnocultural comunicacional [...] potencialize a riqueza da diversidade cultural, pela revolução no pensamento dos sujeitos, esta propiciada por uma educação que leve em consideração as competências e as inteligências múltiplas.

Nessa perspectiva, a participação nas práticas educativas é promotora de conscientização (individual e coletiva) e do desenvolvimento da cidadania, cujo exercício se configura como requisito de ruptura com o ciclo de subordinação e de injustiças sociais, conforme compreende Pateman (1992). Igualmente MacPherson (1978) estabelece uma relação entre participação e cidadania, ao conferir à participação a potencialidade de promover conscientização política e consequente tensionamento às desigualdades sociais.

Dentre os meios de iluminar a questão do empenho dos educadores na construção da educação escolar, realizamos diversos movimentos inerentes à *pesquisa teórico-metodológica-empírica/exploratória*, conforme propõe a perspectiva transmetodológica, a partir da qual a pesquisa se constrói em confluência e confrontação com os conhecimentos estabelecidos e procura considerar as diversas dimensões constitutivas dos processos: “histórica, cultural, social, ética, política, tecnológica, psicológica e semiótica” (MALDONADO, 2014, p. 21).

A construção da educação escolar pataxó foi analisada considerando as concepções, sensibilidades e as memórias de educadores e lideranças indígenas de maneira a promover uma *ecologia científica* em que o respeito e a consideração às experiências dos Pataxós fossem elementos centrais deste fazer investigativo (MALDONADO, 2013) além de observância a diretrizes, como do Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998).

A cartografia dos movimentos *empírico-exploratórios* foi construída a partir da utilização de um conjunto de métodos combinados que possibilitaram formas de aproximação produtiva à educação escolar indígena e à utilização das redes sociais digitais pelos educadores. Assim, consideramos que a utilização de etnografia em ambiente digital junto aos perfis de quatro professores na plataforma do Facebook no período de 2016 a 2018 e em situações presenciais como mais uma possibilidade de apreensão de conhecimentos singulares dos projetos de ensino em escolas indígenas em territórios de Porto Seguro e de Santa Cruz Cabralia, especificamente nas aldeias Boca da Mata, Pé do Monte e Barra Velha para reconstituir, junto

aos educadores e lideranças, as configurações da educação escolar indígena perante as imposições de uma educação homogênea.

Educação “é um mundão com tantas outras coisas ligadas a ela”

Compartilhamos do pensamento de Ribeiro (1984, p. 318), entendendo que ninguém inicia o ato de conhecer de forma pura, partindo do nada, pois esse ato é simultâneo à construção de processos de conhecimentos (acumulados e novos) através de diferentes linguagens, experiências e tomadas de posições políticas. O conhecimento é histórico e vai sendo tecido na trama da existência humana, por meio da capacidade que cada um/a tem de interpretar os objetos dinâmicos que os/as rodeiam e constituem e que possibilitam estabelecer tipos de racionalidades possíveis em diferentes circunstâncias.

Os Pataxós, em diferentes momentos, tiveram seus territórios invadidos e usurpados. Entretanto, diferentemente de outras etnias brasileiras, que buscaram nas periferias das grandes cidades instalações de seus coletivos, os Pataxós do extremo sul da Bahia³ na década de 1970, por força do crescimento do turismo, tiveram seus espaços urbanizados, resistiram e se organizaram, configurando Santa Cruz Cabrália e Porto Seguro como uma grande aldeia Pataxó.

Essa espacialidade se revela no sentido do termo aldeia para esse povo; além de ser a aldeia um lugar comum de todos, não se restringe só ao local onde estão suas residências, mas abrange também o seu entorno, incluindo quintais, espaços religiosos (igrejas), ambientes comunitários, áreas de lazer, praias, manguezais, campo de futebol, mercados, cemitério, posto de saúde, escritório da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), centro cultural, escolas e espaços de circulação como rodagens, ruas, trilhas e centros comerciais.

É nesse contexto que situamos o desafio de promoção da educação escolar pelos Pataxós. Neste sentido, este texto focaliza a construção da educação escolar dos Pataxós da Bahia vinculada à constituição das

³ Com população estimada em 13.588 pelo IBGE (BRASIL, 2010).

identidades étnico-culturais a partir de concepções de educadores e lideranças das aldeias Barra Velha, Pé do Monte e Boca da Mata.

Os Pataxós da Bahia, apesar do processo de integração a que foram submetidos, utilizando-se de signos culturais que possam diferenciá-los dos demais segmentos sociais e enquanto coletividade diferenciada reformularam, em anos recentes, as políticas educacionais, estas estruturadas a partir do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), construindo suas propostas educativas próximas das realidades vividas por cada comunidade indígena e pela integração de seus etnoconhecimentos aos universais.

Entre o passado e o futuro: a educação escolar

Os mitos são as histórias sagradas de um povo e gozam desse predicado porque, por meio das imagens produzidas, os povos se reconhecem em seus princípios e crenças. *Txopay Itobã* é o mito da gênese dos Pataxós. Esta narrativa faz referência a um tempo remoto em que um deus guerreiro *Txopay*⁴ pisou na terra, esta habitada por diferentes espécies de animais e plantas.

Txopay viveu um bom tempo por aqui, o que lhe possibilitou a criação de uma “ciência indígena”. Quando estava tudo arrumado, conforme se esperava de um paraíso, resolveu compartilhar todas essas maravilhas com os humanos. Para que esse desejo se concretizasse, ele realizou um ritual, para o qual se adornou com seu cocar e suas pinturas. Acendeu uma fogueira e, de posse de seu *maracá* (chocalho), dançou a noite toda (na perspectiva dos Pataxós seria a dança o *Ané* ou o *Toré*) até que se formasse no céu, uma grande chuva. À medida que *Txopay* cantava e dançava, pingos de chuva que caíam e se misturavam com a terra dando origem a vários indígenas. Quando já havia uma nação indígena, *Txopay* juntou todos eles e lhes ensinou a “ciência indígena”. Todos ficaram felizes e organizaram uma grande festa para o guerreiro *Txopay* que, após a confraternização, retornou para o seu *Itobã* (o mundo dos espíritos e para onde vão os que

⁴ Os Pataxós apresentam outros nomes para o deus da criação, além de *Txopay*, referem-se a *Tupã* ou *Niamissum*.

morrem), deixando com os Pataxós o seu *marucá*, instrumento para o acesso ao mundo dos encantados.

A “ciência do índio” deixada por *Txopay* é retomada quando os educadores indígenas trabalham o componente Ciência, em que as produções agrícolas e as construções são apreendidas a partir dos conhecimentos dos ciclos lunares, conforme explicam Cardoso e Pinheiro (2012, p. 64):

A prática de se esperar a Lua boa para plantar é bem comum, e desobedecer a esta regra é fato raro, pois significa a perda total da plantação. Sabe-se que de sete em sete dias, em média, ela vai passar para uma nova fase [...]. A Lua desta forma passa da Lua nova para a crescente, depois para a cheia ou *caruda* e, por fim, para a minguante.

A identidade étnico-cultural é também constitutiva da ação coletiva, caracterizada por um vínculo forte com as questões históricas e ações políticas, pois o fortalecimento desses vínculos com a história coletiva é que vem permitindo no presente a construção de objetivos comuns para a comunidade, sem anular os objetivos individuais, conforme nos revelou a artesã Jaqueline Neves Souza (2018) da aldeia Barra Velha (Território Indígena de Porto Seguro):

Os Pataxós são muitos resistentes mesmo! Antes do presidente assinar a nossa terra, apesar de todos os sofrimentos das indígenas que foram abusadas, das crianças maltratadas, em que queimaram tudo no Fogo de 51, o povo Pataxó continuou sendo um povo resistente. Mesmo os grupos que saíram de Barra Velha, lá fora não recuaram, não se enfraqueceram, tornaram-se mais aguerridos. Nós não somos uma etnia fraca, nunca desistimos, sempre continuamos em nossa luta. Eu tiro o chapéu para a minha etnia Pataxó (Jaqueline Neves de Souza [entrevista cedida a] Helânia Thomazine Porto, em 02 de junho de 2018).

No discurso da liderança Antônio Alves Nascimento⁵ (2018), da aldeia Barra Velhas, temos essa questão retomada, reconhecendo a importância da valorização dos mais jovens acerca dos conhecimentos de suas histórias e lutas.

⁵ Antônio Alves Nascimento [Entrevista cedida a] Helânia Thomazine Porto, em 02 de junho de 2018.

Ser Pataxó significa ser uma pessoa guerreira e que se garante como é. Eu agradeço a nação que nós somos. Dentre as 32 aldeias existentes no extremo sul da Bahia, a nossa é a mais guerreira. Os Pataxós sempre foram indígenas guerreiros. Hoje há várias aldeias no Brasil, mas uma das primeiras a ser reconhecida foi a aldeia-mãe (NASCIMENTO, 2018).

Ao tratarmos da configuração da educação escolar e da identidade, educadores Pataxós se reportam a uma de suas grandes conquistas, a promulgação da Lei 6.001, de 1973, que estabelece alguns direitos e como trabalhar a educação na ampliação da consciência de pertencimento étnico-cultural (BRASIL, 1973). Como resultado, tem-se o desenvolvimento de projetos de educação intercultural e multicultural, com o objetivo de aprofundar as perspectivas explicativas do mundo e da história sob um ponto de vista das experiências.

As formas de educação tradicional vêm contribuindo na formação de uma política e de práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios e interesses da comunidade. Assim, as questões inerentes à arte, à língua e à literatura oral indígenas são estudadas nos componentes curriculares Língua Indígena, Língua Portuguesa, Artes, História e Educação Física, o que tem demandado que os profissionais da educação escolar indígena sejam professores habilitados para o magistério em Educação Escolar Indígena, na carreira do magistério, mediante concurso e/ou processo seletivo público específico, conforme a Resolução nº 106/2004 do Conselho Estadual de Educação (BAHIA, 2004).

Nessa perspectiva, os educadores da aldeia Boca da Mata (Terra Indígena de Porto Seguro), Edimarcos Ponçada Santana e Jovino de Jesus Ponçada, compreendem a escola como um meio de conferir poder aos estudantes em termos de justiça social e igualmente sustentar, legitimar e reproduzir os interesses desse grupo, uma vez que ser Pataxó no mundo moderno e globalizado exige a experiência de escolaridade associada a uma condição de vida que se projeta pela defesa de valores comunitários em outras esferas públicas. O professor Edimarcos Ponçada Santana⁶ (2017), da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, expõe que:

⁶ Edimarcos Ponçada Santana [Entrevista cedida a] Helânia Thomazine Porto, em 23 de setembro de 2017.

A escola também tem a função de pensar o bem social da comunidade como um todo, então, todos os projetos são articulados com a participação dos sujeitos da escola, por exemplo, o projeto de economia solidária proposto pelas mulheres foi discutido na escola e vem sendo executado pela comunidade, o resultado do mesmo será também discutido na escola (SANTANA, 2017).

Essas compreensões dizem também das transformações que ocorreram nas conjunturas políticas e sociais na década de 1980, que percorrem tanto os âmbitos micro como macro da política nacional, sendo esse período o marco dos movimentos sociais brasileiros, em que os grupos/coletivos e organizações, de maneira combativa e política, dirigiam-se para o espaço público com denúncias e reivindicações (GOHN, 2010; PERUZZO, 2004, 2011). E, as mobilizações dos Pataxós sempre foram fundadas na aglutinação de duas dimensões: a constante reivindicação da homologação de seus territórios, um bem indispensável para a realização de uma economia solidária e para o fortalecimento da diferença étnico-cultural e a luta pela educação escolar, ambas indissociáveis por serem complementares no reconhecimento de suas singularidades.

O professor Jovino de Jesus Ponçada⁷ (2017) explicita a importância da formação política de todos os envolvidos com a educação; para ele, não basta só a articulação política via mídias, há a necessidade de reuniões presenciais, com a participação de caciques e demais lideranças.

A gente está sempre em mobilização. Há um grupo que toma frente das articulações de conversa, e esse grupo acaba convocando todos os colegas. Hoje temos a tecnologia que facilita marcar as reuniões, em que o grupo se junta em uma aldeia e nesse local, ouvindo todos os caciques e lideranças, decidimos as ações a serem tomadas, como por exemplo, na ocupação da BR-101 em 2015. Para fazer uma manifestação grande, temos que fazer uma articulação bem-feita, planejando com cuidado, articulando todas as aldeias (PONÇADA, 2017).

As práticas culturais indígenas estão associadas às políticas públicas de acesso à informação e à comunicação, à educação e à equidade social.

⁷ Jovino de Jesus Ponçada [Entrevista cedida a] Helânia Thomazine Porto, em 22 de setembro de 2017.

Assim, cada sujeito busca negociar, discutir, ressignificar e reelaborar suas participações ao fazer usos e apropriações das mídias, criando enunciados e discursos, abarcando suas sensibilidades, subjetividades, experiências, competências e habilidades linguísticas.

Entretanto, o professor Edimarcos Ponçada Santana (2017), da escola da aldeia Boca da Mata, avalia que o acesso à internet não tem contribuído para a construção de sujeitos politizados, visto que os jovens da escola não vêm se colocando “adequadamente” nas redes sociais digitais e não buscam informações que promovam ações políticas em convergência com os processos educacionais. Portanto, conforme seu entendimento, este acesso pouco tem contribuído para a expansão de políticas afirmativas que favoreçam a transformação de métodos tradicionais de socialização de conhecimentos.

Uma educação cidadã, nesse sentido, não é apenas um direito de ordem sociopolítica e cultural, implica também o sentimento de pertencimento a uma comunidade política particular, o que consiste na participação real e ativa das pessoas na construção da sociedade e de sua transformação, pois é construída a partir da assunção de deveres e direitos e de formas de incorporá-los à vida diariamente, em todos os campos políticos, econômicos e culturais.

Princípios da *práxis* freiriana e da *com-cidadania* de Boff (2017) podem ser pensados no contexto da educação escolar para os Pataxós, na medida em que o projeto político da escola pode ser aproximado à concepção de uma “sociedade socialista democrática”, tendo o ser humano como o sujeito orgânico das diversas ações políticas empreendidas coletivamente.

O professor e escritor Kanatyo Pataxó (2019)⁸, partindo da pedagogia freiriana, defende que uma alfabetização multicultural e transversal a partir da produção de materiais didáticos específicos e multiculturais, em língua indígena e portuguesa, traria como resultado o desenvolvimento da leitura e da escrita em perspectiva bilíngue.

⁸ Em sua conferência apresentada no I Seminário de Universitários Indígenas da Bahia – Muká Mukáú, realizado na Escola Indígena Barra Velha, no período de 01 a 03 de junho de 2018, registrada por Helânia Thomazine Porto, em 02 de junho de 2018.

Kanatyto relata, ainda, sua experiência como educador e escritor de livros literários. Dentre suas produções, trouxe seu último projeto, um livro de cantos e poesias em língua indígena *Patxohã* voltado para a alfabetização e o letramento multicultural. Na sua perspectiva, o saber pela música está transversalizado pelo conhecimento da ancestralidade. Assim, ao se planejar a educação a partir da Pedagogia de Projetos, dever-se-ia pensar e adotar formas de avaliação diferenciadas, apartadas do modelo da Base Nacional Comum Curricular vigente.

A alfabetização bilíngue pela música pleiteada por Kanatyto Pataxó (2019) configura-se como uma proposta cidadã por apresentar formas de construção integral do educando indígena, desde o desenvolvimento psicomotor ao linguístico-fonético em que corpo, oralidade, musicalidade e *performances* são acionados na constituição de sujeitos letrados, pois, na perspectiva do educador, a música pode ser o território de resistência, de paz, de aprendizados e de ludicidade.

O saber educacional transversalizado pelo conhecimento da ancestralidade nos remeteu à produção do curta-metragem “A lenda do Monte Pascoal” gravada nas aldeias, que estão inseridas no Parque Nacional de Monte Pascoal, no município de Porto Seguro e nas aldeias (Pé do Monte e Aldeia Nova). O curta tem como base as narrativas da cultura oral do povo Pataxó, em que o surgimento do monte é explicado de forma mitológica, por meio da história de amor do casal de jovens Pataxós Zabelê e Ytamawy. No enredo Ytamawy, ao defender o seu território da invasão de grileiros, tem sua vida ceifada. Sua esposa Zabelê, inconformada, pede a Tupã que traga seu amado de volta. Assim, seu pedido é atendido pela transmutação do corpo de Ytamawy em um monte sagrado, neste caso o Monte Pascoal. Ela, para viver sempre junto do amado, se lança do monte adquirindo a forma de ave, que passa a ser a ave-símbolo de resistência do povo Pataxó, pois faz alusão à matriarca Luciana Pataxó, conhecida pelo nome de Zabelê.

Na produção fílmica de curtas, o engajamento do professor Tohõ Pataxó, da aldeia Pé do Monte, vem colaborando com a visibilidade desses sujeitos em nível local e nacional, dado que a interdiscursividade dessas

produções com suas conectividades nas redes sociais digitais têm fornecido estruturação para uma *cultura comunicacional indígena* mais participativa.

Figura 1 – A lenda do Monte Pascoal



Fonte: Imagem publicada na página do curta “A Lenda do Monte Pascoal” no Facebook (2014).⁹

Essa narrativa, produzida junto ao grupo Cine Avenida Caravelas, nos remete também ao processo de integração do termo índio como categoria de diferenciação do não índio, alterando o sentido depreciativo para construir, em seu lugar, uma denotação positiva, como marca identitária de todos os povos nativos do continente americano. Luciano Baniwa (2006) elucida que na década de 1970, período de “surgimento” de diversas etnias, os povos indígenas avaliaram que era importante manter e promover a denominação genérica de ‘índio’ ou ‘indígena’ como uma identidade que unia e articulava, visibilizava e fortalecia todos como

⁹ Imagens do Curta “A Lenda do Monte Pascoal.”. Disponível em: <https://www.facebook.com/315957148502269/photos/a.337456783018972/416315831799733/?type=3&theater>. Acesso em: 10 de jan. 2017.

categoria de povos originários do território brasileiro e, também, como uma forma de demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles e demais habitantes da sociedade envolvente.

Assim, ter uma escola indígena demanda pensá-la a partir da autoidentificação de ser indígena da etnia Pataxó. Ao indagarmos aos educadores das aldeias Barra Velha e Boca da Mata o que é ser Pataxó, eles expressam que é assumir um lugar na tessitura das inter-relações, dos contextos, das memórias e dos posicionamentos políticos. Essa autoimagem é construída a partir de negociações, de transformações em função do outro, não como “essências” de uma pessoa ou de um grupo, mas como resultado de diversas combinações na configuração dessa identidade de resistência. Uma totalidade, por vezes contraditória, múltipla e mutável, sem perder a singularidade.

Nessa perspectiva, a dialética do universal e do singular na construção do sujeito que se produz a partir do outro, defendida por Hegel (1989), faz sentido ao observarmos as práticas educativas escolares apropriadas de forma inusitada pelos Pataxós em que ações de afirmação identitária e alternativas emancipatórias, como projetos de sustentabilidade, organização de jogos indígenas e mobilizações políticas em redes sociais, sustentam os projetos políticos educacionais.

Cultura da Escola e Ambiente Digital

A partir do acompanhamento das publicações nas *timelines* de 22 indígenas no Facebook, no período de junho de 2016 a novembro de 2016, foi possível estabelecer uma leitura quanti-qualitativa das temáticas que se repetiam. Nesse período, computamos 99 postagens dentre as salvas em coleções na nossa *timeline* (PORTO, 2018). Assim, ao entrecruzarmos essas informações, considerando como *escore* o número de sujeitos e a ocorrência de publicações, obtivemos a sistematização apresentada no Quadro 1.

Assim, vemos que há um número expressivo de postagens sobre questões inerentes às *lutas pelo território indígena*, a partir das quais os Pataxós

utilizam-se da plataforma do Facebook para falar de seus processos de retomada do território. São incluídas nessa categoria as ameaças de despejo, os atos de violência e atentados sofridos, respaldados em vídeos e em textos jornalísticos. A educação específica, diferenciada e multicultural, pleiteada e realizada em suas comunidades, do nível fundamental ao médio, em diálogo com a socialização de eventos educacionais e culturais de outros estados, constitui a segunda categoria. Há também publicações sobre as artes Pataxó e seus projetos de sustentabilidade a partir de ações culturais das aldeias. Em relação às práticas esportivas e desportivas em nível local, regional e nacional, há circulação de informações e convites para campeonatos. Há, ainda um conjunto de textos que trata da questão de assistência médica e odontológica nas aldeias, incluindo o alcoolismo como uma questão de saúde pública.

Quadro 1 – Relação das temáticas socializadas pelos Pataxó no Facebook em 2016

TEMÁTICAS	PERCENTUAL
Retomada do território: organização e divulgação de encontros, mobilizações	95,4%
Educação específica e diferenciada nas aldeias: reivindicações e divulgação de ações empreendidas	90,9 %
Informações sobre organização e participação em eventos (congressos, fóruns, seminários, conferências, entre outros)	81,8%
Ameaças de despejo; violência; atentados	54,5%
Artes e ações culturais	45,4%
Mídias nas aldeias: divulgação de oficinas e cursos de capacitação acerca das mídias indígenas	40,9%
Etnocultura: questão ambiental; ciência tradicional indígena (fitoterapia)	40,9%
Práticas esportivas e desportivas indígenas	13,6%
Políticas Públicas de Saúde: denúncias acerca de assistência médica e odontológica nas aldeias, inserindo nesta questão a preocupação com o alcoolismo.	4,5%

Fonte: Sistematização dos dados das páginas dos 22 Pataxó no Facebook (2016).

Professores indígenas, em suas redes, empenham-se no desenho dessa educação indígena de perspectiva multicultural, interdisciplinar e transversal. Nessa direção, elucidam como funciona a transdisciplinaridade, pois parecem crer que as atividades teóricas, articuladas às empíricas, traduzem-se em práticas educacionais inovadoras, portanto precisam ser publicadas.

Uma reflexão do fazer educacional da Escola Indígena Pataxó Pé do Monte (Terra Indígena de Porto Seguro) é apresentada pelo professor Moises dos Santos Santana Ferreira (2016), contextualizando os procedimentos pedagógicos de caráter multidisciplinar e interdisciplinar associados aos registros fotográficos de diferentes momentos das aulas, com destaque para o estudo da língua nativa – o *Patxohã*. Nesse sentido, o educador informa que discentes da educação infantil e do ensino fundamental vivenciam uma educação escolar indígena diferenciada, sendo uma das formas eleitas pelos educadores para a sua potencialidade a vivência de costumes e tradições ancestrais nos diferentes espaços da aldeia.

Figura 2 – Educação escolar indígena diferenciada



Fonte: Fotografias publicadas por Moises dos Santos Santana Ferreira no Facebook (2016)¹⁰

As socializações de práticas educativas com a comunicação no contexto digital convergem para a compreensão da educação indígena

¹⁰Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=702445456576259&set=pcb.702802139873924>. Acesso em: 13 ago. 2017.

que vem sendo construída por esses educadores, pensada a partir de uma crítica ao modelo hegemônico de educação e de sociedade. Os processos educacionais descritos no espaço digital apresentam-se arquitetados como movimentos de resistência, por uma visão ampliada de transformação social, traduzida nas formas como os discursos e os sentidos produzidos são socializados em suas redes sociais digitais.

O professor Moises dos Santos Santana Ferreira, em uma de suas argumentações no Facebook, propõe que a justiça social para o povo Pataxó só será alcançada por meio de mudança nas estruturas que definem as relações de produção do capital. Portanto, expressa que suas lutas estão inseparáveis das forças do trabalho e das contradições do sistema econômico vigente, reconhecendo que só por um projeto amplo de educação as mudanças ocorrerão. Confiante nos contornos que essas comunicações digitais podem adquirir com o auxílio de educadores e de organizações não governamentais, o referido educador investe em suas produções midiáticas diuturnamente, na construção de um projeto político pedagógico de educação diferenciada e específica.

Nas redes sociais digitais, o professor Moises dos Santos Santana Ferreira apresenta-se como um educador de resistência política cultural; suas produções comunicacionais estabelecem pontes entre o conhecimento de seus antepassados e os saberes do presente da escola. Suas informações nos possibilitam visualizar a concepção *multiculturalista* de educação organizada, discursivamente, pela possibilidade multimídia e hipertextual da plataforma digital, assim como a partir do trabalho de educação ambiental realizado com os discentes da aldeia. Os recursos tecnológicos tornam-se instrumentos estratégicos utilizados na organização e divulgação de suas agendas.

Sob esta linha de raciocínio, enfatizamos que a educação e os processos comunicacionais digitais são faces complementares das lutas Pataxós, pois ambos compõem a dimensão constitutiva da cidadania educacional, posto que ela não existe desvinculada de processos comunicacionais e vice-versa.

Quanto ao protagonismo desses educadores, observamos que fazem uso do Facebook de forma mais intensa os que se dedicam às questões educacionais. Os Pataxós que são professores apresentam autonomia nas produções de suas temáticas, utilizam-se de várias funções e meios técnicos disponibilizados pela plataforma transformando suas páginas em *boletins informativos*, em formato hipermídia, com mural de fotografias, apresentação de vídeos e documentários. Avaliamos que esse empenho também esteja relacionado à importância da visibilidade, considerando também que os algoritmos da plataforma do Facebook direcionam seus usuários à “sedução, à audiência de quem os assiste porque ninguém vai ao Facebook para ser um desconhecido e ignorado” (LOSSE, 2014, p. 39).

As redes sociais digitais, nesse sentido, vêm potencializando antigas formas de comunicação, colocando os sujeitos como potenciais interlocutores na medida em que promovem modelos de auto-organização, principalmente no aspecto informacional, de forma descentralizada e fluida.

Podemos pensar também nessas experiências interativas como fluxos comunicativos que colaboram para a ampliação de práticas sociais em que a tecnologia digital, ao estimular esses processos, pode manifestar potencialidades especificamente de conectar realidades e organizações distantes possibilitando, assim, modificar continuamente os cenários sociais e comunicacionais e a *ressignificação* de práticas culturais. Portanto, vemos uma *educação escolar* que vai sendo construída a partir de processos sociocomunicacionais.

Educação Escolar e Formação Política

A construção da educação indígena está intrinsecamente articulada à formação educacional. Nesse sentido, presenciamos no I seminário de estudantes universitários indígenas, na aldeia Barra Velha, em julho de 2018, uma geração de estudantes-pesquisadores construindo um pensamento crítico acerca da identidade Pataxó pela decolonialidade do pensamento científico. Valemo-nos aqui da noção weberiana de *comunidade política*, considerando que o coletivo de educadores em formação, a partir de um sentimento que os une para um ideal político, apesar das formas

heterogêneas de apreensão de cada um sobre o “mundo”, organizam-se social e politicamente e fundamentam formas de construir a educação escolar dos Pataxós.

Junto à formação educacional, há o fomento de uma *identidade de resistência* que, compartilhando com Castells (2002), entendemos que é a que dá origem a formas de resistência coletivas diante da opressão, em que a busca de significado ocorre no âmbito da reconstrução de identidades defensivas em torno de princípios comunaís. A identidade é, nesta perspectiva, fonte de significados e de experiências de um povo, em que “significado” se reporta à identificação simbólica, organizado em torno de uma identidade primária que estrutura as demais.

Se a educação escolar fora utilizada, ao longo dos anos, como uma forma de inculcação de valores dos colonizadores para depois destituir os indígenas de sua religiosidade, de suas línguas, de suas culturas e de seus territórios, os estudantes e professores no referido seminário apresentaram propósitos diferentes daqueles das políticas nacionais de educação. Assim, em defesa dos valores dos novos Pataxós, que ressurgem, reivindicam e arquitetam a educação indígena numa dimensão ampla e intercultural. Como exemplo, a professora Maria Muniz (2018) discorre sobre os primeiros professores indígenas da aldeia Barra Velha, trazendo junto a esse depoimento a sua história de vida, reconhecendo que se tornar a primeira professora formada em Magistério Indígena não foi tão simples. A partir desses relatos, problematiza a formação dos universitários indígenas, principalmente seu distanciamento dos saberes ancestrais, pontuando: “a questão da educação é muito cara para cada um, pois sempre foi uma longa luta, em que muitos indígenas ficaram de fora, sem o acesso à escola”.¹¹ Sendo assim, os estudantes universitários deveriam atentar para a questão ética, especificamente para o compromisso de retorno às aldeias com esses saberes, pois enquanto estiverem fora se preparando para serem líderes e educadores os demais estarão nas aldeias, à frente de batalhas, garantindo o território daqueles que foram estudar.

¹¹ Em sua conferência apresentada no I Seminário de Universitários Indígenas da Bahia – Muká Mukáú, realizado na Escola Indígena Barra Velha, ocorrido no período de 01 a 03 de junho de 2018, registrada por Helânia Thomazine Porto, em 03 de junho de 2018.

O discurso da professora Maria Muniz corrobora para nossas compreensões da educação cidadã, no sentido de que essa também se estrutura a partir da inclusão de sujeitos e de coletividades em relação a bens culturais e da consciência de seus direitos, sendo que ser cidadão implica responsabilidade com a formação dos demais e participação em espaços políticos, com ações que permitam a instauração de cidadanias.

Outra questão que pontuamos é a memória acionada no presente pela educadora. O relato de vida de Maria Muniz, a partir de demandas dos atuais estudantes universitários, pode contribuir para a construção de identidades profissionais no sentido de gerar nos estudantes de Licenciaturas um sentimento de pertencimento e de participação em projetos similares.

Nessa rede de informações em fluxo, foi possível observarmos a intencionalidade de conferir identidades profissionais aos estudantes, tendo como ponto de partida as histórias de vida, sendo as memórias (individuais e coletivas) acionadoras dessas construções. Partilhando dessa concepção, tivemos no discurso do professor Edson Kayapó¹² reflexões sobre a formação de professores indígenas nos cursos de licenciaturas. O conferencista avaliou que os universitários presentes no seminário tiveram sua formação básica em escolas não indígenas, portanto, há um desafio a ser enfrentado quanto rupturas ao modelo colonial de educação, sendo os futuros educadores os responsáveis pela estruturação da “escola de indígenas para indígenas”.

Na perspectiva do professor Edson Kayapó, a construção dessa identidade – ser professor indígena em uma escola indígena de atendimento a estudantes indígenas –, requer de todos os envolvidos a desconstrução da colonização escolar e consequentemente do eurocentrismo presente nos livros didáticos, observando que a chegada dos europeus ocasionou a exploração e a expropriação de recursos naturais e de terras indígenas, além da usurpação de seus conhecimentos e tecnologias. Suas argumentações são ilustradas a partir de crônicas de Gândavo (2008), principalmente aquelas que se referiam aos indígenas como não humanos, uma vez, que na perspectiva do colonizador, o não pronunciarem os sons F, R e L significava que eram seres sem fé, sem governo e sem leis, logo “não humanos”, assim

¹² Conferência registrada por Helânia Thomazine Porto, em 03 de junho de 2018.

sendo corpos a serem subjugados e assassinados. Concluindo que o Brasil foi construído em “cima de cemitérios” de corpos de diversas etnias que aqui viviam (KAYAPÓ, 2018).

As considerações deste educador indígena nos remetem ao pensamento de Pollak (1992) em relação à função da memória na construção da identidade, visto que é preciso considerar a presença de três elementos essenciais: “a unidade física, a continuidade dentro do tempo e o sentimento de coerência” (p. 204). Assim, as identidades étnico-culturais podem ser pensadas a partir dos indivíduos, de suas trajetórias e das referências de sujeitos inseridos em proposições específicas, conforme salienta Enne (2004). Como todas essas possibilidades são fluidas, moventes, podemos pensar a construção das identidades em permanentes “interações e fluxos” (BARTH, 1969, p. 1) com as políticas de educação indígena.

Para o professor Edimarcos Ponçada Santana (2018), a construção da consciência política e identitária dos Pataxós depende, também, da participação da escola e das ações sociais e políticas organizadas pelo coletivo, pois nesses espaços, essas aprendizagens são estabelecidas e dinamizadas.

Pensar como se construir essa educação diferenciada envolve também mostrar para o mundo e para nós mesmos que há um compromisso político de pertencimento à terra, à vida, à educação, que requer a busca pela competência técnica e apropriação de conhecimentos apresentados na escola. Depende também do professor ser um colaborador na gestão da escola indígena, para que essa se constitua como democrática, participativa e solidária – escola como uma comunidade de educadores e estudantes (SANTANA, 2018).

Nessa linha de raciocínio, procuramos apreender a formação política e cidadã que os Pataxós tiveram e como ela vem influenciando suas ações do presente e as vidas das demais pessoas. Sobre esse mote, Jaqueline Neves Souza argumenta que as lutas sempre estiveram presentes nas pautas indígenas:

As lideranças se reúnem sempre em mobilização pela população da aldeia. A gente luta muito pelas nossas histórias, pela nossa cultura e pelo aperfeiçoamento de nossos estudos. Hoje investimos na melhoria da educação. Hoje nossos filhos têm acesso à educação na aldeia, coisa que meu esposo não teve. Ele teve que estudar na escola não indígena de Itabela. Hoje ele já é graduado, licenciado em Pedagogia, mas foi muito difícil para ele chegar onde chegou. Hoje na escola temos 1000 estudantes do ensino fundamental ao médio. A gente procura também a nossa melhoria na saúde, temos que cuidar desse aspecto. Outro cuidado é com questão das drogas na aldeia. Quanto a isso há orientação de nossos filhos na escola (SOUZA, 2018).

Ainda sobre as ações políticas empreendidas coletivamente em outros espaços públicos, tem-se a questão do território nas pautas políticas. Mesmo que a proposta inicial seja os encontros presenciais nas aldeias, os fóruns, as mobilizações em rodovias e em ocupações de áreas indígenas, uma vez que essas ações são as que causam maior impacto; conforme Santana (2017), “estamos sempre em organização”.

Nesse sentido, buscamos apreender como suas lutas se estruturavam e suas participações políticas nelas. Essa questão possibilitou que o professor Raoni Braz Vieira¹³ (2018) da aldeia Barra Velha retomasse aspectos de sua caminhada política no contexto da comunidade e em organizações não governamentais, nas quais trabalhou. Dentre os seus engajamentos e protagonismos políticos, sinalizou que:

Desde os 10 anos eu já estava ingressado nas ações políticas das comunidades, de uma forma lúdica, mas ali eu já estava me formando para que eu pudesse ser essa pessoa que sou. Meu engajamento foi sendo moldado pelo estar na comunidade. Quando peguei a responsabilidade de assumir a luta foi com 17 anos, quando passei a ser representante da juventude, assumindo a função de um líder.

A luta sempre me deu oportunidade de viajar e de conhecer outros povos, sempre estive vinculado às ações indígenas. A

¹³ Raoni Braz Vieira [Entrevista cedida a] Helânia Thomazine Porto, em 02 de junho de 2018.

minha caminhada de luta foi a partir das questões indígenas, sempre colocando as demandas indígenas dentro das ações que realizei fora da aldeia. Até nos cursos que fiz pela Resex e demais associações pesqueiras sempre foi pela demanda indígena. No próprio Ministério da Cultura em que estive relacionando pela cultura indígena, a cultura sempre esteve na minha jornada de luta (VIEIRA, 2018).

As ações políticas e culturais empreendidas, na perspectiva de Vieira, foram determinantes para a sua construção identitária. Assim, orientado pela necessidade do grupo e organizado em *teias sociais*, como aquelas constituídas em sua participação em organizações não governamentais e internas da aldeia, tem buscado a implementação de políticas públicas nessas alianças. Seus discursos revelam, em certa medida, que ser Pataxó envolve pertencimento político e mobilização onde quer que o sujeito se encontre. Uma cidadania edificada no presente a partir de estratégias adotadas por lideranças do passado.

Nesta perspectiva, mobilizar politicamente é também demonstrar para a sociedade e para os próprios indígenas que há um compromisso político de pertencimento à terra, à vida, o que requer a busca de conhecimentos e articulações políticas mais amplas e eficazes. A liderança Nascimento (2018) também acentua que só pela participação popular e amparados em experiências dos mais velhos, os Pataxós conseguirão o bem-estar social.

Nascimento (2018) ainda aponta para a importância de uma organização política transcultural na educação, convocando os jovens a tomar consciência de seus potenciais, de suas capacidades de organização e de elaboração de ações mais decisivas, solicitando um protagonismo político o que, a partir da perspectiva de Castells (2002), pode ser pensado como a construção de identidades de *resistência* e de *projeto* em contraposição à *identidade legitimadora* do Estado.

Considerações finais

Entendemos que a cidadania educacional, no contexto dos Pataxós da Bahia, pode ser pensada como um movimento emancipatório e transformador que, dentre as demais ações políticas e culturais empreendidas, tem possibilitado a construção de multidimensionalidades cidadãs. A educação com-cidadã pode ser assim pensada em perspectivas multidimensionais e multicontextuais, pela construção de uma educação indígena bilíngue, específica, diferenciada e multicultural, na qual os usos e as apropriações das mídias digitais potencializam as diversas ações culturais e políticas.

A promoção de uma educação diferenciada e específica vinculada a um conjunto de práticas culturais, em circulação nas redes sociais digitais dos Pataxós, estruturada em enunciações midiáticas em formato de um diário informativo. Educadores pataxós conectados à internet revelam, em suas comunicações, compreensões do que seja uma educação indígena, aquela que tem sido solicitada por esse povo e apreciada como um “território” em que se possa construir a identidade cultural de cada estudante e prepará-lo para viver a cultura indígena do tempo presente.

Referências

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Resolução CEE nº 106, de 19 de outubro de 2004*. Salvador, 2004. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_106_2004e_Parecer_CEE_N_286_2004. Acesso em: 25 maio 2019.

BARTH, Fredrik. *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little, Brown and Company, 1969.

BOFF, Leonardo. A cidadania desafiada pelo golpe parlamentar. In: BOLETIM da Agência Latino-Americana de Informação (ALAI). Quito, 13 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www.alainet.org/es/node/188044>. Acesso em: 15 set. 2017.

BONIN, Jiani Adriana. A pesquisa exploratória na construção de investigações comunicacionais com foco na recepção. In: BONIN, Jiani Adriana; ROSARIO, Nisia Martins (org.). *Processualidades metodológicas: configurações transformadoras em comunicação*. Florianópolis: Insular, 2013.

BONIN, Jiani Adriana. Problemáticas metodológicas relativas à pesquisa de recepção/produção midiática. In: MALDONADO, Alberto Efendy (org.). *Panorâmica da investigação em comunicação no Brasil*. Salamanca: Comunicación Social, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ebrucarmos/ebrucarmos.htm. Acesso em: 14 out. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estatuto do Índio. *Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973*. Brasília, DF, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6001.htm. Acesso em: 06 out. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). *Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Thiago Mota; PINHEIRO, Máira Bueno (org.). *Araguaxã: Plano de Gestão Territorial do povo Pataxó de Barra Velha e Águas Belas*. Brasília, DF: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 1.

CASTELLS, Manuel. *O poder da comunicação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CUNHA, Manuela Cordeiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ENNE, Ana Lúcia S. *Lugar, meu amigo, é minha Baixada: memória, representação social e identidade*. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia) – PPGAS, Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil: história da província de Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.%20pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2016.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no Brasil contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre la ebruçarm de la historia universal*. Tradução: J. Gaos. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

LOSSE, Katherine. *Os reis da rede: conheça os bastidores da maior rede social do planeta*. São Paulo: Companhia Nacional, 2014.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

MACPHERSON, Crawford Brough. *A democracia liberal: origens e evolução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MALDONADO, Alberto Efendy. Transmetodologia, cidadania comunicativa e transformação tecnocultural. *Revista Intexto*, Porto Alegre, n. 34, set./dez. 2015.

MALDONADO, Alberto Efendy. Perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSARIO, Nisia Martins (org.). *Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa*. Salamanca: Comunicación Social, 2013.

MALDONADO, Alberto Efendy. (coord.). *Panorâmica da investigação em comunicação no Brasil: processos receptivos, cidadania e dimensão digital*. Salamanca: Comunicación Social, 2014.

MOGLEN, Eben. El manifiesto Punto Comunista. In: LAGO, Silvia Martinez. (comp.). *Ciberspacio Y Resistencias: exploración en la cultura digital*. Buenos Aires: Hekht Libros, 2012.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. El lugar de la comunicación comunitaria en las políticas de comunicación en Brasil. In: PERUZZO, Cicilia M. Krohling; TUFTE, Thomas CASANOVA, Jair Vega (org.). *Trazos de otra comunicación en América Latina: prácticas comunitarias, teorías y demandas sociales*. Barranquilla, Colombia: ALAIC: Editorial Universidad del Norte, 2011.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: FGV, v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PORTO, Helânia Thomazine. *Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: Pataxós em “territórios” de resistências e de utopias*. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

Capítulo 3

Direitos humanos, diversidades e etnicidades: polifonias, saberes e pluriépistemologias para além do chão da escola

Francisco Antonio Nunes Neto

Introdução

Agô! De onde venho, agô se diz como um pedido de licença aos mais velhos (deste e de outros planos ancestrais), assim como aos nossos *orixás*, *nkisis* e *voduns* e também para adentrar em certos territórios de cuja mística sabemos existir.

Nestes tempos em que tanto se fala em descolonização do pensamento na universidade, nas pesquisas e estudos aí elaborados, discutirmos direitos humanos, diversidades e etnicidades implica em dizer que precisamos efetivar outras epistemologias, pluriépistemologias, que nos possibilitem melhor entendermo-nos como sujeitos e cidadãos de um país que sabota a sua própria história. No que se convencionou denominar cultura brasileira, pouco, quase nada, se sabe efetivamente sobre os diversos modos de existir, por exemplo, entre as comunidades dos povos originários indígenas e sua descendência, assim como das

comunidades remanescentes de quilombos rurais e urbanos, formas de ser e existir historicamente ignoradas, silenciadas, estereotipadas, massacradas e vulgarizadas em uma tradição escrita que, à sua maneira e a partir de uma única perspectiva epistemológica, não nos possibilita acessar outras formas de ser-estar-pensar-sentir o mundo.

Neste sentido, este texto ambiciona, ainda que em linhas gerais, o estabelecimento de algumas provocações no sentido de alargarmos os nossos entendimentos sobre a ambiência temática dos direitos humanos, diversidades e etnicidades nas suas diversas formas de problematização. Dividido em duas partes, na primeira, argumento sobre o acesso aos bens culturais como direitos humanos; na segunda, apresento algumas questões sobre como a descolonização do pensamento e as práticas interculturais enquanto estratégias emancipatórias podem nos reconectar com os saberes populares das comunidades e povos tradicionais como configuradores das nossas identidades socioculturais.

O acesso aos bens culturais como direitos humanos

Em tempos como o que ora nos inserimos e que tanto se fala/escreve sobre as polífonas formas de descolonização, precisamos, urgentemente, nos sensibilizarmos para outras formas de produção de conhecimento que não apenas a praticada na universidade e vulgarizada na educação escolar básica. Como disse magistralmente o Cacique Babau Tupinambá¹ durante uma Aula Magna que proferiu no IX Seminário de Pesquisa e Extensão (SEPEX), realizada em setembro de 2019 pela Universidade do Estado da Bahia, Campus X, na cidade de Teixeira de Freitas, Extremo Sul deste estado, persiste entre os não-indígenas e não-negros a extrema dificuldade em ampliar os seus horizontes de compreensão, humanização, percepção e entendimento sobre outros povos e suas culturais, para além dos conhecimentos que obtiveram de maneira muito fragmentada através dos livros didáticos utilizados e, como dito em um adágio popular “a toque de caixa e a repique de sino” no cotidiano das salas de aulas.

¹ Ronivaldo Ferreira da Silva, Doutor Honoris Causa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Mais uma vez, aludo ao que disse o Cacique Babau Tupinambá em sua crítica sobre o significado da palavra educação. Nos ensina ele que, se educar se constitui em uma ação humana e sensível, certamente, a educação tal como entendida pelo estado em suas políticas públicas e praticada na maioria das escolas – públicas ou privadas – ainda precisa percorrer um longo caminho na direção da ainda tão sonhada humanização, palavra que, presentemente, parece ser sinônimo de algum tipo de ilicitude.

Durante o entre-turnos da última eleição presidencial, enquanto estive no Rio de Janeiro, ouvi aí frases que em sua elaboração e enunciação discursiva, sem muito esforço, notei haver problemas crassos de entendimento sobre o que o binômio educação e humanidade significam. Entre tantos absurdos que ouvi da gente do lugar, duas frases me chamaram a atenção. A primeira frase, assim proclama: “[...] que história é essa de gays e lésbicas adotarem crianças, isso é uma ofensa à família brasileira”. Pergunto: é uma ofensa a qual família brasileira? Ou, o que efetivamente a instituição família ainda significa entre nós? A segunda frase (em alusão direta à Marielle Franco, brutal e covardemente assassinada), profere: “[...] ela era envolvida com bandidos, mexia com esse negócio de direitos humanos, tudo agora é esse negócio de direitos humanos, isso está errado!”. Essas torpes anunciações discursivas me fez pensar no que nos diz Caetano Veloso em um fraseado de uma de suas composições: “alguma coisa está fora da ordem!” e, o caos sociocultural e político no qual nos encontramos, em larga medida, tem a ver com uma tradição curricular de educação e ensino ainda praticada com vigor desde as capitais nacionais aos mais distantes rincões deste país.

Adentrando ao tema deste subcapítulo, observo que, já não nos é novidade que os processos de escolarização podem (e devem) ser praticados para além do chão da escola.

Levando-se em consideração os nossos espaços culturais de sociabilidades, percebo, sem muito esforço, seja nos limites dos bairros onde residimos, dos locais onde trabalhamos ou na confluência dessas localidades, a existência de um sem-número de lugares e/ou locais nos quais os processos de escolarização podem ganhar novos significados. No

momento em que elaboro estes escritos, de pronto me ocorre as praças públicas, as igrejas, os sindicatos, as associações de bairro, os assentamentos, as feiras, os museus, os arquivos públicos, os institutos, as bibliotecas, os terreiros de candomblés, as comunidades remanescentes de quilombos (rurais e urbanos), as aldeias indígenas, os parques nacionais, as cidades e suas arquiteturas, as reservas ecológicas, as áreas de preservação ambiental, as praias e uma variedade de outros lugares que, para além da ambiência, a dimensão histórica que alcançam, certamente, não cabem nos livros didáticos.

Em cada um dos lugares anteriormente mencionados, é possível conjugar o acesso aos bens culturais à produção de conhecimentos entre os distintos sujeitos que estejam envolvidos no processo de aprendizagem. Em uma visada, em uma tessitura interdisciplinar, intercultural e pluriépistêmica é possível contribuir no processo de aquisição e produção de conhecimentos em bases mais densas, significativas e complexas, tal como na provocação de Edgar Morin (2011) que, nos sete saberes, nos chama a atenção sobre como a prática docente, da universidade à escola básica, continua fragmentada e cartesiana seguindo à perspectiva da dissociação entre os campos de produção de conhecimento. Ainda que assistamos em algumas escolas brasileiras professores e professoras promoverem em suas atividades letivas projetos temáticos, grosso modo, anunciados como interdisciplinares, o fato é que estamos ainda muito distantes de efetivar práticas de formação profissionais interdisciplinares, interculturais e pluriépistêmicas que reverberem na escola básica e possibilitem acontecer formas de ensinar plurais, polifônicas, significativas e que possibilitem os diversos sujeitos serem reconhecidos em suas individualidades socioidentitárias.

Obviamente, nos limites deste texto não ignoro as iniciativas, as estratégias e os esforços já praticados em universidades e escolas básicas de inúmeras localidades do país no sentido da efetivação de diálogos interculturais, polifônicos e pluriépistêmicos. O que neste texto estou problematizando é que ações de escolarização exitosas, significativas e de caráter humanitário ainda estão longe de serem identificadas e lidas como compondo a maioria das práticas de ensino, e quedamos atônitos e

asfixiados com as atuais reformas, medidas e ações que têm sido acionadas para tornar o ensino, sobretudo o público e de qualquer nível, ainda mais caótico.

Se é verdade que enquanto ensinamos também aprendemos, talvez um bom exercício seja abriremos mãos dos nossos lugares e discursos de competência, sobretudo, nas salas de aulas que, como já disse, estão longe de se constituírem como os únicos lugares para a efetivação dos processos de aprendizagem.

Tenho utilizado com relativa frequência entre colegas de trabalho e entre os e as discentes no contexto das aulas na graduação e na pós-graduação o substantivo *travessia* para expressar ser necessário debruçarmo-nos sobre pesquisas e estudos sobre o campo de produção de conhecimento dos nossos interesses. Entretanto, em que pese a existência de uma literatura sobre determinado tema, nos limites deste capítulo, a palavra *travessia* está sendo acionada como uma ação procedimental, um *módus operandi* e um exercício de busca, análise e compreensão não apenas de pesquisas e estudos sobre um determinado campo de produção de conhecimento, mas também, sobre outros universos e lugares socioculturais onde a produção do conhecimento e sua utilização se efetive de maneira emancipatória, inclusiva, intercultural e descolonizada.

Neste sentido, a *travessia* consiste em uma ação corporal – tomando o corpo como metáfora e como lugar de produção de sentidos – de nado, de mergulho e estabelecimento de inúmeras conexões epistemológicas que nos permita, como escafandristas, encontrar as pistas e os indícios que nos possibilite a elaboração de estratégias discursivas e práticas metodológicas descolonizadas nas quais os diversos sujeitos e em suas infinitas polifonias consigam, através de ações compartilhadas, conjugar, com outras pessoas, em espaços formais e não-formais de escolarização, serem reconhecidos em toda sua humanização e como portadores do direito de existir, ser, pensar e sentir o mundo e o seu entorno cultural de maneira diferenciada (SILVA, 2000; HALL, 2005; LEITES, 2012).

Se tomarmos como referência a maneira como ainda são formados os profissionais da educação na maioria das licenciaturas das universidades

brasileiras, facilmente se constatará haver a prática da fragmentação e dissociação entre os diversos campos de produção de conhecimento que, “dentro das caixinhas” como dito em um adágio popular, não tem possibilitado a elaboração de diálogos e práticas efetivamente interdisciplinares e contextualizadas nas quais cada sujeito, a partir dos lugares que anuncia e enuncia os seus discursos, seja reconhecido em sua especificidade e demandas existentes (FOUCAULT, 1996; BHABHA, 2005; CERTEAU, 2012).

Entendo que a efetivação e a disseminação de estratégias metodológicas significativas e positivas para a promoção da reeducação das relações de sociabilidades culturais étnico-raciais só poderão ser elaboradas à medida que as travessias sejam realizadas.

No Brasil, desde o contexto do século XIX, a população negra antes e após a abolição do trabalho escravo (1888) tem se esbarrado em inúmeros empecilhos e estratégias milimetricamente orquestradas para impossibilitar que essa parcela da população se escolarize no sentido formal e institucional. Tais ações impeditivas se configuraram em estratégias perversas e ideológicas de manutenção das hierarquias sociais e privilégios entre os membros das elites dominantes como maneira de salvaguardar os seus interesses de classe. Dessa maneira, de acordo com Marcus Vinicius Fonseca, a educação quando destinada aos filhos livres de pessoas escravizadas, se mantinha “nos limites estritos daquilo que a função servil exigia para a produtividade e a segurança da sociedade escravista” (FONSECA, 2001, p. 30).

Na perspectiva das populações indígenas também foram orquestradas estratégias, desde os idos coloniais, para a “civilização” dos costumes através da adoção de práticas salvacionistas e etnocêntricas. Maria Aparecida Bergamaschi e Juliana Schneider Medeiros (2010, p. 57) identificaram em sua pesquisa “as cartas de padres que atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei”. Continua as autoras:

Com pequenas diferenças nos distintos tempos e espaços do Brasil colônia, esses princípios se mantiveram nos séculos de colonização, reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, e retomados pelo Estado brasileiro no início do século XX, quando se configura um segundo momento da educação escolar indígena (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 57).

Em ambos os casos, as histórias dessas populações registram ações torpes e perversas acionadas para sabotar culturalmente as memórias, as histórias, os processos civilizatórios e as formas de ser-estar no mundo de parcelas significativas da população que, no Brasil, sempre foram empurradas para debaixo do tapete de uma história nacional forjada, como se fosse possível conter a sanha e as estratégias de sobrevivência, resistência e lutas de uma população de cuja força e existência continuam presentes no cotidiano cultural, posto que – para além da abordagem clichê de uma literatura sobre a formação cultural brasileira – os povos originários (indígenas), africanos e afro-brasileiros são estruturantes de tudo o que configura este país, mas que, desde o período colonial aos nossos dias, continuam sendo tratados como o outro, como o ex-ótico [aquele que está fora do campo ótico, lido como não usual, fora do “padrão/modelo”], inferiores, ruins, incivilizados.

Portanto, os limites que a travessia neste campo de produção de conhecimento e sentidos se nos impõe, nos convida, primeiramente, a melhor conhecer, com densidade, as ações predatórias que os colonizadores e seus descendentes adotaram para dismantelar os processos civilizatórios dos povos originários indígenas, africanos e afro-brasileiros neste país, para, segundamente, construirmos estratégias que nos possibilitem tirar o peso – literalmente – da colonização e tudo o que isso significa para essas populações. Nesta conjuntura pós promulgação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e das diretrizes e referenciais existentes, as nossas ações de formação e qualificação não podem mais limitar-se tão somente na constatação das deliberações daquelas Leis e das Diretrizes que delas decorrem. Tomando como referência as Leis e as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena,

o nosso trabalho precisa avançar no sentido da elaboração de proposições didáticas significativas e possíveis de manuseio metodológico no interior das práticas e dos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, acredito que navegar pelos mares desse campo de produção de conhecimento e sentidos é mais do que preciso, é humanamente necessário e urgente posto que nos possibilite contribuir na promoção do acesso aos bens culturais como estratégia de garantia dos direitos humanos, uma vez que as diversas e distintas histórias dos sujeitos se configurem como patrimônios históricos da existência de determinado grupo na sociedade onde este se encontra inserido. Negar o acesso aos bens culturais, em uma visada, é negar um direito humano.

Descolonizar a cultura ou como os saberes populares tradicionais podem nos ajudar a reconectarmo-nos

É possível a promoção de um trabalho na perspectiva emancipatória, intercultural e inclusiva no contexto das relações de sociabilidades culturais étnico-raciais para o enfrentamento das inúmeras formas e manifestações de práticas preconceituosas e racistas em espaços escolares formais e não-formais de cujos cenários é da mais completa falta? Neste sentido, nesta parte do texto, problematizo os cenários onde as práticas de escolarização formais se inscrevem, retomando aspectos anteriormente apresentados sobre como a descolonização do pensamento pode contribuir no processo de reconexão com as nossas ancestralidades culturais e com os saberes populares dos povos e comunidades tradicionais.

Não faz parte da perspectiva de análise aqui proposta a concessão de respostas e/ou receituários sobre como proceder nos cotidianos dos processos de ensino-aprendizagem, até porque, fosse essa a perspectiva, logo, me esbarraria na constatação das especificidades regionais, locais e, no interior de cada uma delas, no chão dos espaços de aprendizagens e socializações, com as inúmeras diferenças observáveis, demanda que, inclusive, a maioria dos documentos norteadores para a educação básica no Brasil pouco se dedicam a problematizar.

Portanto, nos limites deste texto, compreendo que trabalhos diversos podem ser realizados a partir da conjunção entre a formação, da qualificação continuada de docentes, das práticas metodológicas e dos cenários nos quais a docência visa contribuir para a minimização das desigualdades e a promoção da igualdade levando-se em consideração as singularidades e os repertórios socioculturais dos sujeitos.

Saliento que, na minha compreensão, igualdade e diferença não podem ser tratadas como polos antagônicos e amplamente dissociados. Ao contrário, a mim, interessa o entendimento e o tratamento da diversidade cultural nos aspectos que singularizam e, obviamente, como iguais naquilo que define os seres humanos, no cômputo das existências humanas, tratamento nunca alcançado quando, ao invés da percepção das diferenças culturais em seus aspectos singulares, toma à frente, olhares, percepções e práticas (discurso-ação) etnocêntricas que, de maneira grotesca, acionam, invariavelmente, formas de tratamento que oscilam entre a indiferença e a discriminação. Como observado por José D'Assunção Barros:

D'Assunção Barros (2016, p. 74) [...] compreender isso é chamar a si a possibilidade de participar desta construção em favor de um mundo com menos desigualdades, com maior liberdade de escolhas, com maior riqueza de alternativas e possibilidades, com maior consciência da complexidade humana [...] (BARROS, 2016, p. 74).

Tomando-se como *start* da ação a provocação feita por Barros sobre “chamar a si” ou para si a possibilidade e, ao mesmo tempo, as responsabilidades inerentes à docência no que concerne a sua contribuição para a formação cidadã através do entendimento de que a atuação profissional docente deve pautar-se no acionamento de estratégias de enunciação discursivas e de práticas metodológicas emancipatórias eficazes e significativas nos contextos socioculturais onde se inserem.

Quanto ao aspecto das sociabilidades que se materializam no chão da escola entre gestores, professores, professoras, estudantes, trabalhadores da limpeza e da segurança dos prédios escolares, diariamente, se tem notícia de inúmeros episódios de agressões (verbais e/ou físicas) e formas diversas

de assédios. Na história da educação brasileira, desde os primórdios da institucionalização da educação e da escola, educar sempre foi uma ação baseada em concepções e estratégias curriculares pautadas na adoção de práticas de violência, agressividade, abusividade e intolerância quando destinadas à maior parte da população (negros, indígenas, mestiços e pobres) tratada, invariavelmente, como ultraje. Ainda se ouve, sobretudo entre as pessoas com maior idade, que se deve estudar “para virar gente” ou “para ser alguém”. A permanência de ditos populares dessa envergadura, teima e insiste em nos lembrar sobre o longo caminho que ainda precisamos percorrer para inaugurarmos concepções minimamente razoáveis sobre as nossas existências e, principalmente, sobre as nossas igualdades no contexto das nossas diferenças.

De maneira geral, na história da educação pública deste país, o ensino destinado a nordestinos, pobres, indígenas, negros, mulheres e, atualmente, às demais minorias políticas como gays, lésbicas, transgêneros, transexuais, dentre outros, continua pautado no ultraje, ação que em todos os aspectos acionam os ânimos e as relações de sociabilidades tornando-as demasiadamente tensas e conflituosas. Dessa maneira, marcado pela falta, o cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais e municipais brasileiras precisam ser reinventados a partir da valorização e introdução de abordagens interculturais nos processos socioeducativos, de tal maneira a romper com uma concepção meritocrática na qual só não aprende quem não quer. Eis, em larga medida, um dos principais motivos do crescente desgaste da relação entre professor/professora e estudantes onde se estabelece um pacto silencioso no qual uns fingem que ensinam e outros fingem que aprendem.

Este cenário torna-se ainda mais agressivo quando as enunciações discursivas e práticas metodológicas dos profissionais da educação básica ignoram, por completo, as individualidades, as singularidades e as identidades socioculturais dos sujeitos e, por desconhecê-las, acionam abordagens ignorantes que hostiliza, constrange, sabota, coisifica, exotiza, margeia, nulifica, maltrata e mutila as especificidades de cada sujeito ao longo dos seus processos de escolarização e aprendizagens. Tem se

tornado incontáveis, os casos e os episódios diários nos quais as práticas de violência, as agressões físicas e as verbais ocupam os mesmos espaços, emissões cotidianas praticadas pelos sujeitos que se encontram nos espaços formais de escolarização, o que nos possibilita dizer haver um sem-número de cenas de constrangimento, agressões e violências generalizadas.

Aos nossos dias, por exemplo, a obtenção de notas baixas nas avaliações, sobretudo, nas escritas (exames) tem sido um dos principais motivos para a incidência de todo tipo de agressões, nas quais, muitas vezes, munidos de revólveres, facas, canivetes, canetas e demais objetos cortantes e/ou perfurantes se pode até matar. Insisto em dizer que, em larga medida, os desgastes observáveis nas experiências de sociabilidades escolares podem estar relacionados às práticas discursivas e metodológicas desgastadas, saturadas, descontextualizadas e sem sentido para o cotidiano de quem tais práticas discursivas e metodológicas se destinam.

Parafraseando Edgar Morin (2003), é preciso que repensemos a reforma para reformar o pensamento, acionando para isso, os saberes que são realmente necessários nos contextos de escolarização para, ao invés de uma cabeça bem cheia de assuntos, possamos contribuir para que os estudantes tenham uma cabeça bem-feita, à maneira das práticas socioeducativas descolonizadas, contextualizadas, interculturais, inclusivas e emancipatórias pautadas nas relações étnico-raciais e, para isso, precisamos

[...] identificar e construir coletivamente com os alunos a história do processo da existência da comunidade, da cidade e do país, enfatizando o papel dos atores envolvidos neste processo, estabelecendo referências com os seus antepassados, para [...] compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano [...] (NASCIMENTO, 2005, p. 31).

Em estudo anterior (NUNES NETO, 2016) retomei o debate e estabeleci uma crítica ao modelo de formação profissional docente para a educação básica nos cursos de licenciaturas que ainda vigora na maioria das universidades e faculdades, no qual, os e as estudantes apenas estabelecem

contato com as demandas cotidianas dos espaços formais de escolarização muito tardiamente no contexto da creditação dos componentes curriculares de estágios. Fragmentado porque não articula as diversas áreas de produção de conhecimento e campos de pesquisas, o já tão conhecido, analisado, pesquisado e criticado modelo 3 + 1 [ainda que travestido de nomes mais modernos] continua baseado na promoção da separação entre as áreas de conhecimento lidas como teóricas de outras que são lidas como do campo das práticas, como se este tipo de dissociação fosse possível.

Os profissionais que este modelo de formação continua colocando no mundo do trabalho docente lidam com a realidade de maneira fragmentada e desarticulada, desarticulação que se materializa na forma como conduzem as suas atividades de trabalho, insistentemente, descontextualizadas, ainda que existam normativas e diretrizes que apontam em outras direções no sentido da autonomia que cada profissional da educação deve exercer no interior do cotidiano de suas práticas de ensinar-aprender, sobretudo, no que tange à operacionalização e problematização as demandas locais.

Neste sentido, lanço as seguintes questões: se, por exemplo, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais editados no Brasil em 1994 se preconiza a seleção de conteúdos e o exercício dos recortes temáticos para o trabalho de competências e habilidades, por que a maioria dos profissionais da educação básica não conseguem ou temem fazê-lo? Por que quantidade continua sendo tratada sinônimo de qualidade na operacionalização dos conteúdos e temas no contexto de uma sala de aula? De que maneira, em que medida e em quais sentidos as leis promulgadas para a inserção da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígenas possibilitarão a inauguração de práticas discursivas e metodológicas significativas para quem as se destinam? De que maneira, ultrapassando a etapa da constatação sobre a importância dos documentos normativos e orientadores para a abordagem étnico-racial, poderemos voltarmos para as nossas ancestralidades culturais e para os saberes populares tradicionais das comunidades indígenas e das comunidades quilombolas rurais e urbanas de maneira a melhor nos reconectarmos com as nossas experiências e existências enquanto sujeitos? Não representa

uma grande contradição o fato de que, o mesmo estado que através de normativas e documentos diretivos sugere caminhos para a renovação e contextualização das abordagens de ensino, seja o mesmo estado que inviabiliza a possibilidade da realização de um trabalho minimamente significativo e culturalmente inclusivo entre os diferentes neste país? Ou será que de fato, entre teoria e a prática, se abre a um fosso enorme?

Se a escola e a formação de profissionais para a educação básica não mudarem e o trabalho de enfrentamento e combate às desigualdades para a promoção de práticas socioeducativas descolonizadas, contextualizadas, inclusivas e emancipatórias ficar a cargo de uns poucos, dificilmente conseguiremos alcançar outras estratégias de enunciação discursivas e práticas metodológicas nas quais nordestinos, pobres, indígenas, negros, mulheres, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais, dentre outros sujeitos, não sejam tratados como os “outros”, os ex-óticos, desqualificados, coisificados, massacrados, agredidos e moralmente violentados.

Por exemplo, no âmbito das questões sobre corpo, relações de gênero e orientações de sexualidades, as escolas continuam praticando, discursivamente e metodologicamente, abordagens muito violentas e agressivas contra homossexuais, lésbicas, transexuais e transgêneros por entender que,

transgêneros por entender que [...] é tida como antinatural, como abominação, como pecado, uma vez que não há a possibilidade de procriação, não correspondendo, dessa forma, com a constituição da família patriarcal, constituindo a idéia de que gays e lésbicas são sujeitos desviantes e anormais [...] (LONGARAY; RIBEIRO, 2011, p. 120).

Abordagens que, de maneira absolutamente violenta e agressiva, adotam estratégias de aprisionamento demasiadamente conhecidas e problematizadas sobre a normatização, a disciplinarização, a docilização e a punição dos corpos alheios (FOUCAULT, 1987 e 1984). Assim, à maneira como entende Nilma Lino Gomes, é preciso a construção de currículos descolonizados para a promoção de práticas socioeducativas

contextualizadas, significativas, inclusivas e emancipatórias nas relações étnico-raciais. Segundo analisa:

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012, p. 104).

Tomando-se como premissa as considerações que elaborei sobre a necessidade de introdução no currículo escolar da educação básica experiências de escolarização interculturais, aqui recupero a seguinte provocação:

[...] o que impede a um oleiro contribuir eficazmente em uma aula sobre a história do saneamento e da sanitização urbana a partir dos seus conhecimentos e práticas de construção de filtros de barros? Em que medida, de que maneira e acionando quais os saberes e os conhecimentos de um mateiro indígena podem contribuir para o aprendizado da fauna e flora brasileira tomando como base as histórias de vida das populações indígenas? Como não perceber as diversas contribuições que um pescador, a partir dos seus conhecimentos sobre mares e ventos, pode conferir a uma aula sobre a expansão marítimo-portuguesa? E a biodiversidade dos manguezais lida por uma marisqueira habituada com a fauna e a flora do lugar em uma aula sobre a história biogeográfica de uma região? E se aula fosse sobre as formas de nascer entre as diferentes culturas, por que não acionar os conhecimentos e as práticas de uma parteira anciã? E se o assunto for artes sacras, por que não dialogar com um santeiro? No contexto do aprendizado sobre as contribuições das culturas africanas na configuração da culinária afro-brasileira, por que não uma aula com as Baianas do Acarajé? E sobre as lutas e resistências dos negros e negras

escravizadas, por que não rodas de conversa com anciões mestres da capoeira? Sobre o contexto de fundação de uma cidade, que tal ouvirmos o que tem a dizer os feirantes? Sobre os avanços da tecnologia para os cuidados domésticos, por que não uma aula sobre as formas de lavar roupas ao longo de sua história dada por uma antiga lavadeira? Sobre os modos de vida e condições de trabalho no campo, por que não ouvir o que nos tem a dizer vaqueiros, boiadeiros, agricultores familiares e assentados? Os exemplos são infinitos, variados, mas para percebê-los em suas importâncias, eficácias e singularidades é preciso que deixemos de lado – parafraseando Marilena Chauí (2005) – os nossos velhos e ultrapassados discursos competentes com os quais nos revestimos de um poder de dizer, de legitimar, de validar através de métodos e técnicas de pesquisa que em larga medida não representam a vida fora dos muros das escolas, faculdades e universidades [...]

(NUNES NETO, 2016, p. 141).

É através do acionamento da perspectiva intercultural e de abordagens (discurso e método) de ensino contextualizadas, significativas, inclusivas, polifônicas e pluriépistêmicas que promovam a igualdade no contexto da diversidade cultural que conseguiremos promover práticas socioeducativas significativas através das quais a educação enquanto um direito humano contribua para a emancipação dos sujeitos sem as antigas amarras colonizadoras.

Neste sentido, ao problematizar a introdução dos saberes populares tradicionais nos contextos dos processos de ensino-aprendizagem na educação básica, visto contribuir no entendimento sobre como os mestres e as mestras dos saberes populares tradicionais podem, através de suas práticas socioeducativas, acionar e articular outras estratégias epistemológicas na promoção de uma educação multidiversa. Numa visada, a introdução de outras perspectivas epistemológicas em espaços formais de escolarização pode contribuir para que os diversos sujeitos se sintam representados e protagonistas de suas experiências cotidianas de aprendizagem, praticando, significativamente, uma vida cidadã, acionando para isso, os repertórios culturais que lhe permitam a construção de identidades socioculturais positivas em aldeias indígenas, em áreas remanescentes de quilombos

rurais ou urbanos, em terreiros de candomblés, em assentamentos e em quaisquer outros espaços de sociabilidades.

Considerações finais

Em uma tentativa de síntese, para o trabalho de enfrentamento e combate às desigualdades histórico-sociais em países subdesenvolvidos como os da latino-américa, precisamos acionar estratégias metodológicas que efetivem, em bases significativas e equitativas, o acesso aos bens, patrimônios e repertórios culturais aos diferentes povos, de tal maneira a possibilitarmos a garantia dos nossos direitos humanos, principalmente por estarmos inseridos em um contexto histórico no qual tem sido adotados mecanismos e ações que representam, sobre todos os aspectos, o dismantelamento da educação e um retrocesso no cômputo do que às duras penas têm sido construídas no âmbito do reconhecimento e da valorização de outras identidades socioculturais.

É preciso enfrentar e resistir. Nada é, tudo está e precisamos ampliar os nossos horizontes. Sigamos em luta e na luta!

Referências

- BARROS, José D'Assunção. *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FONSECA, Marcus Vinicius (org.). *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. Negro e educação: presença

do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação: ANPED: Fundação Ford, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FONSECA, Marcus Vinicius (org.). *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FONSECA, Marcus Vinicius (org.). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEITES, Marlene Hernandez. *A questão da raça e da diferença: um olhar sobre outros olhares*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A minha religião aceita homossexuais: analisando narrativas de adolescentes sobre religião e homossexualidade. In: DA SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig (org.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. p. 115-131.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Valdecir Pereira. Pressupostos básicos da formação de professores no Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala. In: LIMA, Nazaré Mota de (org.). *Escola Plural*. A diversidade está na sala. Formação de professoras em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Fazer Valer os Direitos).

NUNES NETO, Francisco Antonio. Interdisciplinaridade e interculturalidade: mestres e mestras dos saberes no Ensino de História na Escola Básica. *Revista FSA*, v. 13, n. 2, p. 126-148, mar./abr. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Capítulo 4

Narrativas sobre a escolarização de jovens negros quilombolas

*Benedito Gonçalves Eugênio
Thiana do Eirado Sena de Souza*

Introdução

São inegáveis os diferentes percursos escolares vivenciados pela juventude, principalmente ao levarmos em consideração marcadores como raça, gênero, classe e a posse de capitais (culturais, sociais, linguísticos e econômicos).

As juventudes são várias, assim como as vivências da condição juvenil. Trabalhamos, neste capítulo, com a noção de juventudes, sempre plural e marcada pelas diversidades. Se a juventude rural vem sendo apontada como invisível, conforme o estudo de Carneiro (1999) e as pesquisas acadêmicas tratam majoritariamente da juventude urbana (SPÓSITO, 2009), mas não levam em consideração as questões relacionadas à etnicidade, estudos sobre jovens/juventudes quilombolas são cada vez mais necessários.

Segundo Troian e Breitenbach (2018), os estudos sobre juventude podem ser agrupados em cinco abordagens: faixa etária; ciclo de vida; geração; cultura ou modo de vida; e representação social. Os pesquisadores podem enfatizar uma dessas abordagens ou combiná-las. No caso da pesquisa que resultou neste capítulo, combinamos as abordagens da geração com o modo de vida.

O que imprime certa singularidade aos jovens por nós pesquisados em relação a outros jovens contemporâneos é o fato de serem negros e residirem em uma comunidade quilombola urbana. Debruçarmo-nos nas trajetórias de jovens negros quilombolas é buscar refletir e compreender como esses sujeitos sociais vivem essa juventude, etapa da vida permeada por conflitos e estigmas, e procura pela legitimação de uma identidade social, levando em consideração o marcador raça.

No caso dos nossos agentes, são jovens negros, ainda moradores de uma comunidade reconhecida como quilombola, situada no espaço urbano, que ao ser titulada traz consigo os debates históricos de luta pela valorização e visibilidade da bagagem cultural, social, política e econômica dos afro-brasileiros, que foram esquecidos durante muito tempo na construção histórica desse país.

Cabe aqui apontar a necessidade de um olhar sociológico acerca das condições sociais de origem e processo de escolarização desses jovens negros quilombolas, analisando as diferentes etapas, mecanismos, contextos, modos de constituição e legitimação das desigualdades nas trajetórias escolares desses sujeitos, considerando também o papel da família em relação à vida escolar de seus filhos.

Em nosso país, os estudos voltados para a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e os sentidos atribuídos por essas à escola ainda são pouco tradicionais, apesar do tema já estar sendo abordado na literatura sociológica desde as décadas de 1950 e 1960. Segundo Nogueira (2005), o que se configura como novidade, atualmente, é a ênfase de tratamento que as novas gerações de sociólogos vêm abordando sobre o tema.

Nesse contexto, vale à pena discorrer acerca do período histórico e social de transição, aprofundamento e novas proposições decorrentes

de pesquisas sociais que defendiam como tema central as relações entre o sistema escolar e a estratificação e/ou mobilidade social.

Essas novas pesquisas começam a ser pensadas no final da Segunda Guerra Mundial em países como a França, Inglaterra e Estados Unidos, nos quais emergiram fatores empíricos que associavam o meio familiar de origem, em especial a dimensão cultural, como relevante fator explicativo das desigualdades escolares entre os estudantes. Características como renda, nível de instrução dos familiares, ocupação destes, quantitativo de filhos, o lugar do estudante na fratria, acabaram por indicar que algumas famílias seriam mais capazes do que outras de incitarem ao êxito escolar, por conta de atitudes valorativas e interesse na vida escolar de seus filhos, bem como, atitudes de encorajamento (NOGUEIRA, 2005).

Pesquisas realizadas na Inglaterra e publicadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), no início da década de 1960, no texto *Social Class Factors in Educational Achievement*, empregaram o termo *familles educógenes*, explicando de maneira ainda superficial essa noção que associava-se às famílias que oportunizaram aos seus filhos um ambiente familiar estimulante à escolarização, entretanto, o texto não aprofunda os mecanismos de oportunidades escolares. As famílias educógenas¹ estariam relacionadas, quando pensadas em uma escala social, às famílias com maiores indicativos econômicos.

Durante a década de 1970 o embasamento teórico das pesquisas acerca da escolarização das camadas populares voltava-se para os estudos marxistas e culturalistas, tendo como representantes Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, Bourdieu e Passeron, sociólogos que postularam a transmissão pela família, a seus descendentes, de uma herança material ou simbólica que determinava os resultados escolares do sujeito, no qual os grupos sociais mais dotados de bens culturais e/ou materiais seriam beneficiados. O entendimento desse paradigma reprodutivista perpassa as proposições de Bourdieu acerca da compreensão de *habitus* e da sua relação com a inserção do indivíduo na escola. De acordo com o autor:

¹ Definição do termo utilizado no Brasil.

Umas das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes [...]. O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características isitaecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas pessoais, de bens e práticas (BOURDIEU, 1996, p. 21-22).

Neste texto, apresentamos os resultados de uma pesquisa acerca do processo de escolarização de jovens negros quilombolas. A pesquisa foi realizada com jovens do quilombo urbano do Barro Preto, localizado no município de Jequié, Bahia e aprovada pelo CEP/UESB sob o número CAAE 43806315.4.0000.0055.

Em nossa pesquisa abordamos os princípios e mecanismos que constituem o *habitus* e como os agentes sociais são influenciados pelas estruturas, reproduzindo-as. Ressaltamos que o *habitus* é coletivo e individual, incorporado no agente, se tornando o próprio agente, reproduzindo em si as estruturas externas do mundo, de uma ordem social, “as disposições incorporadas levam o agente a limitar-se ao que entende como possível, considerando seu lugar no mundo” (GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A., 2010, p. 53). Operamos com o conceito de configuração social, que enfatiza o processo de socialização, a memória incorporada e as variações e conflitualidades individuais, por meio da construção dos perfis de configuração.

Considerações sobre a pesquisa com jovens quilombolas

A construção metodológica da pesquisa que originou este capítulo centrou-se na articulação entre as concepções teóricas da abordagem escolhida com as teorias e a realidade empírica (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009). O problema aqui pesquisado parte de questões relacionadas à vida prática de jovens negros quilombolas no que tange ao seu percurso de escolarização. Para isso, empregamos a entrevista narrativa para a produção dos dados.

Trabalhamos com a entrevista narrativa como técnica para a produção dos dados. As narrativas de vida dos jovens negros quilombolas nos proporcionam maior compreensão entre a vida individual e o contexto social dos jovens negros quilombolas e de suas famílias. A escolha pela entrevista narrativa se justifica por esta ter nos permitido o aprofundamento acerca da temática pesquisada com a combinação sócio-histórica, tornando possível o entendimento dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores dos informantes (MUYLAERT *et al.*, 2014).

O trabalho com as narrativas tem o objetivo de contar sobre determinado fenômeno, contribuindo para que o sujeito pense/reflita sobre suas vivências, adquirindo, como nos relata Cunha (2009), uma dimensão dupla: de investigação e formação. A narrativa se vincula não somente à produção de conhecimentos científicos, mas oportuniza aos sujeitos tomarem consciência de si, das suas trajetórias de vida, colocando-se nos papéis de autor e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006). Enquanto narramos, muitos fenômenos são compreendidos por nós mesmos. Recordações, fatos e experiências são lembrados. Neste fascinante campo da memória, reafirmamos a relação entre sociedade e pensamento, pois a memória é também social e coletiva. Ao narrar, lembramos de vivências de âmbito social, evocando lembranças recorrendo a outras pessoas, quer seja a família ou outros grupos sociais (WEBER; PEREIRA, 2010).

Foram entrevistados e tiveram o seu perfil de configuração construído, 05 jovens negros quilombolas. Elegemos três critérios para a seleção dos entrevistados:

- a) Ser estudante de uma escola quilombola do município de Jequié-Bahia.
- b) Ser jovem e estar matriculado no Ensino Médio noturno.
- c) Se auto declarar como negro(a) e morador(a) da comunidade quilombola.

Neste texto, trazemos os dados de duas dessas entrevistas. Durante a transcrição nos atentamos à descrição detalhada das narrativas. Para que pudéssemos reconstituir “o sentido subjacente e implícito na fala do entrevistado” (WELLER; OTTE, 2014, p. 328), atentamo-nos a tudo que foi comunidade de forma verbal e explícita. Após transcritas, as entrevistas passaram pelo processo de transcrição.

Após a transcrição, organizamos os dados no formato de perfil de configuração. Para a construção dos perfis apoiamo-nos na teoria de Lahire (1997, 2004), que toma as discussões presentes na teoria sociológica de Pierre Bourdieu e avança no sentido da construção de um olhar microssociológico, respaldado em aspectos singulares da vida de cada sujeito, que permeado por um fluxo grande de relações socializantes, constrói um patrimônio de disposições heterogêneas constituídas a partir de aspectos coletivos, individuais e históricos.

A produção de perfis vem sendo empregada em diversos estudos de cunho sociológico, no Brasil, a exemplo de Cardoso (2013), Nienchoter (2012), Blanco (2015) e Gobbi (2008), dentre outros. Neste texto, apresentamos o perfil de dois dos agentes entrevistados e procuramos compreendê-los à luz das contribuições sociológicas de Bourdieu e Lahire.

Ao partirmos do entendimento de que as disposições sociais interiorizadas pelo agente são frutos de ambientes não-homogêneos, oportunizando situações singulares em que os capitais e outros recursos podem ou não serem circulados e/ou transmitidos, variando em meio às diversas realidades sociais, entenderemos que um indivíduo é socializado não apenas no âmbito familiar, como também, em muitos contextos, ocasionando complexo patrimônio de disposições.

A construção de perfis e/ou “retratos” sociológicos neste texto demonstra as configurações singulares dos jovens negros quilombolas, apresentando realidades sociais relativamente peculiares acerca das trajetórias escolares de sujeitos tradicionalmente despercebidos, com percurso formais atravessados pela hegemonia de uma cultura altamente prestigiada que não relaciona-se com a sua própria cultura, criando estratégias dificultosas quanto à garantia de direito não apenas de acesso, mas de continuidade na ambiência escolar.

Perfis de configuração dos jovens quilombolas e sua relação com a escolarização

Neste item do texto apresentamos a trajetória de escolarização de dois jovens negros quilombolas, aqui nominados de forma fictícia como Cipriano e João de Deus por meio da elaboração de seus perfis de configuração. Temos como pressuposto que a atividade sociológica opera com o princípio da “redução sociológica”. Assim:

A sociologia em escala individual, como outras sociologias, mesmo operando na esfera das trajetórias e das inclinações apresentadas pelos indivíduos, é uma redução sociológica do indivíduo, de seu objeto de análise. A atividade sociológica, em si, está na prática de fazer as correlações com os contextos, com a história social, com os processos de socialização dos quais o indivíduo é parte significativa (BLANCO, 2015, p. 151).

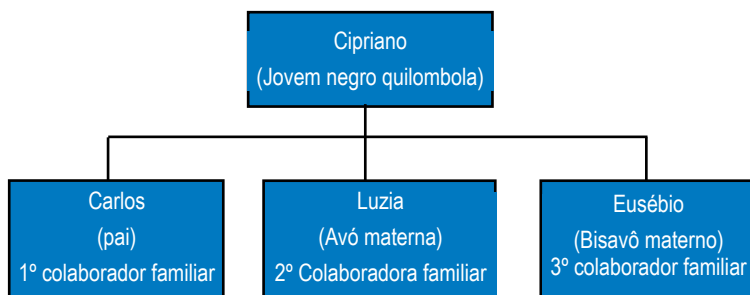
Perfil 1: Cipriano

Cipriano foi nosso primeiro jovem negro quilombola entrevistado. Nossa entrevista aconteceu há algum tempo após esse primeiro encontro. Como a proposta inicial era as entrevistas narrativas se estenderem aos familiares dos jovens, tivemos uma colaboração incrível de Cipriano. Ele nos disponibilizou o contato com o pai e, posteriormente, com sua avó materna.

Os laços foram sendo estreitados e conseguimos visitar a família que, em ambas as casas, nos recebeu com carinho, atenção e gentileza. Na casa da avó materna do jovem, ainda fizemos descobertas importantes que nos ajudaram a compreender a história de vida de Cipriano, bem como, seu percurso escolar. O bisavô materno também nos concedeu uma entrevista, nos ajudando com um dos objetivos propostos nesse trabalho que foi de reconstruir, por meio das narrativas, a trajetória de escolarização de um grupo de jovens negros quilombolas.

O organograma a seguir sistematiza os familiares de Cipriano que colaboram com nosso trabalho.

Figura 1: Organograma dos familiares de Cipriano, colaboradores de sua história de vida



Fonte: Elaboração dos autores.

Inicialmente tímido, Cipriano foi nosso primeiro entrevistado. Assumidamente negro e quilombola, mora na comunidade com sua tia. Filho de pais separados, a mãe reside em outro bairro da cidade, e seu pai mora num bairro mais próximo. Tem 5 (cinco) irmãos, não especificando de qual lado familiar. Atualmente, trabalha em uma fábrica de fazer farinha de vatapá e caruru. Ingressou na escola ainda criança. A princípio estudou dois anos em escola particular, passando em seguida para a escola pública e, apesar dos percalços escolares, estudava, no momento da entrevista, no 2º ano, não pretendendo terminar o ensino médio, mas sim, cursar o técnico de enfermagem. Em seus relatos, ele também evidencia a trajetória escolar de seus familiares: o pai cursou apenas o ensino fundamental, a mãe parou na 7ª série (atual 8º ano), a tia com quem convive, chegou ao 3º ano e os avós não foram alfabetizados.

Cipriano destaca a importância e necessidade de aceitar-se como negro, morador de uma comunidade quilombola, apesar de relacionar a sua construção de pertencimento ao trabalho desenvolvido pela escola quilombola, nos informando que o termo quilombo/quilombola ainda é bastante desconhecido no bairro, não valorizado também pelos governantes da cidade. Apesar de não ter sofrido conscientemente nenhuma situação de racismo, preconceito ou discriminação, o jovem afirma que parentes próximos já vivenciaram atos discriminatórios relacionados à sua cor/raça.

Tecendo relações entre a história de vida e o percurso escolar do estudante negro quilombola

Filho de pais separados, morando com uma tia materna, Cipriano relata em sua entrevista uma infância tranquila, uma criança que gostava de brincar, brincava de tudo. Na escola não sofreu nenhum tipo de racismo segundo relata. Sempre foi “uma pessoa extremamente extrovertida”. Até hoje nunca se desentendeu com professores, diretores ou colegas. Tais fatos podem ser comprovados mediante sua popularidade na escola, uma vez que a maioria dos estudantes de outras séries conhecem Cipriano. Os professores também se referem a ele de forma bastante atenciosa.

Dos estudos na infância lembra de pouca coisa, fala do grupo 5, dos professores, de quando começou a jogar xadrez e relaciona o fato de ter um bom raciocínio lógico ao jogo. O gosto pelo xadrez se estendeu a outros tipos de jogos, definidos por ele como interativos, que trabalham a memória. Fala com carinho de uma escola que estudou antes de ir para o Colégio Estadual Doutor Milton Santos. Essa escola se localiza na comunidade, porém, não desenvolve um trabalho específico relacionado à questão afro-brasileira ou de valorização da cultura local. Foi alfabetizado aos 10 anos de idade, apesar de desde pequeno ter frequentado a escola, mas segundo ele, ficou parado um ano nesse período e só depois retomou os estudos. Sua maior experiência escolar é no ensino público, entretanto, já estudou 2 anos em escola particular. Ele já estudou no diurno, estando matriculado agora, no ensino médio noturno.

Seus familiares apresentam um período curto de educação formal. Sua tia foi quem mais obteve maior escolarização, chegando ao 3º ano do ensino médio. Os avós não são analfabetos e os pais não concluíram nem ao menos o ensino fundamental. Talvez por essa contextualização escolar, o jovem relata a pouca participação de seus familiares na sua vida escolar: “eles até mandavam eu ir estudar, sempre estudar que esse é o melhor caminho, mas participação de estar junto, acompanhando, indo em tudo, não!”.

Do colégio atual, Cipriano fala com certo saudosismo, se referindo à proposta desenvolvida na escola anteriormente. Hoje, devido a algumas

questões, ele afirma que a escola perdeu um pouco a qualidade, atribuindo ao próprio sistema (Estado) a responsabilidade por não ofertar melhores condições de ensino.

Geralmente o Colégio aqui em si, ele é muito bom! [...] no início era uma maravilha, hoje também tem os professores que ainda são graduados, perfeitos! Mas só que o estudo ultimamente está em decadência mesmo. O próprio Colégio Quilombola está em decadência. Não é mais a mesma coisa, como era. Tinha assuntos de outros níveis. Hoje, abaixaram o nível. Não são os professores, mas sim o próprio Estado que oprime o Colégio [...].

No decorrer da narração, percebemos que o educando, por ter estudado em outros turnos, faz uma associação e comparação com o trabalho desenvolvido nos diferentes turnos. Acredita que o cansaço, típico dos alunos do noturno, em sua maioria, trabalhadores, acaba por interferir no desenrolar das aulas, pois os professores esperam que os estudantes cheguem com o conteúdo além, mas não tem como ter conteúdo suficiente, até porque trabalhar e estudar demanda um tempo, e muitas vezes, não tem como “tirar um tempo a mais para estudar”.

Segundo ele, é muito difícil um jovem negro quilombola ter como estudar. Um ensino em tempo integral é melhor, favorece muito, porque não tem como “concorrer com quem estuda de manhã e faz curso à tarde”, as oportunidades assim são injustas. Com um percurso escolar acidentado, aliado à rotina do trabalho diário, alguns anos sem estudar e reconhecendo a importância dos estudos, o jovem diz preferir um curso técnico de informática, do que terminar o ensino médio (nesse período ele cursava o 2º ano do ensino médio).

Ao adentrarmos um pouco na trajetória escolar de sua família, Cipriano sinaliza que as oportunidades de estudos foram dadas a todos os irmãos, mas alguns deles optaram por não priorizá-lo. A decisão por trabalhar não partiu da necessidade da família, os pais e a avó nunca o obrigaram, foi uma vontade própria. Dos 5 irmãos, apenas um trabalha, os demais ainda estudam, dois em escolas públicas e os outros dois, em

escola privada. Muitas das oportunidades perdidas em relação ao estudo Cipriano atribui à brincadeira excessiva na sala de aula, afirmando também que começou a curtir muito cedo, talvez por esse comportamento e atitude algumas demandas surgiram e a mente “não grava mais nada” como antes.

A existência na comunidade, de uma escola quilombola é definida para ele como “maravilhosa”, pois o trabalho realizado nesse espaço foi de grande valia para muitos estudantes, possibilitando um ensino de qualidade por muito tempo. Todavia, o desconhecimento da população não corroborou para que o trabalho chegasse ao povo quilombola.

Quando se decidiu que ia ser um Colégio Quilombola foi maravilhoso, mas só que muitas pessoas ainda não conhecem o significado de quilombola. [...] se perguntar para maioria dos alunos ninguém sabe o que é, qual sua importância. A maioria das pessoas do bairro não sabem o que significa um ato quilombola.

Uma crítica feita em sua fala é voltada aos governantes do município, dando a entender que o bairro é esquecido, e que mesmo diante o reconhecimento como comunidade quilombola, não existem ações desenvolvidas no local, nem mesmo na sociedade jequeense. Os lados positivos em termos de conhecimento por estudar numa escola com uma proposta diferenciada, voltada para o reconhecimento das diferenças, e nesse caso específico, de valorização e socialização da cultura afro-brasileira, é percebido pelo jovem, porém, ele cita algumas “privações” vivenciadas, sem detalhar quais seriam essas. Ao longo do tempo que estuda lá, a escola realizou um trabalho relacionado ao ser quilombola, à identidade negra, mas a maioria dos alunos não sabem, segundo ele, o que isso significa, se colocar “50% dos estudantes não sabem o que é um quilombola, nem o que isso significa”.

Muitas são as perspectivas, mas também desafios, de um aluno estudante de uma escola quilombola, Cipriano cita a disponibilidade de concorrência em um concurso público e a entrada em uma universidade como ações vantajosas para quem estuda numa instituição com esse perfil, até porque “você não vai concorrer com quem estudou em uma escola

particular, com quem faz cursos técnicos e de informática”. Sabendo que tem capacidade de ir bem além, contudo, o estudante ressalta que não se doa para o estudo; “seria uma hipocrisia minha fala que sou bom aluno”. Para ele o tempo de focar apenas nos estudos passou, pois estudar requer ir além, pesquisar, buscar...

Ser quilombola

Considerado quilombola, diz não negar a própria raça: “sei da onde que eu saí, sei das minhas etnias”. Conceitua ser quilombola a partir dessas duas palavras: raça e etnia. Entretanto, ao fazer um paralelo com a comunidade que mora, afirma que a representação de ser reconhecida como quilombola poderia ter impactado mais a comunidade.

O próprio Colégio ganhou um selo negro na Bahia, faz todo um trabalho voltado para estas questões envolvendo raça, etnia, mas não atinge as pessoas que estão no entorno. Nem mesmo os moradores próximos ao Colégio quilombola sabem o que este significa.

Um povo pode ser mais estruturado, saber mais de suas leis, porque o que eu vejo hoje é a opressão, muitas vezes, você pode ir em qualquer bairro que não sabe suas leis, não sabe seus direitos, não sabe nem o que significa seus direitos.

Uma ideia apresentada por ele durante a entrevista e que tem relação com o trabalho realizado pela escola é a necessidade de avançar nos trabalhos apenas com projetos na escola para retratar a identidade negra, sua origem, elementos culturais. Como estudam em uma escola quilombola, as turmas do noturno precisam ter uma disciplina específica para trabalhar constantemente essas questões. Em outra escola que estudou, ele alega ter cursado uma disciplina denominada “Afro, afro-cultural”.

Questionado se faz parte de algum movimento juvenil, existente dentro ou fora da escola, Cipriano diz que foi até cogitado a organização de um movimento dentro da instituição escolar, mas não prosseguiu. Fora desse contexto, já ouviu falar de um existente na Universidade Estadual

do Sudoeste da Bahia, não recordava o nome, mas destacou que muitas dessas instituições ficam restritas a seu próprio espaço físico. Para ele, não adianta a garantia dos direitos em ser quilombola se a população do lado de fora não sabe de nada; “tem a lei, tem os conformes, tem as ações, mas quem é de fato para alcançar não é alcançado”.

A entrevista também buscou um pouco do entendimento do sujeito acerca do que é ser jovem, de como vê a situação do jovem negro no Brasil e em seu próprio município. A partir dessas indagações, aspectos relacionados ao racismo, preconceito e discriminação foram abordados, trazendo o olhar do jovem negro quilombola, colaborador, para a pesquisa.

O que é ser jovem? Pergunta interessante, mas acho que hoje nem é mais vantagem ser jovem. Não temos mais nenhuma oportunidade, a única oportunidade que um jovem negro tem é a criminalidade. Se você vai atrás de um emprego não tem. [...] Jovem hoje ou você tem os pais bem sucedido ou o jovem estuda sem ver, ele tem que ser cego, porque se ele olhar a realidade, ele vai querer se envolver. Porque ele vê a mão do Estado. O Estado fala tanta coisa da criminalidade, mas muitas vezes, é a única oportunidade que um jovem tem de ter comida ou bebida ou qualquer outro tipo de coisa. Porque eu garanto, se hoje tivesse mais trabalho com os jovens, tinha certeza que não teria tanta criminalidade. Falta oportunidade em tudo, não só em trabalhar, mas em estudo, criar mais projetos sociais, envolver o aluno dentro da sala de aula, criar projetos fundamentais, tudo, mas eles falam que tem, tem mais são restritos.

Essa situação narrada por ele é vista também como o cotidiano no Brasil e em Jequié. Os jovens negros “são os mais carentes” do país, e em Jequié, mais ainda. A violência na cidade é absurda no que tange ao jovem negro, mas para Cipriano:

É muito fácil um policial dar um tapa na cara de uma pessoa e falar que ele é vagabundo, mas queria ver se ele passasse um terço ou metade de fome, sede, opressão, para ver se teria coragem de dar um tapa na cara ou chamar de vagabundo. Muitas vezes falamos que é porque são descarados, não querem trabalhar, então me mostre o trabalho onde está para eu ir. Porque hoje trabalho solto,

não trabalho de carteira assinada, me mostre onde tem trabalho para os jovens. Se eu fosse outro estaria no crime, mas não vejo vantagem, só a morte.

Embora as evidências apontem que as oportunidades dos jovens negros estão associadas inconscientemente a questão da cor/raça, o jovem entrevistado não vê muito forte o racismo no Brasil nos dias atuais. Antigamente, até percebia, apesar de nunca ter acontecido com ele. Também destaca nunca ter presenciado nenhuma ação como esta, “não teria estômago para aguentar”. Na sequência da narrativa, o jovem se lembrou de uma situação de preconceito vivenciada por dois primos em uma micareta de Jequié. Ele era recém-nascido; os relatos que tem foram de familiares próximos. Um jovem roubou a bolsa de uma mulher.

Muito próximo a essa cena estavam seus dois primos que quando a mulher olhou para trás, foram acusados do ato. Como não entregaram a bolsa, por terem afirmado que não foram eles, a mulher chamou a polícia e os jovens foram perseguidos, torturados. Cenas de agressão foram narradas, só ao final tudo foi esclarecido. Os policiais acabaram “retirados de suas fardas” devido à inocência comprovada dos jovens.

Atitudes como esta comprovam o racismo vivido em nossa sociedade, muitas vezes, sentido no expressar de termos racistas, segundo Cipriano. Para ele, quando uma pessoa é assaltada, as pessoas logo se referem à questão da raça/cor, com falas do tipo “olha o neguim roubou, descarado”. Para ele, na atualidade, muitos falam sobre racismo, mas só sente e sabe o que é aquelas pessoas que estão do “lado de cá”.

Futuro: o que pensar e projetar frente às adversidades do cotidiano

Desde o início da narrativa, Cipriano deixou claro que não pretendia terminar o ensino médio, e essa questão foi reforçada até mesmo ao final de sua fala: “não vejo vantagem mais em terminar o ensino médio, estou querendo fazer um curso técnico porque posso terminar e sair com um diploma, já formado. E se eu terminar o 3º ano, só terminarei”. O curso superior também não é descartado, mas seria uma consequência para ele

do ensino técnico. Ao ser questionado sobre qual seria a área de interesse do curso técnico, o jovem relatou querer fazer em informática, “técnico em informática”.

O trabalho surge em sua vida como forma de garantir que suas próprias coisas fossem compradas, até como maneira de buscar outros sonhos no futuro. O estudante vê muito o trabalho nessa perspectiva.

Eu queria ter minhas coisas, Eu via mais... se você quer ter alguma coisa, porque minha avó ela me dava, mas não era na hora que queria, era na hora que ela pudesse. Sempre morei com ela e eu vejo isso, minha visão era essa, então se quero ter alguma coisa, tenho que trabalhar.

Cipriano já atuou em várias áreas, trabalhou como “auxiliar de mecânico, auxiliar de máquina, carpinteiro, servente, embalador, feirante”. No momento de realização da entrevista, trabalhava numa fábrica que produz farinha de vatapá e caruru, próxima ao hospital geral da cidade. Os alunos dos cursos noturnos apresentam essa relação quase que indissociável com o mundo do trabalho. O próprio entrevistado afirmou que “todos os alunos do noturno trabalham”.

Perfil 2: João de Deus

A responsabilidade familiar e os estudos na juventude

O receio em falar da infância é bem sentido nos relatos de João de Deus. Poucas são as recordações da escola ou mesmo das brincadeiras que costumava brincar. Cita apenas bola e pião, enfatizando que atualmente não consegue jogar nem uma coisa, nem outra, pois um dos braços estava quebrado. Segundo ele, a infância na escola era legal. Antes de estudar no Colégio Doutor Milton Santos, João frequentava outra escola também próxima do bairro onde mora. Desse tempo de escola, o jovem negro relata ter sido legal. A escola anterior era bem diferente, a estrutura física era precária e na época ele não tinha aula de Educação Física.

No 7º ano do ensino fundamental mudou de escola. Em uma aula de Educação Física, já na escola quilombola, soube, pela primeira vez,

que é quilombola. Para o estudante, até pela proximidade, as escolas são bem parecidas. Nessa escola mais recente, muitas regras são exigidas. Mesmo tendo um evento da escola, alunos de outros turnos não podem entrar. As festas também se fizeram presentes na fala do aluno, que aborda sentir falta dessas no contexto atual: “está tudo diferente porque há uns anos atrás o Colégio tinha altos tipos de brincadeiras, umas festas, umas gincanas”. Segundo ele, nos últimos anos não está tendo atividades como essas, principalmente, no noturno, onde até mesmo a quadra está mais difícil de usar. O jovem acredita que essas modificações foram devido à troca da “diretoria”, entretanto, destaca que o ensino ainda continua sendo bom.

Os professores também são citados. Para João, a escola tem “professores bons e uns que não estão nem aí para os alunos”.

Os professores têm uns bons, uns ruins e uns legais. Dá para compartilhar, conversar e interagir com eles. Mas tem uns que quando chegam em sala e vê a nossa cara, fecha a cara para a gente. Até na hora de chamar nosso nome não fala, deixa a gente com presença ou não.

O jovem é bem sincero e afirma não saber o que fazer depois da conclusão do ensino médio. Segundo ele, “não pensou nada a respeito ainda”, também não se considera um bom aluno, diz não se interessar muito em estudar. Filho de pais separados, não gosta muito de falar do pai, no entanto, fala que a família pouco o incentivou, mandava apenas vir para escola, pois a mãe sempre preocupada em “não perder a bolsa escola”. João destaca que mesmo após ter “cortado” a bolsa escola, ele por vontade própria seguiu nos estudos e nesse período já está no final do 3º ano do ensino médio. João ainda tem dois irmãos com quem mora, pois a mãe arrumou um namorado e foi morar na roça. Ela vem sempre visitá-los, mas o convívio familiar é com os irmãos. Todos tiveram acesso à escola. Ele é o mais novo, o mais velho tem 24 anos e parou de estudar ainda no 8º ano do ensino fundamental. O irmão do meio, com 19 anos na época da pesquisa, desistiu no 2º ano do ensino médio. No dia a dia, os três buscam trabalhar, um está na fábrica de calçados que tem na cidade,

o outro trabalhou lá por um tempo, mas está desempregado e João de Deus não tem carteira assinada, mas trabalha em uma loja de assistência técnica de celular.

Questionado sobre a existência de uma escola quilombola na comunidade, o jovem afirma que a instituição trouxe benefícios, porém, não adentra em nenhum momento nas questões de pertencimento cultural, étnico, racial que os demais colegas mencionam na entrevista. Ele trata apenas que a escola possibilitou pessoas que não tinham acesso à educação formal, estudar. Antes os colégios eram mais longes, e a escola no bairro ficou mais perto dos moradores, para ele foi um “colégio bem bolado” para a comunidade.

O dito pelo não dito

No Brasil, a situação dos jovens negros é permeada de preconceitos, racismo e violência policial. Em Jequié, pelo menos existe um Colégio em que eles podem estudar conhecendo melhor sua cultura. Porém, quando o questionamento é sobre se considerar quilombola, o jovem fica meio pensativo, respondendo de imediato não saber, mas depois acredita se reconhecer como quilombola, até se atrapalha na explicação, dizendo que o Colégio foi fundado e depois mudou de nome passando a se chamar Milton Santos que também foi quilombola. Nesse sentido, podemos observar que a ideia de quilombola está muito associada à escola, ele não consegue entender ou mesmo desconhece a história do bairro.

Nessa sociedade atual, o racismo ainda está muito presente, por causa da cor das pessoas. De acordo com João, ele ainda não vivenciou nenhuma situação de preconceito, racismo ou discriminação. O que “rola” de vez em quando “é uma brincadeira de chamar os outros de macaco, de neguim, mas é apelido”. Ele relata até histórias envolvendo os colegas da escola, como Cipriano: “O Cipriano mesmo a gente chama de neguim, é uma forma de chamar ele, mas não é uma forma que ele não gosta. É um apelido que ele tem e não está nem aí. E sobre chamar de macaco é na brincadeira, não é por racismo, preconceito nenhum”. Em sua família nunca soube de nenhum caso relacionado a racismo. Quando as perguntas

se voltam para esse assunto, o jovem negro não aprofunda muito a narrativa, trazendo respostas mais curtas.

O trabalho se sobrepondo ao estudo como forma de garantir o sustento familiar

Os planos para quando terminar o ensino médio ainda não são claros e/ou estabelecidos. O que se remete durante a narrativa é a procura de um trabalho, acredito que esteja querendo dizer, um trabalho com direitos trabalhistas assegurados. O prosseguimento nos estudos é algo ainda meio distante, apesar de não estar completamente esquecido. O jovem relata:

Quando terminar é ficar atrás de um trabalho para se sustentar, não é? Porque a gente não vai ficar dependendo da mãe, é certo que precisamos estudar para ter um bom emprego, mas para ter um bom emprego é preciso uma faculdade que hoje é paga. Fala que é grátis, mas não é. A gente sempre tem que pagar alguma coisa, aí fica complicado, porque para isso tem que trabalhar primeiro, juntar dinheiro e só depois investir em uma faculdade e ter uma vida melhor. Se conseguir, é claro!

Por trabalhar desde novo, ele já fez de tudo um pouco nessa vida: foi ajudante, vendeu quebra-queixo e lanche, fez capa, trabalhou em vários segmentos, mas nenhum com carteira assinada. Talvez por essa necessidade de ajudar no sustento da casa juntamente com os irmãos que João de Deus sempre fala da necessidade de trabalhar para se sustentar.

Mesmo ao final do 3º ano, ele aborda a dificuldade que é trabalhar e estudar, até porque o cansaço físico existe e é muito complicado depois de um dia todo de trabalho frequentar a escola, “é uma preguiça de Deus”.

Os perfis dos agentes entrevistados: algumas considerações

Para adentrarmos na compreensão e entendimento dos perfis aqui construídos, nos aportamos nos estudos de Bernard Lahire (1997), que trata do sentido e definição de como estes perfis devem ser interpretados:

O perfil, como gênero científico livremente inspirado no gênero literário, comporta duas exigências fundamentais: de um lado, baseado em “dados” e preocupados com a visão crítica dos contextos de sua produção, é a pintura, de um modelo particular existente na realidade. Por outro, deve deixar transparecer claramente a maneira específica de pintar, o ponto de vista a partir do qual o pintor observa e explicita o mundo (LAHIRE, 1997, p. 15).

E foi com essa visão particular, mas ao mesmo tempo coletiva, que os jovens negros quilombolas “pintaram” suas trajetórias formativas, explicitando elementos marcantes em suas historicidades, reconstruindo caminhos que nos ajudam a compreender os percursos de educação formal nos meios populares. Algumas similitudes são encontradas nos perfis, como a proximidade de faixas etárias. Os jovens apresentam um tempo de vida bastante heterogêneo se comparado a outras idades sociais, até porque estão imersos em um mundo de escolhas, da necessidade em trilhar novos caminhos.

Os jovens desta pesquisa frequentam espaços sociais muito semelhantes, moram em uma comunidade quilombola urbana, reconhecida sem a participação de seus moradores e estudam na mesma instituição escolar, apesar de terem construído cada um diante sua história, caminhos distintos.

Consideramos uma leitura de orientação mais verticalizada acerca da compreensão particular das trajetórias, até para que possamos conhecer as proximidades e distâncias que caracterizam sujeitos tão próximos, mas tão distantes entre si. Despertamos para algumas inquietações: como vivenciam a educação formal, estudantes negros quilombolas, que possuem renda e nível escolar semelhantes? Qual(is) caminho(s) percorrido(s) por um jovem negro da periferia, reconhecido pela legislação brasileira como quilombola, oriundo de família que pouco teve acesso à escolarização mediante as dificuldades de vida? Esses jovens avançam quanto à escolarização de seus familiares? Os círculos familiares instáveis, que fogem a regra da configuração familiar tida como padrão, influenciaram as trajetórias escolares desses jovens?

A busca pela escolarização a partir da década de 1970 impulsionou uma maior demanda da população pela educação escolar, consequentemente, ocasionando um aumento do nível de escolaridade por parte da população mais carente. Um dos indicativos do aumento da escolaridade da população brasileira associou-se à procura por novas oportunidades de trabalho devido às enormes mudanças econômicas e sociais do nosso país (ZAGO, 2011). As famílias dos jovens entrevistados, mesmo que apresentem uma educação básica incompleta, tiveram acesso à escola.

Quadro 1: Nível de escolarização dos familiares dos jovens negros quilombolas pesquisados

Perfis	Familiares citados	Período de estudo
1	Avós Pai e mãe Tia (com quem reside)	Analfabetos Não concluíram o ensino fundamental Chegou ao 3º ano do ensino médio
2	Pais	Não soube dizer

Fonte: Elaborado pelos autores.

Se comparamos as trajetórias escolares das diversas gerações familiares, percebemos um avanço no nível formal de educação de sujeitos que em outra época estariam subjugados ao mundo do trabalho, sem uma mínima formação e sem acesso ao sistema de ensino público e gratuito. Talvez essa rápida passagem pela escola e as concepções disseminadas sobre esta no que tange à garantia de melhor qualidade e condições de vida, bem como, a crença na ideia de “meritocracia” e da vontade individual como elemento precursor do sucesso escolar, tenham despertado nessas famílias, consciente ou inconscientemente, o incentivo e motivação à educação de seus/suas filhos/filhas. Os sentidos atribuídos à importância dos estudos pelas famílias perpassam os perfis de todos os jovens, refletindo mesmo que em maior ou menor grau, a participação dessas na vida escolar dos estudantes.

Cipriano (perfil 1) relata que “eles até mandavam eu ir estudar sempre, que estudar é o melhor caminho, mas participando de estar junto, acompanhando, indo em tudo, não!”, João (perfil 2) ressalta que teve pouco

incentivo da família, a mãe “mandava” ele ir para a escola, mas não se fazia presente no ambiente escolar. Atribui a ele a vontade de seguir os estudos.

Estes relatos atravessam as contribuições de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire, que tratam da influência e sentidos atribuídos pelos familiares quanto à trajetória escolar de seus filhos e filhas. Alia-se ainda a esta discussão os avanços nas proposições acerca da participação das famílias de classes populares na escola, rompendo com a lógica disseminada por muitos anos sobre os entraves gerados devido a não participação das famílias no acompanhamento da vida escolar de crianças e jovens.

Os dados coadunam com as considerações de Lahire (1997) acerca do “mito da omissão parental e as relações famílias-escola” que para o autor são “produzidas pelos professores, que ignorando as lógicas de configurações escolares dos alunos, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir” (LAHIRE, 1997, p. 334).

Os jovens demonstram a importância do incentivo da família quanto aos estudos. Mesmo diante à constituição de uma trajetória escolar marcada por repetência e evasões, as famílias quilombolas dos jovens estudados, estão presentes na vida escolar deles, rompendo também com a ideia de que apenas a mãe é responsável pela participação e acompanhamento dos estudos. Daí que a opção e utilização do termo “omissão” representa limitadamente determinadas realidades sociais, não podendo ser estendida a outras condições de vida familiares de jovens negros quilombolas. Vale ressaltar também, que muitas vezes a não presença das famílias populares, como no caso de nossos agentes apresentados neste capítulo, na escola não está intimamente relacionada a uma “omissão” ou mesmo “descrença” quanto ao processo formativo, mas sim, à vivência de demandas que assolam o tempo de participação escolar das famílias.

Essas relações de proximidades ou distâncias entre adultos de diferentes meios sociais estão fundamentadas em diferenças sociais evidentes, e podemos nos perguntar se os professores não estejam concebendo sua relação com as famílias populares através do modelo utópico (utópico por causa das distâncias sociais que ele

escamoteia) de sua relação (pois eles pertencem às classes médias) com as famílias das classes médias: intercâmbio na saída da escola, na rua, no supermercado, nas festas, etc. Se esse for o caso, podemos perceber, atrás da necessidade de “ver”, de “encontrar” ou de “fazer vir” os pais à escola para limitar as dificuldades escolares da criança, uma nova imposição de quadros sociais e simbólicos, de normas de comportamentos direcionados, não mais às crianças, mas aos adultos de meios populares (LAHIRE, 1997, p. 335-336).

Muitos desses discursos associam-se à ideia de “sucesso” e “fracasso escolar”, principalmente, ao remeterem este último às camadas populares, atribuindo à escola o significado simbólico e social de possibilidades de ascensão ou não social e econômica, fruto da responsabilização das condições de acesso e permanência aos jovens e suas famílias, mascarando os mecanismos da estrutura social que impõe a cada grupo ou classe, propriedades relacionais que legitimam desigualdades e exclusões (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998), assinando e legitimando sentenças escolares assentadas na ideia de que a não presença dos pais determinará o fracasso escolar e/ou êxito de crianças e jovens.

Outra concepção acerca do acúmulo ou não de capital cultural e escolar por parte das famílias como determinante na trajetória dos estudantes é colocada em questão neste trabalho, pois as famílias citadas nas narrativas dos jovens podem ser consideradas “famílias fracamente dotadas de capital cultural” (LAHIRE, 1997, p. 343), porém, se mostram interessadas e incentivadoras das experiências escolares dos jovens, mesmo frente à ausência de um capital escolar consolidado, devido à incompletude dos estudos. Para esse autor, a crença na transmissão do capital cultural e escolar, bem como na herança familiar destes, não são pertinentes quando se utiliza o termo “transmissão” numa lógica mecânica, de reprodução idêntica, assentando-se numa ideia de capital familiar “construído”. Assim, podemos dizer que o capital escolar dos pais e/ou demais familiares dos jovens negros quilombolas, partícipes dessa pesquisa, independente de um quantitativo mais ou menos elevado, está associado à sua própria experiência escolar, buscando oportunizar a seus filhos por meio de incentivos verbais e/ou participação física, uma trajetória escolar diferente da sua.

Considerações finais

A educação da juventude e sua relação com a escola e sua cultura têm estado em debates constantes acerca das políticas públicas voltadas para a educação básica. Ao longo dos anos, a escola estabeleceu um modelo excludente, pois boa parte da população não tinha acesso à escola ou nela não permanecia. Por muito tempo, o modelo de educação brasileira supervalorizou a cultura europeia, desprezando as culturas consideradas menos relevantes como a negra e a indígena.

Essa sociedade, na qual os problemas das raças associam-se à hierarquização das relações de poder reforçada pelas desigualdades de oportunidades, acaba implicando em situações de racismo com a juventude negra, determinando suas condições sociais, favorecendo a estratificação social, materializada na cultura, valores, comportamentos e organizações sociais brasileiras que tratam os jovens negros de forma excludente. À juventude negra renega-se apenas os conflitos, violência, vandalismo de uma categoria que se vê diante de uma ordem social injusta, permeada de uma descrença política referente a contextos de desumanização, onde suas potencialidades são privadas (DAYRELL, 2003).

As entrevistas nos permitiram conhecer e compreender um pouco sobre seus itinerários biográficos e escolares, as heranças familiares, os contextos de vida e socializações, bem como questões ainda mais específicas presentes nesse trabalho como o sentido atribuído por eles e pela família à escola, a relação entre estudar e trabalhar, os desafios e obstáculos encontrados ao longo do caminho e o entendimento da importância dos estudos para o contexto social, econômico e profissional que estão envolvidos.

O trabalho com os perfis nos permitiu articular o individual, o coletivo e o histórico, evidenciando a pluralidade de fatores sociológicos e culturais que estão presentes nos sujeitos, influenciando ou não suas trajetórias e oportunidades educativas e sociais.

A pesquisa ainda nos apontou que o baixo acúmulo do capital escolar e cultural das famílias dos jovens colaboradores não se tornou empecilho

para a participação deles no ambiente escolar, combinando não apenas palavras de incentivos, como também, a presença dos pais nos eventos escolares de seus filhos. Filhos estes que, mesmo criados e convivendo em um mesmo ambiente familiar, apresentam caminhos formativos singulares quanto às trajetórias de escolarização.

Referências

BLANCO, D. M. *Jovens do ensino técnico no Brasil contemporâneo: variações e tensões disposicionais nas (in)definições de um percurso de estudos e de profissionalização*. 2015. 273 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 5ª reimp. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARDOSO, F.A. *O que fizeram (e o que fizemos) de nós?: estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais*. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARNEIRO, Maria José. O ideal *urbano*: a relação campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: TEIXEIRA DA SILVA, F. C.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. C. (org.). *Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro. Campus: Promex, 1999.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

GOBBI, R.V. *Sucesso e fracasso escolar nas famílias populares: um estudo de caso*. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MINAYO, M. C. S.; DELANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista Esc. Enfermagem USP*, n. 48 (Esp2), p. 193-199, 2014.

NIENCHOTER, R. *“A EJA em minha vida”: trajetórias sociais de egresso/as da educação de jovens e adultos no município de Palhoça (SC) 2004-2007*. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v. 15, n. 176, p. 563-578, 2005.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. *Educação em Questão*, v. 25, p. 22-39, 2006.

SPÓSITO, M. P. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPÓSITO, M. P. (coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 17-56.

TROIAN, A.; BREITENBACH, R. Jovens e juventudes em estudos rurais no Brasil. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 4, p. 789-802, out./dez. 2018.

WEBER, R.; PEREIRA, E. M. Halbwachs e a Memória: contribuições à história cultural. *Revista Território e Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 104-126, jan./jun. 2010.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio/ago. 2014.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. ZAGO, N (org). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PARTE II

**GÊNERO, SEXUALIDADE E
EDUCAÇÃO**

Capítulo 5

“Você agora me pegou mesmo!”: as dificuldades de uma equipe gestora em falar sobre gênero e sexualidade¹

*Fernanda Xavier Silva Santana
Marcos Lopes de Souza*

Palavras iniciais...

Entendemos a gestão escolar como peça chave na construção de conceitos determinantes da cultura escolar, partilhando práticas, sentimentos, princípios e valores no seu processo coletivo, acreditamos que, também interferem e intervêm no processo de construção social, histórico e cultural dos discursos sobre gênero e sexualidade, dentro e fora da escola. Nesse sentido, os discursos da equipe gestora serão analisados neste trabalho em uma perspectiva histórica-social-cultural, pois nos constituímos e vivemos em um mundo cultural (integrado/interligado e dinâmico), onde as produções discursivas acontecem e os indivíduos se sexualizam.

Este capítulo é um fragmento de uma pesquisa de dissertação de mestrado que objetivou analisar os discursos de uma equipe gestora

¹ Pesquisa desenvolvida com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

em relação às questões de gênero e sexualidade na escola. A questão norteadora foi: Quais os discursos sobre gênero e sexualidade a gestão escolar está potencializando e quais está refutando? Como base teórica e metodológica, a pesquisa dialoga com a perspectiva pós-crítica, apoiada nos estudos e teorizações foucaultianas, no intuito de “montar, desmontar e remontar o já dito”, pois, a educação na contemporaneidade, nos exige novos olhares, novas reflexões, novas investigações, rupturas, e, “isso tudo porque estamos preocupados com o ‘aqui’ e ‘agora’, com o nosso tempo presente, e porque queremos produzir outros sentidos para a educação e o currículo” (PARAÍSO, 2012, p. 35). Desta forma, pensar o presente implica dizer a transformação e des(construção) de estruturas que impõem regras, normas e discriminações que vão contra o reconhecimento das diferenças e os direitos humanos. Para isso, precisamos remexer o passado e vislumbrar o futuro.

A pesquisa é qualitativa e foi desenvolvida em uma escola estadual de uma cidade do interior da Bahia, com cerca de 80 mil habitantes e localizada na região centro norte do estado. A escola em questão tem, aproximadamente, 900 estudantes com idades entre 15 a 18 anos de idade, de famílias de classe média baixa. A pesquisa teve como participantes a equipe gestora da escola: a diretora, as duas vice-diretoras e a coordenadora pedagógica. Neste trabalho, entretanto, não traremos as falas da diretora. As participantes aparecem no texto com pseudônimos escolhidos pelas próprias gestoras: Bruna Carvalho, Maria e Dejanira Rosa. Para a produção do material empírico foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio.

Escolhemos essa escola porque há um discurso da comunidade de que ela é “moderna”, que há muitos gays e lésbicas, como se esse público não fosse comum, e a escola concedesse permissão para isso acontecer. Então isso nos chamou a atenção, visto que há pouco tempo, gays e lésbicas eram expulsos direta ou indiretamente da escola, ou seja, não havia chance de expressar e vivenciar as homossexualidades de forma tranquila, pois logo eram controladxs e contidxs. É como se para a comunidade, a escola soubesse lidar com lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais

e intersexuais (LGBT*TI) de forma permissiva e naturalizada. Ainda mais porque há umx professorx trans na escola que usa salto alto, fugindo do modelo cisheteronormativo. Entendemos a cisheteronormatividade como uma norma social regulatória em que os sujeitos devem obrigatoriamente se identificar com o sexo/gênero que lhes foi imputado desde o nascimento obedecendo a um binarismo e uma dicotomia (homem-mulher e masculino-feminino) e tomar a heterossexualidade como caminho natural e compulsório dos seus desejos que controla inclusive seus modos de vida.

Vale salientar que é importante trabalhar essas temáticas em qualquer escola, não somente naquelas em que há a presença evidente das homossexualidades. Mas, enxergando a crescente resistência conservadora, as violências e os discursos de ódio da sociedade atual, direcionadas à existência LGBT*TI pensamos que existe uma necessidade de analisar os discursos dessa equipe gestora, saber o que a gestão desta escola pensa sobre as questões de gênero e sexualidade, e como vivencia as diferenças.

Portanto, neste recorte da pesquisa, analisaremos os discursos sobre gênero e sexualidade que emergem das falas das gestoras, procurando entender como esses discursos foram construídos e reconstruídos no decorrer da história e da cultura.

“A gente aprende, desde o primário que a gente sabe que existe o gênero masculino, gênero feminino”: a produção de gênero e sexualidade na escola

Na entrevista com as gestoras perguntamos o que elas entendiam por gênero e sexualidade. Diante das respostas trouxemos alguns trechos para analisar e perceber quais discursos emergem. O trecho da entrevista feita com a gestora Bruna Carvalho é interessante porque provocou a participante a pensar: o que é mesmo gênero e sexualidade? Também a fez perceber que não é um tema fácil de se falar.

Ultimamente a cada ano o gênero tá aumentando cada vez mais né, de meninas com meninas, menino com menino, então aqui a gente já tá sabendo lidar muito mais, cada ano a gente tá sabendo

lidar mais ainda. Conversando, eles ficam aí à vontade, às vezes, eles vêm conversar com a gente, aqui com a direção, a gente conversa. [Perguntei se ela poderia distinguir os termos gênero e sexualidade]. Você agora me pegou mesmo! Não, antigamente já era uma coisa assim mais, é..., a gente achava assim um absurdo, né, na época. Mas, não, agora não. Eu encaro normalmente. A gente vê aqui na escola mesmo que tem casais e mais casais, a gente vê como tranquilo. Aí eu tô cada vez mais aprofundando mais assim né, tentando é, compreender como eu tô compreendendo o jeito deles se comportarem e assim por diante. [...]. Eu acho assim, é uma forma que cada um tem de se relacionar e tem que apoiar, apoiar cada vez mais, dando força, conversando, dialogando com eles, e vendo normalmente. [Ela ficou impaciente e angustiada porque não estava sabendo responder, e disse que não é muito de falar assim em entrevista, que é tímida. Percebi nos olhos dela uma angústia por não saber responder] (Bruna Carvalho – vice-diretora).

Essa fala de Bruna Carvalho foi resultado da pergunta que fiz sobre o que ela compreendia sobre gênero e sexualidade. Deixei aberto e tranquilo para ela falar o que entendia, ou viesse à cabeça. Então, Bruna começou falando que “o gênero tá aumentando cada vez mais né, de meninas com meninas, menino com menino”. Nesse caso a gestora embaralha gênero com orientação afetivo/sexual e quando fala que está aumentando é no sentido de maior visibilidade social de casais de gays e lésbicas, inclusive na escola.

Bruna também recorda de um tempo em que as pessoas (e ela se coloca no meio) achavam essas sexualidades algo absurdo, se referindo ao preconceito para com as homossexualidades e lesbianidades que se mostrava mais forte em uma determinada época. Dessa forma, podemos dizer que Bruna foi formada em uma época em que as sexualidades ditas desviantes eram mais silenciadas e contestadas. Porém, comenta que já não é mais assim, ou seja, que está tentando vencer a barreira do preconceito, buscando compreender “o jeito deles se comportarem”, no caso, de gays e lésbicas. No final da fala, ela ressalta a importância de dialogar com xs alunxs, apoiando-xs.

Outro aspecto muito importante na fala de Bruna é a dificuldade de falar sobre os conceitos de gênero e sexualidade e distingui-los quando diz “Você agora me pegou mesmo!”. Quando percebi a dificuldade que Bruna estava tendo em falar, perguntei se o convívio social ao qual foi criada e formada interferiu no que ela pensava sobre gênero e sexualidade. Então ela contou: “Mais ou menos. Porque minha família, minha mãe mesmo é ministra e tudo, é muito religiosa, mas ela já tá vendo assim de outra cabeça sabe, já tá melhorando mais, assim, sabe, mas, aí ela tá indo aos pouquinhos já tá aceitando mais, né”. Então, podemos perceber que Bruna foi formada em uma família com valores conservadores, pois, sua mãe é muito religiosa, é ministra, e, é provável que essa timidez e silenciamento possa ter vindo dessa formação religiosa, que geralmente é de muito pudor. Inclusive essa ideia de pudor, de conter as palavras sobre as questões da sexualidade vem, segundo Foucault (1988), do século XVII, do qual denominar o sexo seria mais difícil e custoso.

Ressalta-se que essa redução da circulação do falar sobre as questões da sexualidade foi no domínio da família. As moças, as “mulheres decentes de família” não poderiam estar com pensamentos e palavras ditas pecaminosas. Porém, no que tange a vontade de saber, os discursos sobre o sexo foram estimulados e incitados pelo ato da confissão. Sendo assim, enquanto em casa existia todo um cuidado com o que se falar, com os atos e insinuações da carne (o sexo não deveria ser pronunciado sem prudência), na confissão tudo deveria ser dito, ou seja, poderia se expor todos os pensamentos referentes aos “pecados” e aos atos considerados bons. Nesse sentido, Foucault (1988) chama a atenção que a “hipótese repressiva” não abarca toda a história da sexualidade daquele período, pois, ao mesmo tempo em que se tentava conter o sexo pela moral, existia outro movimento quase inverso de “fermentação discursiva” sobre o sexo, que se alastrou a partir século XVIII.

Mas, vale ressaltar que a explosão discursiva era uma forma também de controle, uma forma de exercício do poder; saber para controlar, vigiar, punir, coibir e reorganizar os discursos. Além disso, não se podia dizer sobre o sexo para qualquer um, só para as pessoas autorizadas e,

supostamente, preparadas para orientar, pois, o mais interessante, é que essas pessoas autorizadas geralmente negavam as experiências e vivências da sexualidade, como os padres, por exemplo. A sociedade contemporânea ainda carrega resquícios dos discursos religiosos cristãos, muitas vezes ortodoxos, o que nos mobiliza a pensar o quanto as instituições religiosas ainda têm autoridade para falar sobre essas questões.

Mas, não é só Bruna que tem dificuldades em falar sobre gênero e sexualidade. A coordenadora pedagógica Dejanira Rosa parece ser a que mais tem uma visão ampliada dos conceitos, mas, mesmo assim, com algumas dificuldades. Quando o assunto é gênero, a primeira referência que ela traz é a escola, o primário (hoje nomeado de anos iniciais do ensino fundamental). Por isso, separamos a fala dela, pois, nos faz pensar a relação da escola na produção do binarismo de gênero e da sexualidade.

Olha essa questão de gênero, né... homem-mulher, isso assim. A gente aprende, desde o primário que a gente sabe que existe o gênero masculino, gênero feminino, mas assim trazendo hoje para questão social, e também para os grupos que existem, é uma questão de opção mesmo, é de identificação. Mulher se identifica mais vivendo sexualmente com outra mulher, o homem também pode conviver bem com outro homem, e não é isso que define o ser como um todo na minha visão, não é isso que define o ser como um todo, mas, é uma opção, é uma opção sexual, mas, isso não vai definir se, porque o comportamento de homossexual é diferente do comportamento de um heterossexual, não. Isso é questão, porque aí vem, é o que eu digo, aí vem a formação cultural da pessoa, a formação acadêmica, vem a questão do comportamento como foi educado desde o berço familiar, então eu não vejo assim como seres diferentes homem e mulher é, é, em relação a sexo, não, eu vejo que são pessoas que devem ser respeitadas, sejam elas mulheres, homens, e como opções diferentes, assim como tem pessoas que não são só homossexuais, elas são bissexuais. Então é uma questão de opção em relação ao sexo, que isso não define o comportamento de uma pessoa como ser humano. Pra mim, na minha visão, não é isso que vai definir, o que vai definir é o comportamento social, moral, profissional, ser ético ou não, porque há tantas pessoas que se dizem corretas por serem heterossexuais e que, na verdade, na convivência não são tão admiradas pelo comportamento, então é

uma questão pessoal, eu não defino um ser humano como bom ou ruim, se ele faz opção sexual A ou opção sexual B. Eu vejo o ser humano que ele é, o que ele é, pela formação que ele teve, por tudo aquilo que ele acredita e como ele age. Aí você tem que olhar o ser humano como um todo, não como uma pessoa que fez uma opção sexual. Eu vejo assim, ele é um ser humano. Ele precisa ser respeitado em seus direitos, seus deveres, em suas posições, e, que isso não seja desrespeitado porque a pessoa fez uma opção sexual diferente do que é considerado normal, porque o que é normal na nossa sociedade? Por exemplo, aí eu me retrato, me reporto a questão do ser heterossexual: quantas pessoas se desrespeitam, às vezes o homem não é fiel a mulher e vice versa, né, então são questões de ordem pessoal, que não vai definir quem é o ser humano. O ser humano é o que é pelas suas posturas, pela sua visão, pelo seu mundo, pela construção da sua identidade e como ele age nesse mundo. A sexualidade é questão opcional independente de homem ou de mulher (Dejanira Rosa – coordenadora pedagógica).

Dejanira Rosa traz a perspectiva binária de feminino-masculino, homem-mulher como uma produção da escola, que se aprende desde o primário, em outras palavras, que “a escola, não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 2014, p. 84). Podemos descrever diversos meios pelos quais os discursos que falam de gênero e sexualidade são ditos e reiterados. Basta observarmos a organização do espaço de recreação, os banheiros, as brincadeiras, o currículo, os regulamentos, as falas dxs professorxs e gestorxs – que não são neutros no seu dizer e agir - a arquitetura, a arrumação/decoração, as lembrancinhas. Louro (2014, p. 65) afirma que existe uma “escolarização dos corpos e das mentes” no ambiente escolar.

Dejanira é um exemplo de como a escola (re)produz saberes sobre gênero e sexualidade, mas, nos faz perceber que na escola, ou fora dela podemos reagir, recusar, transformar, ressignificar tais saberes. Porque, como ela mesma fala, somos formados por diversos elementos culturais que podem contrapor o que é ensinado ou silenciado pela escola e/ou família. Outros meios como, a rua, o teatro, o cinema, a literatura, a música, as vivências com pessoas que transgridem a norma, ou que sofrem por conta

desta podem possibilitar a quebra de preconceitos que, muitas vezes, são construídos pela escola e pela família por meio do silenciamento, ou, pela imposição de discursos hegemônicos unilaterais sobre as questões de gênero e sexualidade, assim como de raça, de classe e etnia.

Essa fala de Dejanira “a gente aprende, desde o primário que a gente sabe que existe o gênero masculino, gênero feminino” nos aponta como aprendemos desde cedo a sermos homens ou mulheres. Santos e Souza (2017, p. 467) analisam uma cena escolar que retrata mais um exemplo de como a escola reitera o padrão cisheteronormativo. Na cena conta-se que estava acontecendo, numa escola, a semana da criança como o tema “Higiene e Saúde”. Para finalizar as atividades, as professoras fizeram uma festa de encerramento, e confeccionaram sabonetes de resina transparente para dar de lembrança às crianças. Os sabonetes para os meninos foram feitos em formato de carrinho, com um aviãozinho dentro, já os das meninas eram em formato de coração, e dentro, uma escova de cabelo de boneca. Ao entregar as lembrancinhas houve um problema, pois, um dos meninos que – segundo a professora –, já demonstrava um gosto diferenciado dos outros meninos por gostar de rosa e brincar mais com as meninas, não quis o sabonete de carrinho e sim o de coração. A criança chorou, chorou, mas, não havia outro sabonete de coração para ele, pois, fizeram a quantidade exata de sabonetes para meninos e meninas. A professora Rebeca diz que foi uma situação bem complicada e que o menino foi embora sem o brinquedo sonhado.

A cena é contada por uma professora da educação básica, e, mostra que, às vezes, nós, como educadorxs, não percebemos o quanto em nossas ações pedagógicas estão presentes os padrões de gênero. Muitas vezes é necessária uma situação desagradável para que a escola perceba que as normas aprisionam, e que é importante transgredi-las.

Nesse sentido, Louro (2016, p. 17) teoriza que a escola pratica a “pedagogia da sexualidade” e o “disciplinamento dos corpos”, atuando na produção da sexualidade “normal”. Os casos mencionados acima são exemplos dessa pedagogia da sexualidade. Isso porque estamos alicerçados em uma sociedade disciplinar e a escola está envolvida na rede para o

funcionamento da disciplina. A escola é uma “instituição de sequestro”², que faz dos corpos o “objeto de poder disciplinar”, se esforçando para a fabricação de “corpos dóceis”, inteligíveis, moldáveis, úteis e maleáveis; o que não significa dizer que esses corpos em processo de disciplinamento serão obedientes (FOUCAULT, 2014; VEIGA-NETO, 2016). Os corpos também escapam, fogem a regra, como é o caso do menino que gostava de corações e não de carrinhos.

Porém, não vamos encarar a escola como um lugar monstruoso, vale ressaltar que algumas delas desenvolvem um projeto educativo que conversa com as diferenças, que deixam evidente seu posicionamento frente às questões de gênero e sexualidade, como é o caso de uma escola citada na pesquisa de Fernando Seffner (2011). No trabalho ele analisa uma situação escolar, em que um pai estava transferindo o filho de escola. O pai do garoto disse à gestora que na escola anterior, as professoras não reprendiam o garoto por não gostar de jogar futebol e ficar desenhando borboletas. No entanto, a gestora teve a coragem e a autonomia para dizer ao pai e a mãe do menino que “a escola não operava com a ideia de que meninos só pudessem ser felizes jogando futebol, meninos também podiam ser felizes desenhando borboletas” (SEFFNER, 2011, p. 565-566), questionando estereótipos, em uma postura política de reconhecimento das diferenças, uma vez que a escola não está para definir a identidade de gênero dxs alunxs e nem, ao menos, para determinar uma única forma de ser homem ou mulher.

Já na pesquisa de Figueiredo (2017) foram analisados discursos sobre etnicidade, gênero e sexualidade que emergem da fala de uma professora de uma escola periférica da rede estadual da Bahia, que discute cultura afro-brasileira, diversidade de gênero e sexual em sua prática pedagógica. Santos aparece como uma professora que sofre muito preconceito na escola, e a gestão, na figura da diretora Lúcia, se apresenta como alguém que a protege e a apoia. Portanto, a gestão escolar pode determinar alguns caminhos com relação aos projetos de políticas afirmativas na escola:

² As instituições de sequestro atuam na sustentação da sociedade disciplinar, são lugares que os sujeitos são isolados e/ou segregados, ou seja, são conduzidxs. Nesses lugares se obedecem a normas e se passam por métodos/processos disciplinares. Foucault (2014) menciona a corporação militar, os colégios e escolas, os hospícios e as prisões como instituições de sequestro.

como o de implantar, o de defender, o de desenvolver e possibilitar que a comunidade acredite na necessidade de tais políticas.

Em outros trechos da entrevista com as gestoras participantes dessa pesquisa também podemos verificar que elas desenvolvem um trabalho de diálogo muito importante buscando resolver conflitos de alunxs e seus familiares com relação à orientação afetivo/sexual, mesmo que subjetivamente carreguem discursos normalizadores hegemônicos.

Retomando a fala de Dejanira, ela centraliza as sexualidades nas questões da homossexualidade e bissexualidade definindo-as como opção sexual, nos seus dizeres “uma questão de opção em relação ao sexo”. Ela reitera inclusive que o fato de a pessoa ter feito uma opção sexual diferente do que é considerado normal não significa que ela deva ser desrespeitada. O discurso de Dejanira é de que as sexualidades dissidentes são escolhas dos/as sujeitos/as. É interessante pensar que, geralmente, quando se fala em opção sexual, atrela-se a homossexualidade ou bissexualidade, enquanto a heterossexualidade é compreendida como a referência, o modelo, algo intrínseco, natural das pessoas, portanto, uma não escolha.

Relacionando o que foi dito por Dejanira com outras pessoas da equipe gestora, a vice-diretora, por exemplo, reitera o discurso binário de gênero e, nos faz refletir sobre as atribuições sociais dadas ao masculino e ao feminino, nos possibilitando também discutir a interface entre a produção da feminilidade, da lesbianidade e da homossexualidade que foi sendo construída ao longo da história e cultura ocidental.

Gênero no português é masculino e feminino, não existe outro gênero, né? Masculino e feminino. A questão da sexualidade, aí vem aquelas outras formas de sexualidade, né? Tem os homossexuais, tem os travestis, essas coisas todas. Então é onde você tem essa, essa mistura que hoje existe mais acentuada do que antes. Hoje a abertura tá maior, as pessoas hoje estão se mostrando. Antigamente era escondido, você ver homossexual era uma coisa muito... né, muito escondida, mas, hoje não. Eu tava até falando com uma colega minha: – ela: Maria eu num tô nem querendo sair mais, não sei quem é homem mesmo! (risos) pra paquerar... (risos) se ver um sozinho! Disse: deve ser bicha! (risos) Né, tá difícil hoje! E eu vejo

que na adolescência, não nos meninos, mas, nas meninas, hoje é mais experimentação. É a questão da experimentação, não que seja. Do menino não, do menino acho que eles têm mais pudor em se aparecer, e, quando aparecem é porque realmente são. Mas, a menina não. Eu penso assim, que a menina, ela é mais sensível, então quando ela encontra uma menina ou um menino que dá atenção, que eu acho que a mulher é extremamente carente, né, quando você tem um namorado que lhe dá uma flor, você se derrete toda, e acha aquela pessoa a melhor coisa do mundo, nem que ele não valha nada, mas, ele tá lhe dando uma jóia, que tem homem que é assim, dá uma jóia, lhe dá uma flor, não vale nada, mas, pra lhe comprar... aí você se derrete toda. Aí a menina vem, de 15 anos, com a cabecinha toda... porque a fase de aceitação, de você saber o que é, que ainda tá bagunçando a cabeça, é 15, 14, 15 anos. Então aí vem uma pessoa mais velha, né, e começa a fazer isso com ela, e ela acha que é, mas, na frente acaba vendo que não é, porque vem a maturidade, então na menina essa coisa de aceitação, essa coisa de ser homossexual ela vai mais da carência, o menino não, o menino até chegar nisso ele sofre muito. Ele sofre muito. Pelo menos nas experiências que eu tenho aqui na escola (Maria – vice-diretora).

Maria começa dizendo que gênero é masculino e feminino, e reforça, “não existe outro gênero, né?”. Em sua fala emerge o binarismo construído e reiterado durante a história e pela cultura da sociedade ocidental. Só há duas possibilidades: ou se é homem ou mulher. Mas, logo em seguida vem uma interrogação, “né?”. Essa interrogação mostra que Maria embora apresente apenas duas possibilidades de gênero, me questiona se é isso mesmo. Aqui é importante pensar em pluralizar os gêneros e as sexualidades e não aprisioná-los em perspectivas binárias e dicotômicas.

O avanço das discussões sobre gênero nos permite compreender que nos construímos e somos construídos como homens e mulheres, num processo que, ao mesmo tempo, reitera uma norma sexual por diversos discursos e práticas, mas também deixa brechas, encontros, acidentes, e, que não conseguem sustentar seu imperativo todo o tempo, pois, não está completo e finalizado. Podemos dizer também que existem diversas formas de se vivenciar e definir as feminilidades e as masculinidades. Dessa forma as discussões de gênero não devem ficar limitadas aos aglomerados de

mulheres e ao grupo LGBTTTI, mas, levando em consideração as relações de poder entre homens e mulheres, levar as discussões para o outro lado, para o lado daqueles que não costumam pensar sobre o assunto, os homens heterossexuais que (re)produzem o machismo.

Além de Maria descrever gênero como um lugar fixo (feminino e masculino), ao falar de sexualidade, ela se refere aos gêneros e às sexualidades dissidentes: “aí vem aquelas outras formas de sexualidade, né” e, “tem os homossexuais, tem os travestis, essas coisas todas”. A heterossexualidade não é dita ou pronunciada, está posta, é a norma, já as “outras” sexualidades são nomeadas e trazidas como exemplificações. Inclusive ela as traz afirmando que atualmente essas sexualidades estão mais visíveis, menos escondidas, mais ex-postas. Também podemos perceber uma preocupação na relação de poder da heterossexualidade versus homossexualidade, quando a participante comenta uma fala de sua amiga dizendo, inicialmente, não saber quem é homem mesmo. O que nos faz perguntar: Quem é, e o que é ser homem mesmo? Essa ideia do que é ser homem, masculino é muito importante para a análise social de gênero e sexualidade.

Welzer-Lang (2001) discute que, desde cedo, os meninos aprendem discursos e práticas do que é ser homem/masculino (não afeminado, ativo, dominante, robusto), utilizando o modelo feminino – do ser mulher – como aquele que eles não podem ser, pois, o feminino está associado à passividade, à fragilidade, colocando no pensamento desses garotos a ideia de que, “para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres” (p. 462). Dessa forma, ser homem é estar associado a dinheiro, status, poder e honra, é seguir os códigos da virilidade. Por isso, Welzer-Lang (2001) utiliza o termo “viriarcado” para caracterizar nossa formação social – ao invés de patriarcado – pois, sendo pai ou não, chefe de família ou não, os códigos de virilidade estão presentes na formação do masculino, na produção da dominação masculina. Um aspecto importante é que esse pensamento do que é, e, como ser homem foi construído por homens para homens, mas, logo se disseminou e também povoa o pensamento de muitas mulheres, como apresentado na fala de Maria.

Ressalta-se que nesta produção do ser homem, inclui-se o desejo afetivo e sexual por mulheres e a construção da heterossexualidade como intrínseca. O paradigma heterossexual se impôs como linha de conduta para os homens e mulheres de tal forma que hoje fundamenta o heterossexismo, que Welzer-Lang (2001) define como:

[...] a discriminação e a opressão baseadas em uma distinção feita a propósito da orientação sexual. O heterossexismo é a promoção incessante, pelas instituições e/ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação simulada da homossexualidade. O heterossexismo toma como dado que todo mundo é heterossexual, salvo opinião em contrário. Mas estaríamos enganados se limitássemos esse quadro de exclusão que cria o heterossexismo apenas à homossexualidade. Toda forma reivindicada de sexualidade que se distingue da heterossexualidade é desvalorizada e considerada como diferente da doxa de sexo que se impõe como modelo único. O mesmo acontece com a bissexualidade, as sexualidades transexuais etc. (p. 467).

Com base nessas reflexões, Maria enuncia que ser homem significa ser heterossexual e quando isso não acontece, o homem deixa de sê-lo. E além de não saber quem é homem “mesmo” para poder paquerar, Maria também diz que ao se deparar com um homem sozinho é provável que ele seja bicha e acrescenta “Né, tá difícil hoje!”. Maria e sua amiga produzem o discurso de que a homossexualidade estaria levando a extinção de homens heterossexuais, o que para elas coloca em risco a ordem sexual vigente, normalizadora, a heterossexual.

O “bicha” que a amiga de Maria fala, e ela concorda é o discurso heteronormativo, pressupondo que todas as pessoas sejam, a princípio, heterossexuais. Disso surge a “preocupação” pela “extinção heterossexual”, como se a homossexualidade fosse contagiosa e capturasse as pessoas, transformando-as em gays e lésbicas, ao mesmo tempo, esse medo da homossexualidade se intensificar acontece porque as sexualidades ditas desviantes ainda são vistas como indesejáveis (MISKOLCI, 2016).

Mais a frente Maria diz: “e eu vejo que na adolescência, não nos meninos, mas, nas meninas, hoje é mais experimentação”, evidenciando que na adolescência o desejo afetivo e sexual entre mulheres é uma experimentação por apresentar características que ela atribui ao feminino como: a sensibilidade e a carência. Isso demonstra uma produção do feminino, uma caracterização geral para meninas do que se entende/deseja que seja o feminino. A participante coloca as meninas em um lugar de fragilidade, que pode ser condicionada para a lesbianidade. Com relação aos meninos, Maria associa ao pudor, e nos deixa pensar que a homossexualidade nos meninos é pela relação de desejo, que vem de dentro, e, até eles se mostrarem, saírem do armário, há sofrimento, salientando ser o que ela percebe na escola. Isso permite indagarmos: Em que lugar se coloca a construção das homossexualidades e lesbianidades? Como a norma regulatória enxerga as meninas que têm desejos e prazeres por outras meninas? A lesbianidade é produzida pela carência e pela sensibilidade, pela fragilidade do feminino de ser facilmente condicionada/controlada?

É possível perceber a produção do feminino nas histórias da sexualidade que Foucault (1984, 1985, 1988) (mesmo que essa não seja a temática da sua escrita) conta desde a Grécia Antiga até o século XIX. Mas, se atendo ao último século, podemos perceber como a produção do feminino é permeada por discursos patriarcais e sexistas. Os discursos religiosos e governamentais, mas, também de outras instâncias, (que detinham autoridade de proclamar “verdades” sobre os sujeitos) como a medicina e a psiquiatria se encarregaram de proibir e, ao mesmo tempo, fazer falar sobre sexualidade e, é claro, sobre gênero.

Essas instâncias usavam de discursos científicos, morais, religiosos, educacionais e jurídicos para estabelecerem o certo e o errado, o normal e o patológico, para colocar à margem os “anormais”, os “indecentes”. Dessa forma, produziu-se a feminilidade, ligada à fragilidade, à doçura, à sensibilidade, à procriação, ao cuidado, junto ao pensamento de inferioridade e dependência. Produziu-se, portanto, um padrão de feminilidade e masculinidade demarcando a sexualidade e o gênero (LOURO, 2001).

Simone de Beauvoir (2009), ao discutir a formação das mulheres em *O Segundo Sexo* (publicado em 1949), fala como que desde a infância somos formadas pelos elementos sociais e culturais, o que é percebido logo no início de sua obra com a famosa frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Entrando na infância, Beauvoir conta que as meninas são reservadas ao mundo das mulheres, as conversas de mulheres, são criadas com mimos, carinhos, ensinada a desenvolver os papéis ditos femininos. Elas têm um maior contato com as mães, as quais entendem que é mais prudente produzir essas meninas como “mulheres de verdade”, ensinam-lhe sabedorias e virtudes ditas femininas, como cozinhar, costurar, cuidar da casa, das crianças, a ter pudor, a seduzir. Nesse sentido, a menina vai crescendo e continuam os carinhos e as demonstrações de afeto.

Beauvoir (2009) comenta que enquanto o menino pega seu pênis, compara o jato da urina com os dos colegas, mais tarde compara a ereção e a ejaculação, sobe em árvores, brinca de jogos violentos, esportes, lutas; às meninas é dada uma boneca. A boneca representa um corpo e uma coisa passiva, e logo descobre que precisa ser “bonita” como a imagem, como uma boneca, olha-se no espelho, sonha com os contos de fadas. Desde cedo no seio familiar aprendem a hierarquia dos sexos; com as lendas, literatura, canções, narrativas, percebem que o mundo é governado por homens, para os homens, numa relação de obediência, admiração e carência de sua atenção. As princesas parecem uma representação forte dessa ideia. Sempre esperando o príncipe encantado que lhe salvará de dragões, de magias, de bruxas, da prisão em castelos. Ela espera. A sensibilidade e a carência não são citadas por Maria atoa.

Esse é só um exemplo da produção de gênero e sexualidade desde a infância. Beauvoir diz que essa condição de ser menina e ser menino não é um dado biológico, mas, “um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade” (p. 375). Vale salientar que Simone de Beauvoir é uma mulher de um tempo, fala de um tempo, uma mulher de muita coragem para sua época, e, suas ideias foram e são utilizadas como base para as desconstruções sobre gênero e sexualidade.

Para a norma heterossexual, ser mulher não é só ter uma vulva, ou ser mãe, mas, ser feminina. Sendo assim, a produção da lesbianidade passa por algumas definições equivocadas. Algumas hipóteses do ser lésbica entram em cena: estaria relacionada a uma adoração a mãe, e consequentemente ao feminino? Seria uma vontade de imitar os homens por sua superioridade e virilidade? Seria uma frustração do relacionamento heterossexual? Seria uma forma de se libertar da condição passiva e submissa do ser mulher e feminina? As lesbianidades, assim como as homossexualidades, dizem mais de desejos e prazeres afetivo/sexual do que de características, estigmas e adjetivações produzidas e fixadas para cada gênero. Dessa forma, não é a carência, nem a sensibilidade que vai fazer uma pessoa ser lésbica ou gay, mas, seus desejos e prazeres.

Adrienne Rich (2010) coloca que o poder masculino sobre as mulheres reforça a desigualdade sexual, e, podemos dizer que o “poder dos homens” também faz parte de um sistema de produção da sexualidade feminina, punindo, restringindo, violentando-a e negando-a. Dessa forma, provoca e produz uma condição de inferioridade, abjeção, desvalorização, admiração, serventia, dependência ao masculino.

A produção da lesbianidade está relacionada à construção do feminino. Ser menina/mulher lésbica nesse meio de constante debate e instabilidade é muito difícil, pois segundo Rich (2010) a heterossexualidade compulsória³ apaga a “existência lésbica” e retira o poder das mulheres. Primeiro, pelo poder masculino que coloca a mulher em um lugar de inferioridade, dependência e violência. Segundo, pela existência lésbica ser apagada do movimento feminista (no seu início), por não estar no padrão do que se achava ser mulher na época. Mas, mesmo tendo ocorrido esse conflito entre mulheres feministas heterossexuais e lésbicas, geralmente todas tachadas como desviantes, odiosas, machões, mal-amadas, pois, se costuma associar feminista a um estereótipo de lésbica. Desde o início do movimento feminista, as mulheres sofreram estigmas como, masculinizadas, ou então, mulheres frustradas, assexuadas e mal-amadas

³ Miskolci (2016) nos diz que a heterossexualidade compulsória pode ser considerada também a imposição da heterossexualidade como modelo padrão das relações amorosas ou sexuais entre pessoas do mesmo sexo.

(RAGO, 2001). Vale salientar que hoje muitos movimentos feministas já englobam lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros, pois, hoje não há um movimento feminista, mas, movimentos feministas que se diferenciam e se apoiam em diversas correntes.

Maria traz a carência como fator determinante da lesbianidade, colocando as meninas lésbicas em lugar de provisoriidade, de que ainda não se descobriram, não se aceitando, não sendo maduras para saber o que desejam ou sentem, o que se torna perigoso se pensarmos que, dessa forma, os sentimentos, os sofrimentos, medos e angústias de uma menina lésbica estejam sendo abafados e/ou vistos como irrelevantes.

Sobre essa questão do desejo entre mulheres, Ferrari (2014) apresenta e analisa a carta de uma adolescente que desabafou seu sofrimento para uma professora de Ciências. Na carta, a adolescente conta que sente desejos por outras meninas, o que a deixa angustiada, pois, entende isso como algo nojento, errado, pecaminoso e proibido. A jovem sente vontade de viver os desejos, mas, por outro lado, sente a culpa por tê-los e querer vivê-los. As análises apresentadas por Ferrari (2014) nos possibilitam reivindicar a importância de xs docentes problematizarem os seus discursos sobre as lesbianidades. Em um primeiro momento, poderíamos pensar que pelo fato de a cultura permitir às meninas e mulheres manifestações de afeto e companheirismo, uma aproximação física (por exemplo, meninas podem dormir juntas, se abraçarem, beijarem na bochecha) e uma intimidade maior do que entre os meninos, a vivência da lesbianidade seria mais confortável e menos discriminatória (LOURO, 2001). Todavia, se esse movimento pode permitir às meninas e mulheres uma maior facilidade em viver relações entre elas, ao mesmo tempo, pode causar um processo de não reconhecimento de seus afetos, desejos e prazeres, como percebido na fala de Maria quando associa a lesbianidade à experimentação.

Além disso, a lesbianidade também sofre as consequências da produção desse feminino, já que elas serão mais aceitas no grupo apenas se estiverem enquadradas como femininas, pois se apresentarem algumas marcas da masculinidade (gostar de jogar futebol, usar roupas largas e bonés, ter cabelos curtos etc.). Elas serão discriminadas e, mais do que

isso, como o heterossexismo e a heterossexualidade compulsória também recaem sobre as mulheres, muitas lésbicas sofrem violência sexual por meio do estupro corretivo em que os homens as violentam para que “gostem” forçadamente deles e não de mulheres.

Também é importante dizer que as mulheres têm sua sexualidade mais regulada que os homens, não sendo tão tranquilo para as lésbicas ou até para as mulheres bissexuais assumirem uma sexualidade que não seja a heterossexual. Portanto, embora Maria diga que apenas os meninos gays sofram para se assumir como tais, não podemos desconsiderar que muitas meninas lésbicas também passam por situações tão vexatórias e violentas quanto os meninos gays e tenham dificuldades para vivenciar seus desejos e/ou assumir suas identidades, inclusive porque a heteronormatividade regula também os gays e as lésbicas.

Considerações finais

As gestoras nos ensinaram muito, nos fizeram perceber o trânsito das ideias, a contradição no discurso, entre o que é dito e também o praticado. Vale salientar que as participantes da pesquisa são professoras que estão como gestoras, ou seja, é uma experiência ímpar na carreira profissional que proporciona contato com as questões de gênero e sexualidade a partir de outra perspectiva. Os discursos contraditórios são valiosos e nos fazem perceber o quanto as pessoas são complexas e estão todo o tempo construindo e desconstruindo subjetividades. Aqui, não importa qual das respostas é mais verdadeira, importa o dito e a problematização que se faz do dito.

Fazendo o cruzamento das falas de Bruna, Dejanira e Maria, no intuito de ressaltar os discursos hegemônicos que emergem, percebemos que a equipe gestora possui um discurso biologicista quando descreve o gênero como binário, um discurso heteronormativo quando produz a lesbianidade como carência e coloca o gay como um não-homem. Também aparece o discurso religioso materializado no silêncio de Bruna. Contrariando os discursos hegemônicos, vimos também uma preocupação com o diálogo e o apoio aos alunos e o questionamento do que é mesmo normal em nossa sociedade.

Para além disso, é interessante problematizar a atuação e importância da gestão escolar em tempos de fundamentalismos religiosos e de discursos de ódio que têm gerado retrocessos em nosso país como a não inclusão das questões de gênero e sexualidade no plano nacional de educação e de perseguições a todxs que desejam realizar esse debate na escola.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. v. 2.
- FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial, n. 1, p. 101-116, 2014.
- FIGUEIREDO, Roniel Santos. “*Eu comecei a ser vista na escola assim: a professora feiticeira, macumbeira, a professora que trabalhava com viadagem [...]*”: etnias, sexualidades e gênero em [dis]curso. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. 2.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 3.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalheite. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto Editora, 2001. (Coleção currículo, Políticas e Práticas).
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. rev. e ampl., 3. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 2016.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, M. A.; MEYER, D. E. (org.). *Metodologias pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. *São Paulo em Perspectiva*, v. 15, n. 3, 2001.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas – Estudos Gays: Gêneros e Sexualidades*, Natal: UFRN, v. 4, n. 5, 27 nov. 2012.

SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos; SOUZA, Marcos Lopes de. “Quando fomos entregar o sabonete de carrinho, ele não quis. Começou a chorar, chorar e aporrinhar porque queria o sabonete de coração”: reflexões sobre gênero e sexualidade em uma disciplina de mestrado acadêmico. In: FERRARI, A.; CASTRO, R. P. (org.). *VIII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero: ABEH e a construção de um campo de Pesquisa e Conhecimento: desafios e potencialidades de nos re-inventarmos* [Livro eletrônico]. Campina Grande: Realize Editora, 2017. p. 462-469.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-588, maio/ago. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 9, p. 460-482, fev. 2001. Tradução de Miriam Pillar Grossi.

Capítulo 6

As relações de gênero em momentos de socialização entre meninas e meninos em uma escola de educação infantil no município de Vitória da Conquista, Bahia

Nakson William S. Oliveira
Silvia Regina Marques Jardim

Introdução

Escolas de educação infantil, locais onde crianças passam grande parte do tempo em contato com outras crianças, mas também com adultos, podem ser consideradas como um dos espaços educativos mais importantes para formação humana e convivência social, pois, em meio a essas vivências cotidianas são estabelecidos encontros, diversas comunicações, produções e compartilhamentos de significados e sentidos.

Para Vianna e Finco (2009), é nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio em suas diversas formas de relações pode propiciar uma nova interação. Trata-se, portanto, de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas, com espaços, tempos, organizações e práticas construídas no seio das intensas relações entre crianças e entre crianças e adultos.

Por outro lado, estudos sobre educação infantil estendido às relações de gênero, apesar de não atribuírem toda a culpa às escolas, também compreendem que, apesar de se constituírem como espaço fundamental para a convivência social, as instituições escolares têm desempenhando um papel de destaque no que se refere à produção e, conseqüentemente, a reprodução interpretativa das crianças, sobre as expectativas em torno das suas identidades e dos modos como devem ser estabelecidas suas relações. Esses processos formativos que são pautados em concepções biologicistas refletem no modo como a educação escolar compreende meninos e meninas que por ela passam, por meio da omissão e/ou definição de suas estratégias pedagógicas e organização dos espaços e tempos escolares, conforme as vigentes polaridades de gênero.

Diante dos contrapontos apresentados, buscamos discutir as implicações da socialização de gênero nas vivências escolares de meninos e meninas, procurando analisar como as crianças lidam com as diferenças de gênero em momentos de socialização. Convém informar que os resultados aqui apresentados são provenientes da pesquisa de mestrado intitulada “Pensando as relações sociais de gênero por meio de crianças: um estudo em uma escola de educação infantil em Vitória da Conquista (OLIVEIRA, 2019)”¹ – um recorte de discussão que trata especificamente dos momentos de socialização que envolve meninos e meninas em agrupamentos de mesas e em atividades diárias realizadas dentro do círculo. Pois, tratar sobre socialização de maneira mais ampla demandaria aqui a apresentação de situações envolvendo, por exemplo, preferências e recusas às brincadeiras e brinquedos; representações, preferências e rejeições a determinadas cores; momentos de brincadeiras e interações durante os recreios no pátio; influências familiares e das mais variadas pedagogias culturais, dentre outras questões que estiveram imbricadas a socialização.

Partindo dos contextos inicialmente apresentados, buscamos ao longo desta discussão apresentar respostas à seguinte indagação: O que dizem os estudos sobre educação escolar pensados à luz da categoria gênero, e quais possibilidades analíticas oferecem à compreensão acerca

¹ A realização da pesquisa cujo material subsidiou este capítulo, contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

das relações estabelecidas entre meninos e meninas investigados (as) em momentos de socialização?

A resposta ao questionamento seguiu uma cronologia de organização textual assim estabelecida: inicialmente, buscamos tecer algumas considerações alicerçadas no campo teórico dos estudos feministas e de gênero, com a intencionalidade de demonstrar como a categoria gênero se fez essencial em diversos aspectos para a compreensão das dinâmicas sociais e, da mesma forma, precisa para o estudo sobre os modos de socialização das crianças pesquisadas frente às questões referentes ao gênero.

A etnografia foi realizada em uma das turmas de uma escola municipal em Vitória da Conquista e estudou o cotidiano escolar de 22 crianças que tinham idades entre 5 a 6 anos, sendo treze meninos e nove meninas. A pesquisa empírica teve duração de um semestre letivo completo, e contou para a produção de dados com observações participantes feitas diariamente na escola, além dos registros em diário de campo. Orientados pelas possibilidades analíticas da categoria gênero, buscamos em outro momento, evidenciar e refletir acerca das falas e modos como as crianças investigadas se relacionavam. Ou seja, nessa sessão empírica a intenção foi revelar os significados que as crianças atribuíam ao gênero, bem como as formas como assumiam ou recusavam as normas histórica e culturalmente hegemônicas que, em muitos casos, revelaram significados e, conseqüentemente, a estruturação nos momentos de socialização com seus pares.

Nas últimas considerações, além de apresentar reflexões entrelaçadas às bases teóricas utilizadas, bem como sobre as expressões das crianças, buscamos tecer breves considerações sobre a necessidade de investimentos em práticas educativas escolares direcionadas às questões de gênero.

A categoria gênero e suas possibilidades analíticas para pensar processos de socialização

Para as ciências humanas e sociais, a utilização do conceito de gênero tem sido empreendida em diversas correntes teóricas que auxiliam

a compreensão sobre a organização das práticas e relações sociais entre homens e mulheres, meninos e meninas. E, para pensar as relações sociais entre esses sujeitos demanda especialmente, em nosso ponto de vista, primeiramente a compreensão sobre o peso do caráter biológico, bem como sobre a influência e o papel da cultura e da história para, posteriormente, discorrer sobre os processos de socialização e de formação de meninas e meninos que convivem em escolas de educação infantil.

Para tanto, optamos, neste estudo, pelo uso das definições de gênero propostas por Scott (1995) que, influenciada por diversificadas vertentes do movimento feminista, pelo desconstrucionismo e principalmente pelos estudos sobre poder, entende que “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. [...] o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder” (p. 86). No entanto, buscaremos ao longo deste estudo nos ater especialmente a sua primeira definição.

O conceito de gênero é utilizado para indicar uma rejeição ao determinismo biológico, ou seja, através de seu uso, insiste-se na compreensão do caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Nisso, para Louro (2012), as justificativas das desigualdades precisam ser buscadas na história, nos arranjos sociais, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação, mas não nas diferenças biológicas. É nesse sentido que para Scott (1995) o conceito de gênero se torna uma ferramenta analítica e política e, portanto, uma “categoria útil de análise histórica”.

Nesse sentido, a intenção analítica da categoria gênero não busca negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características biológicas adquirem significados. Ou seja, assim como informa Louro (2012), não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, ditas ou pensadas que vai construir, efetivamente, o que é masculino ou feminino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Ainda de acordo com a referida autora, para se compreender “o lugar e as relações de homens e

mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (p. 25).

Alves e Pitanguy (1991) também contribuem com as afirmações de Louro e nos dão pistas para pensarmos sobre os processos de socialização. Para essas autoras, o masculino e o feminino são criações culturais e, como tal, são comportamentos apreendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções e relações sociais específicas e diversas. Seguindo essa linha, é possível afirmar que, se os gêneros são construções histórico culturais, os modos de viver a masculinidade assim como a feminilidade são variáveis e, nesse sentido, não existe apenas uma maneira de ser masculino e outra de ser feminino, mas sim múltiplas formas².

Gênero aponta, pois, para a noção de que, por meio das mais variadas práticas sociais e instituições, durante as vivências, os seres humanos se constroem como mulheres e homens num processo nunca finalizado. Para Meyer (2010, p. 22), a partir dessa ideia, há uma articulação entre gênero e educação, mas educação entendida para além da escolarização ou àquela transmitida pela família, ou seja, diz respeito ao complexo de forças que inclui, por exemplo, “[...] meios de comunicação de massa, brinquedos, literatura, cinema, música, os chamados grupos de iguais, etc.”, que, por conseguinte, transformam e ensinam indivíduos a serem e reconhecerem-se como homens e mulheres em determinada sociedade ou grupo no qual estão inseridos(as).

Para Penna (2015, p. 42),

A produção da diferença entre os sexos se constitui desde a infância, a partir da forma distinta com que meninos e meninas são convocados a assumir sua identidade feminina ou masculina, a partir dos ensinamentos das formas adequadas de comportamento para cada sexo. [...]. Por meio das brincadeiras, da forma de

² Para uma análise mais consistente sobre as diferentes masculinidades e feminilidades, indicamos a leitura da obra clássica *Sexo e temperamento*, produzida por Margaret Mead (2014). A obra introduziu nos círculos intelectuais uma poderosa maneira de ver, a partir do cruzamento cultural, que é a cultura e não a biologia a força principal que molda as personalidades de homens e mulheres. Em seu estudo etnográfico, realizado em três tribos da Nova Guiné, todas situadas dentro de uma área de cem milhas, Mead buscou demonstrar como homens e mulheres Arapesh, Mundugumor e Tchambuli apresentavam contrastes frente ao sexo.

ocupação dos espaços, da maneira como meninos e meninas se inter-relacionam, das atribuições associadas ao feminino e ao masculino, os sujeitos vão se constituindo e as identidades vão se formando a partir dessa distinção.

A influência dos processos de socialização sobre a cognição, o comportamento e as habilidades motoras de ambos os sexos vêm sendo reconhecida por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. E a denúncia do pretenso caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, como afirmam Vianna e Finco (2009), tem no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas. Afinal, como já apontamos, as preferências não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Diante disso, na concepção de Vianna e Finco (2009), não é mais possível compreender as diferenças entre meninas e meninos com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e seu uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna.

Educação infantil sob a ótica do gênero: alguns apontamentos teóricos

Autoras(es) brasileiras(os) que têm se dedicado à temática voltada à educação e gênero, a exemplo Louro (2012, 2000), Meyer e Soares (2013), Miskolci (2005), dentre outras (os) têm revelado como a escola atua na produção de determinadas identidades e relações sociais de gênero, por meio de diferentes dispositivos pedagógicos. A educação e, em especial, “a educação escolar, tem se tornado o lugar de produção de corpos educados e, nesse sentido, no ambiente escolar, passa-se por um aprendizado que coloca cada um/a em seu lugar, segundo a sociedade em que está inserido/a” (MISKOLCI, 2005, p. 14). Para o autor, “aí aprende-se não apenas uma posição na escala social, sua raça, mas, sobretudo, seu gênero” (p. 14).

Refletindo acerca do corpo, do gênero e da sexualidade nas práticas escolares, Meyer e Soares (2013, p. 7) afirmam que “ao focalizar a mente, a educação escolar tem funcionado, ao mesmo tempo, como uma das instâncias autorizadas, em nossa cultura, a educar e, portanto, a produzir o corpo tal como ele deve ser”. De modo parecido, Louro (2000) afirma que a história da educação tem mostrado que a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. Louro (2012) diz que o disciplinamento dos corpos acompanhou o disciplinamento das mentes, estando os processos de escolarização, desde sempre, fortemente ativos na vigilância, no controle, na moldagem, na correção, e na construção dos corpos humanos.

Nessa mesma perspectiva, conforme Meyer e Soares (2013, p. 8),

Desde a sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças e está implicada, também, com a produção dessas diferenças. Embora não seja possível atribuir a ela toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais, ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais.

Referindo-se aos antigos manuais que ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos, Louro (2012, p. 66) descreve que

O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que “passara pelos bancos escolares. As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens prendadas”, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes, isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia – a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de falar ou andar – dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário.

Com a mudança de mentalidades, Louro (2012) diz que essas recomendações dos antigos manuais foram superadas e que os repetidos treinamentos “talvez” já não existam mais, entretanto, atualmente, outras regras, conselhos e também teorias são disseminadas em adequação às novas práticas e instrumentos educativos. Deste modo, a partir de outras múltiplas formas e distintos mecanismos, a escola continua marcando os sujeitos que por ela passam.

Ainda no que diz respeito aos modos e processos através dos quais a escola produzia/produz desigualdades, distinções e diferenças, Louro (2012, p. 61) também destaca que:

Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tiveram acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Para Vianna e Finco (2009), a perspectiva sociocultural permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. Poderíamos, então, dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos, habilidades e relações sociais específicas para meninas e meninos em escolas de educação infantil.

Nesse sentido, a organização e o uso dos tempos e do espaço educativo e a segmentação, “menina/menino, feminino/masculino, caracterizam uma bipolaridade que se torna fundamental para compreender que a segmentação dos lugares, das idades e das tarefas forma um primeiro conjunto de características dos modos de socialização das crianças pequenas” (FINCO; SILVA; DRUMOND, 2011, p. 72).

As experiências cotidianas da pré-escola, como a organização da fila e a distribuição das crianças nas mesas, “mostram que a escola acaba por reforçar a separação entre meninas e meninos, ao estabelecer dinâmicas de atividades baseadas em disputas de dois grupos (meninos e meninas). Assim, ao invés de proporcionar vivências que possibilitem a integração das crianças, acabam por rivalizá-las ainda mais” (FINCO, 2011, p. 172). Cabe lembrar que, todas às vezes em que na instituição escolar, meninos e meninas são separados em grupos opostos, se atualiza “reprodução da divisão tradicional dos gêneros e, principalmente, [...] a manutenção dos privilégios dos homens e da subordinação das mulheres” (MISKOLCI, 2005, p. 14). A escola é, portanto, uma potente “tecnologia de gênero” (MISKOLCI, 2010).

Segundo Corsino e Auad (2012), para que as relações desiguais de gênero não sejam produzidas, reproduzidas e potencializadas, é preciso que professores e professoras estejam atentos(as) à elaboração de estratégias de ensino, considerando as formas de organização dos(as) alunos(as), de modo que as misturas sejam oferecidas como uma das possibilidades de procedimento didático. No entanto, para os autores,

Apenas misturar não é o suficiente para promover uma prática coeducativa. As misturas de meninos e meninas na escola e fora dela influenciam as relações de gênero, como uma importante estratégia para o término das desigualdades. Apesar disso, ainda há necessidade de uma ação orientada, como a inserção de políticas públicas de coeducação (CORSINO; AUAD, 2012, p. 41).

Como já demonstrou Felipe e Guizzo (2013), meninos aprendem desde cedo que a companhia das garotas pode ser algo que os inferioriza, desvalorizando-os socialmente. E, no agravamento dessa situação, em muitos casos, as escolas acabam por reforçar essa separação na medida em que propõem atividades diferenciadas para ambos, além de estabelecer dinâmicas de trabalho baseadas em disputas entre grupos de meninos e meninas. Em vez de proporcionar atividades que estimulem uma maior integração e cooperação entre crianças dos dois sexos, acabam por rivalizá-

las ainda mais. Assim, meninos e meninas seguem suas vidas aprendendo que devem estar em mundos separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o que consideram o sexo oposto.

Implicações da socialização de gênero nas vivências de meninos e meninas na Educação Infantil

Por meio da história, da sociologia da infância e antropologia da criança foi analisado o que tem sido discutido sobre subjetividades que envolvem criança, infância e educação infantil e, posteriormente, foram relacionadas estas categorias à categoria gênero. Ainda sobre o aporte teórico utilizado, procuramos compreender o conceito de gênero em Scott (1995), Louro (2012), Meyer e Soares (2013) dentre outras autoras que têm apresentado múltiplas possibilidades analíticas aos estudos sobre gênero e educação, especialmente, sobre a compreensão das relações sociais entre crianças.

Feito isso, o desenvolvimento da pesquisa empírica tratou de uma investigação realizada em uma escola pública que pertence à área urbana do município de Vitória da Conquista, que presta atendimento às crianças matriculadas nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, durante os turnos matutino e vespertino. Assim, fizeram parte 22 crianças com faixa etária de 5 a 6 anos, sendo 13 o total de meninos e 9 o total de meninas³. A escolha em observar apenas uma turma foi devido à necessidade que tivemos de compreender o máximo do cotidiano das crianças. Ainda que as crianças tenham sido as únicas interlocutoras, foram necessários alguns atravessamentos em relação às práticas e concepções da professora e monitoras da turma, visto que trata de relações estreitamente entrelaçadas.

Atualmente, no que diz respeito às especificidades metodológicas em pesquisas com crianças, escutá-las tem sido a principal orientação. Assim, buscamos estudar esse grupo social para poder compreendê-lo a

³ É importante ressaltar que, além da pesquisa maior ter sido aprovada pelo Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, os nomes das crianças foram substituídos por nomes de plantas. Também por questões éticas, o nome da escola, assim como o nome da professora e monitoras não foram evidenciados.

partir de seus próprios pontos de vista, pois, conforme pontua Corsaro (2011), o processo de fazer pesquisa com crianças reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos. Foi, portanto, essa estratégia que buscamos nesta investigação, ao observar os modos de socialização e processos de formação de meninos e meninas da turma, bem como seus posicionamentos face às questões que envolvem as relações sociais de gênero. Para tanto, a pesquisa utilizou o método etnográfico com o intuito de investigar não apenas o que é dito e está escrito sobre relações sociais de gênero entre crianças, mas de compreender e demonstrar “por meio delas” como essas relações, que envolvem concepções e práticas históricas e culturais, são reproduzidas e também construídas no cotidiano escolar. Além disso, a abordagem etnográfica mostrou-se como a mais adequada para observarmos a dinâmica das relações e interações que constituem o cotidiano escolar, além de servir para “descrever os significados de sistemas culturais” (ALTMAN, 2007, p. 133) das crianças investigadas frente às relações sociais de gênero.

Conforme orienta Chizotti (2008), a produção de dados em etnografia utiliza uma variedade de estratégias e diversidade de técnicas, a partir de observações participantes contextualizadas e de anotações feitas em campo, com o objetivo de fazer uma descrição interpretativa do modo de vida, da cultura e da estrutura social do grupo pesquisado. Nesse sentido, no campo da pesquisa, durante o processo de produção dos dados, utilizamos como técnicas as observações participantes acompanhadas de registros em diário de campo. A intenção foi de compreender o cotidiano escolar, por meio do contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Assim, as observações participantes foram realizadas na turma diariamente, no período vespertino, com duração de três meses (equivalente ao semestre letivo completo da escola), sempre iniciadas às 13h e finalizadas às 17h, entre os meses de março a junho do ano de 2018. No que se refere ao recorte aqui apresentado, os sentidos voltados às rotinas da turma pesquisada buscaram focalizar os discursos e interações entre as crianças, às estratégias pedagógicas, à organização do espaço físico, às atividades utilizadas em sala de aula e também nos espaços externos.

Sobre o método utilizado neste estudo, Amado e Silva (2017, p. 155) apresentam reflexões pertinentes quando tratam da relação direta e participativa do observador. De acordo com esses autores, a observação participante tem como princípio “a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a sempre que por ela for afetado”. Nesse sentido, buscamos levantar questionamentos às crianças sempre que demonstravam, naturalmente, aproximações com os “problemas de gênero”.

A etnografia de como as crianças lidam e o que elas dizem sobre as misturas e separações durante atividades em grupos nos espaços de interação?

Diariamente, às 13h, a sineta do pátio tocava. Gritarias, correrias, tumultos, empurrões, quedas, conflitos verbais e físicos, e em alguns casos alegres comemorações... Tudo isso fazia parte do cotidiano da turma, quando as crianças entravam na sala de aula com demasiada euforia para escolherem o assento no grupo onde e “com quem” queriam se sentar (a sala era organizada em 5 grupos, e cada grupo era composto por 4 mesas agrupadas).

No entanto, antes que elas pudessem permanecer no grupo escolhido, a professora, diariamente, iniciava a rotina de atividades pedindo para cada criança se retirar dos assentos escolhidos para formar um grande círculo onde era realizada a oração do Pai Nosso, atividades envolvendo músicas e danças, e às vezes contação de histórias. Essas atividades, conforme as necessidades espaciais eram desenvolvidas em formato de círculo no centro da sala, ou no pátio da escola.

Em um dos dias observados, a professora organizou as crianças sentadas no centro do pátio em formato de círculo, e logo foi preparar a caixa de som para iniciar a atividade. Enquanto ela tentava colocar a música para tocar no som (isso durou cerca de 8 minutos), as crianças (des)organizaram o círculo onde estavam com o intuito de irem para perto dos(as) colegas com quem se identificavam. Nesse movimento, percebemos que elas transformaram o círculo antes existente em dois círculos, sendo

um formado exclusivamente por meninos e, de igual modo, outro formado por meninas (Diário de Campo, 20/03/2018).

Situações que envolviam separações entre meninos e meninas também foram mostradas claramente pelas crianças durante as atividades ligadas às danças dentro do círculo, no interior da sala. Nesses momentos, tanto meninos quanto meninas expressavam-se alegremente e costumavam reproduzir os movimentos dirigidos pela professora (exceto Lisianto que raramente aceitava participar da maioria das atividades propostas). No entanto, as meninas, nesses momentos, sempre se agrupavam entre elas, ou dançavam em pares, próximas à professora. Por outro lado, em referência aos meninos, seus corpos apresentavam-se mais libertos. Aos meninos, parecia lhes faltar mais espaço no círculo, visto que ficavam sempre mais dispersos, e o contato corporal entre eles estava muito mais ligado aos puxões e empurrões.

Torna-se claro, portanto, que as experiências relacionais e vivências corporais por meio dos modos como meninos e meninas se colocavam nos espaços da escola apresentavam-se de formas bem distintas. Situações similares a estas até então evidenciadas também foram registradas por Bernardes (1993) quando mostrou as diferenças sobre os usos espaciais e as relações físicas estabelecidas entre crianças em uma escola, tanto no espaço interno da sala de aula quanto nos espaços externos. Segundo a autora,

Assim como no caso da ocupação do espaço externo, os meninos, de modo geral, acabam por usufruir maiores porções do espaço interior da sala de aula. [...] realizam movimentos mais amplos e ocupam maiores porções do espaço físico. Envolvem-se mais frequentemente do que as meninas em ações de caráter agressivo com seus pares via linguagem do corpo. As meninas participam, predominantemente, de ações de convivência amigável com suas colegas; toques carinhosos entre as próprias meninas fazem parte destas ações (BERNARDES, 1993, p. 111).

Em relação aos momentos de danças, Souza (2006), ao analisar as relações de gênero entre crianças em uma pré-escola, também constatou que esses momentos eram marcados pelos distanciamentos nos

agrupamentos de meninos, e que o mesmo não acontecia entre as meninas. Ela demonstrou em seu estudo que os meninos temiam em colocar em dúvida a sua masculinidade em contatos corporais mais próximos com outros meninos. Portanto, assim como também pontuam Heilborn e Carrara (2009, p. 50), ousar transgredir as delimitações corporais entre meninos pode colocar o estudante em “posição desfavorável diante do grupo, tornando-se, possivelmente, alvo de manifestações preconceituosas em relação a sua sexualidade. E o preconceito recai de forma mais insidiosa sobre os meninos e rapazes que transgridem essas regras”.

Na etnografia, apenas após a realização das atividades desenvolvidas no círculo, a professora pedia para cada criança colocar a cadeira arrumada em cada agrupamento de mesas. Quando faziam, em todos os dias observados e registrados no diário de campo, notamos que, mesmo sem que a professora lhes ordenasse, as crianças acabavam se sentando no grupo com quem e onde queriam. Com isso, era possível perceber que elas se organizavam nesses agrupamentos de mesas de forma bem demarcada em relação à divisão sexual, sempre formando grupos exclusivamente compostos por meninos e outros grupos compostos apenas por meninas. Entretanto, as (des)organizações dos grupos feitas pela professora aconteceram diariamente e foram registradas em todos os dias de observações, sendo algumas dessas situações destacadas a seguir:

Professora: – O que eu já disse para vocês quando forem se sentar com os colegas nos grupos? Eu já disse que não quero grupo só de meninos e grupo só de meninas!
(Diário de Campo, 15/03/2018).

O registro da fala apresentada foi feito na primeira semana de observações e segunda semana que marcou o início do período letivo e, ainda que ela não tenha repetido oralmente tal questionamento e/ou ordem, a situação perdurou por todo o semestre letivo observado. Assim, a professora precisou repetir o mesmo processo diário de passar em cada grupo para fazer novas distribuições de dois meninos e duas meninas em cada grupo. É interessante destacar que, quando novos grupos eram

formados pela professora, um menino sempre escolhia sentar ao lado de outro menino e, da mesma forma, as meninas. Isso demonstra que as separações entre meninos e meninas eram tão sólidas que mesmo quando misturados(as) pela professora eles(as) encontravam “brechas” para se juntarem ao sexo correspondente.

As ausências da professora na sala de aula e suas substituições por monitoras, ao longo do período observado, foi de grande valia para outras possibilidades analíticas neste estudo, bem como para a “liberdade” de diferentes manifestações das crianças frente às questões referentes à socialização pensada sob a ótica do gênero. Nos momentos quando estavam em atividades dentro do círculo, elas se sentiam mais “livres” para fazer o que as crianças estudadas por Bernardes (1993) nomeavam de “bagunça”. Isto é, na ausência da proibição e controle do poder da professora que estava ausente, as crianças puderam, por exemplo, comer os doces que traziam de casa, brincar sozinhas ou acompanhadas pelos(as) colegas ao lado, com os brinquedos que traziam de casa, e até mesmo se sentiam à vontade para pedir para ir ao banheiro ou tomar água diversas vezes ao longo da tarde. E, além disso, puderam fazer proveitos da ausência da professora para burlar algumas normas de organização já estipuladas a fim de ficarem juntos(as) a outros(as) colegas do mesmo sexo, a exemplo da constituição de grupos de mesas formados apenas por meninos ou por meninas.

Em um desses dias com a presença de uma monitora, as crianças, após orarem e escutarem uma história no círculo, logo pegaram suas cadeiras e se direcionaram por livre escolha e sem impedimentos aos grupos, formando grupos compostos apenas por meninos e outros compostos apenas por meninas. Em meio a isso, Caliandra levantou-se do lugar em que estava sentada e direcionou-se à monitora para falar sobre a presença de Lótus no grupo em que ela estava sentada:

Caliandra: – Tia, Lótus sentou no lugar errado.

Monitora: – Vocês têm lugares marcados em cada grupo?

Caliandra: – Não. Mas todos os dias a gente tem que trocar de lugar.

Monitora: – Mas por que vocês têm que trocar de lugar todos os dias?

Caliandra: – Porque tia fala que a gente faz muito barulho.

Monitora: – Pode deixar ele lá mesmo.

Caliandra: – Mas tia já disse que menino tem que sentar com outro menino...!

(Diário de Campo, 05/04/2018).

A monitora, em meio a agitação das crianças que pela primeira vez estavam “livres” do controle da professora, pediu para Caliandra voltar para o lugar em que ela estava e nada mais disse sobre a presença de Lótus. No entanto, Caliandra, que estava sentada em um grupo com Amarílis e Maia, “não se atentou, talvez”, que o grupo dela estava formado por 3 meninas, em vez de 2 meninas e 2 meninos, como a professora costumava reorganizar diariamente cada grupo. É importante lembrar que Caliandra, durante sua contestação, explicou para a monitora que “menino deve sentar ao lado de outro menino”, todavia, conforme foi observado durante as trocas feitas pela professora, isso nunca foi uma regra, e nem mesmo incentivo. A regra era que sentassem dois meninos e duas meninas em cada grupo. Infere-se, portanto, que Caliandra, em vez de preocupada com a organização da professora, mostrou apenas incômodo com a presença de um menino no grupo, visto que, naquele dia, todas as crianças da sala estavam livres para escolherem com quem se sentar, fugindo da regra diária.

A segunda vez que as crianças puderam se sentar livremente nos grupos aconteceu quando outra monitora esteve na sala. Enquanto estavam sentadas, esperando uma atividade que estava sendo impressa na secretaria, aproveitei para perguntar o motivo dos grupos estarem formados naquele dia exclusivamente com meninos e outros grupos somente com meninas. Neste dia, 11 meninos e 6 meninas foram à escola. Como resultado, apenas Cosmos e Antúrio mostraram que gostam de se sentar com as meninas. E, em relação às meninas, apenas Dália, Érica e Maia mostraram que gostam de sentar com os meninos. Aproveitando o momento, decidi, então, passar em cada grupo, a fim de coletar respostas sobre as escolhas de estarem em grupos inteiramente formados por meninos e outros formados por meninas. Ainda que poucas, algumas falas foram coletadas e as demais falas não puderam ser escutadas e registradas porque a monitora precisou aplicar a última atividade do dia deixada pela professora da turma.

Caliandra: – Todos os dias, Tia pede para a gente ficar misturados na mesa, mas a Tia de hoje não pediu.

Pesquisador: – Você gosta de sentar na mesa com os meninos, Caliandra?

Caliandra: – Não gosto. Eu gosto de sentar com minhas amigas.

Oleandro: – As meninas não gostam de sentar com os meninos porque são chatas.

Amarilis: – Vocês que são chatos!

(Diário de Campo, 23/04/2018).

As desorganizações dos grupos feitas pela professora, quando notadas já no primeiro dia de observação, nos causaram grandes curiosidades, entretanto, buscamos nos conter para tentar desvendar naturalmente o motivo. No entanto, já no segundo dia de observação, enquanto fazia tal procedimento, sem ser questionada, a professora fez alguns comentários a respeito da socialização entre as crianças, e, em meio a sua fala, deixou em evidência o motivo de organizar meninos e meninas em grupos mistos:

Professora: – Eu costumo dividir as crianças pelos dois sexos, formando grupos compostos por duas meninas e dois meninos. Eu costumo dividir assim porque busco “facilitar as coisas”, já que as meninas são mais calmas e os meninos mais agitados. “Assim, fica mais fácil trabalhar...”.

(Diário de Campo, 20/03/2018).

A atitude da professora em relação à formação de grupos mistos, que antes parecia intencionar uma suposta forma de integrar meninos e meninas visando a socialização entre elas(es) e, portanto, uma tentativa de superação das barreiras sexuais, mostrou-se apenas como um modo de controle e facilitação para o desenvolvimento do seu trabalho. Além disso, ficou explícito em sua fala o reforço ao estereótipo que associa de forma generalizada a calma com o sexo feminino e movimento com o masculino. Diante disso, convém mais uma vez lembrarmos que, de acordo com Finco (2010), o desenvolvimento do corpo não se dá apenas de forma natural, mas por meio de um processo de construção social, que controla

desejos espontâneos de crianças, e que busca reforçar o aprendizado do comportamento tipicamente feminino e masculino. Existe, dessa forma, uma construção cultural específica do corpo masculino e do feminino. Atividades diferenciadas para homens e mulheres explicitam padrões de comportamento e valores de nossa sociedade androcêntrica, que articulam-se para a construção bipolarizada do feminino e do masculino, bem como para a castração do sentido de totalidade dos corpos.

Em relação à fala e ao modo de organizar os grupos, Auad (2016) apresenta reflexões pertinentes quando informa que as diferenças percebidas entre os sexos, em razão da existência das relações de gênero, são organizadoras do espaço escolar, ou seja, o fato de as meninas serem consideradas mais quietinhas e de os meninos serem vistos como mais agitados é levado em conta na hora de decidir quem vai sentar com quem e em quais lugares da sala.

De modo bem parecido, segundo Heilborn e Carrara (2009, p. 46):

O que se procura é a disciplina, e a ideia de diferenças sexuais femininas e masculinas são evocadas na construção dessa disciplina e em sua prática no espaço escolar, justificando tais organizações. A socialização a que são sujeitos conduz a uma maior disposição em exteriorizar a recusa à autoridade do/a professor/a, a desafiar figuras de autoridade ou contestá-las. Estes são comportamentos socialmente legitimados, e até mesmo esperados, dos indivíduos do sexo masculino.

Já no final da aula, na primeira semana de observação, quando as crianças deixaram a sala, a professora me perguntou se eu percebera alguma situação na turma em relação às relações de gênero entre as crianças. De forma curta, a fim de evitar revelações que pudessem comprometer as práticas da professora e, conseqüentemente, a realidade do campo, respondi que percebi apenas algumas coisas. A professora continuou:

Professora: – A gente percebe muito essa questão da socialização. No próprio grupo a gente pode perceber que um menino interage mais com o outro menino que está ao lado, e no grupo das meninas

acontece a mesma coisa.
(Diário de Campo, 20/03/2018).

A fala apresentada acima pela professora mostra reconhecimento próprio e claro sobre as relações de gênero entre meninas e meninos da turma. Assim como apontam muitas(os) autoras(es), a exemplo de Whitaker (1988), Moreno (1999), Penna (2015), Louro (2012), Souza (2006), a criança, ao adentrar a escola, leva consigo uma bagagem de modelos de conduta que já estão muito fixos. Porém, como Moreno (1999) lembra, faz-se necessário que professores e professoras contribuam para a mudança na mentalidade de meninos e meninas, e para que isso seja possível é necessário tomar consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão dos modelos que precisam ser modificados.

Escolas mistas constituíram avanços na história da educação, entretanto, o fato em si não garantiu a igualdade na educação de meninas e meninos. Além disso, como lembra Auad (2018), contrariamente à igualdade, a escola tem se apresentado como um dos maiores e mais eficazes mecanismos que reproduzem os mais variados tipos de desigualdades, inclusive a de gênero, quando evidenciam o silêncio ou a própria voz que se converte em reforço à submissão das meninas e o autoritarismo dos meninos.

É preciso, portanto, que professores e professoras compreendam que as relações sociais não se fundem na mera presença física subjetiva ou na existência de duas ou mais pessoas, embora seja necessário o encontro delas para sua concretização. Schmitt (2013) apresenta reflexões pertinentes acerca dos processos de socialização entre crianças e afirma que além da condição da existência humana e do aparato biológico que lhe permite interagir, é preciso considerar que as relações entre pessoas são atravessadas por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições uma diante da outra. Compreender as relações entre esses sujeitos (crianças com crianças e crianças com adultos) implica abarcar aspectos próximos à realidade desses sujeitos, como os mais amplos que configuram a sociedade em geral, isto é, os aspectos micro e macro se concretizam nas ações, nos comportamentos e pensamentos dos indivíduos, dialeticamente,

não sendo possível dissociá-los. As ações, mesmo as de nível pessoal, são permeadas por esses aspectos, configurando-se na voz, no pensamento e na ação de uma pessoa a presença de outras vozes que a compõem.

Considerações finais

Por meio da discussão teórica apresentada neste capítulo, pudemos demonstrar que as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas, sob a ótica do gênero, segue firmemente uma ordem histórica e cultural que busca, insistentemente, a adequação de corpos educados que correspondam às expectativas em torno dos ideais padrões estabelecidos para esses sujeitos.

Seguindo essa ordem, a pesquisa revelou que as formas como meninos e meninas assumiam os distanciamentos eram convertidos em desinteresses, rivalidades e desigualdades. Vivendo em “mundos” distintos e encontros não tão frequentes, a impressão deixada em diversos registros implica em afirmar que as crianças pouco compartilharam conhecimentos e poucas experiências foram trocadas, ficando limitadas e exclusivas a cada sexo. Afinal, como nos lembra Finco (2012), o modo pelo qual estão sendo educados e educadas pode contribuir para tornarem-se mais completos ou, por outro lado, para limitar suas iniciativas e suas aspirações.

É preciso pensar um tipo de educação que faça investimentos no combate ao pensamento e às práticas sexistas entre meninos e meninas e que, consequentemente, contribua para a equidade nas relações sociais de gênero. É importante ainda lembrarmos com Auad (2018) que, na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada gênero, mostram que a instituição de educação infantil pode apresentar mais uma característica positiva em quanto às formas dessas relações, o ambiente da Educação infantil pode ser um espaço propício para o não-sexismo. Torna-se importante que o profissional que trabalha na educação de crianças pequenas tenha consciência deste potencial, para deste modo repensar sua prática.

Este estudo também nos possibilitou que fossem feitas algumas reflexões sobre o exercício da prática docente no tocante às questões relacionadas aos processos de socialização entre meninos e meninas. A apresentação dos dados empíricos, assim como, a literatura utilizada ao longo do capítulo, mostram que ainda há muito a ser feito para ser alcançado desde a educação infantil, no que se refere aos investimentos nas questões referentes às relações sociais de gênero.

Com as experiências evidenciadas neste estudo, acreditamos que interferir em questões sociais de gênero implica em outra postura profissional, em outra visão das relações de gênero que atravessam o cotidiano escolar. Mas para se construir uma educação igualitária no tocante às relações de gênero, assim como tem alertado Auad (2018), não basta apenas misturar meninos e meninas em atividades na sala, no recreio ou em outros lugares, ou situações. É preciso questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, não os colocando como lado opostos, mas como sujeitos de direitos e um desses é o direito à diferença que não deve ser pensada a partir de hierarquias, comportamentos ou lugares predeterminados.

Referências

ALTMAN, Helena. Uma etnografia da Educação Sexual em uma escola. In: DAUSTER, Tania (org.). *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p. 131-154.

ALVES, Branca; PITANGUY, Jaqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

AMADO, João; SILVA, Luciano Campos. Os estudos etnográficos em contextos educativos. In: AMADO, João (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3. ed. Coimbra: I.U., 2017. p. 147-170.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2018.

AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 137-149, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643610>. Acesso em: 15 maio 2018.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Relações de gênero na escola: ações e significações de meninas e meninos das classes populares. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 109-114, 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. *O professor diante das relações de gênero na educação física escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 31-40.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças*: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 159-180.

FINCO, Daniela. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância. *Revista Gênero*, v. 12, n. 2, p. 47-63, 2012. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/414>. Acesso em: 23 ago. 2019.

FINCO, Daniela; SILVA, Peterson Rigato da; DRUMOND, Viviane. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: SILVA, Adriana *et al.* *Culturas infantil em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 59-85.

HEILBORN, Maria Luiza; CARRARA, Sergio. Gênero e diversidade na escola: uma proposta de ação. In: CARRARA *et al.* (org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. p. 13-22.

LOURO, Guacira. *Currículo, gênero e sexualidade*. Lisboa: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MEAD, Margaret. *Sexo e temperamento*. Tradução de Rosa Krausz. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 75-89.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter (org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005. p. 13-26.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). *Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão*. Corpo, gênero e sexualidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 5-16.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Campinas: Unicamp, 1999.

OLIVEIRA, Nakson Willian Silva. *Pensando as relações sociais de gênero por meio de crianças: um estudo em uma escola de educação infantil em Vitória da Conquista-BA*. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

PENNA, Cleuza. *Brincadeiras no recreio: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade*. Curitiba: Appris, 2015.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com Bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia (org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 17-33.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, 1995. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18820>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SOUZA, Fabiana Cristina de. *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?* Porto Alegre: Zouk, 2006.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, v. 33, p. 265-283, 2009.

WHITAKER, Dulce. *Mulher e homem: o mito da desigualdade*. Moderna: São Paulo, 1988.

Capítulo 7

Em busca de uma educação para a primeira infância: um direito da criança

Cândida Maria Santos Daltro Alves

Rachel de Oliveira

Geane Silva dos Santos de Andrade

Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro

Introdução

O presente trabalho é fruto de duas pesquisas realizadas e finalizadas em 2019, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e vinculadas à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Fazemos parte do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE) e temos nos debruçado a investigar as Políticas Públicas para a Educação Infantil, com foco na formação de professoras e no direito da criança viver uma infância nessa etapa da educação.

Essas pesquisas estudaram a prática pedagógica (PP), a primeira intitulada “A materialização dos documentos oficiais na prática pedagógica da creche: com a palavra as professoras”, desenvolvida em uma creche

no município de Uma, Bahia, para analisar como vinha ocorrendo a materialização dos documentos oficiais na (PP) das profissionais e a segunda, “Brinca-se também nesta escola?”, que aconteceu numa escola municipal de Educação Infantil do município de Ilhéus, Bahia, com foco na relação de concretização do brincar enquanto direito humano, visando o pleno desenvolvimento infantil. Ambas realizadas nos meses de abril a dezembro de 2018.

Como itinerário metodológico, seguiu-se como norte a Pesquisa-Ação Existencial (P-AE) sugerida por René Barbier (2007), acrescida dos fundamentos teóricos e metodológicos orientados por Paulo Freire (2005), na obra *Pedagogia do Oprimido*. Os encontros foram nomeados de Rodas de Diálogos. Primeiro porque a perspectiva metodológica adotada foi a do diálogo fundamentado em Paulo Freire; e segundo, porque sentava-se em círculo, o que facilitava a comunicação e a percepção do que, por vezes, não era dito, mas era expresso por olhares, inquietações e outros movimentos. Os instrumentos metodológicos foram: os diálogos, principal objetivo da (P-AE); registro (caderno de itinerância, relatos escritos pelas pesquisadoras coletivas – PC); gravador de voz (celular) e máquina fotográfica. A pesquisa teve como lócus para construção dos dados os recortes das unidades de significado (US) identificados nas rodas de diálogos entre as PC. Os dados construídos foram analisados a partir do desvelamento das categorias freireanas evidenciadas nas falas das pesquisadoras coletivas. Os resultados da investigação demonstraram que: na primeira pesquisa, concluiu-se que as PP parecem não se concretizar na creche, de acordo com os documentos oficiais, e que as profissionais da creche necessitam de uma formação continuada concisa, fundamentada nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e, também, na legislação educacional brasileira, podendo contribuir, desse modo, para o desvelamento da identidade da creche, assim como para o desenvolvimento da PP com os bebês; já na segunda, concluiu-se que os problemas, referentes à rede física da instituição pesquisada, foram os maiores óbices apontados pelas professoras para a realização do brincar na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a discussão aqui apresentada está assentada na compreensão da educação infantil como um ‘patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos 70’ (FARIA, 2006, p. 284), com uma história distinta da escola do Ensino Fundamental.

A luta pela educação infantil refere-se à dupla perspectiva considerada, o direito da mãe trabalhadora atrelado ao direito da criança por uma educação em espaços públicos, coletivos, de qualidade e laica para todas as crianças deste país, assegurada por uma legislação referente à educação da pequena infância, a qual vinha sendo delineada até o início de 2016, com foco no educar e cuidar pautada nas interações e brincadeiras.

A partir desse período temos assistido à desestruturação da Política Nacional de Educação Infantil, perfazendo um percurso em prol do controle gerencial da escola pública por meio da avaliação e determinações de interesse de um grupo social que detém o capital e a quem interessa historicamente manter a classe trabalhadora subordinada às rédeas de um capitalismo excludente e desigual.

Partindo destas premissas, este estudo sobre Políticas Públicas para a Educação Infantil, apresenta duas pesquisas finalizadas em 2019, que discute a questão das políticas legisladas em favor da educação da criança em creches e pré-escolas, em dois municípios do sul da Bahia, buscando evidenciar como o trabalho das professoras a partir da formação continuada destas vislumbra a possibilidade de uma educação para a primeira infância como direito da criança.

Breve histórico do reconhecimento da Educação Infantil como direito de todas as crianças

Importante salientar que, no presente capítulo, quando nos referimos à Educação Infantil como direito de todas as crianças, tratamos especificamente da educação pública que garanta o acesso das classes populares, às creches e às pré-escolas. O processo histórico brasileiro assentado nas desigualdades sociais excluiu as crianças pobres desse direito. Todavia o direito à infância inclui todas as crianças,

independentemente de seus pertencimentos sociais, étnicos, culturais, de classe e religiosos.

Dessa forma o marco temporal para a compreensão dessa etapa da Educação Básica enquanto direito é a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. O reconhecimento pelo ordenamento jurídico brasileiro do direito à Educação Infantil pública integra o sistema normativo de proteção à infância, composto principalmente, pelas seguintes normas nacionais e internacionais:

- Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959);
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
- Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989);
- Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990);
- Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, 2014); Lei Nº 10.172/2001 e Lei Nº 13.005/2014;
- Resolução Nº 5 de 17 de Dezembro de 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, 2009) e os Pareceres que a fundamentam (1998, 2009);
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2005);
- Política Nacional de Educação Infantil: direito das crianças, de zero a seis anos, à educação (BRASIL, 2005);
- A Lei Nº 11.104, de 21 de março de 2005 – Brinquedoteca em hospitais;
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006);
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006);
- Brinquedos e brincadeiras nas Creches (BRASIL, 2012);

- Lei Nº 13.257/2016, Marco Legal da 1ª Infância (BRASIL, 2016);
- Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Essas leis visam proteger as crianças, resguardando amplamente o direito à infância, precipuamente na educação infantil, o que engloba creches e pré-escolas públicas. O Estado Democrático de Direito, instaurado pela Constituição Federal de 1988, mudou paradigmas em relação aos direitos da infância no setor público. Essa proteção visa garantir a vivência plena da infância nos espaços e tempos da EI, proporcionando as interações e brincadeiras aliadas ao educar e cuidar de forma indissociável.

A positivação desses direitos decorreu do embate das forças sociais, que “brigaram” pela inserção de determinados comandos no texto legal. Dessa forma, no bojo das transformações sociais experimentadas no final do século XX, a Convenção Universal dos Direitos das Crianças, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1989, dispôs sobre a proteção da infância em nível internacional.

Essa Convenção utilizou o critério do limite etário para a demarcação do início da infância com o nascimento e o termo final dela, com a aquisição dos direitos cívicos, em seu artigo 1º, da seguinte forma: “Para efeito desta Convenção considera-se criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (BRASIL, 1989, p. 2). Além de definir a infância como uma fase, a Convenção representou um esforço da comunidade internacional no sentido de minorar a opressão que milhares de crianças sofriam, inclusive com violações de seus direitos fundamentais.

Para Sarmento e Pinto (2008, p. 5), tal situação deve-se aos:

[...] outros factos que a realidade social não se transforma por efeito simples da publicação de normas jurídicas; as desigualdades e discriminação contra (e entre) crianças assentam na estrutura social pelo que a proclamação de direitos, pese, embora o seu interesse e alcance, constitui, no quadro da manutenção dos factores sociais de desigualdade, uma operação com acentuada carga retórica, de efeitos em grande medida ilusórios.

Segundo Sarmiento e Pinto, o modo como as crianças foram percebidas, interferiu diretamente no respeito aos direitos fundamentais. A concepção de criança, como cidadã, que tem voz, que participa, é inteligente, foi amparada por inúmeros documentos legais brasileiros que regem a conduta do Estado, da família e da comunidade, no sentido de respeitar e fazer respeitar os direitos da infância.

Os direitos das crianças são direitos humanos, o que significa dizer, são todas vantagens e permissões inerentes à pessoa humana até 18 anos de idade, conforme o artigo 1º da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, da ONU, reconhecida por 196 países, dentre os quais o Brasil é signatário.

O direito à Educação Infantil: uma conquista do feminismo

A inserção da mulher no mercado de trabalho abriu caminho para a luta ao movimento feminista, por creches e pré-escolas, inclusive com a participação das próprias crianças. Há estudos no Brasil que discutem a importância da presença das crianças nos movimentos sociais.

De acordo com Macedo e Aquino (2016, p. 874):

As crises cíclicas do capitalismo afetam a infância, e as crianças, muitas vezes, vivenciam a exploração, a opressão e a alienação nos colos de seus pais e mães. Mas, também vivenciam a luta pela transformação social. Há também experiências de grupos infantis, com participação ativa na luta por uma sociedade menos desigual, como O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e os Sem Terrinhas que realizam encontros e organizam protestos em defesa de seus direitos. No caso dos Sem terrinhas defendem também o direito à terra além das questões específicas da infância como o direito à educação no campo.

As crianças tiveram papel relevante na luta contra a desigualdade social no Movimento de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), os Sem Terrinhas, Fraldas Pintadas, na luta por creches. A inclusão das crianças nos movimentos sociais demonstrou que são atores sociais de

pleno direito, participantes ativos na sociedade, como é possível verificar, abaixo, no cartaz de chamada para o 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha:

Figura 1 – Cartaz do 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha



Fonte: Disponível em: <http://www.mst.org.br/sem-terrinha>.

Todavia, não bastava apenas o reconhecimento do direito no plano normativo, era necessário o financiamento estatal para garantir a manutenção e expansão de uma educação infantil pública e gratuita com qualidade social. Sendo assim, com referência ao financiamento da educação da pequena infância, de acordo com a legislação em vigor, deverá ser prestada pelos Municípios em colaboração com a União e Estados-Membros.

Nesse ponto os investimentos estatais não garantiram a expansão e o fortalecimento da Educação Infantil com qualidade social e a vivência do direito à infância. À exemplo disso, temos vivenciado em outras pesquisas momentos em que as crianças têm sido destinadas espaços partilhados de divisão de uma sala com uma lona transformando uma sala, que seria do ensino fundamental, para duas turmas de crianças da Educação Infantil e

juntamente a esse serviço, a redução ou até a extinção do tempo do recreio (SANTOS; ALVES; CASTRO, 2018).

Inicialmente, após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) em 1996, o governo federal priorizou o Ensino Fundamental garantindo o envio de recursos para o EF, deixando a Educação Infantil de fora. Tal situação provocou desequilíbrio no sistema educacional e, em 2007, para sanar a omissão estatal, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) visando garantir recursos para essa etapa da educação.

Inobstante, a criação do FUNDEB, a promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal, no ano 2000, limitou os gastos públicos, o que ocasionou redução e investimentos dos municípios na Educação Infantil. De acordo com Abramowicz e Henriques (2018), existe uma visão equivocada sobre a destinação do percentual de financiamento para a EI, a saber:

Desse modo há que se destacar que permanece a visão de que crianças menores, merecem políticas menores, pois um aumento 0,2 ponto percentual do PIB em mais de 10 anos mostra a posição que a educação infantil ocupa na política pública brasileira: um lugar inferior, já que o investimento nesse setor não é suficiente para atender nem 30% das crianças brasileiras (ABRAMOWICZ; HENRIQUES, 2018, p. 9).

A EI tem experimentado, de forma mais contundente, os cortes, as reduções do financiamento e a redução visível da oferta de vagas em creches e pré-escolas, fato que só acentua a desigualdade social e obriga muitas vezes os cidadãos recorrerem ao Poder Judiciário para garantir o acesso às vagas. Ultrapassadas as conquistas sociais e políticas produzidas pela CF/88, assistimos à desconstrução desta etapa da educação, especialmente com as pressões das grandes empresas educacionais pela escolarização ainda na EI.

Um cenário de cerceamento de direitos e a desconstrução da infância

A falta de efetividade de políticas públicas voltadas para a defesa do direito à infância na atual conjuntura política nacional tem provocado a supressão da liberdade do corpo e do movimento, das interações e brincadeiras das crianças na EI. Tal situação caminha na contramão dos estudos da infância na contemporaneidade e dos documentos oficiais elencados anteriormente.

O campo de estudos da infância produziu percepções, imagens e concepções sobre as crianças. Assim, tais percepções incluem conceitos de diversas áreas do conhecimento, sobretudo da Sociologia da Infância. Esse novo olhar para crianças e infâncias significa considerá-las pelo ponto de vista da positividade, de tudo o que elas são no presente, ser completo e competente, sujeito de direitos, produtora de cultura, um ser biopsicossocial.

O documento mais relevante para a Educação Infantil no Brasil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, esse documento expressa a adoção dessas concepções. As DCNEI traçaram princípios, fundamentos, procedimentos e a proposta curricular para essa etapa da educação. De acordo com o Parecer nº 20 de 2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, a criança é:

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações e práticas cotidianas a ela disponibilizada e por ela estabelecida, com adultos e crianças de diferentes idades e nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades, pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1)

Percebemos, neste documento, a concepção de criança, presente nas DCNEI, como uma criança concreta, ativa, protagonista, sujeito histórico e de direitos. De acordo com essas Diretrizes, cabe à Educação Infantil

proporcionar às crianças a autonomia, a cidadania, ludicidade, atendendo aos princípios éticos, estéticos e políticos constantes no documento.

Ao analisarmos a legislação e documentos que normatizam a Educação Infantil, visualizamos a inter-relação entre o desenvolvimento infantil e o brincar, para as DCNEI, artigo 9º, *caput*, “as práticas pedagógicas da Educação Infantil, devem ter como eixos as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2009, p. 4), claramente, a importância dessa atividade. A retirada ou a limitação das interações e brincadeiras equivale à supressão da infância num espaço onde potencialmente ainda há condições para a sua efetivação, que são as creches e pré-escolas.

Ressaltamos ainda, que esse conceito que as DCNEI preconizam é de suma importância, e não podemos ocultar, se almejamos uma educação problematizadora e emancipatória. Aquela que não fabrica respostas prontas, mas está sempre pautada nas dúvidas, incertezas, questões e, constantemente, aberta a transformações.

Vásquez (2007) em *Filosofia da Práxis* aponta a práxis como uma ocupação humana que se baseia na transformação, trata-se de uma análise profunda, cujo autoconhecimento necessita estar presente o tempo todo. Logo, para esse teórico, “a práxis é a revolução, ou a crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (p. 128). Percebemos que o nó que se estabelece entre a Prática Pedagógica (PP) quase sempre é o processo ação-reflexão-ação, pois esse processo exige uma transformação a cada momento, e nem sempre estamos preparados para mudanças.

A estrutura legal e institucional da EI, é apresentada pelas DCNEI (BRASIL, 2009), visando promover oportunidade para cada criança conhecer o mundo e a si mesma. Também, aprender a participar de atividades individuais e coletivas, a cuidar de si e a se organizar. Nesse sentido, Cancian e Goelzer (2016, p. 166) lembram-nos a nossa responsabilidade e compromisso com as crianças: “esse compromisso exige de cada um de nós, a construção de uma proposta de educação infantil que ofereça experiências significativas e qualificadas para as crianças, com clareza de seus objetivos, a partir do que definem essas Diretrizes Nacionais”.

Como profissionais da área, bastante do que temos presenciado são práticas pedagógicas sem compreensão das implicações dessa responsabilidade docente, considerando-se que se trata da formação de seres humanos, ou seja, da educação de crianças pequenas, o que necessita de uma lógica ética. Às vezes, nos esquecemos de que devemos planejar com a criança, para que a ação seja uma construção conjunta e organizada a partir e com elas, e não simplesmente para elas.

Parece que o planejamento dessas práticas ainda é uma tarefa fácil, para muitas instituições, pretendendo, apenas, que as crianças ensaiem semanas e meses, ao longo de horas, para fazerem apresentações, na maioria das vezes sem significado e sem sentido. Talvez isso justifique a ideia do senso comum, de que, para as crianças pequenas, “qualquer coisa serve” ou “elas gostam de tudo mesmo”. Esse pensamento mostra as vontades e aspirações dos adultos sendo priorizadas, e não as das crianças, que deixam de ser o centro e os sujeitos do processo.

A ausência de conhecimento parece ser fundamentada nas demandas externas de pessoas de outras áreas, que desconhecem as orientações normativas para Educação Infantil, que priorizam a garantia da infância em suas especificidades. E, assim, parafraseando Freire (1967), para intervir na realidade posta, é preciso conhecê-la para transformá-la, isto é, só pode interferir na prática pedagógica quem a conhece. Por essa razão, salientamos a relevância em se realizar estudos e discussões que destaquem o tempo que se remete a essas especificidades e as proporções do cuidar e educar que está interligado à afetividade e ao olhar da professora que respeita as singularidades dessas crianças e à escuta sensivelmente.

Parafraseando Barbier (2007), a escuta sensível é sutil, diferente de qualquer método. Segundo Andrade (2019, p. 50) escutar as crianças é:

[...] o princípio de tudo, isto é, de uma prática pedagógica que requer sensibilidade, observação e escuta do corpo que se comunica, sonha, deseja, aprende, fica em silêncio, que se comunica com os pares nos diferentes aspectos, e muitas vezes isso parece não ser percebido pelos adultos.

Em muitas práticas pedagógicas, parece não se perceber essa escuta, que é algo reconhecido e se padroniza nos discursos da educação. Porém, na Convenção dos Direitos das Crianças (BRASIL, 1990), no Artigo 12, está explícito: “A criança tem o direito de expressar sua opinião e de ser ouvida toda vez que se tomam decisões que lhe dizem respeito”. Sendo assim, é necessário que esse pressuposto seja o referencial para a concretização de uma prática pedagógica que garanta os direitos das crianças e das infâncias. Afinal, parafraseando Edwards, Gandini e Forman (1999), as crianças têm cem linguagens para serem escutadas.

Assim, teremos uma educação para a libertação, concebida por Paulo Freire (1967), com uma prática pedagógica que possibilite a construção da autonomia das crianças como desvelamento. Ou seja, que tenha a responsabilidade com a formação humana, com a ética, com um projeto construído por todos, e proporciona uma infância sem interrupções, livre e respeitada.

Percebemos que precisamos desenvolver o senso crítico das nossas práticas pedagógicas, quando aprendemos a escutar as crianças. Contudo, é necessário perceber que: “Para ser crítico, é preciso conhecer, só critica quem conhece, e assim pode interferir no mundo, pois só interfere aquele que já tem conhecimento da realidade” (MOREIRA, 2015, p. 155). Assim, temos, na prática pedagógica, um valioso instrumento para defendermos uma educação para a libertação dos sujeitos.

Para alcançarmos o que está posto, é importante deixar claro que, somente conseguiremos na construção em coletividade, sabendo dialogar com as diferenças, que possam estabelecer relações entre si de autenticidade e reciprocidade, de conquista de mundo, e não de conquista do outro, como ressalta Freire (2005), ou da conquista da liberdade do outro, como aponta Sartre (1970).

Freire (2005) salienta a condição ontológica de ser mais direcionado ao sujeito à compreensão de sua também condição ontológica de ser livre. Livre para agir na construção da utopia, como seres inacabados que somos de intervir na realidade posta, através de uma postura crítica dialética para transformar aquilo que almejamos. Esta é a situação existencial, é preciso

conhecer para transformar a utopia em realidade. Essa movimentação, como descrito por Freire (2005), nada mais é do que o inédito viável, ou seja, quando a utopia, deixa de ser utopia e os sujeitos passam a desejar a sua realização de modo reflexivo e, para além do desejo, agem em favor da mudança.

Considerações finais

Face ao exposto, o desenvolvimento das pesquisas nos fez entender que as relações humanas precisam ser permeadas pela construção coletiva, e as práticas pedagógicas têm relações orgânicas com as condições econômicas, políticas e sociais. Na luta por uma prática pedagógica que possa afastar essa lógica numa sociedade capitalista, julgamos relevante defender uma organização para a atuação política, com consistente formação teórico-prática e valorização profissional que possam conseguir estabelecer possibilidades de mudanças sociais a fim de acabar com práticas pedagógicas deterministas e reducionistas.

A construção dos dados nos proporcionou notar que as concepções das profissionais indicavam uma prática pedagógica que apresentava contradições em seu processo. Contradições essas experienciadas na creche: inquietações para que fossem valorizadas e reconhecidas, de haver uma formação específica que oportunizasse a apreensão dos processos pedagógicos epistemologicamente fundamentados, e de ter condições pedagógicas necessárias, como planejamento coletivo em adequadas condições. Enfim, oportunidades que proporcionassem desenvolver um trabalho em que os conceitos sobre infância, criança, educação e formação fossem consonantes na luta por uma educação que proporcione o empoderamento e emancipação das crianças e seus profissionais.

Advogamos pela necessidade da constituição de um projeto educacional intencional e de acordo com os princípios éticos, estéticos e políticos para viabilizar o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos físico, cognitivo, psicológico e motor no processo das interações coletivas, importando também estabelecer uma relação positiva entre família e instituição, em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009).

Percebemos que esta é uma discussão que necessita ser aprofundada, pois uma mudança no paradigma vigente ainda enfrenta muitos obstáculos, entre estes, a exemplo do pouco conhecimento por parte das profissionais sobre a legislação educacional brasileira e, conseqüentemente, a não reivindicação dos seus direitos constituídos. Concluímos que ainda não se conseguiu romper com as práticas pedagógicas pragmáticas; mas, ao analisar as concepções das profissionais sobre as práticas pedagógicas, desvelou-se uma indissociável e verdadeira relação entre o cuidar e o educar.

Esta pesquisa nos permitiu afirmar que as profissionais da educação infantil necessitam de uma formação continuada específica e concisa, fundamentada nos pressupostos teórico-práticos da Sociologia da Infância, e também da legislação educacional brasileira, podendo contribuir, assim, para o desvelamento da identidade da creche e da pré-escola, bem como para o desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças pequenas. Principalmente, porque o objetivo com isso é garantir os direitos das crianças a uma EI de qualidade socialmente referenciada. Sendo assim, nosso produto final se fez pertinente com a realização de uma formação continuada específica, proposta pelas próprias profissionais da educação infantil.

Nessa perspectiva, continuaremos nos aprofundando, ressaltando que mesmo após o término das pesquisas ainda prosseguiremos com este debate, pois entendemos que a problematização não se esgota quando encerramos os trabalhos acadêmicos, mas deve permanecer viva nos diálogos e reflexões das práticas pedagógicas.

Enfim, queremos reafirmar que a sociedade civil organizada, os grupos de estudos das universidades públicas, as instituições representativas da educação devem continuar a luta por uma EI pública, laica e com qualidade social, sob pena de assistirmos à completa descaracterização dessa etapa da educação, sucumbirmos aos ditames do mercado e à supressão da infância nos espaços nos quais a legislação em vigor, determina que seja vivenciada plenamente.

Não obstante, a EI é um direito de todos, dever do Estado, de responsabilidade da família e da sociedade, garantindo a efetivação dos

direitos das crianças. A educação pública, sobretudo nesta etapa, ainda está imersa em graves distorções históricas, mormente no Nordeste, em muitos municípios, não apenas nestes dois localizados no interior do sul da Bahia.

Dessa forma, este estudo não poderia ser compreendido fora de um contexto político sócio-cultural, marcado por imensas desigualdades sociais, decorrentes da monocultura cacaueteira, do processo histórico de exclusão das camadas populares à educação, do empobrecimento decorrente da má administração pública e do reducionismo de pensamento em achar que para criança “qualquer coisa serve”. Assim, a EI caminha ao dissabor dos interesses de políticas locais, que não se refletem em políticas de Estado, voltadas para o respeito e garantia dos direitos da criança.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso C. (org.). *A luta pela infância*. Campinas: Papirus Editora, 2018.

ANDRADE, Geane S. dos S. de. *A materialização dos documentos oficiais na prática pedagógica da creche: com a palavra, as professoras*. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

ASSEMBLÉIA DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. ONU, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 6 dez. 2018.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2016. (VadeMecum Saraiva, 15).

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*. Brasília, 1989.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. (Vade Mecum Saraiva).

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/ldb/pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras nas creches*: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009*. Brasília, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. UNESCO. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as Políticas Públicas para a Primeira Infância. E altera a Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770 de 9 de setembro de 2008 e a Lei nº 12.662 de 5 junho de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm Acesso em: 18 set de 2018.

CANCIAN, Viviane A.; GOELZER, Juliana. Práticas pedagógicas na educação infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Brasília: Editora e Gráfica Caxias, 2016. p. 161-177. v. 2.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero. *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 279-287, jan./jun. 2006.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MACEDO, E. E.; AQUINO, L. M. L. *A participação e contribuições das crianças nos movimentos sociais*. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/158336/RZS63UMacedo_Elina_Aquino_Ligia_OK_.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

MOREIRA, Janine. *Conscientização freireana e liberdade sartreana*. Disponível em: <http://www.bvseps.iciet.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=2405>. Acesso em: 10 abr. 2018. p. 15.

PINHEIRO, Nayara B. A. O. *Brinca-se também nesta escola?* 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

SANTOS, Érico J. dos; ALVES, Cândida Maria S. D.; CASTRO, Neisa P. dos S. de. O espaço como direito à brincadeira na Educação Infantil: uma discussão sobre espaços partilhados e como ressignificá-los. In: EUGÊNIO, Benedito Gonçalves et al. (org.). *Diversidade e educação: múltiplos olhares*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 125-143.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVÊA, Maria C. S. de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARTRE, Jean-P. *O existencialismo é um humanismo*. Tradução de Rita Correia Guedes. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Expressão Popular: Paz e Terra, 2007.

PARTE III

AUTORITARISMO, VIOLÊNCIAS E EDUCAÇÃO

Capítulo 8

O esfacelamento da tradição na escola: autoritarismo, violência e diversidade étnico-racial. De que se trata?

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

José Valdir Jesus de Santana

Introdução

A superação das históricas desigualdades de gênero e suas intersecções com sexo, raça e etnia requer um esforço muito grande de todos no desenvolvimento de ações concretas, que permitam a ampliação do acesso dos indivíduos à formação de valores, à cidadania, enfim, à concretização dos seus direitos, na sociedade brasileira.

De fato, é necessário combater os preconceitos e a discriminação expressos na violência e na autoridade agastada, decorrentes do não-reconhecimento das diferenças e do desrespeito a elas, visíveis nos entrecruzamentos das relações sociais construídas historicamente na família, na rua, na escola, enfim, presentes na sociedade brasileira e herança de ações colonizadoras, hierárquicas, patrimonialistas, sexistas, machistas e racistas e, na maioria das vezes, entrelaçadas.

Vivemos um momento em que a crise da autoridade tem custado muito caro à escola e aos seus professores, e a família não está fora

deste contexto de acontecimentos que criaram o mundo moderno. E, o esfacelamento da tradição implica na perda de sabedoria, dando lugar à ignorância, ao desconhecimento, aos sujeitos vitimados pela desautorização, falta de confiança, pelos atos e manifestações de violência no cotidiano escolar – e ocorre com certa frequência, como resultado de incivilidades, preconceitos, situações agressivas, provocações, transgressões. A escola precisa provocar os seus alunos a pensar, pois a ausência de pensamento, nas palavras de Arendt (1997), pode contribuir para que se dê o mal em sua forma perversa, ilimitada, extrema, banal. Contudo, é preciso que o pensamento, de algum modo, possa evitar o mal, pois “a característica principal do pensamento é interromper toda a ação, todas as atividades habituais, sejam elas quais forem” (ARENDT, 2002, p. 149).

Tudo isso nos conduz a algumas correlações interessantes que permitem elucidar o desgaste da autoridade na convivência entre professor-alunos e, também, é visível a manutenção do machismo, do racismo, da homofobia, como forma de excluir pessoas dos espaços sociais, inclusive da escola. Nessa dinâmica social, o autoritarismo presente na escola não é apenas produto do excesso de autoridade na relação professor-aluno, mas também, uma criação das múltiplas formas de o homem se relacionar desde a colonização do Brasil aos dias atuais. A autoridade é um tema que se abusa com frequência e é empregado no discurso cotidiano relacionado a vigor, força e “o seu maior inimigo é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio para miná-la é a risada” (ARENDT, 2001, p. 37).

No início do seu ensaio intitulado “A crise na educação, incluído na obra *Entre o passado e o futuro*, Arendt (1997) demonstra inquietações sobre a crise profunda do mundo contemporâneo e, nas suas palavras, a crise intelectual, pelo esfacelamento da tradição provoca lacunas, colocando os padrões morais e as categorias políticas em questão e impedidas de dar continuidade histórica à tradição ocidental, tornando-se obsoletas e inadequadas, não apenas para fornecer regras para a ação, bem como, para se manter como ponto de referência para a constituição da sociedade contemporânea. Por isso, ao que tudo indica, perdeu os rumos da civilidade, da moralidade, do respeito ao outro, da sociabilidade e vive espaços de

silêncio, passividade, do crescente emprego dos meios tecnológicos da violência e do negligenciamento, extremamente grave, da formação de professores em suas próprias matérias, particularmente em instituições públicas. Embora a violência não se constitua como objeto de estudo de Arendt, este fenômeno é pela autora abordada nas suas reflexões políticas e vai se transformando à medida que ela desenvolve seus estudos de filosofia política e se constitui como uma abordagem imprescindível à educação, à formação de valores humanos e sociais e à cidadania. A crise na educação é resultado da crise que acometeu o mundo moderno e tomou várias formas, faces que estão visíveis no esforço que as autoridades têm buscado para conter as marés que, a cada momento de descida e subida, provocam profundo mal-estar nas relações cotidianas entre os indivíduos no espaço escolar. Essa crise tem se tornado mais visível e um desastre quando se mantém os juízos pré-formados e priva os indivíduos de pensar, de viver o mundo e “a experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDT, 1997, p. 223).

Todas estas considerações nos fazem pensar nos atos/manifestações de violências que se estabelecem nos ambientes da escola e, com sua dinâmica, atravessa os espaços de convivência entre alunos e professor-alunos, com diferentes faces e estratégias negativas. Os silêncios, os discursos, os silenciamentos (ORLANDI, 1997), os preconceitos e as práticas discriminatórias presentes na sociedade brasileira, produzidos contra negros, indígenas, homossexuais, pobres, são alguns dos motivos suficientes para compreender os mecanismos cotidianos utilizados pela escola para fazer que não vê ou banalizar e naturalizar as manifestações de violência nos seus espaços de convivência escolar. Como também, essa atitude da escola possibilita entender “as mutações que a discriminação racial sofre no cotidiano escolar” (SILVA, 2001, p. 68) e, do mesmo modo, o problema que atinge as relações étnicas, de gênero, sexualidade, masculinidades e feminilidades, classe social, religião, etc. Essas mutações são percebidas nos resultados da pesquisa realizada por Silva (2001), que analisou a formação de educadores/as para o combate ao racismo. E encontram-se presentes nas formas de exclusão escolar, nos motivos

que levam a escola a maior retenção de um grupo racial do que outro, nas formas de discriminação da escola contra crianças negras, pobres, pelo comportamento e atitudes dos professores e da direção da escola que, na concepção da autora, ocorrem em face dos prováveis, às vezes previsíveis, atos de discriminação contra alunos(as) negros(as). Enfim, pelos mecanismos de constituição e seleção de alunos utilizados pela escola.

Do mesmo modo acontece com alunos gays, lésbicas, pobres, moradores de favelas, enfim, as práticas sociais, de docentes e da escola são discriminatórias e racistas e marcam profundamente as relações pedagógicas, com medo, insegurança, tempos e espaços de colonização, desautorização, racismos, incivilidades e violências. As práticas escolares promovem conexões entre os instrumentos e vivências da tradição, enquanto seus alunos exigem as vivências da realidade presente. Desse modo, a escola não escapa dos efeitos e consequências das ferrugens que a afetam desde a sua origem, suspirando profundamente a decadência da autoridade e exige de seus alunos, uma “obediência cega” (ARENDT, 1999) às normas e regras cheias de tensões e contradições que são reproduzidas através do ensino e da educação escolar.

A partir destas considerações, procuramos trazer uma discussão sobre o autoritarismo, a violência e a diversidade na sociedade brasileira e demonstrar que, sob condições autoritárias, discriminatórias e racistas, as relações sociais e a política se veem transformadas em um complexo sistema de disseminação da violência e dá pouco importância ou nenhuma ao processo de pensar. Sendo que, o pensar não é privilégio de poucos, pois, indica a dimensão da transcendência que todos os homens possuem. O transcender, o dialogar, o discernir e o pensar são exclusividades do existir, mas o pensamento “não cria valores, não irá descobrir, de uma vez por todas, o que é ‘o bem’, e não confirma as regras aceitas de conduta, mas antes dissolve-as” (ARENDT, 2002, p. 167). Por isso, a escola, a família e a sociedade não devem pôr em prática o absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida e impor o silêncio. Cabe aos adultos conduzi-las e, nesse sentido, do papel da tradição, nasce a defesa da autoridade, uma vez que a escola deverá trazer instrução, isto é, o conhecimento e saberes

que o aluno não tem. É preciso proteger a criança do mundo e o mundo da criança e não se pode educar, sem ao mesmo tempo, ensinar e provocar sua atenção para o que é importante para a arte de viver (ARENDT, 2002, 1997). Para isso, a autoridade não pode ser recusada pelos adultos e os alunos não podem derrubar a autoridade educacional e a escola não pode se recusar da sua responsabilidade pelo mundo, ao qual, é responsável pela educação da criança. A ausência dessa ação permite a criação de (pre) conceitos, e uma oportunidade para que a discriminação e as violências se instalem nos ambientes relacionais da escola, inclusive na sala de aula.

Daí a importância da responsabilidade conjunta dos pais, da escola e da comunidade pela educação da criança. Os pais devem assumir a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. A família é o lugar tradicional da criança, portanto, responsável pela sua emancipação junto à escola, a quem compete a responsabilidade pelo ensino, a aprendizagem e a interação da existência humana com o mundo.

No entanto, a violência é um problema recorrente no cotidiano escolar e responsável pelas consequências do esfacelamento da tradição na escola e vem provocando a desautorização do professor na sala de aula e noutros espaços da instituição escolar. A tradição é uma muralha ao esquecimento e a autoridade ao autoritarismo e ao totalitarismo, portanto, uma barreira à violência. A complexidade desta problemática vivenciada na relação professor-aluno é recorrente no cotidiano escolar, coercitiva e implica na perda de sabedoria, no enfraquecimento ou degeneração da autoridade do professor e, conseqüentemente, em manifestações e atos de violências na/da e contra a escola. Enfim, é visível como as modalidades, tipologias e frequência da violência tem se multiplicado no cotidiano escolar, no seu entorno, nas festinhas promovidas por alunos e/ou professores, nos passeios que a escola promove para realização de práticas escolares, nos encontros entre alunos, na relação família do aluno e funcionários. Atualmente, o sentido da violência que acompanha a escola ganha novas roupagens e adquire dimensões diferentes.

O autoritarismo e o esfacelamento da tradição na escola. Há lugar para a diversidade étnico-racial?

O autoritarismo é um mal que vem assolando as relações sociais e, na escola, resiste ao tempo-espaço escolar e demarca sentimentos de superioridade e inferioridade nas relações entre professor-alunos e permite a falta de gosto e educação, demarcando sentimentos de não-pertencimento, sentidos equivocados para termos como raça, etnia, gênero, sexualidade, masculinidades e feminilidades, pobreza, deixando espaços abertos para as violências verbais e não-verbais, diretas e indiretas.

A escola vive um paradigma, com muitos dilemas, conflitos e desafios. Não há dúvida de que está em jogo a sua referência para a família, seus alunos e pais de alunos, assim como, para seus funcionários e sociedade. Encontra-se em risco, o sentido da escola de um local seguro, prazeroso e, no qual, se pode marcar encontros na entrada e na saída, nos intervalos, onde pode se conhecer e viver o prazer de educar, conviver, inventar, criar, socializar, aprender maneiras de ser, de saber-fazer, de viver e conviver com o outro e pensar a coletividade e o prazer de conviver juntos. Na escola, ao contrário, dispensa-se, ao que parece, a tarefa de pensar a coletividade e o clima de insegurança e medo tem se tornado motivo de grande preocupação para a família, professores e funcionários, principalmente porque a escola é uma instituição que vivencia crises e instabilidades mais gerais, produzindo e reproduzindo tensões e círculos de conflitos. Nesse contexto, como diz Charlot (2000, p. 16), “o fracasso não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”, como a desistência e, conseqüentemente, o abandono escolar. Essas violações de direitos aos alunos, por mais grave que possa ser para seu crescimento intelectual, formação da cidadania e condição humana, a tarefa de educar não é apenas da escola, mas também da família e sociedade. O grande problema é: Há lugar para a diversidade? Como diz Arendt (1997, p. 239):

[...] em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda uma responsabilidade pela criança,

só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes.

O sentimento de pertencimento e de identidade no espaço escolar, ao que tudo indica, ainda é muito tímido e precisa ser reforçado ou não existe, primeiro porque os alunos, ao que parece, demonstram não conhecer a escola e, por isso, não entende o seu significado e sentido para as suas vidas, experiências, vivências e, por essa razão, não compreendem sua relação com a escola. A ausência desse sentimento de pertencimento e de identidade na escola é evidenciada nas violências presentes, como a depredação do espaço escolar e de seus recursos materiais nas salas de aula, por exemplo. Falta acolhimento, ternura, empatia, sentimento de segurança, respeito, familiaridade com o mundo escolar e, nas palavras de Arendt (1997, p. 239), deve-se introduzir as crianças aos poucos ao mundo, “deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”, para que elas conheçam o novo, o diferente, aprendam a conviver com a diversidade e respeitar o negro, o indígena, o gay, o pobre, o católico, o evangélico, sem distinção racista, homofóbica, intolerâncias, preconceitos, discriminação e exclusão social. Portanto, é preciso combater a crise da educação contemporânea, buscar novos sentidos para a escola, pois:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 1997, p. 247).

Para tanto, educar na concepção arendtiana não significa apenas ensinar a criança a fazer alguma atividade ou coisa, mas também a viver o mundo, a conviver com outras crianças e no mundo do adulto, educar para assumir suas relações no espaço privado e fazer a transição para o espaço público e entender que o mundo precisa ser conservado para que as outras gerações possam pensar e agir e, desse modo, trazer o novo para o mundo. Eis a questão... No imaginário coletivo-individual, o processo escolar faz sentido para os alunos? Essa é uma questão que a escola precisa responder e assumir a responsabilidade pelo mundo e, também, empreender em seu cotidiano, a forma de autoridade, partindo da premissa de que a autoridade é “a pedra angular” do mundo moderno e sempre exige obediência. Daí, faz-se uma grande confusão conceitual, ela é comumente confundida como alguma forma de poder e violência. Sobre esta definição da autoridade e sua importância para o mundo, a autora diz:

Algumas especificações similares parecem-me necessárias a respeito da moderna perda da autoridade. A autoridade, assentando-se sobre um alicerce no passado como sua inabalada pedra angular, deu ao mundo a permanência e a durabilidade de que os seres humanos necessitam precisamente por serem mortais – os mais instáveis e fúteis seres de que temos conhecimento (ARENDT, 1997, p. 131).

Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. Onde há autoridade, não cabe violência, são termos contrários, em contraposição, e onde se utilizam argumentos, a autoridade entra em questão, fica em suspenso, se desloca. No cotidiano escolar, a autoridade do professor e sua formação e saberes da docência são indispensáveis para sua autoridade na sala de aula. Para tanto, o professor precisa de qualificação profissional, de práticas em busca de novos sentidos, de formação docente que consiste em conhecer o mundo e ser capaz de ensinar aos seus alunos o que é o mundo. No entanto, sua autoridade depende da sua responsabilidade coletiva e sobre o amor ao mundo. O processo de estranhamento do mundo contribui com muitas dificuldades que o aluno demonstra para viver coletivamente no

mundo e, por isso, a escola não pode pretender ser o mundo, mas o espaço onde se aprende a viver o mundo, um lugar apropriado para aprender a viver a liberdade e o respeito à diversidade – ao outro. Para Maffesoli (1978, 1999), o que importa é o presente e essa questão está em primeiro e único lugar e só pode existir no cotidiano, sendo que, nada existe fora dele. Nesse sentido, o autor entende que, “as consequências decorrentes do imaginário coletivo-individual poderão ser votalização gratuita e festiva das forças do corpo, jogo com a morte, troca transitiva, todas as coisas que escapam à esfera da economia” (p. 79). Vivemos uma nova ética, não há como fugir dessa onda. Não é tarefa fácil. Posto que, a observação é estetizada, a educação exige mudanças de mentalidade e comportamento em relação ao tripé tradição, autoridade e poder. E o cotidiano exige novas posturas, compromissos, regras originárias das instituições sociais, como a família, o Estado, a escola. Levando essa reflexão em conta, podemos considerar a escola como um lugar que deverá oferecer espaços adequados à fala, ao diálogo e à ação política e educativa.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (ARENDT, 1997, p. 238-239).

No entanto, o que se observa, é que não é tão fácil obter uma resposta para essa questão. Quando falamos da função da escola e dos seus espaços de interação surgem muitas dificuldades no trato do assunto. Nesse contexto, o desaparecimento da autoridade talvez indique a dificuldade de se tratar desta problemática, com propriedade. Isto porque, a ausência de visibilidade e a experiência no mundo das aparências não permitem questionamentos. Sobre essa situação-problema, Arendt (1997) na sua argumentação, sem dúvida, é a favor da autoridade na sala de aula e sua abordagem é assumidamente conservadora. Contudo, não é a favor de um

professor autoritário e nem de uma escola favorável à manutenção da ordem estabelecida e do autoritarismo. Nessa etapa da educação, a criança deve ficar sob a responsabilidade dos adultos e, para tanto, é preciso extrair o que foi bom no passado, rememorar o passado adormecido e o que foi mal relegar ao esquecimento. E o tempo se encarregará dessa ação.

A tradição é importante, pois é o passado que não passa e nunca morre; ela é “o fio que nos guia com segurança através dos vastos domínios do passado. Esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado” (ARENDT, 1997, p. 130). Contudo, precisamos dela firmemente ancorada, porque a memória só pode ser alcançada através da recordação. E a escola é um importante espaço para isso. Portanto, precisa trazer conhecimentos que o aluno ainda não possui; conhecimentos úteis para a vida, podendo permitir uma educação de qualidade a seus alunos. A escola é reconhecida como um espaço social que faz parte da vida de muitas pessoas. Não podemos expulsá-la de nosso mundo.

De acordo com Arendt (1997, p. 247), educação não é doutrinação e não acontece com coerção, autoritarismo, arrogância e, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível. No entanto, não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar. A confluência entre educar e ensinar é muito importante, pois a educação sem aprendizagem não tem sentido, é vazia. O termo autoridade “deriva do verbo latino *augere* – aumentar, acrescentar” – observa Arendt, lembrada por Lafer (1997, p. 22-23). E foram os romanos que nos deram tanto o conceito quanto a palavra. Contudo, a busca do fundamento deste termo é, sem dúvida, complexo, porque autoridade envolve obediência. Portanto, não cabe coerção e, por isso, exclui o emprego da força, do autoritarismo, da violência. Onde existem estes três fenômenos, não há autoridade. Mas, “por envolver obediência, a autoridade está situada no campo da hierarquia e exclui a persuasão igualitária que anima o diálogo político”, recorda Lafer (1997, p. 23). Essa é uma lição que a escola deve tomar como uma novidade para aqueles que acabam de adentrar os seus espaços e trazem com eles a curiosidade, o desejo e a vontade de compreender o mundo.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 1997, p. 247).

É certo que, para renovar o mundo, é preciso desconstruir os conceitos fundados no patriarcado, colonialismo, preconceitos, discriminação e exclusão social de gênero, sexualidades, etnia, raça, principalmente no novelo de fios entrelaçados entre as categorias gênero, raça, etnia e classe social. Skidmore (1976, p. 21) mostra em sua obra *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*, que “O contexto intelectual da abolição no Brasil” era baseado no racismo estrutural e em uma sociedade imperial, dependente de instituições apegadas a princípios religiosos, escravocratas e monárquicos e, desde 1865, as diversas irregularidades são retratadas na forma autoritária da sociedade hierárquica, elitista e aristocrática, e estas são originárias das relações sociais caracterizadas pelo “Império com monarca hereditário” e, essas relações se configuravam como “uma anomalia política nas Américas”. Com base na autoridade do imperador e de seus ministros, a forma de governo refletia no comportamento dos brasileiros, nas suas atitudes e modos de subordinação.

O Brasil era, também, uma flagrante anomalia econômica e social – uma economia essencialmente agrária que continuava a tolerar a escravidão, apesar do fim do tráfico, em 1850. Tanto as plantações tradicionais de açúcar no Nordeste quanto as novas e prósperas plantações de café do Centro-Sul dependiam do braço escravo (SKIDMORE, 1976, p. 19).

Não resta dúvida. A escravidão foi a geradora da ideologia brasileira mais perversa, conservadora e excludente e, de forma dissimulada e mascarada, dela surgiram os preconceitos e o racismo ideológico, a crença da inferioridade racial do negro e, assim, foi gerada a ideologia do “racismo à brasileira” ou democracia racial à brasileira, denunciada como

mito (FERNANDES, 1965). Nas formulações da teoria da natureza do preconceito racial no Brasil, em comparação com o fenômeno nos Estados Unidos, Nogueira (1985) tendo como base a literatura especializada e a pesquisa participante, realizada por ele em Itapetininga, e correlacionando as posições e papéis sociais dos negros e das outras pessoas, nota as diferenças entre os preconceitos em relação aos descendentes de africanos. Sendo possível, assim, identificar que as manifestações de preconceitos de cor e discriminação na sociedade brasileira concorreram “o fato de estar ainda quase integralmente imbuído da ideologia brasileira tradicional de relações raciais, até então antes reforçada que posta em contestação nos meios intelectuais do País” (p. 2). Diante de um quadro tão complexo de racismos, homofobia, machismo, autoritarismos, em suas múltiplas faces no cotidiano escolar, a escola, como um espelho da sociedade brasileira, precisa garantir o conhecimento do mundo desde a infância, construir a cidadania e combater a violência totalitária e os racismos. Com base nos relatórios da sua pesquisa em Itapetininga, Nogueira (1998) contrasta os tipos de preconceito racial no Brasil e dos Estados Unidos, designando-os de “preconceito racial de marca” e “preconceito racial de origem” e, nesse processo de construção, trata de estabelecer a distinção crítica entre o preconceito racial brasileiro do das demais sociedades, em especial, a norte-americana.

Podemos aprender muito com Skidmore (1976, p. 12-13) a respeito dos motivos que incitam os preconceitos raciais na sociedade brasileira, quando fala das fragilidades do sistema político brasileiro e da organização social, e ainda mais quando ressalta aspectos importantes como “a falta de apoio político à escravatura, à coroa, à igreja oficial, alvos principais dos reformadores” – os brasileiros liberais. Esses movimentos de reformadores lutavam por mudanças sociais, inclusive pela abolição da escravatura e, apesar de não tocarem no assunto raça como um fenômeno, “levou-os ao ledro engano de pensar que a simples eliminação de anacronismos flagrantes” (p. 13), como a escravatura. Como também, estes brasileiros foram responsáveis pela criação de algumas instituições elementares, como por exemplo, a escola. Esses aspectos trariam as mudanças fundamentais com que sonhavam e lutavam em busca de transformações sociais, porém,

não se atualizam de mecanismos necessários à discussão e ao debate sobre assuntos importantes como a questão da raça. Skidmore (1976, p. 13) lembra que muitos pensadores brasileiros aceitavam as teorias deterministas sobre raça e clima e outros aceitavam sua possível validade e poucos se posicionavam e ousaram “face à tese básica da raça, antes de 1888”. Esse grupo de brasileiros a que o autor se refere, era o da elite. A formação da elite colonial e a do império brasileiro deixaram marcas perversas que persistem até hoje nas ações descabidas, preconceituosas, autoritárias e racistas. Desse modo, o autor descreve que:

A questão da raça e os problemas afins, de determinismo climático, eram, a esse tempo, objeto de aberta discussão na Europa. Os europeus não hesitavam em expressar-se em termos pouco lisonjeiros à América Latina e ao Brasil, em particular, por causa da sua vasta influência africana. Os brasileiros liam tais autores, de regra sem nenhum espírito crítico. E ficavam profundamente apreensivos. [...] os brasileiros do meado do séc. XIX, como outros tantos latino-americanos, estavam mal preparados para discutir as últimas doutrinas sociais da Europa (SKIDMORE, 1976, p. 13).

Desde esse período, foi constatado que a questão da raça, etnia e gênero se entrelaçavam e, como fios de novelo entrelaçados e perpendicular, definia a organização da sociedade brasileira machista, racista, autoritária, patriarcal e hierarquizada de um lado e, do outro, uma população negra e indígena marginalizada, escravizada, agredida pelo sadismo e perversidades, que se camuflavam na ideologia da escravidão e heranças da aristocracia portuguesa colonial e imperialista. Não se pode negar que a escola ainda mantém as heranças e recordações do sistema burocrático, colonizador e autoritário da formação do Estado e sociedade brasileira e, dessa forma, insiste na manutenção de uma mentalidade autoritária, antidemocrática e perversa. Algumas pesquisas (GOMES, 2003; MUNANGA, 2005) revelam que, na escola, os professores resistem às mudanças de (pre) concepções racistas e autoritárias, mantendo essas heranças perversas e discriminatórias, passando de geração a geração, sem precedentes.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p. 77).

Para Rochex (2006, p. 640), a produção e a reprodução das desigualdades sociais no espaço escolar exigem a atenção da escola com “os percursos e modos de experiências escolares que permitam compreender processos ‘comuns’ de seleção e de fracasso dos alunos provindos de ambientes populares, mas também de casos de êxitos escolares excepcionais, atípicos relativamente às correções estatísticas”. Tanto Charlot (2000) como Rochex (2006) demonstram preocupação com o saber como uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o saber e o mundo, com ele mesmo e com os outros. O primeiro diz que “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (p. 63) e o segundo aponta que:

A escola (no sentido da *skholé* grega) é a partir de então a instituição e o lugar por excelência onde se visa a que possam ser transmitidos e apropriados, não quaisquer saberes e práticas, mas prioritariamente determinados saberes e determinadas práticas que, ao mesmo tempo, requerem e permitem um trabalho e uma postura de objetivação, de distanciamento do mundo (pelo menos de certos objetos do mundo), da linguagem e da experiência que temos com ela, trabalho e postura que fazem deles objeto de estranheza ou de inquietude, de questionamento, de reflexão, de análise e de saber e que, no mesmo movimento, constituem o sujeito como foco de suas atividades (ROCHEX, 2006, p. 648).

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a escola pode permanecer alheio ao enorme papel que esta instituição sempre desempenhou no desenvolvimento da educação e do ser humano e, quando falamos da escola, a primeira coisa que nos vem à mente é que esse é um espaço por excelência para educar para viver a vida e a condição humana. Um lugar próprio para ensinar valores, atitudes éticas através da educação. Mas, muito

se tem falado de violências na sociedade brasileira, dos preconceitos velados, implícitos ou explícitos, dos problemas relacionados à discriminação contra negros, indígenas, ciganos, pobres e a escola não fica fora deste contexto, pois a discriminação no seu cotidiano tem provocado dificuldades do aluno no processo de ensino e aprendizagem (FERREIRA, 2017).

Pais (2008), português, sociólogo da Universidade de Lisboa, em sua pesquisa sobre “Máscaras, jovens e ‘escolas do diabo’”, procura mostrar os desafios atuais das pesquisas sociológicas, quando buscam desmascarar as atuações cotidianas, procurando descobrir o que elas revelam a partir do que ocultam. O autor lembra que a realidade nos aparece mascarada e não se deve desprezar suas máscaras, mesmo que elas, como os mitos, não podem explicar-se por si só. É preciso decifrar seus enigmas e os usos que se fazem dessas máscaras. E uma dessas máscaras, identificada em escolas portuguesas, revela que há “recusa de alguns professores em lecionar em escolas de alunos ‘pretos’ e ‘ciganos’” (PAIS, 2008, p. 13). O autor relata que resultados de investigações desenvolvidas em contexto escolar multicultural, em Portugal, “ao nível do 1º ciclo do ensino básico, sugerem que entre muitos professores há um ‘desagrado no trabalho com classes multiculturais, com presença de alunos negros e ciganos’ remete ao gênero de violência por ele definido como “uma violência de encher a cabeça” (p. 13). Tendo em conta a concepção de escola, como “escola do diabo”, o autor coloca um desafio e duas provocações ao leitor: “Escolas do diabo’, quem veste a pele do mafarrico?”. “E, nas escolas, haverá também lugar para as máscaras?”. Pais (2008, p. 13) comenta:

Em Portugal temos algumas “escolas do diabo” – assim foram designadas por alguns professores, tal a imagem de violência que lhes parece associada. As “escolas do diabo”, que em linguagem tecnocrática são classificadas como “escolas de risco”, revelam uma particularidade digna de registro. A maioria é frequentada por jovens provenientes de bairros degradados. Como corre a ideia, bem apressada, de que há nestes bairros uma predominância de família de origem africana e cigana, ocorrem duas outras particularidades não menos dignas de registro: uma delas vinca a associação da violência aos jovens de origem africana e cigana; a outra faz com

que, de modo geral, os professores fujam dessas escolas como o diabo da cruz.

Esse contexto escolar português apresenta semelhança com o cotidiano das escolas públicas brasileiras, nas quais, os preconceitos, a discriminação, os estereótipos e a exclusão educacional são aplicados nas relações escolares de forma corriqueira. O cotidiano e as inquietações de pesquisadores sobre a escola brasileira enfatizam a necessidade de apresentar pistas para decifrar os códigos vividos pelos sujeitos no contexto escolar, os seus posicionamentos e olhar sobre essas questões que denunciam as fragilidades da escola e suas consequências para a formação cidadã e aprendizagem escolar do aluno. E quando a questão está relacionada às categorias gênero, etnia, raça, classe social, dentre outras dessa natureza, é preciso observar qual é a relação da aluna e o aluno com o saber veiculado pela escola, de que modo são transmitidos os conceitos, seus sentidos e significados na relação pedagógica na sala de aula.

De acordo com a concepção de Charlot (2000), as dimensões da educação do homem são consideradas sob duas perspectivas que definem a condição humana. São elas: Por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo, “é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem” (p. 52). E, a outra, a noção de ser no mundo, o homem é uma presença fora de si, que é a sua própria condição humana. Sendo que, “está presente nesse outro que, muito concretamente, lhe permite sobreviver e que também é um homem”, diz Charlot (2000, p. 52). Essa dimensão constitui-se em um objeto de desejo em formas complexas, presente sob a forma de um mundo humano e, desde criança, o ser homem é participante do mundo da linguagem, das formas de estruturas, ferramentas, relações, palavras, conceitos, obras, é um “filho do homem obrigado a aprender a ser” (p. 53). E, assim, é um corpo “engajado” no mundo onde vive, age, produz, relaciona-se com outras pessoas e com ele mesmo. O homem nasce e:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

A partir desse entendimento, Charlot (2000) pauta-se nas concepções e teoria da atividade de Leontiev (1975) para buscar explicações e pensar a articulação entre as relações de identidade e epistêmicas do saber. Pois, esta é uma abordagem que demonstrou significação de conceitos para trabalhar relações entre a criança e a realidade, revelando que ela precisa estar sempre em movimento. Por isso, é preciso mobilizar a criança para que ela tenha interesse pela participação e envolvimento nas atividades que lhes são designadas, com criatividade, interesse, satisfação, desejo e “boas razões” para fazê-la. Para tanto, exige-se que a escola não ignore que a criança tem deveres e atividades a cumprir na escola e a impressão que ela tem é de que as tarefas são muito importantes e a sua relação com o adulto ao entrar na escola é diferente. Isto porque, o lugar que ela ocupa na instituição escolar com relação ao adulto é, para ela, algo novo, assim como, a assimilação de novos conhecimentos.

Com base em Rochex (1995), para realçar essa relação do aluno com o saber e a aprendizagem na escola e atribuição de sentido à experiência escolar, Charlot (2000) diz que a mobilização é importante para resolver a problematização do sucesso e do fracasso escolar e aponta que a relação com o saber e o aprender na escola e na vida contribui com a aprendizagem escolar. Para Rochex (1995, p. 39), o sentido da experiência escolar só existe na e pela ação, pelo movimento, na vida, na atividade do sujeito e, para tanto, é necessário entender que na escola “não há nada a fazer ou compreender; é suficiente compreender regras” (p. 262). O indivíduo nasce, produz relações entre os signos e com o outro, movimenta-se, por isso mesmo, é possível entender que

nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-

se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Mas, afinal, o que o aluno aprende na escola? Esta questão nos leva às provocações de Charlot (2013, 2009, 2000), em suas pesquisas sobre a relação do aluno com o saber e a escola que questiona: “Por que o aluno estuda?”. Para o autor esta é uma pergunta que permite criar condições indispensáveis para a escola rever os seus conceitos contemporâneos e procurar superar as suas dificuldades, pois “não é o cérebro que faz a vida, mas sim a vida que faz o cérebro” (LEONTIEV *apud* GOLDER, 2004, p. 42; LEONTIEV, 1980). O indivíduo aprende a ser humano apropriando-se dos saberes da sociedade e o cérebro está na escola, com suas diversidades, subjetividades, condições de aprendizagens. Porém, as representações de professores estão sempre em questionamentos por pesquisas e estudos sobre a sua formação continuada e atitudes no desenvolvimento da educação escolar e/ou ocultado em suas máscaras, como ocorre nas escolas definidas como “escolas do diabo”, as formas e faces sutis de violência contra alunos, crianças e jovens, negros e ciganos, pois,

[...] não todos, evidentemente – que metem na cabeça uma ideia fixa: escola que tenha ‘pretos’ e ‘ciganos’ é uma escola dos “diabos”. Como a cabeça é usada não apenas para acolher ideias fixas mas também para, a partir delas, gerar corolários e deduções compatíveis, surge a possibilidade de alguns racionalizarem a escolha das escolas, optando por ambientes sossegados, isto é, livres de pretos e ciganos. Quando algum aparece, há logo a tendência para o olhar como ‘fonte de problemas’, desse modo originando-se outra forma de violência, a *presunção* (PAIS, 2008, p. 13).

Desse modo, como já colocamos, essas estratégias para expressar o aluno negro como “fonte de problemas” também ocorre nas escolas brasileiras e nas suas tradições europeias que preservam atitudes e comportamento de uma colonização portuguesa, escravagista e aristocrática. Interessante, na sociedade portuguesa, como retrata Pais (2008), com base na concepção de Silva (2005, p. 3), o “que efetivamente constrangia os docentes era a cor – o negro –, como marca visivelmente definidora de estereótipos e de preconceitos enraizados”. Conforme as revelações cotidianas, a cor da pele é um marcador social que visivelmente incomoda quando a questão é a pessoa de cor de pele negra. Como também foi possível identificar que,

Outros professores, no entanto, têm dificuldades em reconhecer a existência de racismo nas escolas. Assegurando que ‘não há racismo’, formulam uma espécie de profecia que esperam poder cumprir-se por si mesmo, na medida em que acreditam que o que é negado não existe. Certamente há jovens negros e ciganos que são violentos e delinquentes, mas não é certo que todos o sejam (PAIS, 2008, p. 13).

No sistema colonial e do império no Brasil, o controle social e sexual contra a população escravizada era uma prática perversa e desumana e se manifestava de diferentes modos, inclusive contra as crianças indesejadas. Chiavenato (1999, p. 47) relata que:

Entre os mais terríveis quadros da escravidão destacou-se o destino dado às “crias” das negras. Não era econômico elas criarem seus filhos: nos períodos em que o preço do escravo estava em baixa, os recém-nascidos, eram mortos. Jogados no chão, pisados, enterrados vivos – mortos, para não custarem nada ao senhor e não tomarem o tempo do trabalho da escrava. Economiza-se, assim, o alimento que comeriam até começarem a trabalhar. Alguns senhores nem sequer admitiam que as negras engravidassem: obrigavam-nas ao aborto quando suspeitavam da gravidez. E, como geralmente só suspeitavam aos quatro, cinco meses, é fácil perceber a violência do aborto que se cometia.

Nesse contexto, as violências de gênero eram evidentes, tanto a mulher negra como a mulher branca eram tratadas como propriedades dos senhores, objetos e há relatos que falam das perversidades e crueldades às mulheres indígenas. Nas palavras de Saffioti (2015, p. 12), a realidade é “nua e crua”, as maiores preocupações dos brasileiros aparecem estampadas nas pesquisas, é o desemprego e a violência, e este último fenômeno está generalizado, diverso, múltiplo, facetado e plural. Caberia chamar a atenção da própria escola, da família e da sociedade de modo geral, que a gravidade do problema tem provocado o esfacelamento da escola, o enfraquecimento da autoridade docente. Além disso, é preciso buscar mecanismos para alterar o estado de consciência das instituições responsáveis pela educação da criança e recordar que a vítima de abusos físicos, psicológicos, morais, relacionais e/ou sexuais é vista por cientistas “como indivíduo com mais probabilidades de maltratar, sodomizar outros, enfim, de reproduzir, contra outros, as violências sofridas, do mesmo modo como se mostrar mais vulnerável às investidas sexuais ou violência física ou psíquica de outrem” (SAFFIOTI, 2015, p. 18).

Em “As negras e suas crias”, Chiavenato (1999, p. 46) revela em suas descrições e crônicas, o quanto era difícil as condições de vida e de trabalho do negro africano, escravizado no Brasil, uma sociedade patriarcal e racista, e cita um provérbio de um observador português que diz: “Fazê-los trabalhar bem e surrá-los melhor”, produzido no século XVII, que “traduzia o usual, mas não o mais cruel, na vida dos escravos”. Esta é uma declaração aberta encontrada nos escritos dos estrangeiros europeus Galanti (1886), De Laet (1925) e outros europeus que chegaram ao Brasil durante a colonização e império, inclusive afirmam que “Quem quiser tirar proveito de seus negros, há de mantê-los, sem isso não se consegue serviço nem vantagem alguma”. Galanti (1886) e Laet (1925), falam do tratamento violento dos escravos, que para assegurar a produtividade de maneira satisfatória, eram tratados como “animais”. Mas também, os atos de violência eram vivenciados de forma constante de mulheres brancas contra mulheres negras. Para explicar essa situação vivida pelas mulheres

negras, em meio a um sadismo escravista, o autor selecionou alguns casos típicos que foram introjetados no imaginário popular, que relatam casos de ciúmes, maus tratos, vingança, como por exemplo:

No Recôncavo Baiano, perto de Santo Amaro, um senhor e sua mulher à mesa eram servidos por uma mulatinha de olhos bonitos. O homem elogiou-os. No dia seguinte, a mulher ofereceu um grande jantar que se encerrou com uma sobremesa especial. Em uma bandeja de prata, coberta por toalha de linho, ela serviu ao marido o doce esperado: os olhos da menina, arrancados à ponta de faca (CHIAVENATO, 1999, p. 47).

Nesse contexto de submissão e autoritarismo, a questão de gênero, principalmente contra a mulher negra, vítimas de violência e atrocidades geradas pela escravidão eram contadas em crônicas, em jornais, folhetins e atingiam a população indígena, como relata o autor (p. 47), a saber:

Outro caso, contado por frei João de São Queirós, é de um rico fazendeiro casado com uma índia. Ela ficou sabendo que o marido gostava de outra índia: matou a rival e mandou assá-la, servindo-as inteira ao senhor. A assassina ciumenta abandonou a casa-grande, juntou-se às escravas e enlouqueceu.

Podemos observar nas duas crônicas a diferença de relatos entre casos envolvendo mulheres negras e mulheres indígenas e demonstra as formas de registrar o imaginário sobre a população africana e afro-brasileira e o indígena, da forma sádica e excepcional para relatar e/ou descrever o cotidiano e a vida dos negros e indígenas, lembra o autor. Ainda acrescenta que,

Se o requinte sádico era excepcional, o ciúme doentio das sinhás derramava-se em violências que marcaram muitas escravas. Servir à sobremesa pedaços de negras amantes dos senhores não foi tão raro. As crônicas da época falam de olhos, seios, mãos e até mesmo vaginas assadas foram servidas a senhores lúbricos. Não são poucos os registros de senhoras enlouquecidas de ciúmes que mandavam quebrar os dentes das negras a martelo, ou arrancá-los com alicate.

Dentes e seios, diga-se, provocavam um ciúme doentio nas sinhás. Alguns viajantes contam ter visto negras sem um seio, ou sem os dois – o que era extraordinário, porque a maioria das vítimas morria em decorrência de mutilações (CHIAVENATO, 1999, p. 47).

Desse modo, raça, gênero e etnia se entrelaçam quando a questão é a diferença do outro e marcam os (pre)conceitos e a discriminação nas relações sociais. Esta é uma combinação perversa e astuta, que aprofunda as desigualdades entre negros, indígenas, gêneros, sexualidades, masculinidades e feminilidades. Logo na introdução de sua obra intitulada *Do silêncio do lar ao silêncio escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, Cavalleiro (2000, p. 9) lembra que a “discussão das relações étnicas em território brasileiro é uma questão antiga, complexa e, sobretudo necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão”. Gomes aponta que:

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (GOMES, 2003, p. 77).

É interessante destacar que a escola é reconhecida como o espaço apropriado para enunciar e confrontar opiniões, discutir experiências formuladas pelos grupos de alunos, estabelecer regras de sociabilidade e combater as manifestações de racismo, homofobia, autoritarismos, machismo e outras formas negativas de olhar e considerar o outro – o diferente. Contudo, o mais decisivo para nossas considerações é o papel que a escola continua a desempenhar como lugar de conflitos entre alunos e professor-alunos, de espaço fundador de preconceitos, desigualdades e violências. No entanto, ela é considerada desde a sua origem como

espaço fundamental ao pleno desenvolvimento do indivíduo, encontros e sociabilidades, desde a mais tenra infância e *locus* da cultura da paz, solidariedade e ternura.

Henriques e Cavalleiro (2005, p. 11-13), prefaciando a obra *Superando o racismo na escola*, definem que para combater o racismo não é tarefa fácil e esta ação pode ser considerada como “uma correlação de forças” e, na escola, o racismo se constitui como uma “violência racial escolar”. Contudo, acreditam que é preciso “recorrer a um termo da Ciência Política, que pode tornar possível (ou não) a ‘mudança de conversa’ de professores, alunos e funcionários da escola em torno do combate ao racismo nos seus espaços e na sociedade brasileira” (p. 13). Por isso, os autores percebem que:

As chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. [...] a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro (p. 13).

Na educação infantil, a relação diária da criança com outras crianças de quatro a seis anos de idade, permite “identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (CAVALLEIRO, 2000, p. 10). Nesse sentido, observamos que os (pre)conceitos sobre quem é negro e quem é branco se manifestam nas relações entre alunos desde a mais tenra idade, pois esta é também uma realidade constatada nos primeiros anos do ensino fundamental. A autora destaca que na relação entre crianças brancas e crianças negras, as primeiras “revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele” (p. 10), mas também, há outras situações como tipo de cabelo, formato do nariz, dentre outras formas de discriminação correlacionadas ao controle do corpo do outro.

Munanga (2005) também destaca questões referentes à importância da educação e formação do cidadão, considerando questões que ainda se constituem como dificuldades para que a escola possa lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade coloca ao cotidiano escolar. O autor lembra que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconsciente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pela escola para garantir oportunidades de acesso e permanência escolar à população negra e os conflitos do racismo no seu contexto institucional, Munanga (2005) não deixa escapar aspectos importantes para resolver os graves problemas do racismo na escola. O esforço de derrubar barreiras visíveis e invisíveis da discriminação racial tem demonstrado que, para a escola não é tarefa fácil, pois se depara com a falta de preparo de alguns professores ou por preconceitos neles introjetados, por resistência às mudanças de atitudes, ou “não sabem lançar mão de situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e à nossa identidade nacional” (MUNANGA, 2005, p. 15).

Segundo Certeau (2001), a ocasião pedagógica não deve ser desperdiçada, pois é o momento de cruzar saberes, entrelaçar pensamentos, tomar decisões bem pensadas, montar estratégias importantes, as ocasiões podem se constituírem como possibilidades de pluralidades e

multiplicidades de posicionamentos e de se apropriar de olhares distintos que, cotidianamente, produzem saberes. Há que se olhar com desconfiança para os modelos e se apropriar dos saberes quando eles são colocados em circulação e evidência e, para tanto, é preciso pensar, pois o objeto do nosso pensar é a experiência, e nada mais e “se perdermos a base da experiência, chegaremos a todo tipo de teorias. Quando o teórico político começa a construir seus sistemas, está também geralmente lidando com a abstração” (ARENDT, 2010, p. 130).

A partir dessa compreensão arendtiana, buscamos as contribuições de Munanga (2005) para lembrar que vivemos numa sociedade predominantemente racista, dominadora, colonizadora, conservadora, na qual os (pre)conceitos, a discriminação, a exclusão social afetam de forma perversa e sem precedentes, negros, ciganos, indígenas, pobres. Esses fenômenos perversos agem historicamente com outros fenômenos como violências políticas e institucionais, e são frutos da colonização e suas heranças etnocêntricas, racistas e discriminatórias se perpetuam ao longo dos séculos. Por isso, assim como Schwarcz (2013), Munanga (2005, p. 15) diz que:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.

A escola é um espaço destinado à socialização e formação de saberes, lugar da diversidade e apropriado para pensar, dialogar e construir conhecimentos. Para Arendt (2002), qualquer processo de pensamento exige experiência pessoal, pois todo o pensamento deve estar relacionado à experiência. Contudo, nenhuma experiência produz significado sem passar pelas operações de imaginação e pensamento. Portanto, pode-se assim afirmar: “Todo pensamento é ‘re-pensado’: ele pensa depois da

coisa” (ARENDT, 2002, p. 141), mas, para tanto, é preciso tornar presente aquilo que está ausente e retirar-se do mundo das aparências, do mundo da “falsidade”, que impossibilita o conhecimento do mundo tal como é dado aos sentidos, o “desarraigamento”. Isto porque: o pensar, o querer e o julgar exigem uma retirada deliberada do espaço das aparências e, certamente, significa uma retirada do mundo que está presente para os sentidos. A retirada do mundo das aparências, para a autora, é a única condição necessária ao pensamento e, “a retirada é inerente ao parar para pensar; este a exige não somente porque é invisível como as outras atividades do espírito, na medida em que elas nunca propriamente aparecem, mas, precisamente, porque se dão, todavia, em um mundo de aparências” (ARENDT, 2000, p. 43). Arendt demonstra preocupação como a defesa do mundo e das aparências e a vida do espírito é tomada como a principal referência para compreender o pensar, o querer e o julgar.

Nesse sentido, a proposição é de que a retirada ou este distanciamento é uma exigência para a ação de pensar e acontece porque o “pensar”, na interpretação arendtiana, “embora esteja sempre vinculado pela recordação às aparências, delas se afasta e as transforma” (CORREIA, 2002, p. 143). Pois, como compreende Abranches (2002, p. 13), “pensar não é ter ideias novas ou pensamentos que jamais alguém teve. Todo pensar é um repensar, um retomar, novamente e, a cada geração, a tarefa de compreender o que se passa”. Portanto, é preciso valorizar a atividade de pensar e a sua relevância para permitir aos alunos o exercício de buscar significados para suas experiências, a arte de viver e sua relação com o mundo.

Por fim, podemos considerar que não é difícil encontrar os vazios que a escola contemporânea enfrenta para ofertar educação de qualidade para os seus alunos e cumprir essa função da atividade do pensar. Além dos problemas relacionados por Munanga (2005), Cavalleiro (2000), Arendt (2002, 1997), há outros também muito complexos e diversos e que se defronta diariamente, como por exemplo, com a estrutura física da escola, sua arquitetura, a falta de equipamentos pedagógicos, laboratórios de aprendizagens, recursos didáticos e pedagógicos, falta de preparo e educação continuada do professor, dentre outras.

Considerações finais

É preciso considerar que o esfacelamento da tradição na escola não é apenas uma preocupação para os pesquisadores, mas de toda a sociedade. A questão que se coloca com a crise de padrões tradicionais de valor tem se evidenciado nos autoritarismos, nos diferentes tipos e modalidades de violência, na dificuldade de convivência com a diversidade.

A escola, ao que parece, perdeu o seu rumo e demonstra a ausência de uma bússola para indicar o seu norte, encontra-se sem direção e, portanto, sem sentidos. E, dessa maneira, enfrenta os riscos e a invisibilidade pelo modo de conduzir a educação e o ensino escolar, permitindo que as regras externas ao ambiente escolar tenham espaço para invadir seus ambientes de sociabilidades, ensino e aprendizagem. Essas regras prévias e externas retiram da escola o seu poder de agir, tomar decisões, cumprir a sua função social e cidadã. Desse modo, sente-se perdida, sem capacidade de pensar e julgar os atos e manifestações de violências que ocorrem nos seus espaços, entre alunos, alunos e professor, família e escola, escola e comunidade local.

Tomando as lições de Arendt (2000, 2002, 2001, 1997), Charlot (2013, 2009, 2000), Munanga (2005) e outras fontes que correlacionam os processos de escolarização, aprendizagem, formação da cidadania e da diversidade das relações e sujeitos das relações com o saber, com a linguagem, autonomia e sociabilidades, a escola poderá buscar a autoridade perdida ao longo dos anos e encarnar a transformação de comportamento, atitudes, formas saudáveis de convivência e de respeito nas relações entre os sujeitos e o saber. Nessa direção, a escola poderá buscar estratégias e encontrar caminhos possíveis para combater autoritarismos, racismos, homofobias e violências no cotidiano das relações sociais entre alunos, professor-alunos, escola-família-comunidade local e ambientes de aprendizagem escolar.

Portanto, para pensar essa realidade contemporânea, a escola precisa desconstruir conceitos obsoletos, tomar posições em relação ao presente, provocar deslocamentos necessários ao bom funcionamento

de seus espaços de aprendizagem, buscar caminhos necessários para a formação humana e educar para a cidadania. Para isso, deve buscar espaços de reflexão e questionamentos sobre os conceitos de autoridade, força, violência e poder, para resgatar a autoridade do professor e entender que a autoridade se aplica às pessoas e, no caso da sala de aula, do professor sobre o aluno, tendo como característica, o reconhecimento sem força, coerção, persuasão, a abertura à discussão dialógica. Pois, o que está em jogo na sua conservação é o respeito pelas pessoas e a sua função – a de professor, um professor-educador. Assim, esperamos!

Referências

ABRANCHES, Antônio. Uma herança sem testamento. *In*: ARENDT, Hannah. *A dignidade na política*. Tradução Helena Martins *et al.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 7-14.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

ARENDT, Hannah. *A dignidade na política*. Tradução Helena Martins *et al.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Tradução de Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

ARENDT, Hannah. Sobre Hannah Arendt. Tradução Adriano Correia. *Inquietude*, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 123-163, ago./dez. 2010.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – arte de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Tradução Catarina Matos. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIAVENATO, Júlio José. *O negro no Brasil – da senzala à abolição*. São Paulo: Moderna, 1999.

CORREIA, Adriano. O pensar e a moralidade. In: CORREIA, Adriano (coord.). *Transpondo o abismo: Hannah Arendt entre a filosofia e a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 139-157.

DE LAET, Joannes. *História ou Anais dos feitos da Companhia Privilegiada das Índias Occidentais desde o seu começo até o fim do anno de 1636*. Tradução de José Hygino Duarte Pereira e Pedro Souto Maior. Rio de Janeiro: ABN, 1916-1925.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade Ferreira. Escola, violência e educação em direitos humanos. In: FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade Ferreira (org.); VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar; SAKAMOTO, Bernardo Alfredo Mayta; KUNHAVALIK, José Pedro. *Violência, diversidade e educação em Direitos Humanos na Escola*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

GALANTI, Raphael Maria. *Compêndio de História do Brasil*. São Paulo: Duprat & Comp., 1896-1911. 5 v.

GOLDER, Mário (org.). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. Tradução Célia Regina Barbosa Ramos. São Paulo: Xamã, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Prefácio à 2ª edição. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LAFER, Celso. Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997. p. 9-27.

LEONTIEV, Alexis Nikolaeovich. *Actividade, consciência, personalidade*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

LEONTIEV, Alexis Nikolaeovich. Actividade e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de (org.). *Práxis: a categoria materialista da prática social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. p. 49-77. v. 2.

MAFFESOLI, Michel. *A violência totalitária*. Tradução Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

MAFFESOLI, Michel. *Lógica da dominação*. Tradução Mamede de Souza Freitas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. Apresentação e edição Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. São Paulo: Edusp, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios).

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escola do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 7-21, jan./abr. 2008.

ROCHEX, Jean-Yves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v. 32, n. 3, p. 637-650, set./dez. 2006.

ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro: Summus, 2001. p. 65-83.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da. Ser aluno “negro” na escola da grande cidade: imagens de professores. *Urbanitas. Revista de Antropologia Urbana*, ano 2, v. 2, n. 1, p. 3, 2005. Disponível em: <http://www.aguaforte.com/osurbanistas2/mariadocarmo1.html>. Acesso em: 18 mar. 2008.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileiro*. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Capítulo 9

Entre *areté* e *paideia*: a emergência histórica do conceito de educação

*Lucia de Fatima Oliveira de Jesus
Margarida Maria Louro Felgueiras*

Introdução

Neste capítulo, retoma-se a reflexão em torno do conceito de Educação que, em geral, é sempre mais pressuposto e menos explicitado no campo da história da educação e da educação ao tempo em que se corrobora com a formulação de questões e a precisão de conceitos, demarcando a força do campo educacional.

A pesquisa em educação abandonou a tarefa de empregar de modo preciso os conceitos e de manter o princípio de formular questões acerca dos seus fundamentos, conforme observam pesquisadores da área. Da imprecisão de conceitos nucleares resulta o pouco reconhecimento do campo educacional frente a outros campos científicos, além de comprometer a própria formação dos novos docentes e pesquisadores conforme os autores Marli André (2001), Bernadete Gatti (2012) e Claudio Dalbosco (2014).

Nesta perspectiva, procura-se delimitar alguns aspectos do conceito de educação a partir dos conceitos gregos de *areté* e *paideia*, tomando por base as análises do filólogo alemão Werner Jaeger (1936), em *Paideia: a formação do homem Grego* e alguns de seus críticos. Ao tempo em que reafirmamos a força da educação como um direito fundamental aos seres humanos em interação com o ambiente e a cultura em geral desde a antiguidade grega. Por educação, os gregos concebiam uma formação integral do homem, em sua atitude e comportamento exterior e na sua conduta interior, como parte integrante da cultura e do desenvolvimento da comunidade, a partir de “um ideal de cultura como princípio formativo”, observa o autor Werner Jaeger (1936, p. 8), de tal modo que tanto a educação objetiva a cultura quanto a cultura objetiva a educação, ambas igualmente enraizadas na consciência sobre as normas que regem uma comunidade humana, desde o grupo família até o Estado e a Sociedade.

Neste sentido, a educação no seu processo histórico é a condição do desenvolvimento social, quer seja por meio da transformação e legitimação de valores que estruturam e regem cada universo social, quer seja pela dimensão da individualidade, visto que, para os Gregos o conhecimento de si culmina no próprio desenvolvimento educacional. A importância do indivíduo na Grécia antiga não tinha por base a subjetividade moderna, a exaltação do indivíduo e de seu conjunto de ideias, conhecimentos e emoções, tal como observamos atualmente.

Retomar os sentidos da educação, nunca foi tão urgente, uma vez que o contexto político atual se apresenta como um cenário desolador no que diz respeito à Educação e aos direitos sociais em geral. No Brasil, atualmente, tudo está ameaçado, inclusive a educação. Os ataques que a educação e a escola vêm sofrendo vai tecer uma justificativa para o seu completo abandono, do ponto de vista dos direitos dos cidadãos e do dever do estado.

Por um lado a privatização aparece como solução para a chamada crise de financiamento, quando os agentes econômicos, sobretudo os empresariais, ganham mais força na determinação das políticas educacionais, pautadas na produtividade, nos resultados quantitativos de

aprendizagem e eficiência econômica, por outro lado a militarização tem sido colocada como alternativa do Estado para escolas em zonas de alta vulnerabilidade social, como uma violação que fere o princípio básico da organização pedagógica e educacional. Alternativas contrárias às políticas afirmativas de intervenção do Estado em zonas de alta vulnerabilidade social, com base na ideia de democratização do acesso aos bens educacionais e culturais, para garantir os direitos que antecedem a formação da sociedade política demarcados nas Declarações de Direitos do Homem, aprovadas pelos Estados Norte Americanos em 1776 e pela Assembleia Nacional Francesa em 1789, sendo depois consolidada no âmbito internacional, como Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, cujo princípio orientador é a Dignidade da Pessoa Humana.

Tal princípio concebe o homem como um fim e não como um meio, um instrumento ou um objeto, a semelhança da concepção dos jovens sofistas, acerca da construção da ideia de dignidade da pessoa humana, elevando o homem à condição de sujeito do conhecimento. Ainda que depois outros autores na modernidade tenham dado o tom desse discurso é impossível negar a participação dos sofistas na construção do Discurso Moderno dos Direitos Humanos. Assim, quebrar a estabilidade das normas válidas para uma comunidade, no que diz respeito aos fundamentos educativos ou quando uma tradição formativa é violentada ou destruída, o resultado é a debilidade, a insegurança e, por último, a impossibilidade de qualquer ação para o desenvolvimento. Não se quer com isto dizer que toda estabilidade é indício de saúde social, os estados de rigidez também podem constituir-se em senilidade, como observamos em diversos períodos históricos.

Em qualquer sentido, a educação representava para os Gregos o esforço humano para promover a vida individual e coletiva e o termo que expressava toda esta dimensão era *paideia*, por designar sozinho os sentidos que os termos educação, cultura, tradição, literatura revelam, entretanto é o conceito de *areté* que “representava o fio condutor para se conhecer a educação Grega na antiguidade”, conforme o autor Werner Jaeger (1986, p. 18). Assegurar os fundamentos da Educação pode ainda, por um lado, corroborar com a formulação de questões, definição de conceitos e problematização das propostas assumidas pela pesquisa em educação,

com forma de obter reconhecimento perante outros campos científicos, conforme defendem os autores Gatti (2012) e Dalbosco (2014) e de outro lado afirmar sua importância, à medida que demarcamos sua influência no desenvolvimento e na história da humanidade.

Educação, *paideia* e *areté*

Os tratados que versam sobre *paideia* são do final do Período Clássico e a sua correspondência no sistema formativo só veio a concretizar-se no período Helenístico, momento político e cultural em que os atenienses passavam, com a ascensão e permanência da democracia como forma de governo e seu posterior declínio. Contudo, tanto no período Homérico como em séculos posteriores, o conceito de *areté* foi frequentemente usado para designar a excelência humana e dos seres não humanos, como a força dos deuses ou a coragem e rapidez dos cavalos de raça (JAEGER, 1986).

De acordo com Gilda Barros (1998b) ao longo do período helenístico da cultura grega, desde as suas origens heroicas até a conquista da Grécia por Felipe da Macedônia, em fins do século 3 a.C., a educação grega é cavalheiresca e aristocrática, situada em uma sociedade guerreira de homens corajosos, que sonham exibir valor (*areté*), por atos e palavras. O exemplo disso está presente na *Iliada*, quando Fênix, o preceptor de Aquiles, para convencê-lo a voltar à guerra aceita as desculpas de Agamenão, mas adverte ao jovem que o seu papel educativo era fazer dele excelente orador e guerreiro, observa a autora.

No contexto de valores aristocráticos os homens nobres têm estirpe como os cães têm pedigree, enquanto o homem do povo não tem valor, não tem *areté*. Do ponto de vista de práticas educativas, essa vinculação do conceito de excelência aos valores da aristocracia não durará para sempre. Ainda que permaneçam algumas matrizes, claramente aristocráticas, na educação ateniense, houve algumas posições dissonantes ou algumas reinterpretações desse valor. Por exemplo, no que concerne aos jogos atléticos, prática bem ao gosto da nobreza, desde Homero, vai ocorrer progressivamente uma democratização dessas práticas, que passarão a ser também realizadas pelo cidadão comum, sem estirpe, exceto a *cinagética* e

o *hipismo*, que não se popularizam permanecendo típicas da nobreza (JAEGER, 1986).

Com a afirmação da polis como categoria existencial predominante para o homem grego, a ética individualista de Homero vai ser superada por éticas centradas em valores mais cívicos, deixando para trás, cada vez mais, no período arcaico grego (a partir do século 8 a.C.) comportamentos como o do herói Aquiles¹, tão desastrosos aos gregos vão dar lugar a temperança, a piedade, a justiça e a sabedoria conforme Barros (1998b). Assim, a ideia de que a vida deve ser vivida com risco e que o risco seja essencial à grande façanha do dia a dia, ao modo do herói de Homero, passa a ser revista, dando lugar a necessidade de valorizar o caminho do meio. O ideal de excelência passa a incluir esta mediação, evitando o excesso, a violência desmedida e priorizando à justiça, à temperança e à sabedoria.

Assim é possível observar que nas poleis democráticas, (século 5 a.C.) os sofistas reforçaram uma ruptura nos padrões tradicionais de *areté*. Voltavam-se à vida prática, as leis e a política da cidade, ensinavam a arte de argumentar e de expressar-se com beleza, exigindo de seus alunos talento, boa memória, inteligência e vivacidade, não somente uma origem nobre. Desde que pudessem pagar, eram aceitos alunos que não fossem necessariamente da elite. Assim a ideia de *areté* passou a ser associada ao desempenho nas assembleias e tribunais, com vistas ao êxito na vida política. Se antes o herói de Homero devia ser capaz de proferir palavras e realizar ações, agora, na idade clássica grega o ideal de formação é aquele em que o homem sabe falar e convencer, buscando o acordo na cidade. Essa *areté* é política (h (politik/ a) rete/): define-se na e para a vida na polis. Portanto, uma conexão da vida espiritual criadora dos gregos, em uma atmosfera de liberdade e de ideal comunitário, chegando à sua plenitude educadora, diferente do virtuosíssimo intelectual e artístico da moderna civilização individualista.

A princípio a *paideia* compreendia um conjunto complexo de estudos iniciados pelos atenienses entre os sete aos vinte anos de idade, com objetivo de alcançar a harmonia entre corpo e mente e levar o cidadão a adquirir

¹ Aquiles (*Achilleus*) significa, de acordo com a mitologia grega, um verdadeiro semideus, um herói que participou da Guerra de Troia, personagem principal e maior guerreiro da *Iliada*, de Homero.

a excelência. A partir do século 5, exige-se algo a mais da *paideia*, além de formar o homem, ela deve ainda formar o cidadão, baseada na ginástica, na música e na gramática (JAEGER, 1936, p. 147).

Para Werner Jaeger (1936, p. 17) a literatura grega clássica estava para além da esfera do puramente estético e seus verdadeiros representantes não foram os “artistas mudos – escultores, pintores, arquitetos – mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer os homens de Estado”. Ou seja, o legislador e o poeta estavam muito próximos, no pensamento e na educação grega. As palavras: som, ritmo e harmonia, tomadas como forças formadoras da alma representava a energia que caracterizava a *paideia*. Assim, de acordo com o autor, a história da educação grega coincide com a história da literatura, e em não se tendo encontrada nenhuma tradição escrita dos séculos anteriores à idade clássica, além dos poemas, é o exame da formação do homem na poesia e na arte, que torna possível a compreensão daquele período.

A educação tem uma função tão natural e universal à humanidade, que sua consciência por aqueles que a praticam, levou muito tempo a acontecer e seus vestígios na tradição literária grega são tardios, conforme vimos em Carlos Brandão (1982). De conteúdo, simultaneamente, moral e prático, desde os povos mais antigos até os gregos, caracterizada em parte, por mandamentos como: honra teu pai e tua mãe, respeita os estrangeiros, regras de condutas para a vida e preceitos sobre moralidade, além dos conhecimentos e aptidões profissionais, transmitidos oralmente no decurso dos séculos, que os gregos denominavam por *techné*, por seu caráter transmissível. Enquanto os preceitos morais para com os deuses, os pais e estrangeiros foram mais tarde incorporados às leis das cidades-estados gregos, as regras de artes e ofícios resistiam à exposição escrita de seus segredos, conforme revela os escritos hipocráticos, a respeito da medicina, por exemplo (JAEGER, 1936).

O recurso à evolução dos conceitos *areté* e *paideia*, nos permite aqui delimitar algumas dimensões do conceito de educação, já presentes por volta do século 5 a.C. na Grécia antiga, na passagem do período homérico ao período clássico, quando se observa uma superação do ideal de heroísmo homérico, para a formação de valores mais cívicos e de desenvolvimento da polis.

Longe da pretensão de realizar aqui uma história dos conceitos tal qual defende o autor Reinhart Koselleck (1992), para quem a distinção analítica entre o que se quer dizer e o contexto em que surgiu tal conceito é fundamental para interrogar as fontes textuais. O que propomos é precisar os conceitos de *areté* e *paideia* para designar a educação e suas especificidades desde a Grécia antiga, no seu carácter original, etimológico e historicamente contextualizado. Procuramos assim identificar o seu significado “articulado ao momento da sua utilização” (KOSELLECK, 1992, p. 138) para perceber o que deles permanece na forma como foram transmitidos e transformados na diacronia.

O significado de cada termo ao ser rigorosamente examinado do ponto de vista etimológico, pode revelar como o conceito se transformou, adquirindo e perdendo alguns dos seus traços definidores. Essas alterações serão reveladoras de como as sociedades encaram a educação, que sentido lhe atribuem e que dimensões privilegiam no tecido social. O debate em torno dos conceitos permitirá questionar essas escolhas, além de elucidar as dimensões que os constituem, conforme recomenda Reinhart Koselleck (1992).

Não obstante, concordamos com as razões do autor sobre a importância de se analisar historicamente os conceitos, como forma de garantir uma coerência entre texto e contexto. Ao produzir-se História da Educação e Investigação em Educação, estabelece-se um debate que possibilite a identificação de argumentos inconsistentes, elaborados a partir de opiniões oriundas de setores fora do campo educativo e que em última instância, visam culpabilizar a educação por todos os males sociais. Tais posicionamentos assumem-se como uma forma de intervenção ideológica, que ultrapassa as questões educativas concretas, instalando através da superficialidade e generalidade das acusações, o desgaste ao direito social a uma escola pública de qualidade.

A palavra Educação, conforme utilizamos, não deriva diretamente do Grego, mas sim do Latim. Substantivo feminino, ela enuncia-se, *educatio, educationis*, ação de *criar*, aplicada pelos romanos tanto a animais, quanto às plantas. Já o verbo educar tem origem em dois vocábulos latinos: *educere* e *educare*, ambos traduzidos por educar, entretanto, possuem na sua

origem significados diferentes. *Educere*, que significa extrair de, tirar de dentro, conduzir, levar, criar, educar, produzir. O verbo *educare* significa alimentar, amamentar, criar, nutrir, cuidar de, tratar, formar, instruir, ensinar, dar educação. Como afirma Garcia Hoz (1970, p. 13), a noção etimológica apresenta dimensões do conceito de educação, que geralmente desaparecem na linguagem vulgar ou mesmo nos discursos pedagógicos, nos sentidos de termos como processo, movimento e interioridade. De facto, se considerarmos a história da pedagogia contemporânea verificamos que há autores e movimentos pedagógicos que salientam, ora uma, ora outra dimensão. As “pedagogias da existência”, por exemplo, de acordo com o autor Bogdan Suchodolski (1984, p. 83), principalmente a Escola Nova, valorizam o processo educativo que faça brotar da criança, do aluno ou do estudante, as suas capacidades e potencialidades, tomando como fundamento a interioridade do ser humano e o processo da sua construção e ampliação, com base nos contributos da Psicologia. Já a dimensão do cuidar como vigilância, correção de hábitos, condução da vontade ou de alimentar, nutrir o espírito, oferecendo à criança ensino e instrução como alimento do espírito, tem destaque nas “pedagogias da essência” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 18). Desde a Idade Média, com Comenius², aos discursos republicanos sobre a educação popular, acentua-se, sobretudo, a necessidade de instruir pela ação de um educador, fazendo adquirir e conformando a normas e comportamentos socialmente aceites e aceitáveis, observa Demerval Saviani (2007).

Ainda que Garcia Hoz (1970) procure acentuar o sentido etimológico de educar como mais profundo e oposto ao sentido da linguagem quotidiana, por salientar mais os resultados e menos o processo, consideramos que tal oposição é forçada. A linguagem cotidiana na língua portuguesa faz uma associação sincrética destas dimensões, privilegiando sim os resultados da ação educativa, expressos nas boas maneiras, no respeito aos valores e as regras sociais, mas também implica a noção de “ser melhor”. Espera-se que uma pessoa educada se comporte e seja melhor,

² Amós Comenius (1592-1670), autor da *Didáctica Magna*, livro seminal na estruturação das práticas educativas de uma escola pública. Segundo Felgueiras (2017), a sua visão da educação como guia no labirinto da vida levou-o a formular uma utopia educativa, que permanece como um desafio aos educadores e à escola: “ensinar tudo a todos, em todos os lugares”.

que tenha interiorizado valores de respeito, justiça e generosidade. Parece-nos que, seja na perspectiva pedagógica, etimológica ou do quotidiano, está presente a ideia de perfeição e aperfeiçoamento da condição humana. O que nos leva de novo em busca dos conceitos gregos de *areté* e *paideia*.

Jaeger (1936, p. 13) adverte que onde aparecer a ideia de educação como uma construção consciente na história, pode-se ler, herança do povo Grego. E ela tem de reaparecer sempre que prevalecer a reflexão sobre a finalidade da educação em detrimento de uma ideia de adestramento ou mera transmissão de conhecimentos (*techné*) cujos fins não contemplem o desenvolvimento integral da pessoa humana. A palavra grega que mais equivale à palavra latina Educação é *paideia*, entretanto é o conceito de *areté* que representa o fio condutor para o estudo da educação na Grécia antiga, revela o autor. Etimologicamente a palavra *paideia* está ligada a *país*, *paidós*, que significa criança. Já o verbo *paideío* significa criar, instruir, formar e também se aplica a animais.

Segundo Gilda Barros (1998a) a palavra *paideia* só aparece no século V a.C., e seu mais antigo registro é de Ésquilo, na obra *Sete contra Tebas*³. Aí teria o mesmo sentido de *trophé*, o que quer dizer “criação de meninos”, bem diferente do elevado sentido que mais tarde a palavra adquiriu. Nas línguas europeias não há um conceito que lhe seja equivalente, sendo o termo “virtude”, uma vez extraído o sentido moral, que geralmente lhe é associado, aquele que mais se aproxima, ao designar um ideal cavalheiresco e uma conduta cortês.

O conceito de *areté*, cujas raízes mergulham no período arcaico da formação do povo grego, remete para a nobreza guerreira e seu ideal cavalheiresco, heroico e de conduta cortês, designando o valor ou qualidade pela qual algo ou alguém se mostra excelente. Esta qualidade pode referir-se ao corpo ou à alma e aplicar-se também a animais, a terra, ou objetos como vasos, móveis, etc. Pode ainda ter o sentido particular de coragem ou atos de honra de alguém orientado pelas mais nobres regras de conduta. Há aqui um sentido ético ligado ao mérito e à habilidade, identificado

³ *Sete contra Tebas*. Tragédia do dramaturgo grego Ésquilo, datada de 467 a.C. A obra conta a história de dois irmãos que se matam por disputarem o trono da cidade, Etéocles e Polínicos, filhos do rei de Tebas, Édipo.

também em Aristóteles, mas que não pode ser confundido com o sentido moral da virtude. Entretanto, o aperfeiçoamento da *areté* seria o resultado de um elevado amor-próprio, que procura realizar um ideal de Homem que almeja o aperfeiçoamento e, por esta razão, já demonstra a sua beleza. Um heroísmo moral, cujo impulso para a autoafirmação se concretizava no dom de si, no desapego dos bens efêmeros e na luta pela glória.

A noção de *areté*, presente em Platão (2000) apresenta algumas reflexões direcionadas para o seu objetivo principal de discutir a ideia de justiça, de vício, de ignorância ou de sabedoria e virtude, associando o sentido de *areté* ao de érgon, que se pode entender por *função*. Platão verifica que cada coisa tem sua função própria (*erga*), correspondente a um tipo de *areté*. Ou seja, o termo não designa apenas a excelência em geral, mas uma excelência direcionada a cada objetivo, a cada necessidade, portanto, às excelências. A palavra parece dizer respeito aos primeiros sete anos de vida da criança, que se traduz por criação ou alimentação da criança em casa, aos cuidados da mãe, em primeiro lugar, e, depois, em famílias de posses, à aia (trofo/j), escrava ou liberta destinada a cuidar de crianças ainda bebê.

A palavra *paideia* vai referir-se à formação no período após os sete primeiros anos, quando a criança é enviada à escola. Os conceitos de *areté* e de *paideia*, portanto não são rígidos e imutáveis, ao contrário, eles constituem-se a partir da cultura do povo grego e vão incorporando conteúdos de acordo com a evolução das sociedades da época.

Em *A República*, Platão (2000) dedica especial atenção ao processo pedagógico de uma *pólis* perfeita, cuja primeira característica era a *justa medida*; a instrução ideal deveria proporcionar benefícios ao corpo e à alma tendo como objetivo a beleza e a excelência. Aspirar esta excelência significava ocupar a criança desde pequena com atividades pedagógicas, que a moldariam para aquilo que a sociedade esperava dela. A educação não só para Platão, como também para Aristóteles começava muito cedo, por volta dos sete anos de idade. Passada essa primeira etapa da infância, iniciava-se a instrução, propriamente dita. Cada fase do processo educacional durava cerca de sete anos e tinha como objetivo inserir o estudante no modelo

de cidadão esperado, integrando-o cada vez mais na dinâmica da cidade. Às meninas era destinada a educação em casa, ao lado das mães, escravas ou parentas idosas que lhes ensinavam a cozinhar, tecer, administrar o lar, entre outras atividades reservadas à esfera feminina. A aprendizagem da leitura e escrita se dava somente se as mulheres que a instruísem tivessem algum conhecimento das letras. Enquanto os meninos desde os primeiros anos devessem habituar-se ao contato com os cavalos, armas tomando parte nas procissões em honra aos deuses.

Aristóteles, em *A Política*, aborda quatro áreas básicas da educação, quais sejam: gramática (*grámmata*), ginástica (*gymastikén*), música (*mousikén*) e desenho (*graphikén*), em um programa educacional subdividido em quatro partes, que marcou o desenvolvimento do ensino ocidental e de algum modo corresponde às atuais etapas do ensino: primário, secundário, o serviço militar obrigatório (a *efebia*⁴) e o ensino superior. A gramática e o desenho faziam parte da área intelectual do conhecimento, a ginástica e a música correspondiam ao cultivo da cultura física, uma vez que os esportes eram praticados ao som de música. Platão menciona a importância da música, na busca do ritmo e da harmonia dos passos executados, uma vez que a ginástica subdividia-se em dança e luta. Para Platão:

O fim da educação é duplo, por assim dizer: ginástica para o corpo e a música para o benefício da alma. A ginástica por sua vez se subdivide em dança e luta. Uma das partes da dança visa a imitar as palavras das Musas, [...]; a outra promove os bons hábitos, agilidade e beleza dos membros e demais partes do corpo [...] (PLATÃO. Leis. VII, 795 *apud* CODEÇO, 2015).

A dúvida em relação à música e à poesia advém do papel que estes autores atribuíam à imaginação, tida como perigosa, por fugir ao controle da razão, despertar os desejos, as paixões, e, com isso, enfraquecer a vontade. O homem que o povo grego descobre, diz respeito à consciência gradual que vai tendo da natureza humana, que é vista como essência humana universal

⁴ O termo *efebia* vem de éfēbos, “jovem”, “efebo”. Instituição introduzida em Atenas no último terço do século 4 a.C., passa a funcionar regularmente a partir de 334-333 a.C., habilitando os jovens ao título de cidadão.

e não somente ao eu individual subjetivo. O seu princípio espiritual clássico foi traduzido no latim por *humanitas*, de que deriva humanismo. Um humanismo menos vazio, atemporal, a-histórico, rígido e definitivo e mais espiritual, que recolhe e aceita todas as transformações históricas do destino humano.

O homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas orientadas para a formação duma individualidade perfeita e independente. Isso só acontece na época helenística, quando o estado grego já havia desaparecido – época da qual deriva em linha reta a pedagogia moderna. [...] mas o nosso próprio movimento espiritual para o estado nos abriu os olhos e nos permitiu ver que no melhor período da Grécia era tão inconcebível um espírito alheio ao Estado como um Estado alheio ao espírito (JAEGER, 1936, p. 15).

Considerações finais

O ideal de educação na Grécia antiga designada por *paideia*, como sistema geral de formação integral do homem, era também representado pelo conceito de *areté*, que significava as excelências nas mais variadas habilidades. Ainda que o contexto elitista da Grécia clássica excluísse da vida social os pobres, os povos escravizados, estrangeiros, mulheres e crianças, uma vez que a cidadania ateniense era apenas para homens livres, maiores de dezoito anos, nascidos em Atenas, filhos de pais atenienses, reconhecido pela pátria de seu pai, inscritos nos registros cívicos e cumpridor das obrigações militares.

Em alguma medida e aos poucos, a sociedade grega foi incorporando outras parcelas sociais e não apenas aquela formada pelo homem de estirpe, a nobreza. O sistema educacional dos gregos, ao refletir e discutir o bem coletivo situou-se sempre como um questionador, um crítico do próprio sistema. Platão se debatia para saber se a excelência pode ser ensinada ou se era um dom natural, ou uma graça divina. Saber se o bem pode ser ensinado ou se já nasce feito, acompanha a cultura grega desde Homero,

os personagens de Eurípides já se perguntam a esse respeito, mas é o próprio Platão quem elabora uma reflexão filosófica sistemática acerca do tema, desde os seus primeiros diálogos. Enquanto para Aristóteles as decisões se voltam para a vida prática, a vida na polis, a vida política, pois formam o caráter do homem e de seus hábitos. Ao estabelecer que o bem seja o alvo da vida feliz, alcançado com a prática das excelências. Assim ninguém nasce virtuoso e tão pouco aprende teoricamente o que é virtude, mas vai incorporando em sua natureza, uma disposição para a *areté*. Aos poucos, com treino constante e muita disciplina, pode tornar-se um homem de bem, possuidor das *aretés* referentes ao caráter e mérito. É deste modo que tais virtudes tornam-se acessíveis à grande maioria das pessoas, desenvolvidas em torno de objetos mutáveis, opináveis, cujas decisões, calculadas e refletidas, são voltadas para a ação.

Em acordo com Warner Jaeger (1936) sobre o conceito de *areté* ser o fio condutor para se pensar a educação na Grécia antiga e sem entrarmos aqui na discussão da visão encantada acerca da cultura grega, típica do romantismo do século XIX, presente também na visão do referido autor, importa-nos o retorno ao momento em que a sociedade grega toma consciência de si e se estrutura através de um conjunto de normas e valores, que fundamentam a educação e a unificam como ideal assumido individual e coletivamente. Podemos concluir que o conceito de *paideia* se aproxima de um sistema de educação, em sua forma oficial e integral e o conceito de *areté* aparece como um articulador desse sistema, um objetivo síntese do ideal de educação grega que vai se transformando, aprofunda e reflete os desejos e necessidades particulares e coletivas do povo Grego. Passando do sentido de criação de meninos, às diferentes formas de excelência, chegando a tornar-se um conceito que questionava a educação e a cultura gregas, a exemplo de indagações como: Que caminho a educação deveria tomar para alcançar a *areté*?

Em um esforço de refletir sobre a educação atual, como um modo de lançar questões ainda mais próximas, valerá a indagação: terá a educação contemporânea, um conceito objetivo que, a um só tempo, a sintetize e a articule, ao modo dos conceitos de *areté* e *paideia*? Entre tantos objetivos que

afirmamos na educação hoje, tais como: formar o cidadão crítico e criativo; desenvolver as possibilidades e habilidades humanas; preparar o cidadão para o convívio e para o mercado de trabalho, promover a autonomia pessoal e coletiva, etc., será possível sintetizá-lo num só termo seja ele formação, educação ou instrução? As disputas e confusões acerca dos objetivos de construir e transmitir conhecimentos, pondo-se de um lado, aqueles que transmitem conhecimento e, portanto, conserva a sociedade e de outro, aqueles que constroem conhecimentos e, portanto, transforma a sociedade, como se essa lógica dual fosse assim possível. Tanto não é possível separar o binómio transmitir-construir, como também há muita coisa recentemente construída que em nada serve aos princípios educativos. A questão posta parece ser antes: qual a excelência, a *areté*, o paradigma de homem que se quer formar, sabendo-se que este homem que se pretende agora será muito diferente daquele que objetivaremos mais tarde, e aí, a reflexão dos gregos se repõe.

Sendo a cultura, o elemento mais próximo e complementar à educação, como interceptá-la atualmente no sentido educativo, diante de tantos elementos que a influenciam atualmente? Porque o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, por si só, nem sempre se efetiva em favor da existência humana? Observarmos que muitas conquistas não permitiram, igualmente, um desenvolvimento no campo da ética e da moral, pilares que estruturam a cultura. Talvez porque não se vem corrigindo o conjunto de desigualdades sociais, que está na base das culturas humanas.

A crise de legitimidade do modelo político brasileiro e de outros países ocidentais, assim como da representatividade dos partidos políticos tradicionais, incluindo os de esquerda que se adaptaram velozmente ao poder e às práticas políticas vinculadas às oligarquias regionais e às burguesias nacionais, revela o colapso social e moral, entre outras razões, também pela fragilidade em nossa formação. A disputa de espaços, a luta pelo poder traduzem a vida por competições entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, os que têm e os que não têm, os negros e os brancos, os homens, as mulheres e os transexuais entre outras diferenças, jogando a todos em planos de disputas, quando o que se necessita de fato,

é da ampliação e equalização dos direitos de cada grupo social, tendo na educação um direito e uma garantia a os diretos. Quebrar estes ciclos requer uma profunda reflexão sobre as fontes dos infortúnios da humanidade e a crescente crise moral, cujos resultados são as péssimas condições de vida dos povos, ampliando a interface ciência/tecnologia, a transcender os limites disciplinares, desde aqueles relativos aos projetos, individuais e coletivos, até à arquitetura dos valores que suportam o tecido social, conforme a autora Adelia Miglievich-Ribeiro (2014).

À política educacional, aos pesquisadores e educadores em geral cabem desvelar as intenções desses discursos de ataque à educação e aos professores, que em última instância é um ataque à cultura e à ciência. O que nos leva a propor um revisitar os fins da educação com consistência argumentativa e sustentado pelo debate público entre as diversas comunidades de investigadores para caracterizar e fortalecer o campo de estudos em educação, pontuando suas reais necessidades e seus domínios ao tempo que promove uma educação e uma escola que tragam os bens culturais para dentro da comunidade. Isto requer uma atuação do poder público, que ponha em causa a promoção da qualidade com equidade, o que significa investir mais em educação e em pesquisas, sobretudo nas regiões mais vulneráveis. O que nos coloca perante a responsabilidade de operar no mínimo na interface Educação, Arte, História da Educação e Filosofia da Educação, etc., em busca de um espaço transdisciplinar, lugar natural da Educação. A revisão das epistemologias modernas impõe-se nas distintas áreas do conhecimento, para a construção da cidadania e da formação geral humanística, com base na íntima relação entre educação e cultura, pela recorrência de dualidades postas desde a antiguidade e que por vezes são tratadas no interior da produção em educação, como se estivéssemos a iniciar tais reflexões.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.
- BARROS, Gilda Naécia. Areté e cultura grega antiga: pontos e contrapontos. *NOTANDUM – Revista Semestral Internacional de Estudos Acadêmicos*, ano 1, n. 1, jan./jun. 1998a. Disponível em: hottopos.com/videtur16/gilda.htm. Acesso em: 01 dez. 2015.
- BARROS, Gilda Naécia. Polis, política e cidadania. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 63-73, 1998b.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CODEÇO, Vanessa. *Modelo de cidadania e modelo de educação: a Paidéia idealizada pelos filósofos*. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 26 dez. 2015.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, out./dez. 2014.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 01 dez. 2015.
- GARCÍA HOZ, Víctor. *Princípios de pedagogia sistemática*. Porto: Livraria Civilização, 1970.
- GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Pereira. Lisboa: Editorial Aster, 1936.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Adaptação Monica Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: FGV, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084>. Acesso em: 01 dez. 2015.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2014. Dossiê: Diálogos do Sul.

MOSSÉ, Claude. *Dicionário da Civilização Grega*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PLATÃO. *A República*. Trad. Carlos A. Nunes. 3. ed. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2000.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

Capítulo 10

A Democracia em Vertigem e o controle sociometabólico do capital

*Arlete Ramos dos Santos
Emanuelle Araújo Martins Barros*

Introdução

A obra *Para Além do Capital*, do filósofo húngaro István Mészáros, revisita as discussões de Marx sobre o capital. O autor afirma que, para Marx, o capital se constituía “como um movimento dinâmico que, mesmo com sua aparentemente irresistível lógica global expansionista, deveria ser considerado transitório” (MÉSZÁROS, 2011, p. 58). A essência da crítica de Mészáros se assenta na ideia de que Marx foi o primeiro a afirmar que a autoexpansão do capital causa transformações destrutivas para a sociedade em âmbito global, pois elas se dão de forma desequilibrada, o que ameaça a existência da humanidade. A esse respeito o filósofo afirma que o projeto marxista visava à superação do domínio do capital.

O conceito de controle sociometabólico, cunhado por Mészáros, diz respeito a uma ordem de reprodução do capital que exerce o seu poder sobre o funcionamento da sociedade. Portanto, esse controle opera como

um mecanismo totalizador sobre o qual toda a sociedade está sujeita, ainda que não esteja a ele adaptada. Para justificar seu posicionamento, o autor ressalta que para se manter enquanto sistema de controle sociometabólico o capital necessita que haja desigualdade, uma vez que as oportunidades de vida dos indivíduos dependem do lugar ocupado por estes na estrutura hierárquica desse sistema. Assim, vê-se que as discrepâncias sociais, assim como a fragmentação de classes sociais, são necessárias à expansão e à acumulação do capital.

Diante disso, esse capítulo busca analisar a interferência que o modelo capitalista exerce na definição da agenda político-econômica brasileira. O recorte temporal adotado será o período posterior ao processo de redemocratização do Estado que teve como marco o fim do regime ditatorial, em 1985, e se firmou com a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988. Sob o pretexto de ilustrar esse processo, recorreremos ao documentário intitulado *Democracia em Vertigem*, da diretora Petra Costa, que descreve, sob o olhar de cineasta, o retorno da democracia, seguida da ascensão de um governo progressista e sua queda, materializada por um golpe legislativo-jurídico-midiático em 2016. Considera-se que a metáfora da vertigem é muito apropriada, uma vez que a instável democracia brasileira está em constante movimento que ora parece um desejo fantasioso, quase que ilusório.

O objetivo primordial, portanto, é demonstrar como o sociometabolismo tem interferido na definição do papel do Estado que tem se demonstrado máximo para o capital e mínimo para o social, ou seja, afasta-se de uma democracia plena. Trata-se, portanto, de uma análise de cunho bibliográfico do livro de Mészáros, assim como da narrativa apresentada na obra cinematográfica. Cabe ressaltar que não serão objeto de investigação, nesse trabalho, discussões que tratem dos signos sonoros ou imagéticos da obra fílmica, mas apenas a descrição dos fatos na narrativa.

Essa aproximação permite compreender como as múltiplas determinações têm atuado na construção da ofensiva neoliberal sobre o Estado de bem-estar social, de modo a “abafar” as forças progressistas

para pautar o debate centrado no desenvolvimento de mercado. Para isso, esse capítulo foi dividido em três momentos.

O primeiro vai tratar acerca do conceito de controle sociometabólico do capital, em seguida, o tópico intitulado “O controle sociometabólico e a vertigem brasileira”, por meio da análise da narrativa do documentário *Democracia em Vertigem*, vai identificar a presença desse controle no caso do Brasil. Por fim, discutiremos a proposta de Mészáros para a superação desse controle.

O sociometabolismo do capital

O característico dinamismo e capacidade de adaptação que define o capitalismo se mostra cada vez mais presente na atualidade, pois apesar das constantes crises enfrentadas pelo capital testemunhamos ainda a sua hegemonia. Mészáros (2011), em *Para Além do Capital*, ressalta que o capital se sobrepõe ao individual/pessoal e representa o sistema mais competente para extração do trabalho excedente, já que, diferentemente das práticas escravistas e de servidão, ele não se mantém mediante uma dominação forçada, mas que compensa, por meio de salários, o indivíduo que vende a sua força de trabalho.

Assim, apesar de o capital representar um sistema extremamente sofisticado, ele próprio produz crises estruturais – em razão da estabilização dos lucros – independente do poder dominante ou a qualquer tempo, o que reitera os antagonismos sociais. Segundo Mészáros (2011, p. 125), a tendência desse modelo se tornar cada vez mais global se dá, sobretudo, porque ele é um “sistema de controle sem sujeito”, ou seja, ele se autorregula.

Esse processo de assujeitamento está relacionado à dificuldade de o sistema do capital se atentar para as causas dos antagonismos oriundos da sua lógica de acumulação, por isso, ele se limita apenas a remediar os efeitos e as consequências do controle sociometabólico, já que adotar medidas que possam minimizar os seus efeitos devastadores significaria abalar a sua lógica. Mészáros (2011, p. 175) é contundente ao afirmar que o sistema do capital “não considera a possibilidade de um futuro”, assim,

por ser imediatista, não permite uma regulação econômica que limite a sua expansão, ou seja, ele está orientado sempre para o crescimento.

É importante ressaltar o caráter destrutivo desse sistema, sobretudo por ele justificar suas ações violentas como se fossem desígnios divinos, ou mesmo o uso letal de armamentos bélicos como sinônimo de formas elevadas de coragem. Essa perspectiva revela, mais uma vez, o perfil desumano e catastrófico desse sistema. Apesar de se apresentar como um mecanismo altamente dinâmico e flexível, a possibilidade de uma mobilidade social individual é entendida pelo referido autor como ilusão, já que ela não altera a estrutura do controle sociometabólico.

Visões contrárias à ideia do capitalismo como um sistema prejudicial à sociedade, a exemplo de Hayek, um dos principais representantes da Escola Austríaca de pensamento econômico, tentaram comprovar que o capital é que dá origem ao trabalho, não o contrário. Com base na ideia de Hayek (1990), os trabalhadores seriam os beneficiários do sistema capitalista e não o mercado que se apropriaria dessa força de trabalho para manter seu regime de acumulação em pleno desenvolvimento.

Além disso, a proposta de Hayek (1990) ainda visava a promover a aversão ao projeto socialista. Entretanto, as desigualdades extremas presentes em diferentes nações permitem observar que o capital se coloca como uma força altamente opressora, em virtude do entrelaçamento das “mediações de segunda ordem”, representadas pela família, pelos meios alienados de produção, pelo dinheiro, pelos objetivos fetichistas da produção, pelas variedades de formação do Estado do capital no cenário global, assim como pelo incontrolável mercado mundial, todos esses, adaptáveis às circunstâncias de determinados contextos históricos (MÉSZÁROS, 2011). Desse modo, o capital configura-se como o principal beneficiário dos excedentes produzidos pelos indivíduos.

Em *O Capital*, Marx (2013) procura realizar uma crítica ao trabalho enquanto elemento central da atividade humana já que, nessa perspectiva, o trabalho alienado não é nada mais que um mecanismo por meio do qual o capital exerce a objetificação do indivíduo, ou seja, ele funciona com instrumento de dominação do homem, dado que as relações sociais

se constituem com base nas relações de trabalho. Nessa perspectiva, o trabalhador doa a sua força de trabalho ao seu empregador, por isso, ao doá-la entrega parte da sua existência à produção de um objeto que será meio de obtenção de lucros.

Para Marx (2013, p. 337), a partir do momento em que o trabalhador “entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, seu uso, o trabalho, pertence ao capitalista”. Por isso, o produto do processo de transformação da matéria-prima em mercadoria pertence ao capitalista, assim como, a própria existência do trabalhador, doada à produção da mercadoria. Marx (2013, p. 338) ainda reforça que o capitalista, mediante a apropriação da força de trabalho, não “quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor”.

Nessa perspectiva, o liberalismo foi muito criticado por Marx, posto que representava um empecilho para a emancipação da classe trabalhadora e estabelecimento da ordem socialista. Essa aversão ao liberalismo promoveu uma mudança no foco de discussão de Marx que passou a se interessar pela investigação histórica, bem como pela constituição do sujeito individual. Mészáros (2011) aponta uma mudança de perspectiva no último quartel do século XIX, já que o capitalismo passou a enfrentar mudanças em decorrência do desenvolvimento do mercado mundial de mercadorias. Diante disso, foi possível perceber que o capital necessitava de novas perspectivas já que passava a encarar ameaças no que se refere aos seus limites estruturais.

Ao tratar sobre a produção de riqueza e da riqueza da produção, Mészáros (2011, p. 606) discute acerca da “subordinação das necessidades humanas à reprodução de valor de troca”. Assim, as transformações pelas quais passou a sociedade, em razão da consolidação do capital enquanto sistema de controle, promoveram a produção da riqueza como uma busca humana, em função disso que se distinguiu o valor de uso do valor de troca, parâmetro de diferenciação fundamental para a dinâmica do capital. Essa mudança de paradigma implicou diretamente na divisão do trabalho, assim como no sentido que a propriedade passou a assumir nesse contexto.

Para Marx (2013, p. 611), “o eu real dos sujeitos produtivos é destruído por meio da fragmentação e da degradação do trabalho”, assim os indivíduos só são reconhecidos como sujeitos quando são consumidores de mercadorias, por isso, a produção dessas mercadorias é controlada conforme o desejo fetichista do consumidor, ou mesmo imposta aos produtores diante das necessidades de atender aos anseios do mercado.

Essa primazia da acumulação promove um grande desequilíbrio na natureza, assim a ótica socialista se apresenta como saída plausível já que está orientada para uma produção que considere apenas a necessidade de uso. Por outro lado, essa visão mercantilizada promove a desumanização do trabalho, o qual passa a assumir *status* de mercadoria, promovida por meio de um processo que é ao mesmo tempo, flexível e dinâmico. O caráter homogeneizador se configura como necessário à manutenção da ordem sociometabólica, isso porque essa condição anula as contradições geradas no desenvolvimento do capital.

É possível inferir, com isso, que o sistema do capital é inviável, uma vez que não se limita a uma produção que visa a apenas suprir as necessidades humanas, já que tem como finalidade a riqueza, o que promove desigualdades e crises constantes. Essa crise estrutural vivenciada pelo sistema capitalista se manifesta de forma universal, global, em um intervalo de tempo extenso e seu modo de se desdobrar é sorrateiro. O fato é que a manutenção do desenvolvimento histórico desse sistema está assentada em três dimensões fundamentais que, de acordo Mészáros (2011, p. 798), refere “produção, consumo e circulação/distribuição/realização”, as quais se prolongam no tempo e invadem todas as esferas da existência da vida na Terra.

Segundo Mészáros (2011), a dominação imposta pelo capitalismo está em crise, sobretudo, porque ele não mais se justifica como em períodos anteriores, pois manter milhões de pessoas famintas quando foram desenvolvidas formas de alimentar plenamente todo o planeta, torna esse sistema incoerente. Essa complexidade de contradições, ao mesmo tempo em que atua para manutenção desse sistema, também promove suas próprias crises.

O controle sociometabólico e a vertigem brasileira

As contradições sempre permearam as intensas lutas políticas desencadeadas pelas divergências de interesses das diferentes regiões que desejavam concentrar o poder no Brasil, sobretudo, no Sudeste. Assim, as oligarquias exerceram papel decisivo na definição da política no país, pois representavam uma classe dominante que ambicionava mudanças. Diante desse desejo, nos idos de 1930, essa classe motivou uma revolução que colocou Getúlio Vargas no poder em um governo provisório, comandado até 1934 por ele, quando foi promulgada uma nova constituição de cunho liberal.

Entre 1937 até 1945, Vargas fechou o congresso por meio de um golpe de estado que culminou em um governo apoiado no populismo, mas que era extremamente centralizador e considerado por muitos protofascista. O chamado Estado Novo foi marcado pelo incentivo à industrialização, pela definição de uma legislação trabalhista e previdenciária, bem como pela reestruturação do aparelho do Estado, quando foi deposto em 1945 por um novo golpe militar. Posteriormente, na terceira República, o presidente Eurico Gaspar Dutra elaborou nova constituição. Vargas retorna ao poder, em 1951, por meio do voto popular, e em seu segundo governo criou a Petrobras, mas se sentindo pressionado pelas classes conservadoras e, sob a ameaça de deposição de seus generais, ele se suicida em 1954.

Em 1955, por meio de uma coligação entre o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de origem getulista, Juscelino Kubitschek vence as eleições, juntamente com o vice João Goulart. Esse, mais tarde, assumiu a presidência após o mandato de JK e por contrariar as classes conservadoras e os militares, visto que representava uma tendência comunista, foi destituído por meio de um golpe militar em 1964.

No contexto de forte polarização ideológica, estimulada pela Guerra Fria, a ditadura militar se apresentou como alternativa ao comunismo sendo marcada como um período de extremo prejuízo democrático, uma vez que foram extintos os partidos políticos e criadas duas agremiações a Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático

Brasileiro (MDB). A ditadura foi marcada pela edição de diversos Atos Institucionais, entre os quais o nº 5 que fechou o congresso.

Foi iniciado gradual e lentamente um processo de abertura democrática com o fim do bipartidarismo e com a possibilidade de anistia aos exilados políticos. Em meados da década de 1970 o movimento sindical, liderado por Luiz Inácio Lula da Silva, mobilizou a classe trabalhadora em torno da redemocratização e motivou a luta pela eleição direta com as “Diretas já”. Somente em 1985 aconteceu a eleição direta, na qual Tancredo Neves, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi eleito à presidência da República. Entretanto, Tancredo não assumiu em decorrência de sua morte às vésperas de assumir o cargo. Assim, o seu vice José Sarney foi designado para o cargo e, após 21 anos de ditadura, foi reestabelecido o regime democrático.

A correlação de forças entre uma elite composta por grandes latifundiários e agropecuaristas, que trazem consigo marcas de uma oligarquia ainda presente na sociedade brasileira, e de outro lado a classe de trabalhadores desejosos de conquistarem direitos ainda incipientes, desde sempre, permearam o jogo político na sociedade brasileira. Nesse contexto de forte polarização, Lula se tornou o nome de maior eloquência pela luta dos direitos dos trabalhadores e, em 1986, foi eleito com o número mais expressivo de votos para deputado federal.

O documentário *Democracia em Vertigem*, apesar de realizar uma leitura passional acerca do protagonismo de Lula após o período de redemocratização, é leal à narrativa, pois descreve com fidelidade como empresas ligadas a famílias tradicionais brasileiras foram importantes para consolidação do golpe de 1964 e para manutenção da proposta de desenvolvimento econômico. Os Estados Unidos tiveram papel importante no processo, pois pressionavam diferentes países a lutarem contra o comunismo. Com isso, muitos conflitos que aconteciam, inclusive em outros países da América Latina, desenharam a contradição entre conservadores e progressistas.

As eleições para presidente que se seguiram foram definidas por essas duas posições e, em 1989, Fernando Collor de Mello, representante

da elite, derrota Lula em sua primeira candidatura. Em 1991, Mello sofre um *impeachment* devido à suspeita de ligações com esquemas de corrupção. Assim, a presidência é assumida pelo vice-presidente, Itamar Franco. Posteriormente, tanto nas eleições de 1994 como em 1998, Lula concorre e perde para Fernando Henrique Cardoso, também representante da elite, que buscou, por meio de amplas reformas administrativas e orçamentárias, promover o liberalismo no Brasil.

A classe trabalhadora imbuída da consciência de que possuía pouca representatividade no congresso elege, em 2002, Lula com uma votação recorde de 50 milhões de votos. O discurso do então presidente rejeitava privilégios a banqueiros e assumia como bandeira maior a superação da fome e da afirmação de uma soberania nacional. Nesse primeiro mandato, Lula não tinha maioria no congresso e teve sua imagem associada ao “Mensalão”, um escândalo de compra de votos de parlamentares, por isso, em nome da governabilidade, ele opta pela conciliação e firma coalizão com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Essa aliança faz Lula repetir as mesmas práticas da velha oligarquia brasileira, apesar do populismo alcançado com a retirada de 20 milhões de brasileiros da situação de extrema pobreza por meio do Bolsa Família, bem como com o feito de colocar o Brasil como sétima maior economia do mundo. Nesse contexto, Lula se torna o primeiro presidente a fazer uma gestão que possibilita à classe trabalhadora o alcance de direitos antes restritos à elite, a exemplo da ampliação do acesso ao ensino superior e da chance de posse de bens de consumo antes circunscritos a um dado grupo, além da descoberta do Pré-sal.

Lula foi reeleito em 2006, em segundo turno, com a derrota do candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Geraldo Alckmin. Em 2011, quem assume é a primeira presidenta mulher da história brasileira, Dilma Rousseff, que dá continuidade ao governo petista de Lula. Em 2014, Dilma foi reeleita em uma votação acirrada a qual também foi fruto da aliança com o PMDB que condicionou seu apoio ao cargo de vice-presidente com Michel Temer.

Com bons índices de popularidade, Dilma adota uma postura orientada na contramão da conciliação e retira cargos de confiança de políticos, impõe medidas anticorrupção, como a delação premiada. Tais ações acabam por desestabilizar o sistema político e dar poderes, antes restritos, à Polícia Federal. Assim, a “Lava Jato” que investiga esquemas de lavagem de dinheiro e a movimentação de bilhões de reais em propina prendeu uma série de empresários e políticos envolvidos, medidas antes não adotadas em investigações ligadas à corrupção. Esse desconfortável panorama incomoda grupos empresariais ligados a empreiteiras da construção civil, a mídias dominantes, assim como bancadas congressistas que representam interesses do agronegócio e de alas de viés ideológico pautado no conservadorismo.

O ano de 2015 é marcado por uma séria recessão econômica devido à queda do preço das *commodities* e diminuição do Produto Interno Bruto (PIB). Esse processo implicou em perda do grau de investimentos. A saída encontrada por Dilma foi implementar políticas de austeridade que impactaram também os empresários, o que acabou por desencadear a perda de popularidade da presidenta. Esse clima de instabilidade e de forte apelo nas mídias reaviva a agenda da direita de retomada do poder com a alegação de que os governos petistas estavam envolvidos em corrupção e que poderiam promover a quebra do país, ou mesmo implantar um regime comunista, considerado pelos defensores do mercado como prejudicial.

Com a justificativa pouco plausível de que Dilma realizou as chamadas “Pedaladas fiscais” o seu *impeachment* foi aceito em 2016, em um movimento liderado por Eduardo Cunha, então presidente da Câmara de deputados que, sentindo-se desprotegido em decorrência das investigações da Lava Jato, instaura o processo de impedimento da presidenta. Logo, Dilma foi afastada e no mesmo ano foi destituída do cargo o qual foi assumido por Michel Temer, por meio de um golpe, já que as “pedaladas”, amplamente aceitas em outras gestões, não representavam juridicamente motivo para o afastamento, visto que antecessores utilizavam da mesma prática e não sofreram as mesmas sanções.

De fato, o desejo de 54 milhões de pessoas que elegeram a presidenta teve pouca relevância em todo o processo. O golpe evidenciou como as múltiplas determinações atuam na definição do jogo político por meio da mídia hegemônica, representante dos interesses de mercado, assim como do legislativo que não traduz os anseios da grande massa trabalhadora, mas dos capitalistas que defendem o desenvolvimento econômico em detrimento do bem-estar social.

Segundo o dicionário Houaiss (2001), o vocábulo “vertigem” refere a perda momentânea do autocontrole, ou mesmo, a sensação de movimento oscilatório ou giratório do próprio corpo ou do entorno com relação ao corpo. É possível fazer uma analogia dessa sensação com o contexto que se seguiu após o golpe. Isso porque diferentes veículos de informação, com perfil editorial alinhado ao espectro político da esquerda ou centro-esquerda se posicionaram contrários ao *impeachment* justificando ser esse o mecanismo adotado pela direita para dar continuidade ao projeto neoliberal, então ameaçado pela postura da presidenta.

Conforme observa Santos (2014, p. 211), “a democracia plena não existe no sistema capitalista, pois a presença do Estado nesse contexto tem como objetivo garantir a exploração do homem pelo homem”. Assim, a representatividade garantida pelo voto não se dá de forma ampla, já que os anseios do povo ficam em segundo plano. Tal situação pode ser exemplificada pelo caso brasileiro, já que o desejo da maior parte da população, expresso nas urnas, não foi respeitado em nome dos ajustes motivados pelo mercado.

Como pode ser observado, apesar da democracia ser considerada uma forma de organização da sociedade que faculta ao povo a escolha de seus representantes, percebe-se que essa liberdade tem limitações, uma vez que os grupos dominantes, também chamados de reformadores empresariais – representados por organismos supranacionais que têm definido as políticas públicas em âmbito global – objetivam uma forma de organização da economia mundial baseada no livre mercado. Diante disso, vê-se que a democracia fica restrita apenas ao processo eleitoral, enquanto que, na prática cotidiana ela é mero mecanismo para apaziguar a classe

trabalhadora e evitar conflitos, já que muitas das decisões que retiram direitos estão amparadas sob a égide democrática.

Assim, a metáfora da vertigem serve para compreensão de que, no Brasil, a garantia do direito de todos oscila conforme as múltiplas determinações, relacionadas a questões sociais e econômicas, ou seja, a democracia como um direito é facultada até o momento que não afeta a ordem hegemônica estabelecida pelo mercado. Desse modo, o que passa a delinear o Estado é o resultado da correlação de forças entre as classes que se materializa em políticas, às quais se consolidam também do ponto de vista jurídico.

O documentário *Democracia em Vertigem* foi lançado em 2019, posteriormente à prisão do possível candidato à presidência, Lula, em 7 de abril de 2018, cujo julgamento se deu de forma suspeita pelo então juiz Sergio Moro, atualmente ex-ministro da justiça do governo Bolsonaro. Tal manobra condicionou o Partido dos Trabalhadores a indicar Fernando Haddad como candidato. Dada a forte pressão midiática em associar os governos petistas às práticas de corrupção, aliadas a um desejo de mudança da população culminaram na eleição de Jair Messias Bolsonaro, que durante a campanha presidencial usou um discurso que fazia apologia à Ditadura Militar e de desconsideração das diferenças de gênero e étnicas. Portanto, foi um contexto em que grande parte da sociedade se questionava sobre as consequências do golpe, bem como acerca da solidez da democracia brasileira.

A ascensão do populismo de feição autoritária nos últimos anos, aliada à instabilidade da democracia vivenciada no Brasil tem suas raízes no passado autoritário da década de 1930 e mais profundamente com o já mencionado golpe de 1964. Segundo Santos (2014, p. 211), “o sistema capitalista propõe uma liberdade limitada e, para superar tais limitações, os trabalhadores necessitam se organizar para fazer o enfrentamento ao capital por meio da luta de classes”. Nessa perspectiva, o documentário assume uma postura de estímulo à resistência dos trabalhadores, apesar de deixar de lado a crítica mais aprofundada a respeito da política de consenso assumida pelos governos Lula e Dilma.

Assim, a construção da ofensiva neoliberal sobre o Estado de bem-estar social tem trabalhado intensamente para abafar as forças progressistas e pautar o debate centrado no desenvolvimento de mercado e manutenção de um *status quo* que mantém a elite em seu patamar hegemônico e a classe trabalhadora submetida a um mecanismo totalizador de controle sociometabólico do capital que opera em função da desigualdade. Diante disso, percebe-se que a manutenção das discrepâncias sociais e da fragmentação de classes sociais são engrenagens necessárias à expansão e à acumulação do capital.

A saída “Para Além do Capital”

Diante desse quadro de perpetuação de uma ordem sociometabólica, Mészáros (2005), no livro intitulado *A educação para além do capital*, propõe uma extensão das discussões empreendidas em *Para além do capital*. Porém, com um direcionamento que aponta para a esfera educacional.

Para isso, recorre a uma abordagem do conceito de educação em seu sentido mais amplo, por isso não se prende a particularidades, mas a educação enquanto processo fundamental para construção e emancipação do indivíduo. A educação, nesse sentido, pode ser compreendida com base na ideia de que a aprendizagem compreende toda a nossa vida, ou seja, da juventude até à morte, uma vez que ninguém vive um dia sem aprender algo. A perspectiva marxista considera que a educação é o caminho para superação dos antagonismos sociais.

Na perspectiva de Mészáros (2005, p. 4), “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Se em *Para além do capital* o autor discute os percalços e resultados do controle sociometabólico do capital, em *A educação para além do capital* ele apresenta uma perspectiva de mudança dessa ordem, ou seja, ele propõe pensar alternativas educacionais que possibilitem a emancipação humana.

Portanto, é necessário romper com a lógica do capital para que seja criada uma alternativa educacional. Presenciamos atualmente como a lógica capitalista tem impactado de forma sistemática na educação e isso tem promovido grandes prejuízos, não apenas no que diz respeito à educação formal, mas também para a formação humana e cidadã. Segundo o teórico,

Vista nesta perspectiva, torna-se bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2005, p. 20).

Como base nisso, é possível perceber que a educação por um lado representa uma alternativa ao controle do capital, por outro está sujeita a ele, uma vez que na maioria dos casos está submissa a práticas fragmentadas que não compreendem uma totalidade, pois desconsideram questões de ordem moral, política e social. Mézáros (2005, p. 24, grifos do autor) afirma ainda que “a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda autoritário *ex officio* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de interiorização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”. Como se vê, a educação tem funcionado como uma das maneiras de propalar e reproduzir uma organização social que reforça as desigualdades e reatualiza princípios e comportamentos ajustados com a lógica de mercado.

Assim, a ideia de formação educacional defendida pelo autor parte de uma compreensão do que Marx chamou de formação omnilateral, ou seja, que compreende a totalidade das práticas políticas, educacionais e culturais capazes de promover a emancipação do sujeito. Portanto, o papel fundamental da educação se constitui tanto na esfera da elaboração de estratégias de mudança das condições objetivas de reprodução, como também no âmbito individual da mudança consciente dos indivíduos.

Segundo Mészáros (2005, p. 32), outros dois conceitos são fundamentais para esse entendimento, a ideia da “universalização da educação e a universalização do trabalho como uma atividade humana autosatisfatória”, assim educação e trabalho devem servir como instrumentos que permitam ao indivíduo a sua emancipação. Fica claro, dessa forma, que não há uma saída para a superação “para além do capital” sem que haja a universalização e interação do trabalho e da educação. O autor defende, portanto, que “a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo. O conceito de ir para além do capital é inerentemente positivo” (MÉSZÁROS, 2005, p. 31).

Um das formas de superação desse controle sociometabólico seria por meio de um projeto socialista que reconhecesse a pluralidade das diferenças e das desigualdades para superar essas contradições. Essa condição é reforçada pela degradação da política parlamentar que, por meio de uma justificativa ilusória de democracia, suprime os direitos da classe trabalhadora e coloca o trabalho como antagonista do capital.

Tal condição reforça o papel que a atividade política exerce para a estabilização do sistema do capital. Diante disso, repara-se que a relação entre o trabalho e o capital não se dá de forma igualitária, dado que o modo de controle sociometabólico não admite compartilhamento de poder. Não obstante, o trabalho só poderá conquistar um dado controle se conseguir uma dominação da esfera política. Assim, um movimento socialista que extrapole o poder parlamentar é condição primordial para que se construa uma contraposição ao poder extraparlamentar do capital.

Algumas considerações

É possível depreender, portanto, que a dominação imposta pelo capitalismo está em crise, isso porque ele não mais se justifica como saída aos problemas econômicos e sociais, uma vez que manter milhões de pessoas famintas, apesar da plena capacidade de alimentá-las, torna esse sistema incoerente.

Diante disso, a sobreposição da ofensiva neoliberal sobre o Estado de bem-estar social tem trabalhado intensamente para abafar as forças progressistas e conduzir o debate centrado no desenvolvimento de mercado e manutenção de um *status quo* que mantém a elite em seu patamar hegemônico e a classe trabalhadora submetida a um mecanismo totalizador de controle sociometabólico do capital que opera em função da desigualdade.

A nossa democracia encontra-se em um perturbador processo vertiginoso que perpetua as discrepâncias sociais e a fragmentação de classes. Assim, a relação inconciliável entre o trabalho e o capital se mantém, uma vez que o modo de controle sociometabólico não admite compartilhamento de poder. Não obstante, o trabalho só poderá conquistar um dado controle se conseguir uma dominação da esfera política. Assim, um movimento de resistência que conteste o poder hegemônico do capital é condição primordial para superação dos antagonismos sociais.

Referências

DEMOCRACIA EM VERTIGEM. Direção: Petra Costa. Produção: Joanna Natasegara; Shane Boris; Tiago Pavan. Brasil: Distribuidora Netflix, 24 de janeiro de 2019 (mundial).

HAYEK, Frederich A. *O caminho para a servidão*. Tradução: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARX, K. *O Capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

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

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. Cap. 1: A quebra do encanto do “capital permanente universal”. Disponível em: <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>. Acesso em: jun. 2020.

SANTOS, Arlete Ramos. “Ocupar, resistir e produzir também na educação” o MST e a burocracia estatal: negação e consenso. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: UFMG, v. 22, n. 3, p. 287-289, 2014.