

Práticas educativas e relatos de experiência: Diálogos sobre a diversidade

Maria de Fátima Ferreira Rodrigues
Amanda Christinne Nascimento Marques
Josineide da Silva Bezerra
Nilton Abranches Júnior
(Organizadores)

PRÁTICAS EDUCATIVAS E RELATOS DE EXPERIÊNCIA: Diálogos sobre a diversidade



**PRÁTICAS EDUCATIVAS E
RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

DIÁLOGOS SOBRE A DIVERSIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITORA

Margareth de Fátima Formiga Diniz

VICE-REITORA

Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira



DIRETOR DO CCTA

José David Campos Fernandes

VICE-DIRETOR

Ulisses Carvalho da Silva



CONSELHO EDITORIAL

Carlos José Cartaxo

Gabriel Bechara Filho

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofrew

EDITOR

José David Campos Fernandes

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

COORDENADOR DE LABORATÓRIO DE JORNALISMO

E EDITORAÇÃO

Pedro Nunes Filho

Maria de Fátima Ferreira Rodrigues
Amanda Christinne Nascimento Marques
Josineide da Silva Bezerra
Nilton Abrantes Júnior
ORGANIZADORES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E
RELATOS DE EXPERIÊNCIA**
DIÁLOGOS SOBRE A DIVERSIDADE

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2019

Comitê Científico

Aline Barboza de Lima (UFMG)

Amanda Christinne Nascimento Marques (UFPB)

Artur Marques (UFPB)

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo (UFMG)

Josias Castro Galvão (UFMG)

Josineide Bezerra da Silva (UFPB)

Marcia Mignac (UFBA)

Maria Augusta Mundim Vargas (UFS)

Maria de Fátima Ferreira Rodrigues (UFPB)

Maria Salomé Lopes Maracajá (UFOPA)

Nilton Abranches Júnior (UERJ)

Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa (UFS).

Vicente de Paulo da Silva (UFU)

Alexandra Oliveira (UFC)

Silvana Nascimento (USP)

Ulisses Silva Fernandes (UERJ)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

P912 Práticas educativas e relatos de experiência: diálogos sobre a diversidade / Organização: Maria de Fátima Ferreira Rodrigues ... [et al.]. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. 189 p. : il.

ISBN: 978-85-9559-177-6

1. Educação. 2. Educação – Pesquisa e extensão. 3. Gênero e Diversidade. 4. Geografia Cultural. 5. Educação e Cidadania. 6. Gênero e Direitos humanos. I. Rodrigues, Maria de Fátima Ferreira.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37

DEDICATÓRIA

Dedicamos este resultado de ensino, pesquisa e extensão ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e à ex-presidenta Dilma Vana Roussef, pela dedicação e empenho em implementar políticas públicas que proporcionaram atenção e cuidados aos povos e comunidades tradicionais e à etnia negra de um modo geral, à população LGBTQI+, às mulheres e aos (às) indígenas, entre outros segmentos historicamente excluídos do acesso a direitos fundamentais. Sob essas lideranças, novos marcos legais foram sancionados no Brasil, revigorando, em seus governos, direitos econômicos, sociais e culturais.

AGRADECIMENTOS

Expressar nossa gratidão é uma forma de registrar a presença de pessoas e instituições que foram importantes e que nos apoiaram em nossa caminhada até a concretização desta publicação:

A Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (PRG/UFPB) pelo apoio financeiro necessário à execução do projeto: “Produção do Saber Geográfico e Formação para a Docência”, concluído através do Programa Prolicen, em 2017.

Ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (NCDH/PPGDH/UFPB) por serem espaços que catalisam nossas ideias e que as projetam em outras direções e canais, abrindo diálogos e parcerias;

Aos autores (as) que assinam conosco a coletânea: Arthur Marques, Mariana Borba de Oliveira, Mayra Porto de Almeida, Josildo dos Santos Silva, Vivianne de Sousa, Jadiele Cristina Berto da Silva, e Iany Elizabeth da Costa por terem partilhado saberes em diversos momentos em que trabalhamos num rico processo de construção do conhecimento e de diálogo fraterno;

Ao Perazzo Freire da Silva Junior bolsista do projeto e colaborador permanente na construção dessa proposta, seja nos encaminhamentos do projeto “Produção do Saber Geográfico e Formação para a Docência”, seja na construção das oficinas e textos didáticos, e na diagramação da proposta a ser encaminhada para a editora do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba (*CCTA/UFPB*).

Aos colegas que compõem a Comissão Científica desta publicação e que, portanto, contribuíram para qualificá-la.

As(os) discentes da disciplina Estágio Supervisionado e a Deusia Ângelo, doutoranda do PPGG que os acompanhou; o Prof. Dr. Marcelo Moura,

coordenador do Pibid/UFPB e aos alunos e alunas, bolsistas e voluntários desse programa que prestigiaram nossas oficinas, assim como a Prof.^a Dra. Doralice Sátyro Maia e sua turma de Geografia Urbana no segundo período de 2017, pela participação em algumas oficinas temáticas;

A Prof.^a Dra. Maria Adailza Martins e ao Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis por haverem cedido seus horários de aula para executarmos as oficinas.

À José Luiz da Silva e ao corpo técnico da editora do *CCTA/UFPB* por terem acolhido a nossa proposta de publicação.

Sem os estudantes, professores, pesquisadores e técnicos que compõem o GESTAR: Laboratório de Estudos do Território da Cultura e Etnicidade que participaram das atividades de pesquisa e de extensão universitária não chegaríamos a estes resultados que ora publicamos: a esses estudantes e profissionais, nossos agradecimentos pela colaboração e o nosso apreço pela forma solidária com que lidam com os temas geográficos, transversalizando-os com os direitos humanos.

Por fim agradecemos a todos que de forma direta ou indireta nos apoiaram nessa empreitada, pedimos desculpas se por ventura tivermos esquecido de aqui mencionar algum dos colaboradores. Que a nossa falha de memória possa ser entendida como expressão das pressões e tensões do nosso tempo”.

Maria de Fátima Ferreira Rodrigues
Amanda Christinne Nascimento Marques
Josineide da Silva Bezerra
Nilton Abranches Júnior

Sumário	
Dedicatória	6
AGRADECIMENTOS.....	7
APRESENTAÇÃO	11
Maria de Fátima Ferreira Rodrigues	
Amanda Christinne Nascimento Marques	
Josineide da Silva Bezerra	
Nilton Abranches Júnior	
LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: respostas efetivas às ofensas e aos silenciamentos sobre a questão étnico racial no ambiente escolar	16
Maria de Fátima Ferreira Rodrigues	
UM LAMENTO TRISTE SEMPRE ECOOU: reflexões para a docência acerca do genocídio da juventude negra no Brasil	53
Jadiele Cristina Berto da Silva	
Mayra Porto de Almeida	
O CONCEITO DE RACISMO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: entre posturas e ações.....	76
Josildo dos Santos Silva	
Mariana Borba de Oliveira	
Iany Elizabeth da Costa	
SABER GEOGRÁFICO E EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: experiências de uma oficina sobre a questão indígena	92
Amanda Christinne Nascimento Marques	
Vivianne de Sousa	
O CORPO NA AULA DE GEOGRAFIA: por uma pedagogia do corpo indisciplinar	119
Arthur Marques	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A TEMÁTICA LGBT	135
Nilton Abranches Junior	

GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: caminhos por uma oficina do prolicen	151
Josineide da Silva Bezerra	
MÍDIA-EDUCAÇÃO: um olhar sobre a cultura midiática no ensino- aprendizagem das Ciências Humanas e Sociais	166
Perazzo Freire da Silva Júnior	
SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES	179

APRESENTAÇÃO

Maria de Fátima Ferreira Rodrigues
Amanda Christinne Nascimento Marques
Josineide da Silva Bezerra
Nilton Abranches Júnior

Os artigos que apresentamos nesse livro resultam da experiência de atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Território, Trabalho e Cidadania (Gestar), por intermédio da execução do projeto intitulado: *Produção do saber geográfico e formação para a docência*, financiado pelo Programa de Licenciatura (Prolicen/2017), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues.

O projeto integrou parcerias do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN/UFPB) a partir da inserção do Departamento de Geociências (DGEOC/UFPB); do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Geografia); do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH/UFPB), do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH/UFPB) e do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA/UFPB), por intermédio de docentes lotados no Departamento de Ciências Básicas e Sociais (DCBS).

As reflexões aqui apresentadas demonstram experiências de oficinas realizadas pelo projeto, ao tempo em que também resultam de práticas pedagógicas cotidianas de docentes que buscam fortalecer temas geográficos mediados pelo diálogo interdisciplinar e como práxis dos fazeres acadêmicos no campo dos Direitos Humanos. Os artigos foram escritos por pesquisadores de várias áreas do conhecimento e com formação inicial em Geografia, História, Artes Cênicas, Pedagogia, Ciências Sociais e Letras.

O livro foi organizado em dois eixos centrais que representam os caminhos trilhados pelas oficinas e por abordagem teórico-metodológica da Geografia Cultural. O primeiro eixo, denominado *Território e questão étnicorracial*, é composto por artigos científicos que analisam, sob o viés dos processos territoriais, as multidimensionalidades da questão negra e indígena. O segundo eixo, intitulado *Gênero e Diversidades*, narra trajetórias de inclusão perversa de corpos midiaticizados e estigmatizados socialmente, notadamente de mulheres e LGBTQI+.

Maria de Fátima Ferreira Rodrigues escreve o artigo intitulado: “As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: respostas efetivas às ofensas e aos silenciamentos sobre a questão étnico racial no ambiente escolar” que versa sobre o preconceito racial a partir da enunciação de discursos intolerantes reproduzidos pelos meios de comunicação e na escola e que colocam a população negra em condição de vulnerabilidade social. A autora dialoga com as legislações que se referem à questão étnicorracial, notadamente a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, as quais regulamentam a inserção dos conteúdos da História da África e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, ao tempo em que chama atenção para o processo em que se originou a “mentalidade” e os “privilégios” da população brasileira, constituída a partir de uma formação histórica classista, patriarcal e racista. Destaca-se a indicação de materiais didáticos que possibilitam ao leitor o acesso a legislações, documentos e bancos de dados referentes à temática.

Mayra Porto de Almeida e Jadiele Cristina Berto da Silva em “Um lamento triste sempre ecoou: reflexões sobre o genocídio da população negra”, apresentam dados atualizados sobre o genocídio da população negra e os processos de estigmatização dessa etnia. Denunciam as autoras que as principais vítimas por morte violenta no país são homens negros jovens e de baixa escolaridade. Chamam atenção para as resoluções e tratados internacionais que versam sobre a temática, a exemplo da Declaração e Programa de Ações de Durban e a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, ao tempo em que afirmam que tais declarações são resultantes dos processos

organizativos do movimento negro no Mundo e, especificamente, no Brasil, onde o Movimento Negro Unificado (MNU) tem atuado denunciando casos de violação dos Direitos Humanos.

“O conceito de racismo ambiental no currículo de Geografia: entre propostas e ações” é o título do artigo de Josildo dos Santos Silva, Mariana Borba de Oliveira e Iany Elizabeth da Costa. O texto versa sobre racismo ambiental, tema de uma oficina desenvolvida com os alunos do curso de Geografia da UFPB com o objetivo de sensibilizar os futuros professores desse campo do conhecimento no trato dessa questão, além de apresentar uma metodologia participativa como proposta de intervenção pedagógica. Os autores se amparam nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para afirmar que o racismo ambiental é uma temática recente, pouco trabalhada no âmbito educacional e que está ancorada no debate geográfico, que analisa a relação sociedade-natureza por intermédio das dimensões da exclusão social e segregação sócio-espacial.

Amanda Christinne Nascimento Marques e Vivianne de Sousa escrevem o artigo intitulado “Saber geográfico e educação para cidadania: experiências de uma oficina sobre a questão indígena” com o propósito de discutir a questão indígena, assim como indicar materiais didáticos que possam subsidiar o professor em sua prática docente durante a abordagem dessa temática. As autoras partiram de uma reflexão pautada nos seguintes questionamentos: por que as sociedades não têm os mesmos traços culturais? Por que é tão difícil descolar a imagem do índio daquela anunciada no período de contato com o colonizador? Ao demonstrar que a cultura é transmitida e ressignificada por gerações, as autoras afirmam que a temática indígena coloca-se como um desafio para o professor, tendo em vista que estamos lidando com um conteúdo envolto de muitos juízos de valor. Geralmente, essas representações sociais são reproduzidas via livros

didáticos e no próprio imaginário social que se construiu acerca do indígena ao longo do tempo.

“Por uma Pedagogia do corpo indisciplinar”, de Arthur Marques, abre o segundo eixo do livro, apresentando as dimensões territoriais do corpo como forma de apropriação do conhecimento geográfico acerca do conceito de território. Partindo da metodologia proposta por Rudolf Laban, disserta sobre oficina realizada com estudantes do curso de Geografia, ao tempo em que tece caminhos para o trabalho do professor em sala de aula, considerando que o corpo é um somatório de experiências. Os movimentos realizados pelos alunos durante a oficina produziram comunicação/interação e demonstraram que Geografia, Arte, Corpo-território se amalgamam numa trama de movimentações, delimitação de fronteiras e espaços de interação diversos.

Nilton Abranches Junior escreve o artigo intitulado “O Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia e a temática LGBTQI”. Ao afirmar que o estágio supervisionado é uma etapa fundamental no processo de formação discente, o autor leva em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para afirmar que os professores de Geografia têm um papel social fundamental na construção de um pensamento crítico, baseado nos preceitos da cidadania. Colocando o currículo como centralidade, descreve a experiência de realização de oficina com os discentes da disciplina Estágio Supervisionado, demonstrando que os(as) estudantes tem a possibilidade de relacionar teoria e prática, assim como desenvolver habilidades para discutir temas transversais, notadamente a temática LGBTQI.

“Gênero e direitos humanos: caminhos por uma oficina do Prolicen” intitula o artigo escrito por Josineide da Silva Bezerra, que articula uma leitura do ordenamento institucional no país, com ênfase no Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) para discutir o tema da transversalidade, especialmente a questão de Gênero na escola. Demonstra que, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a temática de gênero

não foi mencionada em detrimento de uma ação conservadora que estabelece poderes nos espaços de tomada de decisão. Denuncia que as mulheres ocupam um espaço de exclusão ao apresentar indicadores de violência, baixos salários, hiper sexualização e sub-representação política. Na contracorrente desse discurso de invisibilidade, problematizou, por meio de diretrizes, normativas, música, exemplificações cotidianas e sugestões de leitura fílmica, argumentando sobre a necessidade da questão de gênero ser incluída na escola.

Perazzo Freire da Silva Junior escreve o artigo intitulado “Mídia-educação: um olhar sobre cultura midiática no ensino das ciências sociais”. Discute a indústria cultural como instrumento de manipulação e dominação social, afirmando que alguns signos ideológicos reproduzidos pelos veículos de comunicação geram efeitos nefastos na formação para a cidadania. Discutem-se práticas pedagógicas que fizeram uso dos instrumentos midiáticos a partir de uma leitura crítica do mundo e das representações sociais criadas pelas veiculações dos referidos discursos midiáticos. Ao apresentar a importância dos estudos dos meios de comunicação no âmbito da Educação, trouxe como enfoque as experiências como bolsista do projeto de ensino que resultou nesta obra.

Em seu conjunto, a obra traz contribuições para se pensar a diversidade em seu mais amplo sentido, ao transitar da educação para as relações étnicoraciais, racismo ambiental e genocídio negro à identidade indígena e às mais diversas expressões territoriais e identitárias, o que possibilita dialogar e entender práticas culturais silenciadas por preconceitos os mais retrógrados.

O convite agora é para que o(a) leitor(a) abra um diálogo com os(as) autores(as), ensejando com isso novos debates e publicações.

LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: respostas efetivas às ofensas e aos silenciamentos sobre a questão étnico racial no ambiente escolar

Maria de Fátima Ferreira Rodrigues

Introdução

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Em pesquisa realizada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SE-DF), em 2000, divulgada no Jornal Correio Brasiliense, foi elencada uma série de xingamentos utilizados como ofensas contra pessoas negras no cotidiano escolar, a exemplo de: “*assolan, africano, amendoim, beijuda, cabelo de bombril, cabelo enrolado, cabelo ruim, cabelo à prova d’água, carvão, chica da silva, chiclete de mecânico, chocolate, podre, churrasquinho, cola de asfalto, endiabrado, escravo, feijoada, feijão-preto, fumaça, galinha preta de macumba, gorila, macaco, macaco-da-bunda-vermelha, maconheiro, mussum, lacraia, neguinho da favela, negro safado, nega do fubá, palito de fósforo, petróleo, picolé de asfalto, pneu, suco de pneu, pré-histórica, preta fedida, preto de macumba, toddy, torrada queimada, tição, tiziu, zé pequeno*”. Muitas dessas denominações preconceituosas são pronunciadas diariamente em espaços públicos e são bastante conhecidas pela maioria dos(as) brasileiros(as), sobretudo no ambiente escolar, o que nos motiva a propor ações que combatam esse tipo de comportamento.

O simples registro do uso dessas ofensas tão conhecidas possibilita supor como se sentem as crianças e os adolescentes negros(as) num ambiente escolar

em que o preconceito é praticado sem nenhuma trégua. Isso nos põe também em sintonia com as demandas do movimento negro ao exigir a execução das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a inserção dos conteúdos da história da África e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, na perspectiva de valorizar o patrimônio cultural afro-brasileiro e indígena, e de focar questões relacionadas ao preconceito que interferem na sociabilidade e na interação escolar da criança e do(a) adolescente negro(a).

As discussões de conceitos, temas e legislações vinculados à História da Educação e a problematização sobre a ausência ou sobre a abordagem restrita da cultura afro-brasileira nos currículos escolares estão materializadas nesse texto como contribuições aos trabalhos dos educadores em sala de aula. Os debates focalizam o tema do preconceito racial, tendo como matéria prima as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pondo-as em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, especialmente quando esse documento aborda a questão do sujeito e o seu lugar no mundo e as noções de pertencimento e de identidade, em busca “de ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. (BRASIL, 2017, p. 360).

Ao recorrermos ao cotidiano da sociedade brasileira e das comunidades em que estão inseridos(as) os(as) discentes, nos propomos, no ato educativo, a contribuir para que eles “percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais” (BRASIL, 2017, p. 360).

O texto em pauta traz uma revisão da literatura com base em pesquisa bibliográfica e documental, traçando um panorama da questão étnico-racial no Brasil no que concerne ao acesso à educação formal para os(as) negros(as). Na

¹ Sobre a BNCC, acesse: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base-em-movimento/noticias>.

trajetória empreendida, realizamos uma análise das legislações sobre o tema, desvelando os limites impostos pelo Estado Brasileiro à construção da cidadania para os(as) negros(as) e indígenas, por meio de atos de exceção e da promulgação de dispositivos legais.

Educação, educações: notas sobre marcos legais e racismo no Brasil

A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito de reclusão nos termos da lei. Art. 5º inciso XLII.

Constituição Federal do Brasil de 1988

O quadro relativo à educação no Brasil até o final do século XVIII era desanimador. Estima-se que, no final do século XVIII, os letrados e semiletrados do Brasil não ultrapassassem 0,5% do total da população. Aproximadamente um século depois, segundo o censo de 1872, ainda eram raros os que sabiam ler e escrever: 99.9% dos escravos, 80% dos homens livres e 86% das mulheres livres eram analfabetos. (OLIVEIRA e LOBO, 2012, p. 623). Na Constituição de 1824, encontra-se registrado o direito à gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos do Império. Em 15 de outubro de 1827, efetivou-se a regulamentação desse direito através da Lei Geral do Ensino, que vigorou até 1946, determinando a abertura de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, mas deles estavam excluídos os(as) indígenas e os(as) escravos(as). Essa foi a primeira lei brasileira que trata da instrução primária. Ela é considerada um marco na história da educação nacional, embora só tenha vigorado de forma mais ampla a partir do Ato Adicional de 1835, quando houve uma descentralização do poder de criar escolas primárias e secundárias que, a partir de então, passou a ser também atribuição das províncias. Entretanto,

apesar dessa Lei objetivar a universalização da escola, ela não atingiu seu objetivo, conforme argumenta Castanha (2007, p. 09),

deve-se destacar que a lei de 15 de outubro de 1827 foi a primeira tentativa para difundir a instrução pública para a massa da população. Ela não teve êxito, devido às características sociais, políticas e econômicas, culturais do Brasil imperial. Visava garantir o direito constitucional de instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Infelizmente 180 anos depois [191 anos], ainda não podemos dizer que a educação fundamental está acessível a todos os brasileiros.

Os melhores resultados obtidos a partir do Ato Adicional, em 1835, advêm da criação das Escolas Normais visando à formação docente. Portanto, nessa mesma década, diversas escolas foram criadas nas províncias: em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará; e, em 1846 em São Paulo. Além disso, em 1837 foi criado o Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, considerada uma escola modelo para as demais regiões do país e que tinha como objetivo formar as elites dirigentes.

Se o Ato Adicional de 1835 ampliava as oportunidades de instrução para a sociedade brasileira, especialmente para os brancos, para os(as) negros(as) os horizontes permaneciam praticamente os mesmos, exceto o trabalho desenvolvido pelas irmandades religiosas que acolhiam diferentes segmentos pobres, a quem mesmo de forma rudimentar, era facultado a alguns poucos, entre a maioria dos(as) “excluídos(as)” da sociedade colonial e pós-colonial, a possibilidade de aprender a ler, escrever e contar.

No contexto da escravidão, que se estendeu de 1530 até 1888, alguns debates se efetivavam sobre os negros e negras libertos pela Lei do Ventre Livre (1871), e pela Lei n.º 3.270, também conhecida como *Lei dos Sexagenários* ou *Lei Saraiva-Cotejipe*, promulgada em 28 de setembro de 1885. Entretanto, nesse período, o Decreto n.º 13.331, de 17 de fevereiro de 1854, foi promulgado

e estabelecia que não seriam admitidos escravos nas escolas públicas do país, conforme destaque a seguir:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem de moléstias contagiosas;

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados;

§ 3º Os escravos”.

(BRASIL, 1854)

Até a Abolição, nenhum direito formal havia sido concedido pelo Estado brasileiro aos negros e negras, quanto ao acesso à instrução, mas há evidências de experiências pontuais desse acesso oferecido por ordens religiosas e instituições de caridade que explicariam, conforme Almeida e Sanchez (2016, p. 234), a existência, já nos primeiros anos da República, de intelectuais negros atuantes nos processos de reivindicação por mudanças sociais, sobretudo aquelas relacionadas ao acesso da população negra ao ensino. Contudo, a literatura acessada refere-se comumente a experiências restritas às cidades do Rio de Janeiro e São Paulo e a esparsas experiências no Nordeste.

Durante aproximadamente duas décadas, a partir de 1860 até 1879, ano em que as primeiras crianças nascidas sob a vigência da Lei do Ventre Livre completariam a idade de oito anos e que demandava a decisão dos senhores de terra de entregá-las ou não ao Estado, ocorreram debates sobre o tema, visando a criação de escolas e de associações de caráter filantrópico ou industrial, como colônias orfanológicas e asilos agrícolas. Contudo, das 403.827 crianças nascidas nesse período, apenas cento e treze foram entregues ao Estado, as demais permaneceram com os senhores de terra que argumentavam sobre a necessidade de recompensa pelos gastos tidos com sua criação (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016).

No século XIX (1872), por ocasião da realização do “Recenseamento da População do Império do Brasil”, atingiu-se uma compreensão do verdadeiro quadro social herdado da escravidão, ainda em vigor, além de nos tornarmos cientes do peso que tinha essa população na composição étnica² do país, conforme evidencia a tabela 01, a seguir.

Tabela 01 - quantidade de indivíduos segundo a cor/raça, ao longo dos diferentes censos demográficos – Brasil – 1872-2010.

Ano	Total	Cor/raça					Sem declaração
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
1872	9.930.478	3.787.289	1.954.452	3.801.782	-	386.955	-
1890	14.334.215	6.302.198	2.097.426	4.638.795	-	1.295.796	-
1900	17.438.434	-	-	-	-	-	-
1920	30.635.605	-	-	-	-	-	-
1940	41.236.315	26.171.778	6.035.869	8.744.365	242.320	-	41.983
1950	51.944.397	32.027.661	5.692.657	13.786.742	329.082	-	108.255
1960	70.191.370	42.838.639	6.116.848	20.706.431	482.848	-	46.604
1970	93.139.070	-	-	-	-	-	-
1980	119.011.052	64.540.467	7.046.906	46.233.531	672.251	-	517.897
1991	146.815.791	75.704.924	7.335.139	62.316.060	630.659	294.131	534.878
2000	169.799.170	90.647.461	10.402.450	66.016.783	866.972	701.462	1.164.042
2010	190.755.799	91.051.646	14.517.961	82.277.333	2.084.288	817.963	6.608

Fonte: PETRUCCELLI, 2012; IBGE, 2010³.

Com base em fatos históricos, alguns por nós narrados nesse texto, escolhemos a figura a seguir, visando contextualizar o debate sobre a questão étnico-racial, numa sintética linha de tempo⁴.

O século XX foi marcado por lutas diversas em prol da universalização da educação, inclusive com a ampliação dos debates sobre a questão étnico-racial. Na década de 1950, a aprovação do projeto de Lei 4.024/61 ocorre a partir de disputas acaloradas sobre a natureza da escola que deveria prevalecer, discussão que envolveu diferentes segmentos da sociedade e que resultou na priorização da

2 Censo de 1872: o retrato do Brasil da escravidão. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/especial/2017/07/07/Censo-de-1872-o-retrato-do-Brasil-da-escravid%C3%A3o>. Acesso em: 25 fev. 2018.

3 Raça / Cor / Etnia. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/category/raca-cor-etnia/>. Acesso em: 25 fev. 2018.

4 Afigurainseridanotextofoiretiradadositehttps://br.pinterest.com/pin/709317010030908251. (Acesso em: 23 fev. 2018).

escola pública. Cabe destacar a promulgação da Lei 1390/51, de 3 de julho de 1951, também denominada Lei Afonso Arinos, que considerava em seu “art. 1º – Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de côr”.

Na década de 1960, o tema da universalização do acesso à escola como um princípio sem distinção foi retomado através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/61), defesa já feita anteriormente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959), em que renomados estudiosos assim se pronunciaram sobre o tema:

A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino, – mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público. (AZEVEDO et al., 2010, p. 89).

Embalada pelo vigor dos movimentos sociais nas décadas de 1950 e 1960, a LDB pautou também a questão étnico-racial. No caso do projeto de Lei no 4.024, aprovado em 1961, consta “no Título I – Dos Fins da Educação Art. 1º, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de “raça”.

Estar na Lei não implicou seu cumprimento na prática, até porque o acesso à escola pelos pobres é dificultado desde cedo, pois muitos, ainda na infância, vão para o mercado de trabalho, não só em busca de garantir a sua própria

Abolição da Escravatura



1530
Começa a exploração econômica da Coroa Portuguesa na recém-encontrada terra de além-mar. Índios são escravizados.



Moedas do século 16

Inicia-se o tráfico de escravos africanos para o Brasil. A maioria deles vem da costa oeste do continente, de Angola, Nigéria e Camarões.



1695

Morro **Zumbi**, o último líder do Quilombo dos Palmares. O quilombo era o lugar que acolhia escravos fugidos das fazendas e senzalas. Zumbi foi uma das lideranças em Palmares e, traído, foi morto. A data de seu assassinato, 20 de novembro, é lembrada como o Dia da Consciência Negra no país.

Século 17 e 18

O chamado comércio triangular de escravos entre a África, a América (Brasil, Caribe e sul dos Estados Unidos) e a Europa chega ao ápice.



Século 18

Escravos passaram a atuar nas minas de ouro, recém-descobertas. No século seguinte, a atividade cafeeira também se utilizaria da mão de obra escrava.

1845

O governo inglês, que já tinha proibido o tráfico em 1807, aprova a Lei Bill Aberdeen. A Marinha Britânica pode apreender navios envolvidos no tráfico.



1850

Após pressão do Reino Unido, é aprovada a Lei **Eusébio de Queirós**, que extinguiu o tráfico de escravos africanos no Brasil (em teoria).



1871

É promulgada a 1ª lei abolicionista no país, em setembro de 1871. A Lei do Ventre Livre concede liberdade a todos os filhos de escravos nascidos a partir daquela data.



13 de maio de 1888

Quase um século após a abolição da escravatura em países europeus como a Dinamarca (o primeiro a proibir a prática, em 1792), o Brasil se torna o último país das Américas a abolir a escravidão. A Lei Áurea extinguiu o trabalho escravo em território nacional (em teoria).



1887

Depois de 16 anos, é aprovada a Lei dos Sexagenários, que liberta os escravos com mais de 60 anos.



sobrevivência, mas também para ajudar a família. Fazia-se necessário, portanto, um sistema de bolsas que assegurasse as condições imprescindíveis à sobrevivência dos que eram desprovidos de renda, como ocorreu e ocorre em todos os países do mundo que combateram o analfabetismo⁵ e que garantiram o acesso à escola, independente de classe social, etnia e gênero. Sem esse apoio por parte do Estado brasileiro, a questão do não acesso à escola foi crucial ao impedimento da ascensão social do(a) negro(a), o que é facilmente constatado nos dados sócioeconômicos relativos à renda, escolaridade e à moradia dessa etnia nos censos oficiais. Além disso, o mito da democracia racial foi um fator impulsionador do preconceito, pois fortaleceu, no imaginário social brasileiro, estereótipos de forma naturalizante sobre o negro, embora reconheçamos que livros como *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, teve também o mérito de registrar a importância da cultura afro-brasileira na formação social brasileira.

Para além da questão étnico-racial, cabe dizer que o acesso à educação para a mulher foi também negligenciado.

Durante todo o período colonial brasileiro, a ação dos poderes públicos, no que concerne à educação feminina, foi quase inexistente, o que, de resto, não é uma característica particular do Brasil. Somente a partir do ano de 1827 é que as meninas – as livres – passaram a ter acesso à instrução elementar pública, ingressando, parcimoniosamente, nas chamadas escolas de primeiras letras. Este quadro poucas alterações sofrerá nos anos subsequentes do governo imperial. (OLIVEIRA e LOBO, 2012, p. 625).

Se as mulheres brancas sofreram as consequências do não acesso à escola, para as mulheres negras a situação é potencialmente pior, o que nos leva a considerar o racismo e o preconceito como fatores determinantes a sua condição social, fato constatado em todo o mundo e que forneceu argumentos às feministas como Ângela Davis e Kimberlé Crenshaw, nos Estados Unidos, assim como a

⁵ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1944963-pais-tem-118-milhoes-de-analfabetos-taxa-entre-negros-dobra-ante-brancos.shtml>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

Lélia Gonzales e Beatriz Nascimento, entre outras mulheres negras no Brasil sobre a necessidade de se dar visibilidade a conflitos sociais tencionados para além da classe social, a partir de estudos que derivam da teoria da interseccionalidade⁶.

Na verdade, o quadro geral de acesso às escolas para os negros e negras era precário. Para argumentar sobre o tema, toma-se a seguir um recorte geográfico da cidade do Rio de Janeiro a partir do que narra Chalhoub (2010, p. 42),

não há sombra de dúvida sobre o total desinteresse dos senhores brasileiros na instrução primária de seus escravos, fosse por considerar tal medida perigosa à segurança, fosse por qualquer outro motivo. Segundo os dados da cidade do Rio de Janeiro referentes ao censo de 1872, quesito “instrução”, havia 24.666 escravos homens analfabetos no município, 220 sabiam “ler e escrever”; entre as mulheres escravas, 23.944 eram analfabetas, 109 sabiam ler e escrever.

As condições precárias da Educação brasileira para homens e mulheres, etnias e gerações estão documentadas em toda a História do Brasil por meio de censos do IBGE e da produção acadêmica, acessíveis em portais especializados, principalmente nos bancos de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação e na área de Ciências Humanas e Sociais.

Na conjuntura atual, a análise do negro e da negra em relação à educação enseja a que se recorra a procedimentos metodológicos próprios da História do Tempo Presente, sobretudo numa abordagem interdisciplinar, o que poderá contribuir decisivamente para introduzir o debate humanista sobre o preconceito, libertando todas as etnias do peso dessa tirania ideológica que coloca o(a) negro(a) em condição inferior biológica e socialmente, independente do gênero e da geração, realidade que é potencializada para a mulher negra.

Nesse sentido, cabe às Ciências Humanas e Sociais narrar a história das lutas políticas e trazer, sobretudo, estudos biográficos e autobiográficos entre outros, através de linguagens diversificadas: filmes, vídeos, documentários, entrevistas e exposições fotográficas, a fim de iluminar esse tema comumente

⁶ Sobre a teoria da Interseccionalidade, consultar MOLINIER (2014) e ARCOVERDE (2016).

silenciado na pauta escolar. Dessa forma, “A história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais” (FERREIRA, 2000, p.11).

Por fim, o silêncio na pauta escolar é facilmente desmistificado com os dados oficiais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), além de ser maioria, 53,6%, em 2014, os negros (pretos e pardos) são também a maioria entre os pobres. Em 2015, entre os brasileiros que compunham o grupo dos 10% mais pobres, com renda média de R\$ de 130,00 por família, 76% eram negros(as). Ou seja, três em quatro pessoas que estão entre os 10% mais pobres do país são negros(as). Esses dados nos envergonham pelo descumprimento de tratados internacionais, pois o Brasil é signatário da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989. Por conta desse compromisso assumido, a Convenção 169 da OIT também foi referendada pelo Congresso Nacional do Brasil, através do **DECRETO Nº 5.051, DE 19 DE ABRIL DE 2004**. Portanto, o texto da Convenção 169 faz parte da Constituição que, em seu artigo 4º, afirma:

1 - Deverão ser adotadas as medidas especiais que sejam necessárias para salvaguardar as pessoas, as instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente dos povos interessados.

2 - Tais medidas especiais não deverão ser contrárias aos desejos expressos livremente pelos povos interessados.

3 - O gozo sem discriminação dos direitos gerais da cidadania não deverá sofrer nenhuma deterioração como consequência dessas medidas especiais.

É em respeito à Convenção 169 e, por conseguinte, à Constituição Brasileira, que o direito a auto atribuição está presente em nossa legislação e na vida social brasileira.

Na perspectiva do respeito às lutas históricas dessas etnias, e tendo em vista a Convenção 169 da OIT, em 2003, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a *Lei nº 10.639/2003* cujo teor põe em evidência a urgente necessidade de abordar, de forma compatível com a realidade, a trajetória dos negros e negras na História do Brasil. Essa Lei assegura os registros nos currículos escolares do ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira, questão expressamente registrada em seu conteúdo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na Formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Embora sancionada no século XXI, a Lei 10.639/2003 carrega em seu cerne e em sua história lutas históricas, sobretudo, as lutas travadas pela Frente Negra Brasileira (FBN) extinta durante o governo Vargas, e o Teatro Experimental, criado e liderado por Abdias Nascimento, juntamente com outros companheiros e companheiras⁷. Essa Lei traz não somente essas vozes, mas dela também emergem as vozes da senzala e os corpos inertes no asfalto, manchado pelo genocídio negro e pelas lutas políticas da sociedade brasileira em busca da efetivação de direitos.⁸

⁷ Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019>. Acesso em: 22 fev. 2018.

⁸ Sabem do que são feitos os direitos, meus jovens? Disponível em: <https://www.geledes.org.br/texto-exemplar-da-juiza-federal-raquel-domingues-do-amaral/>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

Por meio da Lei 10.639/2003, além da obrigatoriedade de tratar os conteúdos referentes à História da Cultura Afro-brasileira, foi instituído no calendário escolar o dia 20 de novembro como dia da consciência negra. Essa data costuma ser festejada nas escolas com atividades artísticas e lúdicas, palestras, exposições que primam por homenagear lideranças negras, a exemplo de Zumbi dos Palmares, entre outras lideranças, masculinas e femininas, que enfrentaram situações adversas em defesa da liberdade. Essa é uma data de rememoração das lutas e do processo de resistência dos(as) negros(as), mas é também um marco no calendário escolar para enfatizar e valorizar a cultura afro-brasileira, levando à escola as suas manifestações símbolos e valores relacionados à religião, à gastronomia, à política, às letras e às artes.

Entretanto, a abordagem desses aspectos da cultura afro-brasileira não deva ficar restrita a uma data comemorativa ou a eventos esparsos do calendário escolar, ao contrário, devem ser abordados cotidianamente. Questão semelhante se revela em relação à pauta indígena e às comemorações do dia 19 de abril, data escolhida pelo Estado brasileiro para homenagear essa etnia. Para os povos indígenas, essa data significa uma oportunidade para reafirmar a sua identidade, agora ressignificada, pois não há como se esperar que a “pureza indígena” se mantenha num país onde o agenciamento da mistura Arruti (2001) foi promovido pelo próprio Estado. Referimo-nos particularmente aos indígenas do Nordeste brasileiro, expulsos de suas terras mesmo quando a Coroa Portuguesa havia legitimado as suas posses através da doação de uma sesmaria, onde habitaram secularmente, conforme ocorreu com os Tabajara, do Litoral Sul da Paraíba, expropriados da própria terra através de grilagens e de violências de toda ordem, material e simbólica, por setores do patronato rural, mas também ignorados pelo próprio Estado brasileiro que praticou uma política de Reforma Agrária em terras indígenas e em áreas remanescentes de quilombos, omitindo, na ocasião, a condição étnica desses povos. (MARQUES, 2015).

Interpretações e proposições teórico metodológicas sobre a questão étnico-racial

Parágrafo único para efeito deste Estatuto:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

Estatuto da Igualdade Racial.

A inserção de conteúdos da cultura afro-brasileira no currículo escolar exige mudanças nas práticas educativas, capazes de reverterem o silenciamento numa espécie de verbalização humanística, associada a uma redefinição dos livros e materiais didáticos, visto que os livros didáticos disponíveis refletem, em sua maioria⁹, o racismo da sociedade brasileira, exigindo um repensar na abordagem do tema¹⁰ na perspectiva de suplantar o preconceito racial constatado cotidianamente através de estudos publicados e de denúncias feitas por ativistas políticos e por defensores dos Direitos Humanos.

Pesquisa divulgada pelo jornal Correio Brasiliense revela que a maioria dos(as) alunos(as) da rede pública de Brasília, 55,7%, já testemunhou cenas de preconceito racial na escola. Entre os(as) alunos(as) negros(as), 30% disseram ter sofrido discriminação. A pesquisa, realizada em 2008, entrevistou 9.937 alunos

⁹ Para acessar materiais didáticos que contribuam com esse debate, sugerimos a leitura de FLORES (2014).

¹⁰ Sobre o racismo no livro didático acessar: Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>>.

e 1.330 professores, da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio¹¹.

A constatação do preconceito nas escolas brasilienses levou a que Abramovay (2009) indagasse: “Até que ponto a escola está sendo coerente com sua função social quando se propõe a ser um espaço de preservação e incentivo da diversidade cultural e racial brasileira? E, quanto ao(à) professor(a) da Educação Básica? Que reflexão lhe cabe ao pensar sobre o seu papel de educador(a)?”. Questões dessa natureza já foram analisadas por diversos autores, e as reflexões que elas ensejaram publicadas em coletâneas disponibilizadas em portais oficiais, como o do Ministério da Educação (MEC)¹².

Ao trazermos à tona essas discussões, queremos problematizar sobre a necessidade de cobrarmos do Estado Brasileiro a efetivação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, o que exige abrir um diálogo com as secretarias de Educação dos estados e dos municípios, podendo ser essa uma pauta dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada pois, a despeito de já haverem transcorrido cerca de 15 anos da promulgação dessas Leis, a abordagem do tema se dá, na maioria das vezes, de forma esparsa e voluntária por parte dos professores, não havendo um histórico de orientação e condução dessas ações a partir da sua inserção nos currículos escolares em todo o território nacional. Não obstante, temos consciência de que essas omissões remetem ao desempenho de papéis atribuídos aos entes federativos no que concerne à Educação Nacional.

Um destaque se faz necessário quanto a certos debates sobre a promulgação dessa Lei. Concordamos com Rocha e Silva (2013, p. 08) quando esses autores afirmam que: “o discurso de que a Lei 10.639/03 foi imposta pelo Executivo Federal não se justifica. O Movimento Negro (e parceiros da luta

11 Maioria dos alunos já testemunhou cenas de preconceito racial na escola. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/maioria-dos-alunos-ja-testemunhou-cenas-de-preconceito-racial-na-escola>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

12 Sobre o tema, sugerimos a leitura do livro “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03” (Secretaria de Educação Continuada); e “Alfabetização e Diversidade (Ministério da Educação)”. O portal “Geledes” traz matérias, entrevistas, áudios e até sugestões de planos de aula (<https://www.geledes.org.br/diversidade-etnico-racial-consciencia-negra-sala-aula/>).

antirracista) têm sido protagonistas nesse debate, durante décadas, até que se deu a promulgação do referido dispositivo legal, com avanços, retrocessos e desafios para complementar a sua implementação em todos os municípios brasileiros.

Em João Pessoa-PB, o descaso com essa pauta é fato constatado em estudos realizados por Cavalcante (2013) e Costa (2016) a partir das suas Dissertações de Mestrado, tendo como tema a Educação Quilombola.

Em entrevista realizada com um funcionário da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), uma pesquisadora do tema ao questionar sobre a existência de legislação direcionada à Educação Quilombola, tendo em vista a presença de alunos (as) da comunidade quilombola de Paratibe na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia do Socorro Silva Machado (EMEF), obteve a seguinte resposta:

Não existe nenhum projeto ou resolução aqui na prefeitura que diga respeito aos quilombolas de Paratibe, sabemos apenas que a escola Antônia do Socorro recebe uma contrapartida alimentar que vem direito do Governo Federal para a escola, fora isso, nada é realizado pela SEDEC/PMJP em relação à Educação Quilombola. Nós temos conhecimento deles (quilombolas) por meio do projeto antirracista desenvolvido pela referida escola, lá se aplica a Lei nº 10.639/03, eu mesmo já fui, nas culminâncias da semana da Consciência Negra, acho uma boa iniciativa, mas em termos de legislação aqui na prefeitura, só conheço mesmo a Resolução nº 002/2007 (COSTA, 2016, p. 63)

Sabemos da importância da posituação do direito, mas a pesquisadora não indagava, propriamente, sobre o tema, indagava sobre as diretrizes adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, em atendimento às leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A fala do servidor demonstrou que o trabalho realizado pela escola é feito de forma autônoma e que, por vezes, a Secretaria Municipal de João Pessoa participa dessas atividades. O que seria diferente se tivesse nessa prefeitura um Plano de Ação para a mencionada escola que se situa dentro da comunidade

quilombola de Paratibe, bairro situado no perímetro urbano da cidade de João Pessoa, PB.

É fundamental que nas práticas educativas demonstremos que os marcos legais representam esforços realizados pela sociedade em suas lutas históricas por direitos e por cidadania, e que não são “benesses” de políticos no exercício de um mandato, nem são, infelizmente, expressão de humanismo da elite brasileira pois, se assim fosse entendido, obscureceria as razões que levaram a que se lutasse por direitos fundamentais e coletivos até então negligenciados.

Para que se alcançasse o direito de inserir temas de interesse dos(as) negros e negras no currículo escolar, uma longa luta foi realizada. As principais vozes enunciadas nessa luta em prol da liberdade são as dos próprios negros e negras. Portanto, cabe registrar alguns nomes que marcaram essa história contra a opressão.

Citamos, inicialmente, as mulheres por reconhecermos que a sociedade cria mecanismos para invisibilizá-las¹³, atribuindo significados menores aos seus feitos. Em razão do exposto, destacamos a seguir algumas das mulheres que lutaram pela liberdade, pondo em risco suas vidas, enfrentando fatores e padrões e reafirmando a força dessa etnia: Dandara dos Palmares, Anastácia, Luiza Mahín, Tereza de Benguela, Aqualtune, Zeferina, Maria Felipa de Oliveira, Acotirene, Adelina Charuteira, Rainha Tereza do Quariterê, Mariana Crioula, Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis, Eva Maria de Bonsucesso, Na Agontimé, Tia Simoa, Zacimba Gaba, entre outras¹⁴. Se as mulheres negras tiveram participação ativa nessa luta, diferente não foi a contribuição de muitos homens negros que desempenharam diversas funções na luta por direitos e contra o preconceito racial em variados segmentos da sociedade, conforme destacamos a seguir: Zumbi dos Palmares, Benedito Meia-Légua, Negro Rugério, Francisco José do Nascimento,

13 Não são somente as mulheres negras quem sofrem a invisibilização, mas elas são exponencialmente invisibilizadas em razão do preconceito racial.

14 *As mulheres negras sentem que existe pouco ou nenhum amor em suas vidas*. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contras-escravidao/>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

conhecido como Dragão do Mar, João Cândido Felisberto, Luís Gama, André Rebouças, Joaquim Nabuco, José Carlos do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Milton Santos, entre outros¹⁵. Com tantos nomes citados e tantos outros que não temos condições de citar, pela extensão da lista de pessoas envolvidas nas lutas contra a escravidão e contra o preconceito e o racismo, indaga-se: Por que essas pessoas, personagens históricos, não são citados ou são pouco mencionados nos conteúdos escolares, sobretudo em sua condição de negros(as)?

Essa é uma indagação que permite aos docentes iniciar um diálogo com seus discentes, em sala de aula, na perspectiva de estimulá-los a compreender a negação de direitos aos negros(as), perpetrada secularmente, e sobre a necessidade de uma **reparação** histórica. Sim! Pois é como instrumento de reparação que devem ser entendidas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Da mesma forma, a política de cotas raciais implementadas nas universidades, através da Lei nº 12.711/2012 deve ser tida como um tributo à cidadania para que não se alimente um outro preconceito, o de que se concede uma espécie de favor aos pobres oriundos de escola pública, aos negros(as), aos(às) indígenas, aos quilombolas e aos portadores de necessidades especiais, quando se cria para esses segmentos a possibilidade de sua inserção na universidade pública por meio das cotas. É fundamental reafirmar que isso não é “benesse”. Políticas públicas dessa natureza revelam a afirmação de direitos que, por sua vez, reverberam em cidadania, se reconhecermos com base em Santos (1987, p. 19) que

“o respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania pela qual uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados. A cidadania é uma lei da sociedade, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância”.

¹⁵ Heróis negros lutaram contra a escravidão. Disponível em: <<http://www.disquequilombola.com.br/quilombola/herois-negros/>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

Portanto, por ocasião da abordagem das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em sala de aula, é o próprio texto dessas leis que deve, inicialmente, alimentar o debate para que essa iniciativa não seja tida como uma escolha pessoal do(a) educador(a), afinal como afirma Candau (2003, p.29-30):

A questão racial não é exclusiva dos negros. Ela é da população brasileira. Não adianta apoiar e fortalecer a identidade das crianças negras, se a branca não repensar suas posições. Ninguém diz para o filho que deve discriminar o negro, mas a forma como se trata o empregado, as piadas, os ditos e outros gestos influem na educação.

Reflexões como essa nos trazem à memória o que se registra de longa data sobre a história da escravidão no Brasil, último país do mundo a libertar os seus escravos, tendo anteriormente promulgado a Lei de Terras (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850) que impedia o acesso à principal fonte de trabalho aos(às) negros(as) pois, conforme propugna essa legislação, a terra somente poderia ser adquirida via compra.

A Lei de Terras tornou impossível o acesso à terra aos recém libertos que saíram da condição de escravos(as) sem nenhuma indenização, mesmo tendo produzido tantas riquezas. E por que razão isso ocorreu? Vivíamos num país em que nenhum direito era concedido aos cidadãos comuns, sobretudo aos pobres e aos negros e às negras. Tínhamos uma Constituição outorgada em que o rei detinha todos os poderes e negociava apenas com a elite política que o servia. Como afirma Carvalho (2002, p.18) “(...) não se pode falar em cidadania no período colonial brasileiro, visto que os direitos civis e políticos beneficiavam pouquíssimos, e os direitos sociais ficavam a cargo da igreja e do paternalismo dos senhores de terras” .

O preconceito racial foi uma marca no Brasil colonial e na República Velha. Já nos dias atuais, se o preconceito é praticado de forma camuflada, também o é abertamente a exemplo do que fez o Deputado Federal do *Partido Social Cristão* (PSC) e candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro,

ao fazer afirmações preconceituosas e depreciativas sobre os negros e negras quilombolas, inclusive ao afirmar que: “nem para procriar eles servem mais”¹⁶. Em razão do exposto, o Ministério Público Federal (MPF) entrou com uma ação civil pública contra o deputado. Os procuradores Ana Padilha e Renato Machado sustentam que o deputado “utilizou informações distorcidas, expressões injuriosas, preconceituosas e discriminatórias com o claro propósito de ofender, ridicularizar, maltratar e desumanizar as comunidades quilombolas e a população negra”¹⁷

Os debates sobre o preconceito racial no Brasil ocuparam e ocupam diversos segmentos da sociedade: defensores dos direitos humanos, ativistas e cidadãos, homens e mulheres que dedicam parte de suas vidas ao combate de injustiças dessa natureza. No rastro das suas atuações uma memória extensa se desdobra e marca nossa literatura em todas as áreas. Frequentemente, essa memória nos envergonha por desnudar de tão longa data a tirania da escravidão registrada até por estrangeiros que estiveram no Brasil, conforme pesquisa de nossa autoria (RODRIGUES, 2017), que revela atos de violência praticados durante a escravidão, narrados no diário de Charles Darwin, por ocasião de sua passagem pelo Rio de Janeiro.

Das lutas seculares contra a opressão, nasceu a Constituição de 1988 e as legislações complementares que, posteriormente, reafirmaram e regulamentaram o direito dos negros e negras, e que ensejam ações no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), das secretarias de educação dos estados e dos municípios, além de fomentar os debates no ensino, pesquisa e na extensão nas universidades brasileiras.

16 Bolsonaro é condenado por discurso racista, veja o que ele já disse contra os negros. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Bolsonaro-e-condenado-por-discurso-racista-veja-o-que-ele-ja-disse-contra-os-negros>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

17 MPF entra com ação contra Bolsonaro por declarações ofensivas a negros e quilombolas. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/mpf-entra-com-acao-contra-bolsonaro-por-declaracoes-ofensivas-negros-quilombolas-21188576#ixzz57AcCDFXF>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Repensar os conteúdos da educação formal relacionados à cultura afro-brasileira significa reconhecer que práticas sociais e preconceitos foram disseminados entre nós, ao longo da nossa história, inicialmente pelos colonizadores e, posteriormente, pela sociedade brasileira, via mito da democracia racial, num exercício de elaboração científica em que, como indica uma estudiosa do tema,

“a análise de Freyre é problemática, porque qualifica positivamente a sociedade senhorial e vê a miscigenação apenas por seu lado mais positivo e cordial – desconhecendo ou pouco destacando a violência inerente a esse sistema, contudo revela temas fundamentais. Ou seja indica como como é preciso levar a sério a ideia de “mito”. (SCHWARCZ, 1996, p. 99).

O mito camufla atitudes e ações que, por um lado, perpetuam o preconceito e por outro, o nega em sua origem. Essas práticas sociais alimentam uma apartação social perpetrada secularmente, tendo como justificativa a raça, mas não o faz, conforme ocorreu e ocorre em outros países onde não há esse tipo de dissimulação, onde o preconceito é aberto, como bem revelou Fanon (2008), ao interpretar a sua condição de negro, em contato com a sociedade francesa; além dos relatos que ouviu como psiquiatra, dos seus pacientes negros(as) sobre o preconceito que sofriam, ele formulou uma crítica contundente às leituras coloniais elaboradas pelos europeus sobre os povos colonizados. O pensamento de Franz Fanon está na base das reflexões do pensamento de colonial latino-americano, em sua tentativa de desvendar a violência epistêmica. Assim, para Quijano (2005), a raça não tem história anterior à colonização. Ela conforma-se e ganha estatuto na situação de contato entre europeus e colonizados, tendo como referência as diferenças fenotípicas. Sobre o tema, afirma:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas a procedência geográfica ou país

de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. (QUIJANO, 2005, p. 128)

Esse debate está posto, como afirma Mignolo (2017), desde o início da década de 1990, mas a *intelligentsia* brasileira divide-se entre os que compreendem e combatem o racismo e os que silenciam as injustiças cometidas contra indígenas e negros (as) e, por vezes, o preconceito é praticado abertamente contra essas etnias, até mesmo em ambiente universitário.

Elementos da cultura afro-brasileira são enaltecidos largamente no Brasil, mas numa proposição que forja o servilismo social, inferioriza, impõe e naturaliza determinados lugares aos negros(as) numa relação de subalternidade falsamente consentida. A designação “democracia racial” tem sua origem no livro Casa Grande & Senzala (1933), no qual Gilberto Freyre¹⁸ afirma que havia certa democracia na relação entre senhores e escravos. A “democracia racial” forja, portanto, uma ideologia eficiente na qual os três grupos étnicos que compõem originalmente a sociedade brasileira são analisados numa perspectiva harmônica, interpretação que obscurece os conflitos e as lutas políticas dos(as) negros(as). Entretanto, como afirma Munanga (2008, p. 77),

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são

18 Embora façamos menção a esta edição do livro “Casa Grande & Senzala”, por ter sido a primeira edição, utilizamos para consulta a 48ª edição: FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 48ª ed. São Paulo, editora Globo, 2003.

vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes.

O mito da democracia racial reinventou a sociedade brasileira escravocrata e amenizou, para a consciência dos(as) brancos(as) e cristãos, o peso da escravidão que enfeia a nossa história, mas inseriu também na pauta de discussão da formação social do Brasil as características desse grupo étnico e do seu patrimônio cultural, o que pode ser considerada a maior contribuição de Gilberto Freyre aos debates sobre a questão étnico-racial no Brasil. Fazer a releitura desse tema é fundamental para uma verdadeira compreensão da sociedade brasileira. Não existiu harmonia entre raças no contexto da escravidão no Brasil, assim como não há naturalidade na exploração, à exaustão, da mão-de-obra doméstica, ou dos(as) operários(as) negros(as) nos canteiros de obra da construção civil, e não há também naturalidade no pagamento diferenciado do salário dos brancos(as) e dos negros(as) no exercício das mesmas funções, quando têm escolaridade igual. Os(as) negros(as) e os(as) indígenas compõem a nossa história, a nossa cultura e a nossa formação social, e cabe aos educadores pautar os temas étnico-raciais no cotidiano escolar.

É necessário reafirmar, com base em autores como Fernandes (1978), Schwarcz (1993), Souza (2015) e Munanga (2004, 2005, 2008), que o mito da democracia racial teve sua origem na ciência, portanto, cabe, sobretudo aos pesquisadores, interpretá-lo para lançar novas âncoras ao mar de dificuldades que se coloca para os afro-brasileiros em seu próprio país.

Mudar as práticas educativas para promover a “reparação”

I - Ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação compete:(...)

b) viabilizar a inscrição e a triagem dos livros didáticos, materiais didáticos e obras pedagógicas complementares”. Resolução nº 3 de 11/01/2008 / FNDE.

Nesse item, trazemos sugestões de como abordar alguns temas relativos à questão étnico-racial. São contribuições que podem ser adaptadas em forma de contação de histórias, excursões geográficas às bibliotecas, aos quilombos, e às associações afrodescendentes, entre outros lugares e situações a serem propostas pelos docentes ou, dialogar com os discentes por meio de atividades que envolvam brincadeiras, jogos e canções e que possibilitem rememorar as tradições culturais de comunidades de negros e negras em suas várias dimensões: religiosas, políticas e culturais. Os temas escolhidos são: os negros e negras na formação social do Brasil; as Leis 10.639/2003 e a Lei nº 11.645 – 2008; o preconceito racial como fator de desrespeito aos direitos humanos.

A seguir, sugerimos um roteiro de como trabalhar cada um desses temas numa perspectiva didático-pedagógica interdisciplinar.

1) Os negros (as) na formação social do Brasil

Objetivo:

Interpretar o papel dos negros e negras na formação social do Brasil.

Metodologia: aula dialogada a partir da apresentação de um inventário de questões relevantes sobre o negro na história social brasileira. O ponto de partida deve ser um diálogo pautado na seguinte questão:

— Ao estudar a História do Brasil quais foram os heróis ou os homens de destaque que você conheceu através das aulas e dos livros didáticos?

A partir dos depoimentos dos alunos(as) serão registrados os heróis e personagens históricos importantes, memorizados a partir das aulas e dos materiais didáticos a que os discentes tiveram acesso.

O (a) docente insistirá posteriormente com a seguinte questão dirigida aos discentes:

— Você conhece algum negro ou negra que teve papel importante na História do Brasil?

Havendo ou não resposta dos discentes poderá ser apresentada uma lista com os nomes de personagens históricos já citados no texto didático “Lei 10.634/2003: uma resposta efetiva às ofensas e aos silenciamentos sobre o racismo no ambiente escolar”, acrescido de outros de conhecimento do (a) docente em exercício.

Nessa ocasião, poderá o docente recorrer a outros textos, sites, imagens e vídeos que mostrem a contribuição do negro e da negra na formação social do Brasil. Poderão ser utilizadas fotos dessa etnia em suas atividades laborais, ou vídeos de curta duração.

Materiais didáticos:

Depoimentos, crônicas e dados socioeconômicos (tabelas, gráficos e mapas) sobre o papel dos negros e negras na formação social do Brasil. Imagens (fotos, desenhos, figuras) de negros e negras que tiveram importância em diferentes segmentos da sociedade.

Construção de um painel coletivo sobre a importância de negros e negras na formação social do Brasil.

Levantamento de narrativas literárias e lendas sobre a cultura afro-brasileira e indígena.

Indicação de filme: Orfeu negro.

Atividade de Casa

Leitura e anotações sobre as atividades laborais desenvolvidas pelos negros e negras no Engenho Corredor espaço retratado na obra *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, ou debates sobre o filme *Macunaíma*, trazendo os mitos e crenças próprios da cultura afro-brasileira e indígena.

Sugestão de documentário: Cantos da terra

2) As Leis 10.639/2003, a Lei nº 11.645 - 2008

Objetivo:

Analisar a contribuição das leis 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para a divulgação da cultura afro-brasileira e indígena.

Metodologia:

Aula dialogada, partindo de questões motivadoras.

O que é uma Lei?

Como e para que são criadas as leis?

Por que a cultura afro-brasileira é pouco divulgada nas escolas?

Você já ouviu falar em preconceito racial?

Existe no Brasil preconceito racial?

— Alguém na sala de aula já viveu ou presenciou uma situação de preconceito racial?

Motivados por estas indagações os discentes tenderão a falar sobre suas vivências relacionadas ao tema. Caso não falem sobre o preconceito, a professora deverá recorrer a filmes ou até mesmo a novelas, exemplo da novela *Tempo de amar*, da Rede Globo.

Sugestão de vídeo: *Vista a minha pele*. Se for indicado para casa, deverá ser retomado na aula seguinte.

Atividade de Casa

Pesquisa nas redes sociais sobre o preconceito racial. Registro de relatos e de depoimentos, obtidos a partir das redes sociais.

3) O preconceito racial como fator de desrespeito aos direitos humanos

Objetivo:

- Interpretar o preconceito racial como fator de desrespeito aos Direitos Humanos.

Metodologia:

O tema deverá ser trabalhado a partir de imagens, documentários, vídeos, filmes, depoimentos, entrevistas.

A professora deverá falar sobre o silenciamento dos negros e negras e sobre a falta de oportunidades de acesso à escola, conforme demonstram os dados estatísticos da Pesquisa Nacional Por Domicílios Pnad/IBGE, além das informações presentes no texto “Lei 10.634/2003: uma resposta efetiva às ofensas e aos silenciamentos sobre o racismo no ambiente escolar”, entre outras literaturas disponíveis em portais especializados.

Materiais didáticos:

Letra da música de autoria do Rappa: “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. A música deverá ser ouvida e interpretada a partir de questões pontuadas pelo (a) docente com a finalidade de despertar nos discentes o senso crítico. Afinal, em que se assemelha o camburão e o navio negreiro?

Indicação de vídeo-documentário ou filmes sobre o tema, a exemplo de “vista a minha pele” e “alguém falou de racismo”.

Atividade de Casa

Pesquisar sobre o sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras e sobre suas controvérsias.

Assistir o documentário “Raça Humana” produzido pela UNB.

O conjunto dos temas e atividades propostas neste artigo visa dialogar com o professor da Educação Básica (ensino Fundamental, na 2ª fase, e nível médio), na perspectiva de colaborar com as demandas postas sobre a questão étnico-racial, não sendo nossa pretensão que essas indicações substituam o livro didático, nem interfira na liberdade do professor de produzir sua aula com autonomia e criatividade.

Considerações Finais

A pesquisa realizada permite compreender a omissão do Estado brasileiro frente ao tema concernente ao acesso à educação pelos(as) negros e negras, e pelos indígenas, o que se constata na maioria das leis apresentadas ao longo deste texto.

Nesse sentido, uma contradição se põe frente ao tema: o reconhecimento dos(as) negros(as) na formação territorial do Brasil é inquestionável e foi tema abordado por estudiosos como Florestan Fernandes, Lilian Schwartz, e até mesmo pelo ex-presidente neo-liberal Fernando Henrique Cardoso, que assevera em sua obra a importância do negro e da negra na formação social do Brasil.

Nos registros literários, assim como na produção acadêmica, esses, entre outros pesquisadores, revelam como essa etnia assegurou, com a sua força de trabalho, a produção do açúcar, do café, entre outras culturas comerciais e alimentares, além de ter gerado riquezas nas atividades de mineração e em atividades laborais diversas incorporadas ao escravismo no espaço urbano. Contudo, ao terem recebido a libertação oficial, através da Lei Áurea, nenhuma atitude foi tomada pelo Estado brasileiro no sentido de indenizar negros e negras pelos enormes serviços prestados ao Brasil na geração de riquezas. Viram-se,

os(as) negros(as), com a libertação, livres da condição de escravos, mas postos numa condição servil por não terem onde morar, onde trabalhar, o que comer.

Apesar de ser o Brasil um país onde houve durante mais de três séculos a exploração econômica da mão de obra escrava, estranhamente, em pleno século XXI, necessitamos acrescentar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 para assegurar às negras, aos negros e aos indígenas o direito de terem o registro da cultura afro-brasileira nos currículos e nos conteúdos escolares. Essa estranha situação causa indignação num país em que, do ponto de vista estatístico, tem-se uma população formada em sua maioria por negros(as) (pretos(as) e pardos(as)).

Também constatamos que, se o mito da “democracia racial” contribuiu para pautar aspectos próprios da cultura negra, também forjou uma imagem amena da escravidão e do escravismo, relegando a segundo plano aspectos econômicos predatórios e a violência material e simbólica que esse sistema impôs.

O conjunto das informações postas: documentos, legislações e referências acessadas, permitem assegurar que a atual situação dos(as) negro(as) e indígenas no Brasil demandam tratamento no campo dos Direitos Humanos. Somente assim poderíamos cumprir com os compromissos e metas assumidos em 1990, na Conferência em Jomtien, realizada na Tailândia, e também na Cúpula Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Dacar, Senegal, também ocorrida no ano de 1990, e com acordo firmado em 2000, por 164 países. Esses compromissos foram recolocados no Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015.

Cabe registrar que, com o Golpe Parlamentar que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff, as metas propostas pelos fóruns anteriormente mencionados passaram a ser descumpridas, visto que, após a aprovação das propostas de *Emenda Constitucional (PEC) 241 e 55*, na Câmara dos deputados e no Congresso Nacional, respectivamente, foi sancionada como

Emenda Constitucional 95, o que se traduz no congelamento dos gastos públicos no Brasil por 20 anos.

Finalmente, consta nos dicionários de Língua Portuguesa que a palavra Educação vem do latim *educare, educere* que significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. Daí entendermos que conduzir debates que atentem para o respeito aos Direitos Humanos é, acima de tudo, um ato educativo libertador.

O educador Paulo Freire nos fala de uma educação como “prática da liberdade”, capaz de despertar criticidade e, por conseguinte, libertar o homem das amarras que o aprisionam tornando-o consciente de suas ações e de sua capacidade de transformar o mundo para si e para os outros. Trazer a discussão da questão étnico-racial (racismo, preconceitos raciais, racialismo, cultura negra etc.) para o ambiente escolar proporcionará o desvelar das injustiças contra os(as) negros(as) e ensinará a valorização da cultura afro-brasileira, integrante do nosso patrimônio cultural. Ensinará também a reparação e a construção de uma sociedade multirracial, solidária e fraterna, proposição que contém um lastro histórico de lutas para além da proposição contida na BNCC, quando afirma que:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2017, p. 10).

O protagonismo voltado para o bem comum é uma prática que muito bem se coaduna com a Geografia, pois entendemos que a relação concentradora e desigual de riquezas geradas na relação “sociedade *versus* natureza” através de saques e de apropriações indevidas promove a destruição do patrimônio ambiental,

além da segregação em todas as suas escalas espaciais e sociais, desrespeitando as pessoas em suas mais básicas necessidades.

Em busca de marcos sobre a cidadania expressos de forma abrandada na BNCC, concordamos com o que se segue do conteúdo desse documento: “A aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza) (BNCC, 2017). Portanto, sigamos nós, educadores, na perspectiva de respeitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção 169, da OIT, a Constituição Federativa do Brasil, de 1988, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e, sobretudo, o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), conquistas históricas positivadas em leis pelo Estado brasileiro, em sua maioria durante o Governo Popular. Como dizia Santos (1987): “Não é o olhar para a África que vai ajudar na produção de uma política brasileira para o negro, nem um olhar para os Estados Unidos que vai também permitir essa produção de uma política. É o estudo do negro dentro da sociedade brasileira”.¹⁹

Por concordarmos com o que afirma esse autor sobre o ser negro na sociedade brasileira, entendemos que cabe a nós, educadores, transformar, no espaço da sala de aula, a negação de direitos, tão frequente em nossa sociedade, em afirmação do direito, numa perene e cotidiana construção dos direitos humanos, da paz e da fraternidade.

Documentos

BRASIL. MEC. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/>

¹⁹ Como é ser negro no Brasil. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/como-e-ser-negro-no-brasil-por-milton-santos/>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf > Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Lei 11.645/2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em 15 fev. 2018.

_____. **A Lei dos Sexagenários, ou Lei Saraiva-Cotegipe (n.º 3.270)** Estabelece a libertação dos escravos com mais de 60 anos. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Hist%C3%B3ricos-Brasileiros/lei-dos-sexagenarios.html>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **Lei nº 12.288,** de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. MEC. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. MEC. **Lei nº 10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. MEC. **Lei nº 12.711,** 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico e de Nível Médio e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. MEC. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. MEC. Parecer nº 03, de 10 de março de 2004a. Regulamenta a Lei nº 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. MEC. **Resolução nº 01**, de 17 de junho de 2004b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. MEC. **Projeto de Lei nº 3.627**, de 28 de abril de 2004c. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para Estudantes Egressos de Escolas Públicas, em Especial Negros e Indígenas, nas Escolas Públicas Federais de Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. MEC/Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2013** – resumo técnico. – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF. 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Lei Afonso Arinos.**

Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** (LEI ÁUREA)) Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm> Acesso em 10 de fevereiro de 2018>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. (Ato Adicional de 1835). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm> Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de **escravos...** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil , de 16 de julho de 1934.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **Resolução nº 3, de 11/01/2008. FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: < <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/198607-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. **Decreto No 5.51, de 19 de abril de 2004 promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm Acesso em: 10 fev. 2018.

Referências

ABRAMOVAY, Mirian. (org). **Revelando Tramas.** *Descobrendo Segredos: violência e convivência nas escolas.* Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana (RITLA). *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal,* 2009.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ARCOVERDE, Mariana Torreão Brito. Gênero e interseccionalidade: chaves de leitura para um feminismo latino-americano. In: **Anais** do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina. Disponível em:< <https://>

sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/ARCOVERDE_SP22-Anais-do-II-Simp%C3%B3sio-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina1.pdf >. Acesso em: 05 fev. 2018.

ARRUTI, José Maurício Andion. Agenciamentos Políticos da “Mistura”: Identificação Étnica e Segmentação Negro-Indígena entre os Pankararú e os Xocó. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 01, 2001

AZEVEDO, Fernando de... [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CANDAU, V. L. **Somos todas iguais?** Escola, discriminação e Educação em Direitos Humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, José Murilo de **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

CASTANHA, André Paulo. 1827 – 2007: 180 anos da Primeira Lei Brasileira sobre a escola primária. In: **Anais** do II Simpósio Nacional de Educação / XXI Semana de Pedagogia. Simpósio Nacional de Educação. Cascavel - PR: Unioeste, 2010.

CAVALCANTE, Y. Y. L. **O ensino de geografia na educação quilombola**: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra Paratibe, PB. 2013. 197p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

CHALHOUB, Sidney. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). **História Social**, São Paulo, n.19, p. 33-62, 2010.

COSTA, Iany Elizabeth da. **A ressignificação da identidade quilombola na Comunidade de Paratibe, João Pessoa - PB**: uma análise a partir dos processos de resistência. 2016. 177p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBEBTI, Verena (Org) **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Ed. da Fiocruz/ Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC —Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FLORES, Chaves Elio. Brasil, presente: política, ódio de classe e golpe racializado (2012-2017). In: **Anais do II Encontro de História Política**: história, rupturas institucionais e revoluções. João Pessoa, 2017 [ISSN 2525-5193] Disponível em: <<http://uece.br/eventos/gthpanpuh/anais/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 48ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura (2000). Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n.16, v.3, p.965-977. Set./dez. 2008.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 25 , n. 49, jul./dez. 2016. Disponível em: < <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/695/644>>. Acesso em: 05 de fev. 2018.

MARQUES, Amanda C. N. **Fronteira Étnica**: Tabajara e comunidades negras no processo de territorialização do Litoral Sul Paraibano. 2015. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Sergipe: Sergipe, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017.

MOLINIER, Pascale. Cuidado, interseccionalidade e feminismo. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 17-33, jun. 2014.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, abr. 2004.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2005. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

OLIVEIRA, Klebson & LOBO, Tânia. **O nome dela era Rosa: epistolografia** de uma *ex-escrava* no *Brasil do século XVIII* In: Tânia Lobo ... [et al.], **RÔSAE**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: UFBA, 2012.

PETRUCCELLI, J. L. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In:

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

ROCHA, Solange; Silva, José Antonio Novaes da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11. p. 55-82. jul/out. 2013.

RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira. A memória dos negros e negras e o seu elo com o passado escravocrata: disputas territoriais e auto-atribuição identitária na Paraíba, Brasil. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra et al. (Orgs.). **Anais do IX Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB**. Desafios e perspectivas da democracia na América Latina. João Pessoa: CCTA, 2017.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo, NOBEL, 1987.

SANTOS, Milton. **Como é ser negro no Brasil**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/como-e-ser-negro-no-brasil-por-milton-santos/>> Acesso em: 25 fev. 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Usos e Abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afroásia**, n.18, p.77-101. 1996.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira, ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

UM LAMENTO TRISTE SEMPRE ECOOU: reflexões para a docência acerca do genocídio da juventude negra no Brasil

Jadiele Cristina Berto da Silva¹
Mayra Porto de Almeida²

Introdução

O presente artigo é fruto de uma oficina que integrou o Programa Bolsas de Licenciatura - PROLICEN/UFPB intitulado “Produção do saber geográfico e formação para a docência”. Conforme o título do projeto indica, a referida oficina teve por objetivo auxiliar os discentes do curso de Licenciatura em Geografia e os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFPB a trabalhar em sala de aula a temática do genocídio da população negra no Brasil.

No intuito de complementar as atividades desenvolvidas nesse projeto, buscamos com esse artigo apresentar dados estatísticos atuais que evidenciam as situações de violência e vulnerabilidade vivenciadas pela população negra. Nesse sentido, compreendemos que o genocídio é estrutural na sociedade brasileira e atinge toda a população negra, independente de gênero, sexualidade e classe. Contudo, optamos pelo enfoque na escala geracional da juventude negra que, de acordo com o Estatuto da Juventude, constitui a faixa-etária de 15 a 29 anos.

Para a análise e compreensão dos números apontados, é imprescindível o diálogo interdisciplinar com autores acerca do histórico de formação do território

1 Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba

2 Bacharel em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB e licencianda no curso de Geografia pela mesma instituição. Vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC /CNPq/UFPB. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa GESTAR: Território, Trabalho e Cidadania

brasileiro e do papel da etnia negra nesse processo, bem como os impactos negativos das teorias raciais no imaginário social do país. Além disso, ressaltamos ainda os principais marcos legais nacionais e internacionais conquistados mediante a organização, mobilização e luta do povo negro na garantia de seus direitos.

Da mesma maneira, sugerimos materiais audiovisuais, textuais e dinâmicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula para a sensibilização e compreensão da temática, enfatizando as atuais campanhas promovidas por instituições internacionais e nacionais no combate à violência ao povo negro.

Estatísticas alarmantes e a estigmatização do negro

O Brasil é um dos países mais violentos do planeta. Conforme o Banco Mundial, considerando os homicídios intencionais, casos envolvendo disputas por terras ou territórios, discussões domésticas, latrocínio e conflito entre traficantes e policiais, o Brasil está na 10ª posição entre os países mais violentos do mundo.

De acordo com o Instituto para Economia e Paz, o Brasil ocupa a 105ª lugar no ranking dos países mais pacíficos do mundo, dado fundamentado em 23 indicadores qualitativos e quantitativos, o qual ponderou questões temáticas, tais como: o nível de segurança social, a extensão do conflito interno e internacional em curso e o grau de militarização.

O Atlas da Violência 2017, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, quantificou 59.080 homicídios no Brasil em 2015, o que expõe 28,9 mortes a cada 100 mil habitantes.

As principais vítimas de mortes violentas no Brasil são homens, jovens, negros e de baixa escolaridade. A população negra corresponde à maioria (78,9%) dos 10% de indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. Atualmente, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. O mesmo Atlas da Violência afirma que os negros no Brasil possuem 23,5% mais chances

de serem assassinados em relação a pessoas de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência. O relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI³(2016) do Senado sobre o Assassinato de Jovens ressaltou que a cada 23 minutos, um jovem negro de 15 a 29 anos é assassinado no Brasil, são 63 por dia, 23.100 jovens negros são assassinados por ano.

Esse cenário do jovem negro no Brasil tem origens históricas do passado escravista assinalado pela exploração humana e econômica, cujos os mecanismos de dominação resultaram no apagamento histórico e marginalização do povo negro. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o genocídio diz respeito a

quaisquer dos atos abaixo relacionados, cometidos com a intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional, étnico, racial, ou religioso, tais como: (a) assassinato de membros do grupo; (b) causar danos à integridade física ou mental de membros do grupo; (c) impor deliberadamente ao grupo condições de vida que possam causar sua destruição física total ou parcial; (d) impor medidas que impeçam a reprodução física dos membros do grupo; (e) transferir à força crianças de um grupo para outro. (Organizações das Nações Unidas – ONU, 1951)

A violência está vinculada ao sistema que estrutura as relações sociais, o fenômeno consiste em uma das grandes preocupações da população em todo o mundo, comportando ainda a extensão social e política. A violência é marcada pela variabilidade, ou seja, possui uma dinâmica sujeita ao momento histórico, por isso pode se apresentar de diferentes formas de um momento para o outro, ou até mesmo semelhantes, dependendo do objetivo para a qual é empregada.

Historicamente, as minorias sofrem com o processo de produção social que determina o lugar e a função desses sujeitos na sociedade. Aos negros, pobres, indígenas, mulheres, entre outros grupos sociais, são impostas representações convenientes para fixá-los identidades subversivas. O estigma é uma construção

³ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integrado-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

social fundamentada em aspectos oriundos de prejulgamentos decorrentes de segregação, a qual inferioriza um sujeito em detrimento do seu oposto.

A sociedade estabelece um conjunto de parâmetros de classificações e hierarquizações específicas para os grupos sociais e espaços, assim, constituem-se identidades e predefinições sobre os sujeitos, “baseando-nos nessas concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (GOFFMAN, 2008. p.12). O autor explica ainda que

um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para os outros atributos seus. (GOFFMAN, 2008, p.14).

O estigma como processo opressor consagra a conduta depreciativa e visibilidade desfavorável diante da normalidade social. O rótulo proporciona ao sujeito que o porta um perfil pejorativo, de periculosidade e indesejável. A normalidade social se torna o ideal à identidade do estigmatizado, ou seja, os valores étnicos e morais e o padrão de vida, beleza e comportamento se constituem como exemplos pelos quais os sujeitos se referenciam para serem aceitos. Os estigmas tendem, primeiramente, à depreciação e, posteriormente, à homogeneização dos sujeitos, pois a identidade real pode ser perdida frente à identidade do desejável quando incorporada.

Um dos exemplos mais comuns de estigmas, atualmente, circunda o âmbito estético. A auto atribuição compõem a identidade dos próprios sujeitos, sendo uma prática social, é recriada pela reminiscência das lutas de seus ascendentes, além de fatores expressivos, sejam eles materiais ou imateriais. Nesse cenário, como um sujeito vai se identificar e se orgulhar da sua identidade ridicularizada?

O sujeito diferenciado é minimizado a um indivíduo degradado, em decorrência disso, não se vê como humano, Goffman (2008). Desde o período da escravidão, a população negra é lida socialmente como “coisa”. O negro

escravizado era visto como sujeito desqualificado de gerir sua própria vida, dependente dos valores éticos e morais para civilizar-se e incapaz de pensar de maneira autônoma.

Martins (1997, p.26) afirma que “o escravo era uma renda capitalizada, de uma forma capitalista de renda, renda que se reveste da forma de lucro”. A escravidão era a categoria de exploração da força de trabalho fundamentada na sujeição do trabalho mediante o trabalhador transfigurado em mercadoria ao capital comercial, dessa forma, ela designa o condicionamento da produção ao comércio.

Gorender (1992) revela que a oposição ao trabalho é a reação da humanidade do escravizado à coisificação, ou seja, o escravizado reage a sua condição de coisa através do crime. Esse legado histórico marca a população negra nos dias atuais, quando suas mortes, suas dores são apenas números ou elementos da causalidade.

De acordo com pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal, 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que “a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco” (2012, p. 04). O dado revela a diferença do valor da vida dos brancos e negros no Brasil, com isso, expressa a indiferença de um problema social causado pelo racismo, sistema que coisifica o sujeito negro atribuindo-o estigmas.

O estigma marca comportamentos, crenças, tradições e características reais com a rejeição frente aos padrões e parâmetros impostos por variadas sociedades, conforme o tempo e espaço. Para cada segmento social dentro da população negra, o racismo determina estigmas no imaginário social: à população de matriz-africana, está a macumba como algo negativo, coisa do “diabo”; à mulher e homem negro está a hiperssexualização, o corpo sensual, o indivíduo do trabalho pesado ou da preguiça, a beleza não alcançada frente à estética padrão vinculada principalmente pela mídia; à criança negra, está a visão de menor infrator;

à juventude negra, está para a criminalidade, vagabundagem, drogas e tráfico; às periferias, está tanto o estado de precariedade associado à desconfiança; aos pobres, está a marginalidade e a incapacidade de se sustentar.

Na Paraíba, um projeto de lei apresentado na Câmara Federal, pelo deputado Luiz Couto (PT-PB), proíbe que indivíduos detidos, sem explicação precedente, sejam submetidos a vexame, constrangimento ou exposição desnecessária na mídia, salvo autorizado em lei⁴. O estigma é apresentado quando o sujeito detido é designado imediatamente como “bandido”, mas isso não ocorre com qualquer um, normalmente, a mídia faz a distinção entre o traficante/bandido e o usuário, o primeiro é pobre, morador de periferia e/ou negro, o segundo é qualificado pelas suas relações familiares, de classe e condição de escolaridade.

A mídia, respondendo ao sistema racista, perpetua o padrão estigmatizado da população negra e, principalmente do jovem negro. Ao portar o estereótipo negativo, o jovem negro é marginalizado ainda mais, a mídia como elemento do poder atua como mecanismo de uma ordem social desigual, o qual veicula visões homogêneas em concordância com perspectivas dominantes. A recorrência da violência policial e os assassinatos da juventude negra conferem uma representação simbólica depreciativa da população que estigmatiza principalmente jovens negros, pobres e da periferia, esses são os sujeitos dos quais os “normais” devem manter distância.

O estado de exclusão que acomete a população negra e inferioriza esse grupo está relacionado a uma série de elementos que se evidenciam tanto na segregação social, quanto no racismo velado. No Brasil, o racismo como solução pensada a serviço das forças dominantes e exclusivas no sistema capitalista e seu desenvolvimento, de acordo com as estratégias historicamente visibilizadas, relaciona-se com o fenótipo dos indivíduos, por isto é denominado como racismo de marca.

⁴ Disponível em: <<http://www.polemicaparaiba.com.br/polemicas/lei-anti-mofi-luiz-couto-apresenta-projeto-de-lei-que-proibe-reporter-policial-de-export-presos-na-midia>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

As raízes e os desdobramentos do racismo

Como ideologia no Brasil, o racismo foi legitimado cientificamente pela teoria eugenista e o mito da democracia racial. Segundo Munanga (1990), o racismo aporta relações entre elementos biológicos e físicos de um grupo aos seus aspectos intelectuais e morais, apresentando-os como resultados diretos. Moore (2007) retrata o racismo enquanto uma forma específica de ódio, entranhado em todos os âmbitos de atuação da sociedade: política, cultura, militar e econômico. Através da dinâmica da sociedade, o racismo incorpora novas aparências, entretanto, sua origem “se perde na memória esquecida da humanidade e que remetem à insolúveis conflitos longínquos” (MOORE, 2007, p. 203).

O racismo, que ganhou nova roupagem nos dias atuais, é o principal fator da condição de miséria do negro e da violência por ele sofrida, como demonstra os estudos realizados para verificar as condições de vida da população brasileira. A Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura, em seu artigo 2º, item 2 revela que:

O racismo engloba ideologias racistas, atitudes motivadas por preconceitos raciais, comportamentos discriminatórios, disposições estruturais e práticas institucionalizadas causadoras de desigualdade racial, bem como a noção falaciosa de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se através de disposições discriminatórias na legislação e regulamentos, bem como de convicções e atos anti-sociais; compromete o desenvolvimento das suas vítimas, perverte quem o pratica, divide internamente as nações, impede a cooperação internacional e dá origem a tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais do direito internacional e, conseqüentemente, perturba seriamente a paz e a segurança internacionais (ONU, 1978, p. 03).

O racismo propaga a violência imaterial e material, pois viola direitos e desumaniza sujeitos, impedindo-os de efetivar de forma plena sua cidadania. O

racismo é uma conduta que relaciona valores, sentimentos de desqualificação, crenças e depreciação de sujeitos definidos como integrantes de outro grupo, devido ao fenótipo. Os sujeitos com elementos fenotípicos associados à população negra são designados como integrantes de outro grupo com valores e crenças peculiares. O fenômeno atua na determinação de acesso de sujeitos a oportunidades e direitos mediante a sua aparência.

O racismo se apresenta como uma estrutura que se desenvolve a partir de políticas, normas, práticas e comportamentos, atuando em diferentes níveis: pessoal, social e institucional. A tipificação do racismo considera o espaço em que ele ocorre e o sujeito ou organização que o faz. Considerando que o racismo se manifesta em pensamentos, crenças, comportamentos e atitudes, podemos afirmar que: o racismo *pessoal* se dá na individualidade no cotidiano; o *social* é manifestado por grupos no cotidiano; e o *institucional* abrange todos os anteriores de forma institucionalizada.

Geografia e relação étnico-racial

A aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza) (BRASIL, 2017, p. 359).

Enquanto professores e pesquisadores, como podemos relacionar o tema do genocídio do povo negro com a geografia? A Base Nacional Comum Curricular considera que a contribuição da Geografia para a Educação Básica é desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico para que o aluno possa representar e interpretar o mundo atual em constante transformação.

Nesse sentido, o domínio dos principais conceitos da ciência geográfica, tais como espaço, território, lugar, paisagem, região, dentre outros, tem papel fundamental para o reconhecimento das diversidades sociais, econômicas, étnicas

e culturais que objetivam oportunizar ao educando o exercício da observação e da análise crítica das contradições socioespaciais existentes no Brasil e no mundo.

O conhecimento geográfico, associado a uma perspectiva interdisciplinar, nos permite dimensionar e compreender a complexidade do genocídio da população negra no Brasil. O ponto de partida para essa discussão é a contextualização do tema mediante a reflexão acerca da formação territorial e étnica do país, necessária para que nós possamos nos apropriar da nossa identidade e reconhecer a diversidade dos sujeitos e grupos sociais que nos constitui enquanto nação:

A educação geográfica contribui para a formação do **conceito de identidade**, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa **memória social**; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p.357).

O resgate dessa memória social nos remete ao entendimento da organização histórica da sociedade brasileira sob a lógica do capitalismo mercantil nas Américas, alicerçada no genocídio dos nossos nativos e na escravização do negro africano. O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão sem que houvesse, por parte do Estado brasileiro, a efetivação de políticas públicas reparatórias e inclusivas para a população negra, como retrata a charge a seguir:



Fonte: <http://www.nanihumor.com/2012/05/13-de-maio-dia-da-abolicao-da.html>.⁵

As implicações e consequências deste fato estão fortemente expressas na sociedade brasileira contemporânea. A geografia e os conteúdos didáticos que devem ser trabalhados ao longo da Educação Básica são imprescindíveis para a compreensão desta temática no espaço/tempo. Ao trabalhar demografia e dados estatísticos, fica evidente a expressividade da população negra no país, mesmo que por muito tempo as Teorias Raciais e a Ideologia do Embranquecimento tenham influenciado o mascaramento desses dados (SCHWARCZ, 1993).

Ao analisarmos os dados quantitativos e os relatórios de pesquisa dos órgãos e instituições oficiais observamos que a população negra ocupa posições de maior destaque nas circunstâncias e situações de vulnerabilidade sociais e econômicas (acesso à saúde e escolaridade, pobreza, desemprego, população

⁵ Acesso em: 24 fev. 2018.

carcerária, mortalidade, dentre outros)⁶. No tocante à violência contra a população negra, as publicações do “Mapa da Violência”⁷ evidencia dados est arrecedores, sobretudo quando levamos em consideração a faixa-etária e a etnia das vítimas. O “Atlas da Violência” mais recente reafirma essas informações, como mostra o infográfico a seguir:

Ilustração 2 – Atlas da Violência



Fonte: <http://www.ipea.gov.br>.

O critério “seletividade” destaca o crescimento, em um período de dez anos, da taxa de homicídios de negros e uma redução na taxa de homicídios de não negros. Esses números alarmantes permitem a sensibilização à temática tratada nesse artigo, além de incitar a construção do pensamento crítico quanto ao papel do Estado brasileiro na efetivação de políticas públicas. Ademais, a utilização

6 Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil> >. Acesso em: 24 fev. 2018.

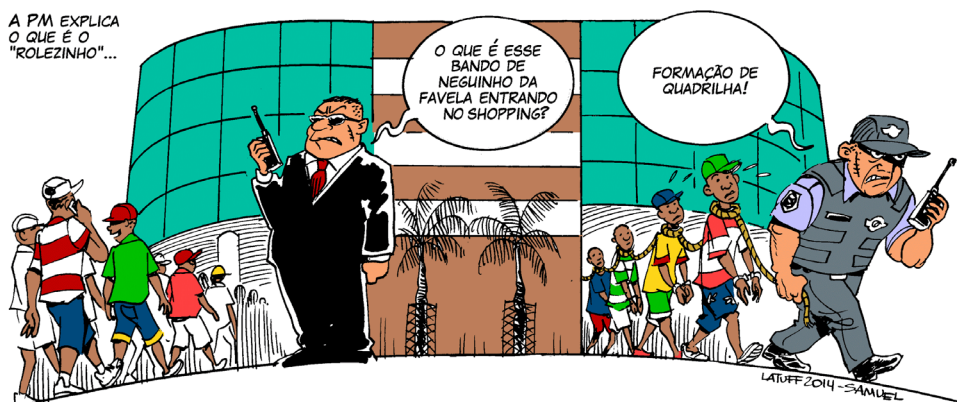
7 Disponível em: < <http://www.mapadaviolencia.org.br/> >. Acesso em: 24 fev. 2018.

8 Acesso em: 24 fev. 2018.

destas informações oriundas de fontes seguras pelos professores é essencial, tanto para familiarizar os alunos ao entendimento da linguagem estatística, quanto para instruir a pesquisa em fontes de referência, combatendo assim a reprodução de informações infundadas e “achismos” diante da vastidão de recursos disponíveis nas diversas mídias sociais.

A geografia urbana e a geografia agrária também propiciam um amplo debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil. A primeira, quando trabalhamos temas como o direito à cidade, segregação racial no espaço urbano, habitações urbanas, dentre outros. A charge a seguir é um bom exemplo da segregação socioespacial no espaço urbano:

ILUSTRAÇÃO 3 – CHARGE SOBRE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL



Fonte: <https://outrapolitica.wordpress.com/2014/01/17/profanando-os-tempos-do-consumo-e-da-desigualdade/> Acesso em: 24 fev. 2018..

A próxima charge enseja a discussão sobre a importância do povo negro na construção do Brasil agroexportador, resistência do povo negro à escravidão, a formação dos quilombos e a atualidade das demandas das Comunidades Quilombolas, esta última, tanto no espaço agrário, quanto no espaço urbano.

ILUSTRAÇÃO 4 – CHARGE SOBRE À JUSTIÇA NO BRASIL



Fonte: <http://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/artigo-uma-cpi-a-servico-do-agronegocio/20567>. Acesso em: 24 fev. 2018

Os assuntos sugeridos ao longo desse artigo representam algumas dentre as inúmeras possibilidades de articular e trabalhar a geografia e as relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Seguindo as orientações da atual Base Nacional Comum Curricular (2017) e os Currículos Didáticos dos diferentes níveis da Educação Básica, há uma gama conteúdos que podem e devem ser inseridos e trabalhados em sala de aula, tais como os exemplificados anteriormente.

É importante salientar que a Geografia por si só não dá conta de explicar a amplitude de fatores que possibilitam o entendimento mais holístico deste tema. Nesse sentido, seja na educação de nível fundamental ou médio, a interdisciplinaridade e a perspectiva dos direitos humanos devem dialogar com os conteúdos geográficos. Para isso, as noções do arcabouço legal que ampara a luta contra o racismo deve complementar e auxiliar na construção da cidadania e do pensamento crítico relacionados a esse conteúdo.

Direitos Humanos e Marcos Legais

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 2000, p.67).

A célebre frase de Paulo Freire sintetiza a importância da educação na transformação da sociedade. Acreditamos que esse potencial transformador da educação só é possível de ser alcançado mediante uma educação em/para os Direitos Humanos. É na educação em/para os Direitos Humanos que os educadores podem despertar nos educandos a noção de cidadania, pois:

A rigor, quem pensa e age através da noção da educação em e para os direitos humanos ‘tem o dever político de trabalhar no sentido de produção da cidadania com os que estão faltosos dos direitos e deveres do cidadão (FLORES, FERREIRA, MELO, 2014, p. 10).

Corroborando com a afirmação supramencionada, acreditamos que o combate e a sensibilização ao genocídio da população negra deve começar no ambiente escolar, fundamentando o conhecimento e defesa dos direitos da pessoa humana e, sobretudo, das conquistas do povo negro. Nesse sentido, versaremos sobre os principais marcos legais que legitimam e amparam a luta contra o genocídio da população negra no Brasil.

Primeiramente, chamamos à atenção para a Constituição Federal de 1988, destacando sobretudo o seu art. 5º, incisos XLI e XLII, que dispõe que a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais e que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão; o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, por sua vez, determina a regularização fundiária das chamadas comunidades remanescentes de quilombos, e os artigos nº 215 e 216 protegem os direitos culturais do povo negro.

Ainda sobre a criminalização do racismo, temos a Lei nº 7.716/89, mais conhecida como “Lei Caó”, que pune os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Essa lei foi posteriormente reforçada pela Lei nº 8.801/90 que explicita os crimes praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional.

Houve ainda no país a necessidade de se legislar especificamente para a defesa dos cidadãos mais jovens. Salientamos, assim, a criação da Lei nº 8.069/1990 a qual institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Posteriormente, surge a Lei nº 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens (15 – 29 anos), os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

Por fim, não poderíamos deixar de mencionar a lei nº 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. É imprescindível evidenciar que a promulgação de todos esses dispositivos legais surgiram mediante as demandas e os longos e intensos anos de luta e pressão social do povo negro frente ao Estado brasileiro.

Diante de todo esse contexto de violência histórica que se perpetua contra a população negra, não só no cenário brasileiro, mas em escala global, diversas organizações e instituições nacionais e internacionais têm proposto e lançado campanhas e projetos de combate à violência contra a população negra.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, através da resolução 68/237, proclamou o período entre 2015 e 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes, citando a necessidade de reforçar a cooperação nacional, regional e internacional em relação ao pleno aproveitamento dos direitos

econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de pessoas afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade.

A resolução visa ainda adotar e reforçar os quadros jurídicos nacionais, regionais e internacionais, de acordo com a Declaração e Programa de Ação de Durban e da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, bem como assegurar a sua plena e efetiva implementação.

ILUSTRAÇÃO 5 – LOGO DA DÉCADA INTERNACIONAL DE AFRODESCENDENTES



Fonte: <http://www.pordentrodaafrica.com/direitos-humanos-2/onu-brasil-lanca-livreto-sobre-decada-internacional-de-afrodescendentes> Acesso em: 24 fev. 2018.

Seguindo os objetivos e metas da Década Internacional Afrodescendente, a representação da ONU no Brasil lançou a campanha intitulada “Vidas Negras”. Essa campanha busca ampliar, junto à sociedade, gestores públicos, sistema de Justiça, setor privado e movimentos sociais, a visibilidade do problema da violência contra a juventude negra no país. O objetivo é chamar atenção e sensibilizar para os impactos do racismo na restrição da cidadania de pessoas

negras, influenciando atores estratégicos na produção e apoio de ações de enfrentamento da discriminação e violência.

ILUSTRAÇÃO 6 – LOGO DA CAMPANHA “VIDAS NEGRAS”



Fonte: <https://nacoesunidas.org/vidasnegras/> Acesso em: 24 fev. 2018.

A Anistia Internacional Brasil também lançou uma campanha que reforça o fim da violência contra a juventude negra. Intitulada “Jovem Negro Vivo”, a campanha objetiva mobilizar a sociedade e romper com a indiferença em relação aos números alarmantes de violência e extermínio da juventude negra.

ILUSTRAÇÃO 7 – LOGO DA CAMPANHA “JOVEM NEGRO VIVO”



Fonte: <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/> Acesso em: 24 fev. 2018

A divulgação e efetivação dos propósitos dessas campanhas devem ser incorporados ao cotidiano escolar. Uma educação em/para os Direitos Humanos, comprometida com a formação cidadã dos discentes começa com o engajamento dos docentes e dos demais que compõem o corpo escolar para que a escola seja o agente propulsor e multiplicador dessas ideias nos demais espaços sociais.

Ampliando a temática: sugestão de recursos didáticos

Com o intuito de oferecer mais suporte e recursos referentes à temática tratada nesse artigo para os docentes, elencamos a seguir sugestões que poderão ser utilizadas em sala de aula para sensibilizar, introduzir ou aprofundar as discussões sobre o genocídio da juventude negra:

Sugestões de material audiovisual:

Diz Aí - Enfrentamento ao Extermínio da Juventude Negra – Ep.01, 02, 03 e 04 (Canal Futura):Link: <https://www.youtube.com/watch?v=GjuKhoG1UYU>

Genocídio Negro - Justificando Entrevista Paulo Ramos

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=nCS0HFyeGjk>

O genocídio da juventude negra no Brasil - Conselho Federal de Psicologia

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=B4bWnBMcjPA>

Programa Nação - Genocídio da Juventude Negra

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=B5u5JnCc3aU>

Afroflix: plataforma colaborativa que disponibiliza conteúdos audiovisuais online. São filmes, séries, web séries, programas diversos, vlogs e clipes que são produzidos ou escritos ou dirigidos ou protagonizados por pessoas negras.

Link: www.afroflix.com.br/

Sugestões de livros e textos:

Biblioteca virtual de livros relacionados a diversas temáticas envolvendo a etnia negra:

Link:<https://onedrive./?authkey=%21AGrnHP74fd3IOcg&id=EB48622F-585FE35A%21105&cid=EB48622F585FE35A>

Museu Afro-digital da Memória Africana e Afro-brasileira

Links: <https://museuafrodigital.ufba.br/http://www.museuafro.ufma.br/site/index.php/category/acervo/>

Biblioteca Digital Mundial – UNESCO

Link: <https://www.wdl.org/pt/>

Considerações Finais

A incidência da violência e de suas diferentes formas de materialização sobre a juventude negra resulta, principalmente, do legado do racismo vigente nos arranjos de sociabilidade no Brasil e, atualmente, na perversa política criminal das drogas. Nesse sentido, a ciência geográfica auxilia na compreensão da violência no que tange a sua manifestação nos diferentes espaços e territórios, haja vista que um dos condicionantes de discriminação é o espaço de moradia, de trabalho e de lazer, dentre outros. A abordagem e os conceitos da geografia possibilitam a análise dos processos de segregação e das relações de poder inerentes as esferas sociais e institucionais do racismo no Brasil.

A legitimação do genocídio pelo Estado se estabelece pelo racismo institucional, o qual está articulado com a questão de classe e confere o teor punitivista da sociedade, inclusive reforçado pela mídia no que tange aos jovens negros e outros sujeitos em situação de vulnerabilidade. Enquanto elemento do poder, a mídia estigmatiza jovens negros, apresentando-os como criminosos, espetacularizando a violência e disseminando o medo.

As estatísticas acerca da violência e genocídio da população negra jovem comprovam o que os movimentos sociais negros afirmam ao longo de sua trajetória de luta: o controle da vida e morte determinado pelo acesso aos direitos assegurados na Constituição Cidadã de 1988. Nessa perspectiva, é necessário a redução da vulnerabilidade desses sujeitos e a criação de oportunidades que garantam a inclusão social e econômica dos mesmos, sobretudo no âmbito das políticas públicas.

É imprescindível combater a “desumanização” dos indivíduos negros para que as vidas negras perdidas possam importar pelo fato de serem humanas e constituírem uma geração cruelmente abatida pelo genocídio, em detrimento do debate dos prejuízos ao desenvolvimento do país que aparece como uma consequência das mortes.

O futuro da juventude negra frente à incerteza e medo depende da luta pela garantia da efetivação dos direitos humanos, para tal, é preciso tanto cidadãos cada vez mais críticos e que buscam por justiça, quanto uma educação combatente na perspectiva de enfrentamento não só do racismo, mas das desigualdades, das formas de opressão e das violências.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Sen. Lindbergh Farias. **Relatório final da CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens.** Brasília, DF, 2016. <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens> acesso em 02 de fevereiro de 2018.

_____. Senado Federal. **Violência contra a juventude negra no Brasil:** pesquisa de opinião pública nacional. Brasília, DF, 2012. <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/pesquisa-sobre-a-violencia-contra-a-juventude-negra-no-brasil> acesso em 29 de janeiro de 2018.

_____. **Lei 7.716/1989**, dispõe sobre os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm>. Acesso em: 24 fev. 2018.

_____. **Lei 8.069/1990**, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm
Disponível em: 07 nov. 2018

_____. **Lei 1.852/2013**, dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso em: 07 nov. 2018

_____. **Lei 12.288/2010**, dispõe sobre o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/L12288.htm Acesso em: 07 nov. 2018

FLORES, E. C.; FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. L. B. (Org.) **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Global Peace Index 2017. <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2017/06/GPI-2017-Report-1.pdf> acesso em 10 de fevereiro de 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GORENDER, Jacob. **Escravidão Colonial**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1992.

IPEA. **Atlas da Violência – 2017**. www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017 acesso em 16 de fevereiro de 2018.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1996b.

MOORE, C. (2007). **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza

MUNANGA, K. **Negritude afro-brasileira**: perspectivas e dificuldades. Revista de Antropologia, p. 109-117, 1990

ONU (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS). **Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio**. Local: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1951. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/segurancapublica/convenca....crime_genocidio.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

_____. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1978. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A7%C3%A2ncia-e-Cultura/declaracao-sobre-a-raca-e-os-preconceitos-raciais.html>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SENADO FEDERAL. **Violência contra a juventude negra**. Nov 2015
Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/violencia-contra-a-juventude-negra-2015> > Acesso em: 01 fev. 2018.

O CONCEITO DE RACISMO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: entre propostas e ações

Josildo dos Santos Silva¹
Mariana Borba de Oliveira²
Iany Elizabeth da Costa³

Introdução

Este texto tem como finalidade trazer subsídios teóricos e práticos que ajudem os profissionais do ensino de Geografia e dos Direitos Humanos a se fundamentarem sobre a importância da inclusão da temática do racismo ambiental nas propostas curriculares da Educação Básica e, assim, poderem intervir nas suas realidades cotidianas de forma crítica. Nesse sentido, é interessante que toda comunidade escolar (pais, funcionários, alunos, gestores, professores) participem dos processos organizativos da escola, pois as sugestões de cada segmento da comunidade escolar possibilita a construção de uma escola democrática, cidadã e, sobretudo, de qualidade.

O racismo ambiental está relacionado à expropriação do território e à negação da cidadania das comunidades tradicionais e populações sociais vulneráveis. Contudo, é interessante ressaltarmos que o racismo ambiental no Brasil é um conceito em construção, nesse sentido, é preciso que haja mais pesquisas

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Orientador Educacional da educação básica da rede municipal de ensino de João Pessoa. E-mail: josylldo@hotmail.com.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora da educação básica da rede estadual de ensino da Paraíba. E-mail: marianaborbajp@hotmail.com.

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – UFF, com vasta experiência de ensino em escola quilombola. E-mail: ianyelizabethufpb@gmail.com.

acadêmicas para uma compreensão mais ampla dessa categoria. Na metodologia¹ desse estudo, trazemos o exemplo empírico do Centro de Referência no Tratamento de Hanseníase, antigo leprosário².

Ao longo desse trabalho, situaremos as dimensões do racismo ambiental. Inicialmente, citamos a segregação sofrida pelos moradores dos aglomerados subnormais³ (favelas). Esses têm os seus direitos violados cotidianamente quando lhes é negado o direito de habitar em áreas saneadas e que não oferecem os serviços públicos necessários para o exercício pleno da cidadania. Dessa forma, considerando a sua relevância, compreendemos que esse debate deve fazer parte da formação inicial e continuada dos professores de Geografia.

Racismo ambiental e direitos humanos

Imbricar racismo ambiental e direitos humanos não é uma tarefa tão simples, porém é necessário o debate na contemporaneidade. Todavia, a descrição densa dessas categorias não será nossa pretensão nesse artigo pois, como salientamos inicialmente, esse parte de uma oficina pedagógica e, como tal, apresenta suas limitações concernentes aos pressupostos teórico-metodológicos.

Para Haesbaert (2016), a dimensão geográfica ou espacial dos processos de extrema exclusão social é concebida como “aglomerados de exclusão”. O caso

1 Parte da descrição que segue na metodologia faz parte da pesquisa do mestrado em Direitos Humanos de Josildo dos Santos Silva, intitulada “De leprosário a centro de referência no tratamento de hanseníase: uma análise à luz dos direitos humanos sobre a segregação dos hansenianos da Paraíba”.

2 O Leprosário ou Hospital Colônia Getúlio Vargas funcionou com internamento compulsório até o ano de 1969, ano que marcou o fim da política compulsória no Brasil, com a reestruturação dos Hospitais Colônias (FARIA, 2008, p.1). Os pacientes, em geral, perdiam o contato com os seus familiares e se estabeleciam no território do antigo Hospital Colônia. O isolamento compulsório promoveu a segregação dos mesmos em espaços afastados da Cidade e de difícil acesso, a maioria ainda sente na pele a violência simbólica produzida através dos estigmas da antiga doença, Lepra, hoje denominada de hanseníase.

3 Segundo o IBGE (2018) o município de Bayeux possui oito aglomerados subnormais (favelas), dentre eles o aglomerado do Mutirão (Mário Andreazza). De acordo com Costa (2013), aglomerados subnormais é um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas etc.) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa.

empírico abordado na oficina e descrito na metodologia desse trabalho é um exemplo de aglomerado de exclusão e de racismo ambiental uma vez que há uma comunidade remanescente de ex-internos do Hospital Colônia Getúlio Vargas que residem em casas geminadas construídas de forma desordenada no entorno da antiga colônia. Tal colônia funciona hoje como Centro de Referência no Tratamento de Hanseníase e atende a 12 pacientes remanescentes do período da internação compulsória, sendo que três são internos e nove, sequelados externos.

O racismo ambiental é uma forma de exclusão e segregação social, nesse sentido é preciso levar esse debate para as escolas e discuti-lo de forma interdisciplinar. Assim, realizamos uma leitura crítica nos documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e identificamos que tais normativas não trazem explicitamente nos seus pressupostos o racismo ambiental como eixo temático a ser inserido no currículo escolar, no entanto, apontam para a necessidade de construir uma escola objetivando o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural).

Essa concepção pressupõe a oferta diversificada de estímulos socioculturais que promovam esse desenvolvimento a partir da criatividade, expressividade e sociabilidade, de relações entre conhecimentos e da contextualização. Dessa forma, entendemos que o conceito de racismo ambiental pode ser inserido no currículo formal ou oculto de forma transversal no diálogo com outros conceitos como: ética, cidadania e direitos humanos.

Em linhas gerais, podemos dizer que, a priori, um dos aspectos inerentes à discussão sobre o racismo ambiental perpassa pela formação de professores. É notório que a prática docente na contemporaneidade demanda dos professores algumas competências e habilidades, tais como: dinamicidade, sensibilidade, comprometimento e envolvimento. Todavia, tais habilidades e competências precisam estar ancoradas na legislação educacional vigente e devem atender às

necessidades da comunidade escolar, isso quando trabalhamos numa abordagem crítica do currículo. Nessa perspectiva, a formação inicial do professor de geografia para atender a esses pressupostos deve estar alicerçada em um ensino de cunho crítico, conforme nos sugere Cavalcanti (2012), voltado para o desenvolvimento intelectual dos alunos, buscando mediar o processo de construção do conhecimento, levando em consideração os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia abordam a necessidade de se construir uma escola pautada na formação cidadã, alicerçada nos princípios do respeito e da dignidade humana, além disso, este documento enfatiza que a base curricular deve estar alicerçada nos princípios do respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no nosso país.

Assim, a proposta do PCN de Geografia é a de inserir no currículo escolar referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Nesse sentido, é oportuno salientar que cidadania e justiça ambiental são conceitos que devem permear as práticas pedagógicas. Nesse artigo, trabalhamos as demandas por justiça ambiental⁴, através da implementação da categoria racismo ambiental na perspectiva da educação em/para os direitos humanos.

Inicialmente, faz-se necessário definirmos o conceito de racismo ambiental para compreendermos melhor sua relevância e aplicação na contemporaneidade. Segundo Pacheco (2007), o racismo ambiental é definido da seguinte forma:

Chamamos de racismo ambiental as injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre etnias e populações mais vulneráveis. O racismo ambiental não se configura apenas através de ações que tenham uma intenção racista, mas, igualmente, através de ações que tenham impacto “racial”, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem. (...) O conceito de racismo ambiental nos

⁴ Segundo Acselrad (2009) a Justiça Ambiental foi um movimento que surgiu nos Estados Unidos da América, (EUA) nos anos 1980, com o intuito de reivindicar os direitos sociais, territoriais, ambientais e civis. No Brasil, a Justiça Ambiental está atrelada a movimentos sociais ambientalistas que lutam pelo direito ao meio ambiente seguro, sadio e produtivo para todos.

desafia a ampliar nossas visões de mundo e a lutar por um novo paradigma civilizatório, por uma sociedade igualitária e justa, na qual democracia plena e cidadania ativa não sejam direitos de poucos privilegiados, independentemente de cor, origem e etnia (PACHECO, 2007, p 16).

O pressuposto elencado nos leva a compreender que os temas do racismo ambiental e dos direitos humanos estão intrinsecamente relacionados e devem ser utilizados para uma reflexão sobre a função social do educador, que tem o papel de reconhecer os grupos com vulnerabilidade socioambiental e contribuir para o desenvolvimento da realidade local das escolas, através de projetos de extensão e de políticas públicas.

Nessa perspectiva, é de suma importância situarmos o papel social da escola no processo de garantia dos direitos difusos e coletivos das comunidades tradicionais que sofrem injustiças ligadas ao racismo ambiental. Isso é possível? Quais estratégias metodológicas o professor de geografia deve utilizar para promover a inclusão dessa discussão nas práticas pedagógicas? Essas indagações são frequentes e podem ser claramente respondidas quando compreendermos as dimensões do racismo ambiental e como melhor discutir essa categoria no ensino de geografia.

Um marco histórico sobre a discussão do racismo ambiental no Brasil, no âmbito acadêmico, se efetivou através dos debates promovidos pelo I Seminário Brasileiro contra o racismo ambiental, ocorrido na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, em novembro de 2005. Esse evento foi de suma importância para uma sistematização acerca do racismo ambiental. Por meio dos vários debates promovidos nos grupos de trabalhos, foi possível construir um mapeamento do racismo ambiental no Brasil.

A existência de situações de injustiça ambiental está diretamente relacionada a sociedades desiguais, essas injustiças são sentidas com mais intensidade pelas populações vulneráveis que são obrigadas a terem que arcar com a maior parte dos danos ambientais provenientes do processo de desenvolvimento desen-

freado do capital. Dentro dessa relação desigual de sociedade, essas populações utilizam-se das áreas tradicionalmente ocupadas por grupos étnicos como objeto de um uso indiscriminado do meio ambiente, configurando, assim, o que entendemos como racismo ambiental que, conforme Herculano (2006, p. 11):

É o conjunto de ideias e práticas das sociedades e seus governos, que aceitam a degradação ambiental e humana, com a justificativa da busca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população afetados – negros, índios, migrantes, extrativistas, pescadores, trabalhadores pobres, que sofrem os impactos negativos do crescimento econômico e a quem é imputado o sacrifício em prol de um benefício para os demais.

O racismo ambiental no Brasil está diretamente relacionado ao histórico processo de escravidão e o seu legado negativo para a população negra, principalmente a população quilombola, que historicamente teve seu direito negado. Conforme Silva (2012), para pensar a problemática do racismo ambiental e sua relação com a questão quilombola, é necessário compreender o processo colonial e a subordinação compulsória desses grupos étnicos frente à elite branca dominante, bem como perceber que a abolição, o advento da República e seus desdobramentos contemporâneos não ocasionaram mudanças substanciais na percepção de como a elite percebe esses grupos marginalizados, visão essa que fortalece o racismo ambiental.

Diferentes marcos legais podem ser associados à luta contra o racismo ambiental, mas iremos nos deter à análise das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Essas diretrizes contribuem para a construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa e visa romper com paradigmas autoritários e intransigentes e antidemocráticos, os quais, durante muitos séculos, expandiram as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana, de forma antidemocrática.

Através da Resolução Nº 1, de 30 de Maio de 2012, Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Tal dispositivo legal preconiza, no artigo 6º, o seguinte:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2013, p.2).

O referido artigo estabelece que as escolas implementem, no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a Educação em Direitos Humanos (EDH), através de temas transversais que levem em consideração os princípios da EDH. Essa não é uma tarefa tão simples assim, pois muitos educadores têm resistência em trabalhar temas ligados aos Direitos Humanos, muitos ainda perpetuam o discurso da mídia manipuladora sobre os Direitos Humanos. Nesse sentido, é interessante que a escola contemporânea trabalhe na perspectiva de uma pedagogia de e para a emancipação humana, conforme nos sugere Silveira (2014, p. 81), quando afirma que o professorado desvaloriza-se, nutre uma baixa autoestima e, às vezes, destila ressentimentos contra os/as alunos/as.

No nosso entendimento, é urgente que a escola implemente uma educação em direitos humanos, no entanto, o primeiro passo para essa conquista perpassa pela educação na cultura dos direitos humanos por parte dos próprios professores.

Ainda analisando o artigo das diretrizes em questão, vemos que o regimento escolar também deve estar alicerçado na EDH, sendo esse um elemento de suma importância para o combate à violação de direitos de toda a comunidade escolar. Assim, é interessante que o regimento seja construído com a participação de todos e que o produto final resulte da real necessidade da maioria. Os direitos

e os deveres nele contidos precisam ser cumpridos, por isso é importante a sua construção de forma coletiva e democrática.

As instituições de ensino superior também exercem um papel importantíssimo na efetivação da EDH, pois, na formação inicial, cada curso, através dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC), deve inserir ementas que desmistifiquem os conceitos errôneos sobre os Direitos Humanos. Por exemplo, o mito de que os direitos humanos “só servem para defender bandidos”. Nesse sentido, é interessante promover constantes diálogos com os futuros profissionais sobre a importância de educar em direitos humanos numa perspectiva transversal.

Metodologia

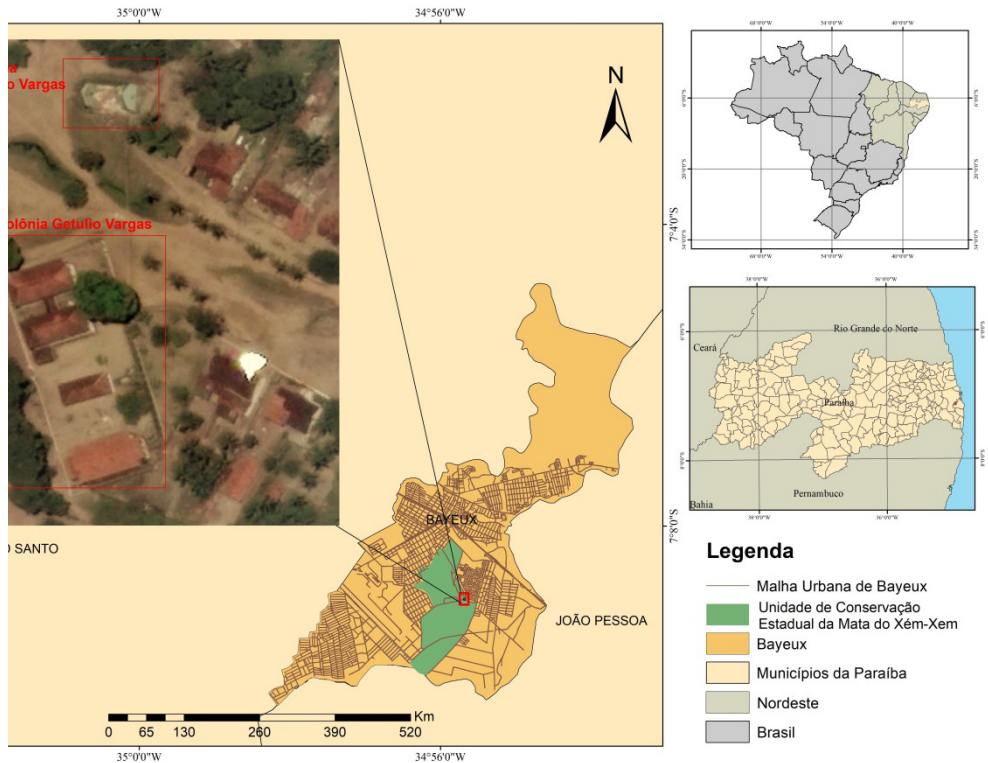
A metodologia utilizada na oficina prezou por uma discussão crítica e dialogada sobre as múltiplas facetas do racismo ambiental e, por conseguinte, acerca das injustiças ambientais que afetam diretamente as camadas sociais e etnias vulneráveis e sua aplicabilidade no currículo de Geografia. Como ferramentas, utilizamos a apresentação oral; a exibição de um documentário; e a construção de alternativas de intervenção escolar pelos participantes da oficina.

Como exemplo prático, foi apresentado o caso de racismo ambiental sofrido pela comunidade instalada na Unidade de Conservação Estadual da Mata do Xem-Xem, Área de Preservação Ambiental (APA) oficializada pelo Decreto Estadual 21.262/2000, que fica localizada no município de Bayeux, Região Metropolitana de João Pessoa, e possui uma área de 187 hectares, caracterizada pela presença de tabuleiros costeiros, com altitudes que variam de 35 a 45 metros em relação ao nível do mar (SUDEMA, 2004).

As demandas por justiça ambiental apresentam-se nítidas no entorno da Unidade de Conservação da Mata do Xem-Xem, uma vez que a mata foi utilizada como território de segregação e estigmatização dos portadores de hanseníase, antiga lepra. Tais grupos, até a década de 1960, eram trazidos compulsoriamente para o Hospital Colônia Getúlio Vargas, mais conhecido como Leprosário e,

por conseguinte, eram obrigados pelo Estado a habitar em condições precárias e desumanas.

MAPA 1 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA NO TRATAMENTO DE HANSENÍASE (ANTIGO HOSPITAL COLÔNIA GETÚLIO VARGAS)



Fonte: Elaboração: Mariana Borba de Oliveira, execução: Eliane Campos dos Santos

O Centro de Referência no Tratamento de Hanseníase, mais conhecido como Hospital Colônia Getúlio Vargas, está localizado no município de Bayeux no estado da Paraíba. Sua localização é de difícil acesso, está situado em parte da reserva da Mata do Xém-Xém e é um território multidimensional, que abriga no seu entorno uma comunidade remanescente de ex-internos do Leprosário, a favela/aglomerado subnormal do Mário Andreazza, o núcleo espírita Eunice

Weaver, uma igreja em ruínas, um campo de futebol, um cemitério, dentre outros.

O Hospital Colônia Getúlio Vargas foi desativado por conta da política de reestruturação dos leprosários. É um território que guarda memórias da identidade dos hansenianos, memórias de sofrimento promovido através das políticas compulsórias, mediante as quais o Estado, muitas vezes, agia como repressor e perpetuador da ideologia dominante, justificando-se legalmente através do discurso de que estava apenas cumprindo as orientações contidas nas políticas higienistas. É interessante salientar que os ex-internos da colônia que perderam os laços familiares por conta do isolamento ainda habitam nesse lugar, que é conhecido como comunidade Vila Getúlio Vargas.

A internação compulsória a que foram submetidos os internos do Hospital Colônia Getúlio Vargas (Antigo Leprosário) é resultado da segregação social e ambiental, que encerra sobre essa população uma difícil carga de exploração e de injustiças socioambientais, bem como de isolamento e abandono do Estado, práticas que se materializam na redução dos recursos econômicos, na degradação ambiental, na inexistência de uma infraestrutura adequada, enfim, da negação total dos Direitos Humanos. Esse tipo de conduta se explica porque, no Brasil, até 1969, o tratamento para a Hanseníase ou Lepra consistia no isolamento de doentes em colônias de leprosos (FARIA, 2008).

Estabelecendo um diálogo com Haesbaert (2016), é possível perceber que o território da ex-colônia Getúlio Vargas está permeado pelos processos de desterritorialização⁵/reterritorialização. A desterritorialização está configurada na

5 Entendemos aqui desterritorialização a partir da perspectiva de Haesbaert (2016, p.315) “vista em seu sentido “forte”, ou aquele que podemos considerar o mais estrito, a desterritorialização como exclusão, privação e/ou precarização do território enquanto “recurso” ou “apropriação” (material e simbólica) indispensável à nossa participação efetiva como membros de uma sociedade”, ou seja, percebemos o estigma e exclusão a que foram submetidos compulsoriamente os antigos internos da Colônia Getúlio Vargas – Bayeux como reflexos desse processo, bem como da total negação de Direitos Humanos, que atenta à dignidade humana estabelecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1945), uma vez que, para esse grupo, foi negado o direito à cidadania e a possibilidade de autodeterminação de seus destinos, restando para eles um legado de preconceito, segregação, de exclusão social.

saída forçadamente dos leprosos do seu lugar de origem. Como consequência, a ex-colônia foi acompanhada de uma reterritorialização, uma vez que os hansenianos ainda hoje vivem em condições precárias no Centro de referência no tratamento de hanseníase (os internos). Tal espaço apresenta multidimensionalidade nas diferentes formas de ocupação, exprimindo as representações sociais e as relações de poder ao longo dos anos.

Na discussão vivenciada na oficina, foram apresentadas diversas fotografias do Hospital Colônia Getúlio Vargas e, na ocasião, foi discutido com os presentes o preconceito social e racial que os portadores de hanseníase sofreram e ainda sofrem, tanto pelo estigma da doença quanto pela política de isolamento, além disso, ainda hoje, lhes é negado o direito efetivo de habitar áreas saneadas, seguras e bem servidas de equipamentos coletivos, vivendo em uma “cidade” em ruínas, desassistidos pelo poder público.

Abaixo, segue imagem das moradias aqui descritas.

IMAGEM 1: MORADIAS DOS PORTADORES DE HANSENÍASE



Fonte: Registro de Josildo Silva (Trabalho de campo, 2017).

Na segunda parte da oficina, foi exibido o vídeo “Menos preconceito mais índio”, produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA)⁶, que propõe a discussão da ressignificação do índio na atualidade e sua subjugação pela sociedade de padrão urbano industrial que, muitas vezes, não reconhece seus os direitos como de comunidades tradicionais, pelas transformações em seu modo de vida.

Para finalizar a oficina, foi solicitado que a turma se dividisse em grupos e apresentasse propostas de intervenção que pudessem ser feitas na escola para trabalhar o tema. Na ocasião, os alunos e os professores presentes expressaram suas opiniões e estratégias didáticas numa cartolina e apresentaram-na para o público. Convém ressaltar que a maioria dos participantes não tinha conhecimento sobre o conceito de Racismo Ambiental até o momento.

Seguem duas imagens da apresentação relatada:

IMAGEM 2: APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



Fonte: Acervo Gestar, 2017.

⁶ Vídeo “Menos preconceito mais índio”, disponível em: <<https://campanhas.socioambiental.org/maisindio/>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

IMAGEM 3: APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



Fonte: Acervo Gestar, 2017.

Resultados e Considerações

A partir do diálogo com os participantes da oficina foi possível perceber que a inclusão do racismo ambiental deve transcender o currículo formal da escola e se configurar como uma ação reflexiva no currículo oculto, permeando todo o fazer pedagógico, no planejamento, na avaliação e em ações interdisciplinares.

Como resultado prático foram apresentadas pela turma diversas propostas didáticas para trabalhar o tema em sala de aula:

1. Antes de adentrar no conceito do Racismo Ambiental, trabalhar em sala de aula temas como: cidadania; direitos humanos; território e lugar;
2. Realizar estudos do meio com os alunos na comunidade em que a escola está inserida e, assim, poder identificar com eles alguns elementos do patrimônio ambiental e cultural,

- reconhecendo e coletando memórias a fim de contextualizar o que seriam elementos do Racismo Ambiental naquele lugar;
3. Realizar estudos do meio com os alunos em comunidades indígenas e remanescentes de quilombo, para que possam vivenciar a rotina e a cultura dos grupos;
 4. Realizar projetos interdisciplinares para abordar a temática, levando em consideração o contexto da comunidade escolar (ex: comunidades com risco de catástrofes ambientais; ou muito afastadas das centralidades das cidades; ou remanescentes de quilombo; indígenas; pescadores etc);
 5. Utilizar as datas do cronograma da escola para trabalhar temas transversais pelo viés da geografia crítica (ex: dia 19 de abril – dia do índio).
 6. Estimular a participação dos jovens nos espaços de discussão cidadã, como as Conferências de Juventude;
 7. Discutir o papel da escola e do poder público, suas atribuições e responsabilidades na implantação de políticas públicas que possam mitigar o Racismo Ambiental;
 8. Construir com os alunos uma cartografia social do ambiente da escola, para que possam identificar os riscos e o racismo ambiental que a temática seja observada de forma transparente e não escondida/mascarada.

A oficina foi finalizada com uma avaliação positiva dos participantes em relação à iniciativa do Laboratório de Estudos do Território da Cultura e da Etnicidade (Gestar) em ministrar oficinas com o intuito de contribuir com as disciplinas de prática de ensino em Geografia, no sentido de explicitar temas transversais à ciência geográfica e sua aplicabilidade. Nesse sentido, o presente texto se torna uma referência para que professores e alunos de diversas licenciaturas possam trabalhar temas urgentes à nossa democracia, como o Racismo Ambiental.

Referências

ACSELRAD, Henri. **O que é Justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 (LDB)**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos**, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FARIA, Amanda Rodrigues. O sofrimento nas narrativas de moradores de uma ‘ex-colônia’ de leprosos. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26, 2008, Porto Seguro-BA. **Anais...** Porto Seguro-BA: UFBA, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HERCULANO, Selene. Lá como cá: conflito, injustiça e racismo ambiental. In: SEMINÁRIO CEARENSE CONTRA O RACISMO AMBIENTAL, 1, 2006, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.professores.uff.br/seleneherculano/publicacoes/la-comoca.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Populacional 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_paraiba.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PACHECO, Tânia. Racismo Ambiental. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO CONTRA O RACISMO AMBIENTAL, 1, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático/ FASE, 2007.

SILVA, Lays Helena Paes e. Ambiente e Justiça: racismo ambiental no contexto brasileiro. In: Desigualdades ambientais: conflitos, discursos e movimentos.

Revista E-cadernos CES, nº 17, 2012. Disponível em: <https://eces.revues.org/1123>. Acesso em: 27/10/2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SUDEMA. **Atualização do Diagnóstico Florestal do Estado da Paraíba** 2004. João Pessoa: Gráfica Santa Marta, 2004.

SABER GEOGRÁFICO E EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: experiências de uma oficina sobre a questão indígena

Amanda Christinne Nascimento Marques

Prof^a. Dr^a. em Geografia, vinculada ao Departamento de Ciências Básicas e Sociais da UFPB, campus III e ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da UFPB. amandamarques.geografia@gmail.com

Vivianne de Sousa

Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba e doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande

vivianne.uepb@gmail.com

Introdução

A temática indígena na escola é um conteúdo garantido pela lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, sendo sua inclusão obrigatória no currículo da rede oficial de ensino do país. A temática foi incluída na Base Nacional Comum Curricular - BNCC para educação infantil e ensino fundamental, aprovada em 2017.

No ensino fundamental, ela aparece como competência específica ao componente de Geografia, notadamente no sétimo e nono ano. Entretanto, o próprio termo - povos indígenas-, só é apresentado duas vezes nas habilidades concernentes às unidades temáticas.

No sétimo ano, a questão é evidenciada nos conteúdos referentes à *formação territorial do Brasil e características da população brasileira*. No nono ano ela se faz presente no conteúdo *manifestações culturais na formação territorial*.

Embora as garantias estejam presentes na legislação que nos regulamenta, é recorrente a pouca atenção dada ao tema, seja na dificuldade de se abordar a complexidade da questão, seja na compreensão social geradora de reprodução dos preconceitos que fundam o ideário da nação.

Via de regra, as práticas pedagógicas revigoram as imagens construídas a partir de visões formuladas nas situações de contato entre os europeus e as populações nativas. Essas imagens foram sendo cristalizadas ao longo do tempo e a condição do passado como elemento de aprisionamento do indígena coloca-o como figura de atraso e de hábitos primitivos.

Desse modo, a imagem do índio ao longo do processo histórico geralmente é remetida ao século XVI, como se os grupos tivessem se revestido de um limbo em que o tempo-espaço deixasse de ser contínuo, para se manterem estanques como uma fotografia.

Inclusive, as fotografias, notadamente aquelas que encontramos recorrentemente nos livros didáticos, corroboram a construção do imaginário do índio do passado. Para demonstrar o diacrítico, os materiais didáticos apostam na pintura, cocar, flechas e arcos. O - ápice- da reprodução eivada de preconceito e dominação ocorre quando a imagem demonstra a integração de um - primitivo- com a natureza, aparentemente, intocada.

As aparências não se findam nas fotografias, faz-se importante mencionar também o dia 19 de abril, única data em que algumas escolas escolhem para tratar do tema. Nesse período, as crianças chegam em casa pintadas com tinta guache e uma folha de A4 impressa com a imagem de um índio e sua indumentária completa.

Embora no século XXI, ainda nos deparamos em sala de aula com comentários como:

- *Nós vamos para a aldeia, mas eles vão estar nus?*
- *Eles são bravos?*
- *São índios de verdade?*

Tomando como base esses pressupostos iniciais, intentamos neste artigo descrever os passos de uma oficina sobre a questão indígena, realizada para estudantes da disciplina Prática de Ensino I e II do curso de licenciatura em

Geografia da UFPB¹, assim como indicar textos de autores que podem subsidiar o professor. Interessa-nos aqui realizar diálogo sobre o tema, demonstrando alguns procedimentos didáticos que podem ser adotados em sala de aula.

Pensando a oficina

A oficina foi organizada com base em plano de aula elaborado, em que destacamos o título da oficina, objetivos gerais e específicos, conteúdo programático, procedimentos metodológicos, recursos materiais, carga horária, público-alvo, resultados esperados e referências.

Intitulada: *Território, Territorialidades e Direitos Humanos: a questão indígena*, a oficina teve como objetivo analisar as dinâmicas territoriais dos povos indígenas no Brasil por meio dos marcos legais, imaginários sociais construídos a partir da figura do indígena e processos de luta por território.

Estando com o plano e os conteúdos prontos, seguimos para o momento de pensar formas de abordagens e procedimentos didáticos que pudessem fomentar a criticidade dos participantes, momento em que tomamos como nota, as reflexões realizadas por Callai (2001) quando faz um debate sobre o papel da escola na construção da cidadania.

Era preciso, igualmente, que fossem demonstrados de maneira sintética, elementos fundamentais para o processo de luta pelo território indígena no Brasil e que se expressam na legislação vigente e nas práticas cotidianas de resistência desses povos.

Esse também era o momento de articular os conceitos operacionais da geografia, notadamente aqueles que pudessem subsidiar, na prática, movimentos multi escalares realizados pelos povos e que se materializam em eventos cotidianos.

Partimos, então, para estabelecer conexões entre o conceito de território e as palavras-chave: representações sociais, conflitos e cultura. A escolha, nos

¹ A oficina integrou atividades do projeto PROLICEN/UFPB (2017), intitulado: *Produção do saber geográfico e formação para a docência*, sob coordenação da Profa. Dra. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues.

possibilitou *geografizarmos* o tema a partir da referida categoria de análise. Foi preciso, então, trabalhar com essas palavras-chave de maneira integrada para que fosse compreensível ao público o que nos propusemos trabalhar: futuros professores de geografia.

A argumentação e desenvolvimento deste texto partem da concepção de território como categoria que busca compreender as dinâmicas sociais por intermédio das práticas de dominação/apropriação. Para tanto, o autor central foi Raffestin (1993), sobremaneira quando afirma que o território:

é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que por consequência, revela relações marcadas pelo poder, o espaço é a - prisão original - e o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993, p. 28).

Desse modo, demonstramos como o poder foi sendo materializado nas dinâmicas territoriais dos povos indígenas. Os conteúdos foram organizados em uma linha do tempo, o que permitiu a compreensão da dinamicidade do espaço-tempo, assim como as diferentes periodizações que comportam o entendimento do tema. Em virtude da carga horária destinada à oficina, elencamos momentos representativos para entendimento da questão: 1500, 1850, 1930, 1970 e período atual.

O que significa dizer que não propomos esgotar o tema neste artigo, nem construir um texto com exaustivo referencial teórico. Interessa-nos apresentar um caminho possível de elucidação da temática e que possibilite reflexões futuras.

Cabe destacar ainda que as periodizações que denotam passagens de um tempo histórico para outro não ocorreram sem conflito ou resistência. Não podemos compreender tais periodizações como buracos no tempo-espaço, como se essa relação se assemelhasse à mudança de um objeto de um lugar para outro. Cabe a nós demonstrar alguns registros no sentido de evidenciar alguns hiatos e/ou representações construídas sobre esses povos.

1500: período de contato/dominação

1850: Lei de Terras

1930: Teorias Raciais

1970: Emergência étnica

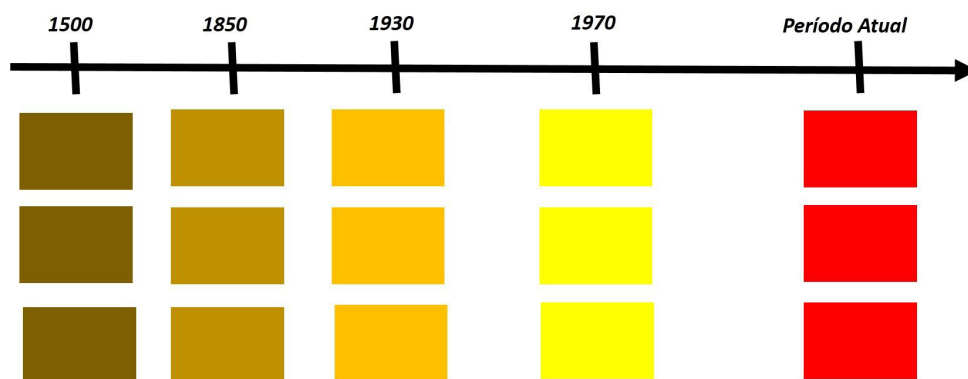
Período atual: Luta por demarcação territorial

Elegemos cores que pudessem possibilitar ao leitor perceber gradações no espaço-tempo, assim como também demonstrar intensidades e/ou expressões de cada período. Fizemos a escolha por cores quentes, em virtude de nossa abordagem tomar como centralidade a questão da terra, elemento chave de reivindicação dos povos indígenas e que ainda não foi resolvida pelo Estado brasileiro.

Assim, como o calor emitido pelas cores, a terra demonstra intensidades materializadas em processos de lutas e mortes constantes no cotidiano dos povos indígenas, desde o período colonial.

As cores escolhidas na periodização de 1500 a 1850, são resultantes de misturas de cores primárias. Elas foram utilizadas propositadamente para demonstrar os conflitos provenientes do processo de contato, ao tempo em que a própria cor marrom, remete a terra/território, elemento de centralidade em nossa discussão.

Ilustração 1. Modelo de linha do tempo para discussão sobre a questão indígena em sala de aula. Organização: Amanda Marques, 2018.



Também almejamos utilizar imagens que nos possibilitassem perceber o indígena como sujeito social, sem arquétipos, adereços ou outro marcador social, como forma de buscar desconstruir o imaginário do *índio do XVI*.

Foram utilizadas imagens de indígenas que tiveram expressão nacional, a exemplo de Mario Juruna, primeiro deputado indígena eleito no Brasil e figura importante no processo de elaboração/aprovação da constituinte de 1988.

Apresentamos também fotografias daqueles que ocupam espaço no movimento indígena nacional e regional, tais como: esfera administrativa de municípios na Paraíba; universidades públicas, por meio da política de cotas Lei nº 12.711/2012 sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva; exercício do papel de caciques em suas comunidades e lideranças jovens que no interior de suas aldeias e em espaços públicos assumem funções de protagonismo.

Práxis da Oficina

Iniciamos a oficina organizando as cadeiras da sala em semicírculo e colocando as imagens de indígenas no chão para que os participantes pudessem visualizá-las em sua completude. A questão geradora desse momento foi: *quem são os indígenas nas imagens?*

Cada participante escolheu uma imagem, sendo que as primeiras fotografias escolhidas foram aquelas em que os traços diacríticos eram mais presentes, notadamente fenótipo e/ou localidade em que o indígena se encontrava.

À medida que foram se findando as imagens mais representativas do imaginário social, os participantes passaram a ter mais dificuldade para escolher. Percebemos, a partir das falas, que alguns critérios começaram a ser elegidos para realização da identificação, sendo eles: realização de atividades produtivas no campo; cor da pele; vestimenta.

Segundo relatos, critérios de aproximação do que se caracteriza ser indígena no meio social foram sendo utilizados. Foi notória a associação entre a vinculação dos grupos ao meio rural, a busca por pinturas que pudessem aferir

a alteridade, assim como a dificuldade de reconhecer um indivíduo com traços negroides.

Ilustração 2. Escolha de imagens de indígenas. Acervo do Grupo de Pesquisa Gestar: território, trabalho de cidadania (Outubro de 2017).



Findada a escolha das imagens, buscamos desconstruir o imaginário coletivo aguçado durante o processo problematizador, pois:

Cabe à Geografia, nessa perspectiva, estudar como essas sociedades se organizam no espaço, como elas expressam suas culturas e como são refletidas aos - olhos dos outros - essas práticas. (MARQUES, 2009, p.34).

Partimos para uma reflexão pautada em questionamentos: por que as sociedades não têm os mesmos traços culturais? Não veem o mundo da mesma

maneira? Por que é tão difícil descolar a imagem do índio daquela anunciada no período de contato?

Partimos então para explicar as diferenças apresentadas nos questionamentos, por intermédio da concepção de cultura, que na perspectiva de Claval (2001) trata-se de herança transmitida por gerações, mas que comporta dinamicidade e traduções por meio de relações de trocas sociais. Em sua concepção, cultura significa:

(...) a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. Ela tem suas raízes num passado longínquo, que mergulha no território onde seus mortos são enterrados e onde seus deuses se manifestaram. Não é portanto um conjunto fechado e imutável de técnicas e comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo. A cultura transforma-se, também, sob efeito das iniciativas ou das inovações que florescem no seu seio (CLAVAL, 2001, p. 63. Grifos nossos).

Considerando as reflexões do autor, demonstramos que a cultura é transmitida por gerações, mas também é ressignificada através do espaço-tempo. Portanto, dinâmica e resultante de interações sociais.

Discutimos que não nos cabe conceber a imagem do índio por intermédio de nossas moralidades, ao tempo em que as próprias imagens apresentadas no início da oficina, são representativas da diversidade e alteridade desses povos.

Utilizamos como exemplo os critérios atuais para identificar um indígena, que são baseados em sua autodeclaração e no reconhecimento desse indivíduo como integrante de uma coletividade pelo seu grupo de origem².

Desse modo, tais coletividades remetem a traços étnicos que são reelaborados pelos grupos indígenas por gerações. Todo indivíduo que se

² Os critérios são utilizados pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 01 dez. 2017.

identifica como indígena tem uma vinculação com um grupo étnico e isso se anuncia pela forma como esses indivíduos se apresentam. Geralmente o nome do indígena é pronunciado junto com a etnia a qual é pertencente.

- *Sou Maria Potiguara*

- *João Tabajara*

- *Francisca Xucuru*

- *José Guarani*

Embora o critério da auto identificação seja utilizado por instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI e estejam amparados nos instrumentos legais, como a Constituição de 1988 e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho e Estatuto do Índio (lei 6.001/73), eles são pouco acessados no meio social, prevalecendo construções eivadas de concepções pré concebidas.

Seguimos, então, para o segundo elemento problematizador: *A que se vincula tal imaginário sobre o indígena?* Momento em que nos remetemos à linha do tempo para demonstrar elementos inseridos em uma periodização que ratificam e reproduzem esses imaginários.

Durante o período de contato estima-se que a população indígena era superior a 1 milhão de habitantes³. Do litoral ao sertão, os indígenas foram sendo gradativamente incorporados como mão de obra e sendo dizimados pelos europeus que almejavam a conquista das terras do até então -Novo Mundo.

As principais referências do período foram escritas por viajantes que descreviam as belezas cênicas do país, ao tempo em que apresentavam uma leitura dúbia sobre esses povos. Para uns, bons selvagens, para outros primitivos e agressivos.

Exemplos dessas narrativas estão presentes em Hans Staden e Américo Vespúcio. O primeiro viveu com os Tupinambás descrevendo os rituais de

³ Territorializados em grandes grupos étnicos, Nimuendaju espacializa esses grupos, apresentando mapa das principais etnias. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Animuendaju-1981-mapa/nimuendaju_1981_mapa.jpg>. Acesso em: 01 dez. 2017.

antropofagia e o segundo sobre a chegada de tripulação europeia à Baía de Acejutibiró ou Acajutibiró, atual município de Baía da Traição, Estado da Paraíba.

Ilustração 3. Periodização sobre a questão indígena. Acervo do Grupo de Pesquisa Gestar: território, trabalho de cidadania (Outubro de 2017).



Inclusive a mudança do topônimo ocorreu em virtude de um evento ocorrido entre os portugueses e os Potiguara. Segundo literatura, os indígenas capturaram tripulantes da expedição e realizaram ritual de antropofagia.

As divergências encontradas na literatura de viagem reforçaram princípios morais que avigoraram as diferenças culturais entre o “eu” e o “outro” (TODOROV, 2003; MARTINS, 1997). Elas reforçaram o exercício do poder dos europeus que passaram a justificar seu domínio sobre o território por meio de relações etnocêntricas e eurocêntricas que colocavam o indígena numa condição de inferioridade.

Desse modo, os povos que tinham costumes distintos foram objeto de curiosidade, ao tempo em que a referida literatura produziu representações sociais e ambientais como estratégia de manutenção hierárquica em relação ao - outro - indígena. Tais estratégias de dominação, são designadas por Chauí (1989), como mito fundador:

maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o aparecer social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real (CHAUÍ, 1989, p.3).

As possibilidades de análise do recorte referente à questão indígena no século XVI é vasta, indicamos como leitura complementar trabalhos de Cunha (1992), Martins (1993), Raminelli (1996), Mendonça (2002), Fernandes (2003), Fausto (2000), Ribeiro (1995) e Marques (2006).

Se as representações acerca dos povos indígenas se colocam como fruto da construção de mitos fundadores, a temática pulsa no século XIX, por meio da implementação da Lei de Terras de 1850 que se caracteriza como mote das relações desses povos com a terra. Essa lei beneficiou grandes proprietários, promovendo a legalização da apropriação de espaços tradicionalmente ocupados pelos povos indígenas no Brasil, por meio de compra.

Muitos grupos, ao longo desse processo, já haviam sido expulsos de suas terras de origem, caso ocorrido com o povo Tabajara no Litoral Sul (MARQUES, 2015; MURA *et al.* 2015), assim como foram sendo incorporados por meio de políticas que promoviam assimilação e integração à sociedade de classes, como moradores de condição, posseiros e arrendatários.

No caso dos indígenas situados na região Nordeste, sua força de trabalho foi destinada para atividades monocultoras e a pecuária, com predominância da cana de açúcar, no litoral e criação de gado, no sertão. Em virtude das ações

desterritorializantes mencionadas, muitas famílias passaram a ser identificadas como originária de antigos *caboclos*, *misturados*, *mestiços*, *aculturados*, *camponeses e/ou - objeto de contaminação* - (AMORIM, 1970; MOONEN, 1992; ARRUTI, 1995; PERES, 2000; BARBOSA Jr., 2002; OLIVEIRA, 2004; PALITOT, 2005; MARQUES, 2009; MURA *et. al*, 2015).

Os referidos termos promoviam a apropriação social que refletiam imaginários de que no Nordeste não havia mais indígenas, mas apenas pequenos núcleos de descendentes *misturados* a sociedade envolvente. Como os núcleos não comportavam a quantidade de indígenas que estavam sendo retirados de suas terras, muitas famílias estabeleceram trajetórias migrantes para os grandes centros urbanos.

Tais denominações foram fruto de uma construção social, provenientes de teorias raciais, elas traziam a questão da mestiçagem como um elemento de atraso para a nação, ao tempo em que propunham um branqueamento evolutivo, por meio da imigração europeia.

Ainda no século XIX, esse conceito foi incorporado ao discurso das Ciências Sociais, no qual, por meio de uma leitura etnocêntrica, os estudos sobre raça passaram a atuar como uma justificativa para o processo - civilizador- que explicava a inferioridade de alguns grupos étnicos, a exemplo dos negros e indígenas (Marques, 2015).

As primeiras discussões feitas sobre a miscigenação como elemento positivo na construção identitária da nação brasileira foram realizadas por Gilberto Freyre (2003), por meio da obra - *Casa Grande & Senzala* -. Nela, a mistura/miscigenação é avaliada como elemento de relações harmoniosas e romantizadas entre senhores e escravos, geradora da ideia de democracia racial⁴.

Somente durante o século XX esse conceito foi questionado, sobretudo com os debates acerca dos mitos que fundavam o pensamento social brasileiro, a exemplo do mito da democracia racial⁵ (MARQUES, 2015).

⁴ Cf. Schneider (2013).

⁵ Sobre a discussão etnicorracial e do mito da democracia racial no Brasil, consideramos os debates realizados por Roger Bastide, Abdias Nascimento, Mário de Andrade, Lilian Schwarcz, Florestan Fernandes e Kabengele Munanga.

A intensão do Estado em promover a integração dos povos indígenas no Brasil, fica expressa no século XX. Período em que sua situação jurídica é propagada na Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, denominada de Estatuto do Índio. Em seu primeiro artigo diz:

Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. (ESTATUTO DO ÍNDIO. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm).

Aos povos indígenas foram destinados o poder tutelar do Estado por intermédio da FUNAI, que promoveu uma política de assimilação, agenciando e controlando os territórios que ainda não haviam sido esbulhados, bem como promovendo lógicas de integração por meio de concessões de atividades de trabalho indígena nas aldeias e arrendamentos (PERES, 2000). Essa era uma forma de - resolver - a omissão do Estado brasileiro sobre a questão.

Até 1970, as tentativas de *silenciamento* desses povos reproduziam a imagem de inferioridade e marginalização do indígena. Entretanto, os princípios de integração surtiram efeito contrário entre os indígenas que passaram a realizar movimentos locais de reivindicação territorial e identitária.

Esses grupos originaram um movimento durante as décadas de 1970 até os dias atuais. Segundo Arruti (1995), (2002) e (1997), as populações indígenas e negras vêm se mobilizando político e culturalmente pelo reconhecimento de suas terras, sendo esse período descrito e denominado pelo autor de *Emergência Étnica*.

Para os indígenas, a emergência étnica não é só explicada a partir das mudanças das ações dos povos, mas sobretudo porque elas representam um significado próprio de recuperar as relações de proximidade entre indígenas de outras etnias.

Uma das formas de reconstituição das causas indígenas foram as relações de proximidade⁶ entre índios de diversas aldeias. Arruti (1995) cita o exemplo dos índios Pankararús em Pernambuco, que ajudaram muitos grupos étnicos a reivindicarem suas identidades e legitimidade indígena, a exemplo dos índios Tuxá e os Fulni-ô.

Segundo o autor, - existe um circuito regional de empréstimos culturais e apoio político entre aldeias - (ARRUTI, 1995 p.44). Um dos - empréstimos culturais - pontuado diz respeito à dança ritual do Toré, que é vista pelos índios como uma expressão obrigatória de indianidade e constituída de vários significados.

Sobre esse assunto, Marques (2009, p.63) faz uma reflexão sobre o povo Potiguara, localizado no litoral norte paraibano:

Podemos citar o exemplo dos índios Potiguara da Terra Indígena (TI) de Monte Mor, onde o território que foi retomado há alguns anos [...] é pleiteado por índios, usineiros e posseiros. Uma das formas mais presentes de representar a indianidade e o direito à terra que foi possuída por seus ancestrais, é dançar o toré quinzenalmente. A dança foi ensinada pelos índios mais velhos de Monte Mor e os índios de outras duas Terras Indígenas Potiguara.

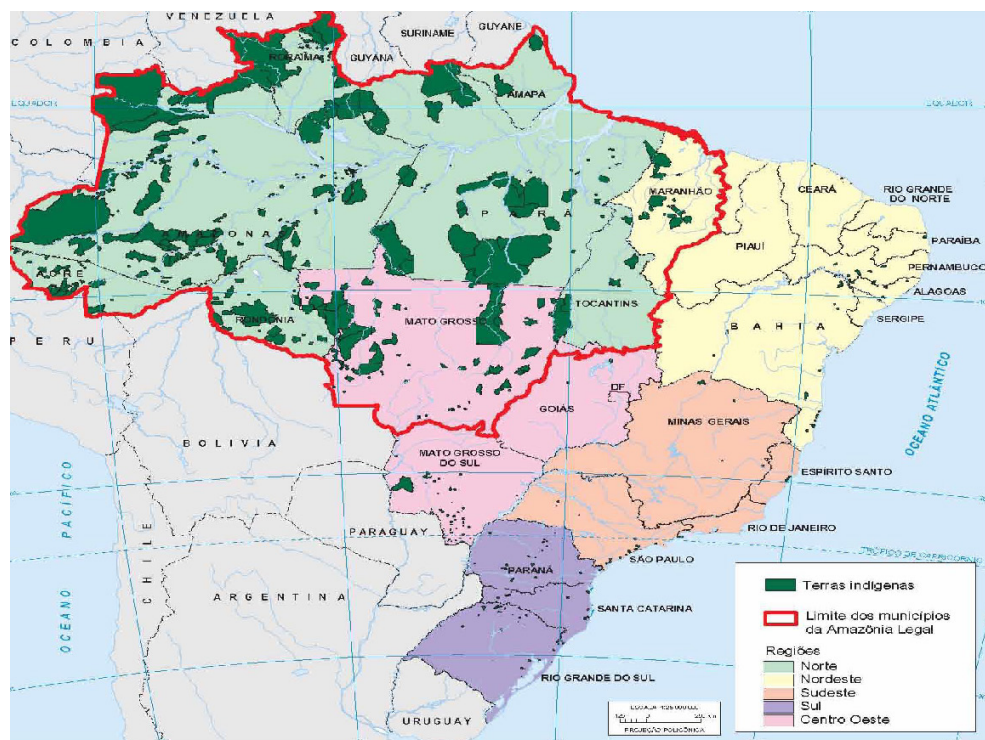
Nesse contexto, percebemos duas formas de constituição da imagem do índio, no período atual. A primeira referente à sociedade brasileira e a segunda, relativa aos grupos indígenas, estando inseridos nessa segunda forma de constituição, pesquisadores e pessoas que apoiam o movimento de luta pela causa indígena (MARQUES, 2006).

Pensar a questão indígena no período atual, significa buscar nos processos históricos desterritorializantes, suas formas de resistência. São 817.963 indígenas no Brasil, distribuídos em aproximadamente 398 etnias. A grande maioria desses

⁶ As relações de proximidade para Arruti (1995) podem ser por parentesco de descendência e/ou parentesco político.

grupos estão localizados na região Norte do país (+50%), seguido da região Centro - Oeste (18%), Nordeste (16%), Sudeste (7%) e Sul (4%). (IBGE, 2010).

Ilustração 4. Territorialização do Povos Indígenas no Brasil. Fonte: IBGE (2005).



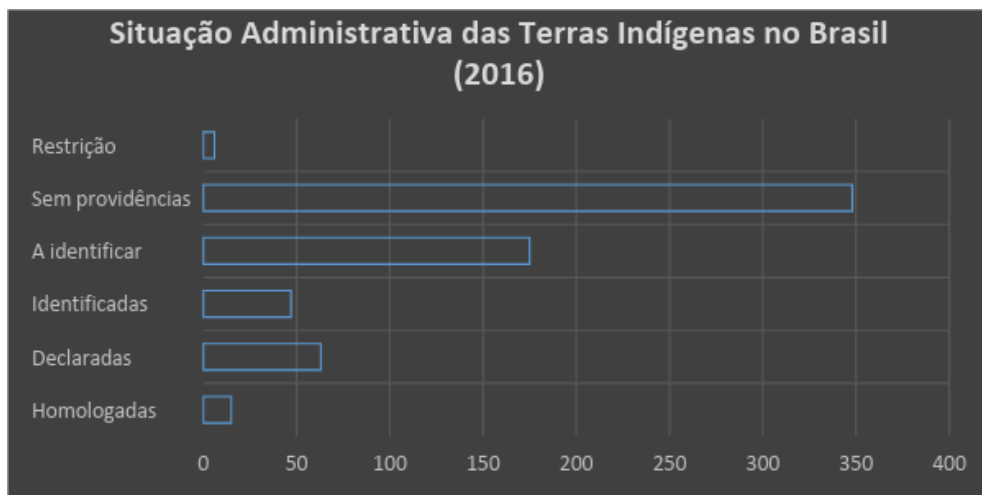
As principais demandas do movimento indígena são: demarcação territorial e reconhecimento étnico. Com vistas ao estabelecimento das pautas reivindicatórias dos povos, existem articulações e coletivos que buscam ocupar espaços de representatividade no país, destacando-se a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Espírito Santos e Minas Gerais - APOINME.

De acordo com Oliveira (2004), o movimento indígena apresenta nuances regionais, em virtude das especificidades dos processos de territorialização. Enquanto na região Norte, os indígenas detêm parte dos seus territórios, nichos

ecológicos e colocam como bandeira central a questão de preservação ambiental em seus territórios; na região Nordeste, os territórios foram ocupados pelos colonizadores, colocando esses grupos em confrontos cotidianos frente à questão fundiária.

Tomando como base a situação administrativa das terras indígenas no Brasil (2016), apresentados pelo Conselho Indigenista Missionário - CIMI, 80% do montante de terras estão por identificar ou sem providências. Das 1.113 terras indígenas reconhecidas, apenas 398 (35,7%) tem seus processos administrativos finalizados.⁷

Gráfico 1. Situação Administrativa das Terras Indígenas no Brasil (2016).
Fonte: Conselho Indigenista Missionário - CIMI. Elaboração: Amanda Marques, 2018.



No Estado da Paraíba, por exemplo, são identificados dois povos que estão territorializados no litoral, sendo eles: Potiguara, situados na porção norte, entre os municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto; e Tabajara, situados ao sul do estado, entre os municípios do Conde, Alhandra e Pitimbu.

⁷ Os procedimentos administrativos das terras indígenas no Brasil são tramitados via FUNAI e Ministério da Justiça pelas seguintes fases: Identificação e Delimitação, Declaração (reconhecimento), Demarcação, Homologação, Registro e extrusão de não-índios. Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Os Potiguara estão organizados em 32 aldeias indígenas e têm população de aproximadamente 13.000 indígenas. Embora tenham perdido grandes porções territoriais em virtude do processo de colonização, esse povo é reconhecido nacionalmente por se manterem nos recortes da Paraíba, no mesmo lugar desde 1500.

Os Tabajara tiveram seu processo de emergência étnica em 2006, momento em que famílias tradicionais do antigo aldeamento da Jacoca reclamaram sua identidade étnica. Atualmente contabiliza-se aproximadamente 1.500 indígenas que residem nos municípios do Conde, Alhandra, Pitimbu e João Pessoa.

Embora com processos de luta distintos, que podem ser conhecidos por meio dos trabalhos de Marques (2006, 2009, 2015), Palitot (2009), Mura *et al.* (2015), esses povos continuam lutando para terem salvaguardados seus territórios de origem.

O avanço dos processos emergentes também traz um lado de violência e impunidade. Os últimos anos de mandato da presidenta Dilma Rousseff foram de aumento da insegurança nas terras indígenas. Ao tempo em que os povos avançaram em suas demandas também houve o processo de expansão do agronegócio no Brasil fomentado pelas frentes conservadoras instaladas. As bancadas da *bala, boi e bíblia* promoveram um verdadeiro campo de guerrilha no país.

Gráfico 2. Assassinatos de Indígenas no Brasil (2013-2015). Fonte: Conselho Indigenista Missionário - CIMI. Elaboração: Amanda Marques, 2018.



Destacam-se as frentes de expansão do Centro-Oeste para o Norte, e do Maranhão, Tocantins e Bahia - MATOPIBA⁸.

A primeira frente descrita se dá pela expansão da produção de soja e pecuária bovina. Nessa frente, são contabilizados os maiores números de assassinatos de indígenas no país. Podemos visualizar a seguir imagem produzida pelo CIMI e que denuncia esses casos:

⁸ Regionalização realizada pela Embrapa com vistas a identificar a frente de expansão do agronegócio nos Estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia.

Ilustração 7. Agronegócio associado ao processo de violência contra os povos indígenas no Brasil. Fonte: CIMI (2015).



Já a região do MATOPIBA, que engloba 337 municípios, tem o propósito de promover frentes de expansão do agronegócio por intermédio da agricultura mecanizada e grande complexos irrigados em áreas de cerrado que compreendem a 73 milhões de hectares dos Estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia⁹.

Essa frente de expansão tem promovido atração de grandes proprietários de terra das regiões sul, sudeste e centro-oeste, assim como tem promovido conflitos de interesses nas 35 Terras Indígenas que estão incluídas no referido projeto de expansão¹⁰. Como pudemos perceber ao longo da escrita deste artigo, o estudo da questão indígena comporta complexidades emolduradas por relações de poder com facetas multiescalares e em nuances que se materializam no espaço-tempo.

⁹ Cf. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/gite/projetos/matopiba/index.html>> Acesso em: 01 dez. 2017.

¹⁰ Os conflitos no MATOPIBA incluem outros grupos sociais como terras quilombolas, assentamentos de reforma agrária e unidades de conservação.

Os referencias acessados pelos professores ainda são limitados a utilização do livro didático. Diante disso, elencaremos a seguir indicações que podem ser acessadas e que subsidiarão o trabalho docente.

Referências bibliográficos que versam sobre a questão indígena

Livros e Cartilhas Didáticas:

BARCELLOS, L; FARIAS, E; FONSECA, I; FLORES, E; RODRIGUES, J. M. **Diversidade Paraíba:** indígenas, religiões afro-brasileiras, quilombolas, ciganos. João Pessoa: GRAFSET, 2014.

BENJAMIM, R. E. C. **O Brasil Indígena:** história e cultura dos povos indígenas do Brasil. João Pessoa: GRAFSET, 2010.

GERLIC, S; ZOETTL, P. A. (orgs.) Índios na visão dos índios: Potiguara Salvador: Thydêwá, 2011

Autores que versam sobre a questão indígena na Paraíba

AMORIM, P. M. de. **Índios Camponeses:** os Potiguara de Baía da Traição. (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social) Rio de Janeiro: UFRJ/ Museu Nacional, 1970.

AZEVEDO, A. L. L. de. **‘A terra somo nossa’:** uma análise de processos políticos na construção da terra potiguara. Rio de Janeiro. Mestrado em Antropologia Social – MNUFRJ, 1986.

BARBOSA JUNIOR, F. de S. **Os caboblos de Monte-Mór:** identidade e resistência Potiguara. João Pessoa (Especialização em Direitos Humanos), UFPB, 2002.

BAUMANN, T. de B. **Relatório Potiguara.** Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Índio. 1981.

LIEDCKE, A. R. **Territorialidade e Identidade Potiguara:** a atuação do Ministério Público Federal em contextos de lutas pelo reconhecimento dos direitos indígenas no vale do rio Mamanguape, Litoral Norte, PB. (Dissertação de Mestrado em Sociologia) CCHLA/ UFPB: João Pessoa, 2007.

MARQUES, A. C. N. **Imagens do Território Potiguara: conflitos e resistências na aldeia Três Rios, Marcação - PB.** (Monografia de Graduação em Geografia), João Pessoa: UFPB, 2006.

MARQUES, A. C. N. **Território de Memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios/** Amanda Marques -João Pessoa, 2009.

MARQUES, A. C. N. **Fronteira étnica:** Tabajara e comunidades negras no processo de territorialização do Litoral Sul paraibano. Tese de Doutorado em Geografia. Aracajú: Universidade Federal de Sergipe, 2015.

MOONEN, F. & MAIA, L.M. **Etnohistória dos Índios Potiguara:** ensaios, relatórios e documentos. João Pessoa: PR/PB-SEC/PB, 1992.

MURA, F; PALITOT, E; MARQUES, A. **Relatório Tabajara:** um estudo sobre a ocupação indígena no litoral sul da paraíba. João Pessoa: UFPB, 2015.

PALITOT, E. M. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór:** história, etnicidade e cultura. João Pessoa: UFPB (Mestrado em Sociologia), 2005.

PERES, S. Os Potiguara de Monte-Mór e a Luta pelo Reconhecimento de seu Território. In: Carlos Alberto Ricardo. **Povos Indígenas no Brasil (1996-2000)**, São Paulo: Instituto Sócio Ambiental, 2000.

Legislações que fazem referência aos povos indígenas

- a) Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973 - Estatuto do Índio
- b) Constituição Brasileira de 1988 Art. 231, Art. 232, Art. 67
- c) Decreto 1.775 de 08 de janeiro de 1996
- d) Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008
- e) Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003

Filmes

- a) Martírio. Duração (2h40min). Relata o processo de luta pela terra no Brasil, tomando como base a violência sofrida pelos Guarani-Kaiowá, situados na região centro-oeste do país.

- b) Corumbiara. Duração (2h00min). Relato massacre de indígenas ocorrido no estado de Rondônia em virtude de conflitos com fazendeiros de gado da região.
- c) Terra Vermelha (1h40min). Discute a questão da terra Guarani-Kaiowá demonstrando trajetórias de ocupação das terras tradicionais, conflitos com grandes proprietários de terra e relações de trabalho indígenas.
- d) O povo brasileiro (vol.1 e 2). Documentário baseado na obra de Darcy Ribeiro que objetiva discutir os traços étnicos de formação do povo brasileiro

Sítios contendo informações básicas para Pesquisa

www.funai.gov.br (Fundação Nacional do Índio)

www.isa.org.br (Instituto Socioambiental)

www.cimi.org.br (Conselho Indigenista Missionário)

Para não finalizar...

Discutir a questão indígena na sala de aula se coloca como desafio para o professor, tendo em vista que estamos lidando com um conteúdo envolto de muitos juízos de valor. Geralmente, eles são reproduzidos via livros didáticos e no próprio imaginário social que se construiu acerca do indígena ao longo do tempo.

Esses discursos, ao expressarem as imagens dos índios através dos corpos nus disponíveis, de hábitos culturais, da antropofagia, da falta de leis, nos fazem pensar que possivelmente imperaram dois fatores importantes, ou seja, duas constantes ideológicas que referendaram a conquista e afirmaram a imagem do índio como tal. O primeiro fator é o território, visto como uma fonte de recurso, exploração e expansão geográfica, pois o ouro, as belezas naturais, as paisagens descritas e o patrimônio hídrico estão presentes nas narrativas e são vislumbradas como - terras sem dono”. E o segundo, a cultura indígena, vista

com inferioridade, bem como imaginada de forma primitiva e em possível estado de - salvação -.

Nesta perspectiva, território e cultura passam a ser os temas fundamentais para o entendimento da questão indígena no Brasil. As relações sociais demonstradas com a periodização que elegemos na oficina, deixam visíveis a presença da identidade indígena, bem como sua imagem enquanto grupo social etnicamente diferenciado que se dá por meio diferentes formas de resistência.

Contatamos na oficina que houve dificuldade dos participantes em identificar os indígenas. As escolhas prioritárias eram àquelas em que se apresentavam marcadores sociais de diferença como pinturas, atividade realizada e traços fenóticos. Atribuímos tal dificuldade tomando como base os relatos dos próprios participantes, que afirmaram que existe um imaginário social que se construiu em torno desses povos.

Apesar da questão indígena estar amparada pela Lei 10.639 e 11.645, tornando-se componente curricular obrigatório nas escolas, existe dificuldade por parte dos professores em abordar a temática. O que justifica a reivindicação por formação inicial e continuada do corpo docente.

Embora contemplada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC , é importante ressaltar que a inclusão da questão indígena, apenas nos conteúdos que versam sobre o período de contato e àquele que denota os aspectos populacionais de diferenciação cultural brasileira, reforçam o entendimento de que os povos indígenas fazem parte de um - nicho cultural paralisado no tempo-espço, quesito em que dependendo da abordagem dada ao tema, poderá ser compreendido como povos com características culturais isoladas e estanques do contexto social.

Cabe destacar ainda, que a atual BNCC foi aprovada sem que houvesse debate amplo com a sociedade, principalmente com os profissionais que atuam na área de educação. A falta de diálogo é característica dos tempos temerosos em que vivemos na atualidade. O Golpe parlamentar de 2016 de destituiu

a presidenta Dilma Vana Rousseff é imbuído de tentativas para aprovação de reformas que infringem os preceitos democráticos no país, a exemplo das reformas de previdência, trabalhista e do ensino médio.

Mesmo vivenciando tempos difíceis no país, concluímos que os povos indígenas são caracterizados como grupo social emergente ao destacarmos a luta pela terra e, ao mesmo tempo, resistentes, ao considerarmos o processo histórico, através dos etnocídios e genocídios sofridos por esses índios desde o século XVI.

O território para os povos indígenas é diferenciado porque não é apenas o espaço concreto ou absoluto criado a partir de componentes naturais e sociais. Ele é gerador de raízes e identidade, pois passa a ter uma representação de pertencimento para o grupo étnico que se utiliza desta porção.

Referências

AMORIM, P. M. de. **Índios Camponeses**: os Potiguara de Baía da Traição. (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social) Rio de Janeiro: UFRJ/ Museu Nacional, 1970.

ARRUTI, J. M. **A morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica e o fenômeno regional**. In: REVISTA ESTUDOS HISTÓRICOS. Rio de Janeiro: FGV, 1993. V. 15. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/165.pdf. Acessado em: 13/11/2005.

_____. **Agenciamentos Políticos da - mistura -: Identificação étnica e segmentação Negro-Índigena entre os Pankararú e os Xocó**. Estudos Afro-asiáticos, v. 23, n. 2. Rio de Janeiro: 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em nov 2005.

_____. **Emergência dos - remanescentes -: Nota para o diálogo entre indígenas e quilombolas**. Mana Vol.3; Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em nov 2005.

BARBOSA JUNIOR, F. de S. **Os caboblos de Monte-Mór**: identidade e resistência Potiguara. João Pessoa (Especialização em Direitos Humanos), UFPB, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>> Acesso em: dez, 2017.

CLAVAL, P. O Papel da Nova Geografia Cultural na Compreensão da Ação Humana. In: ROSENDHAL, Z; CORRÊA, R. L. **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? Terra Livre, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

CUNHA, Manuela C. da. Política Indigenista no Século XIX. In: CUNHA, Manuela C. da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. Ed. Companhia das Letras; 2ª ed. São Paulo, 1992.

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1989; 5ª Reimpressão. (Série: História do Povo Brasileiro).

SCHNEIDER, A. Luiz. **Charles Boxer (contra Gilberto Freyre): raça e racismo no Império Português ou a erudição histórica contra o regime salazarista**. *Estud. hist. (Rio J.)* [online]. 2013, vol.26, n.52, pp. 253-273. ISSN 0103-2186.

CLAVAL, P. **A geografia Cultural**. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 2 ed., Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

FREYRE, G. (1900-1987). **Casa-grande & Sensala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

FAUSTO, C. **Os Índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar; 2000. (Série: Descobrimdo o Brasil).

FERNANDES, J. A. **De Cunhá a Mameluca: A mulher Tupinambá e o Nascimento do Brasil**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010: Manual do Recenseador. CD 1.09. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MARQUES, A. C. N. - *Imagens do Território Potiguara: Conflitos e Resistência na Aldeia Três Rios, Marcação - PB*. 2006. 120f. Monografia (Monografia de Graduação em Geografia) UFPB/DGEOC, João Pessoa, 2006.

MARQUES, A. C. N. Território de Memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios/ Amanda Marques - João Pessoa, 2009.

MARQUES, A. C. N. Fronteira étnica: Tabajara e comunidades negras no processo de territorialização do Litoral Sul paraibano. Tese de Doutorado em Geografia. Aracajú: Universidade Federal de Sergipe, 2015.

MARTINS, J. S. **A Chegada do estranho**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1993.

MENDONÇA, W. M. de. **Memória de nós: o discurso possível e o silêncio tupinambá nos relatos de viagem do século XVI**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. UFPE. Recife. 2002.

MOONEN, F. ; MAIA, L. M. Etnohistória dos índios Potiguara: ensaios, relatórios, documentos. João Pessoa, PR/PB, SEC/PB, 1992.

MURA, F; PALITOT, E; MARQUES, A. **Relatório Tabajara: um estudo sobre a ocupação indígena no litoral sul da paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2015.

OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnologia dos - índios misturados - ? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, J. P. de (Org). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: Editora Contra Capa/LÁCED, 2004.

PALITOT, E. M. Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura. João Pessoa: UFPB (Mestrado em Sociologia), 2005.

PERES, S. **A identificação da T.I. Potiguara de Monte-Mor e as conseqüências (im)previstas do Decreto 1775/96**. Revista GERI; Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/geri/Textos/Sidnei.htm>. Acessado em: 12/12/2005.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ed. Ática, 1993. (Série Temas).

RAMINELLI, R. **Imagens da Colonização: A Representação do Índio de Caminha a Vieira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1995.

STADEN, H. **Duas Viagens ao Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1974.

TODOROV, T. **A Conquista da América: a questão do outro**. Tradução: Beatriz Perrone - Moisés. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VESPÚCIO, A. In: BUENO, E. **Novo Mundo: As Cartas que Batizaram a América (1451 - 1512)**. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2003.

O CORPO NA AULA DE GEOGRAFIA: por uma pedagogia do corpo indisciplinar

Arthur Marques¹

Propor um trabalho de prática corporal em sala de aula ainda é um desafio. Em especial, se o tema a ser tratado pelo professor aparentemente em nada se conecta com uma abordagem pedagógica onde o corpo pode e deve ser o foco central. Através de dinâmicas que envolvem jogos e brincadeiras e de uma atenção para metáforas que podem ser trabalhadas a partir de situações com o próprio corpo, ou da relação com outros corpos, o tema da aula pode ser tratado de maneira tão ou até mais eficiente quanto uma aula expositiva.

Que desafios enfrentam os professores de disciplinas - como Geografia, por exemplo - ao buscar uma abordagem de um tema de aula a partir do movimento corporal? Por que esses desafios existem? E por que eles persistem?

Nesse estudo, busca-se refletir sobre essas questões, discutindo a partir da premissa que um dos maiores desafios do professor em trabalhar com o corpo em movimento em sala de aula é a carência de saber como agir: como fazer? A partir de que pressupostos? Como atingir o tema da aula através de explorações de movimentos pelos alunos? O professor pode se perguntar ainda: é possível realizar essa proposta na escola, uma vez que não sou profissional de Educação Física ou Artes Cênicas?

O argumento centra esforços na compreensão de que o corpo é somatório de experiências e que não é dividido em instâncias duais - corpo e mente. Como unidade psicofísica, um trabalho corporal realizado em sala de aula reúne experiências práticas e teóricas, concomitantemente, onde uma situação não se desvincula da outra. Essa compreensão de corpo coaduna com a teoria corpomí-

¹ Doutor em Comunicação e Semiótica - PUC-SP. Mestre em Dança - PPGDança-UFBA. Licenciado em Dança - FAV-RJ. Professor do Departamento de Artes Cênicas, CCTA-UFPB.

dia (KATZ; GREINER, 2005), onde o corpo é mídia de si mesmo, matriz do processo de comunicação, e nunca um depósito de informações, mas algo que se constrói e se transforma constantemente, uma vez que lida com as informações em trânsito, ou seja, em fluxo inestancável. Nesse viés, aprender é jogar com as informações que transitam e o corpo não separa experiências práticas de experiências teóricas, pois elas são simultâneas: o corpo é uma mídia em fluxo. Assim, práticas corporais não são - nem devem ser - de domínio exclusivo das artes cênicas ou das ciências do movimento.

Esse entendimento recai na noção de indisciplinaridade, segundo a qual os campos de conhecimento não somente dialogam, transvasam, tangem-se ou se emprestam: para além disso, as fronteiras disciplinares desvanecem. Importa, nesse sentido, lembrar que o corpo - indisciplinarmente - é a matriz do processo de aprendizagem, e que os processos de ensino devem levar em conta possibilidades pedagógicas ampliadas.

Diante do principal desafio que será discutido adiante, defende-se que o professor - no presente trabalho, em especial, o professor de Geografia - potencialize seus canais de ensino, à medida em que propõe também situações em que o corpo do aluno, em movimento, seja matriz do processo de comunicação que acontece em fluxo.

Defende-se, a partir dessas ideias, o movimento como a chave para uma aprendizagem livre. Para tanto, importa que, tanto o já professor, quanto o futuro professor, graduando de licenciaturas, conheçam, de maneira introdutória, pressupostos do movimento para o trabalho corporal. Nesse estudo, apresentam-se pressupostos do movimento, considerando os fatores e as qualidades de movimento e noções de espaço através do entendimento de planos e níveis. A partir de uma intervenção didática - uma aula-exemplo - trabalhou-se o corpo em movimento, com a finalidade de gerar reflexão sobre o tema que foi proposto e colaborar na desejada formação do cidadão crítico.

Esse trabalho, portanto, toma como objeto de reflexão a aula ministrada pelo autor na oficina dirigida para alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado, do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)².

Corpo em movimento: por uma pedagogia do corpomídia

A negação do corpo é uma herança da cosmovisão grega (Aristóteles e Platão), reelaborada pela filosofia cartesiana. O pensamento moderno incorpora o pensamento cartesiano, onde o racionalismo emerge como expressão de todo o contexto moderno, que considera o corpo dividido em duas substâncias: a pensante, ou *res cogito*, e a material, a *res extensa*. Para Juarez Gomes Sofiste coordenador do “Pensando Bem...”, Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação da UFJF, “[...] Descartes nos ensinou que aprendizagem é uma questão apenas de colocar na “cabeça” (sede da alma/pensamento) é uma questão de tomar consciência. Em síntese, para os Cartesianos quem vai à escola é o cérebro” (SOFISTE, s/d, p. 6).

Combater esse pensamento dual é tarefa árdua, uma vez que ele está amalgamado na cultura ocidental. Ele se apresenta de forma inexorável em expressões cotidianas, como “eu pensei, mas meu corpo não obedeceu”, “pense antes de agir”, “meu coração diz ‘sim’, minha mente diz ‘não’”, entre tantas outras formas de se falar que denotam a ideia de separação entre corpo e mente. Vale salientar que essa ideia de corpo dual não é algo afastado diametralmente do meio acadêmico: professores são formados em licenciaturas e não têm sequer uma disciplina onde o movimento corporal seja algo trabalhado. Nesse sentido, a possibilidade de um licenciado em qualquer graduação que não seja Educação Física ou qualquer curso de Artes Cênicas - Dança ou Teatro - propor uma aula

² A oficina em questão foi promovida pelo Grupo de Pesquisa Gestar, sob coordenação da Profa. Dra. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues, dentro do projeto PROLICEN intitulado “Produção do saber geográfico e formação para a docência” (2017).

articulando o conteúdo programático com jogos que envolvam o movimento corporal de seus alunos é praticamente nula.

Pensar uma educação corporalizada exige um repensar toda a estrutura educacional, do currículo à arquitetura das instituições, como por exemplo: se é verdade que aprendemos com o corpo, uma das formas eficientes para tornar os estudantes amigos (filia) dos livros é mediante a relação corporal, portanto, a escola deveria ser uma biblioteca. (SOFISTE, s/d, p. 11 - 12).

Sofiste (s/d) argumenta que, para aprender a ler e se exortar a prática da leitura, uma vez que se aprende com o corpo, é necessário que o ambiente escolar promova o contato com livros.

Aprender com o corpo é uma ideia que desmantela a herança do pensamento moderno cartesiano de um corpo dual, pois essa noção de corpo se distancia diametralmente da premissa de que os processos de ensino-aprendizagem, especialmente em ambientes formais, compreendem pedagogias mentalistas. Essa ideia tange o pressuposto aqui considerado de que situações de ensino-aprendizagem, gestadas em âmbitos formais, não formais e informais, são consequências da relação do corpo com o ambiente.

Por outro viés, não focado em uma discussão fenomenológica, mas considerando um referencial que transpassa - e acolhe - diferentes campos do saber, de maneira indisciplinar, como as teorias da comunicação, a biopolítica, a teoria evolucionista darwiniana, a filosofia da mente, a arte e a semiótica peirceana, Katz e Greiner (2005) discutem que o corpo, em relação com o ambiente, está em constante situação de troca de informações. As autoras propõem a noção de corpo como mídia - corpomídia - onde, ao invés de um depósito passivo e acumulativo de informações, é (trans)formado pelas informações que percebe, em fluxo contínuo. O corpo coevolui, ou seja, é sujeito (não sujeitado, mas agente) de um processo de mudanças: as informações que percebe são transformadas em corpo.

Quando informação e corpo se encostam, a informação se transforma em corpo em tempo real. No corpo, a comunicação nega o modelo hegemônico das Teorias da Comunicação, aquele que assegura que tudo ocorre por input-processamento-output e se realiza entre emissor-meio-receptor. O corpo encontra a informação e ela se transforma em corpo, modificando-se. E nada é preservado, pois tudo é fluxo, tudo é acontecimento. Além disso, é importante entender que, neste viés, emissor e receptor não estão separados pelo meio/vínculo/canal onde ocorre o processamento da informação. (KATZ; GREINER, 2015, p. 9).

A perspectiva da Teoria Corpomídia resolve que o corpo é mídia de si mesmo, matriz do processo de comunicação. Nesse sentido, como mídia de si, não opera como uma mídia que é recipiente onde se depositam conteúdos ou como mero processador de informações. Isto porque “[...] processadores não mudam de forma quando lidam com as informações com as quais se relacionam” (KATZ; GREINER, 2015, p. 9). Por exemplo, um televisor não brilha mais ou menos quando noticia algo e um liquidificador não altera sua forma dependendo do que processa. Mas o corpo se transforma quando lida com uma informação: ele nunca se apronta.

De maneira evidente, a teoria Corpomídia consolida uma epistemologia indisciplinar, desmantelando limites de territórios de culturas bibliográficas que bloqueiam quaisquer possibilidades de acesso de estrangeiros (KATZ; GREINER, 2015, p. 8).

Vale notar que há implicações políticas que podem ser lidas no entendimento do corpo como mídia de si mesmo. O corpomídia se distende também ao materializar dispositivos de poder, como “(práticas discursivas e não discursivas, crenças, hábitos, padrões de movimento, espacialidades, assim por diante), evidenciando que a contaminação que rege o enredamento corpo-ambiente se propaga em todas as direções” (KATZ; GREINER, 2015, p. 11).

Foucault (1979, p. 147) já preconizava ao final dos anos 1970 que “[...] nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício de poder”, que impregna e constitui a subjetividade.

Ao se buscar manter a proposta indisciplinar, o transporte da teoria corpomídia para a presente discussão leva em conta o seguinte: faz-se mister compreender que o aprendizado é um processo de materialização em corpo das informações a que ele tem acesso.

As relações entre o corpo e o ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais. Embora o corpo e ambiente estejam envolvidos em fluxos permanentes de informação, há uma taxa de preservação que garante a unidade e sobrevivência dos organismos e de cada ser vivo em meio à transformação constante que caracteriza os sistemas vivos. (KATZ; GREINER, 2005, p.130).

Uma vez que se entende, que se aprende com o corpo e que os processos de aprendizagem são corporificados, reflete-se sobre o poder da experiência como desinência de liberdade. Experiência é entendida como “espaço pessoal de elaboração de sentido de tudo o que nos acontece” (FRANCELINO, 2017, p. 139): forma do corpo descobrir seus potenciais. Francelino (2017) propõe o que chama de “acontecimento cênico” como promoção da experiência. Um pouco diferente do autor, entende-se que os jogos que empregam o movimento corporal emancipam e auxiliam no desenvolvimento da criticidade do sujeito.

Embora seja algo já bastante discutido a ideia de que se aprende com o corpo (não entendido como dual), é sabido que, na realidade atual da maioria das escolas públicas de ensino formal paraibanas (quicá nordestinas e brasileiras), muitos professores advindos de cursos de licenciaturas não conhecem formas de lidar com o movimento do corpo do aluno³, porque provavelmente não

³ Não se desconsidera o aspecto da realidade física ou espacial das escolas, entervando muito as possibilidades de experiência do trabalho com o movimento corporal: salas com carteiras e ausência, na maioria das escolas públicas, de espaços destinados ao trabalho com o movimento corporal. Entretanto, enfoca-se o aspecto que o licenciado que atua nas escolas públicas não tem a oportunidade de, em sua formação, acessar formas de lidar com o movimento corporal ao ministrar os conteúdos.

tiveram no currículo de sua graduação disciplinas optativas ou obrigatórias que promovessem esse saber.

Defende-se que as aulas que propõem o movimento corporal operam de modo a auxiliar a emergência de um campo de experiências as quais permitem a emancipação da potência do agir. O movimento corporal põe o corpo em situação de “[...] potência relacional, capaz de compor com o mundo e com as pessoas [...]” (FRANCELINO, 2017, p. 141), pois pode ser compreendido como gesto criativo. Nesse sentido, ele agencia formas, sentidos e provoca diálogos simbólicos, permite a liberdade com a possibilidade de ação e encontro da alegria “[...] numa realidade que se esforça em nos docilizar, nos emudecer e nos apassivar politicamente” (FRANCELINO, 2017, p.141). Para além do emudecimento do movimento do corpo, o bombardeio de informações e estímulos é outro aspecto que impede a experiência:

Na escola ou fora dela, o condicionamento da sensibilidade do corpo tem se adequado unicamente a reagir aos constantes choques provocados pelo excesso de estímulos e informações cotidianos, numa tendência a homogeneizar nosso comportamento, inibir a memória longa e ao compartilhamento de experiências e narrativas. (FRANCELINO, 2017, p. 139).

No entendimento de que esses aspectos reforçam a potência relacional do sujeito com outros e limitam a sua experiência, homogeneizando a sua relação com o ambiente/mundo, notadamente, eles também irão contribuir de forma contundente para a “crise da identidade”. Comentada por Hall (2005), Canclini (2005), Bauman (2005), Rajagopalan (2005), entre outros autores, essa crise “descentralizaria” ou “desloca” a identidade do sujeito e de agrupamentos humanos diversos, pois é derivada da pós-modernidade e do estágio de globalização em que se encontram as sociedades em muitos países.

Crise essa gerada pela desestabilização do indivíduo e das culturas coletivas sob o impacto das inovações e acelerações técnicas da era dita pós-moderna. As identidades individuais

e coletivas estariam sofrendo perturbações diversas. Indivíduos, grupos, comunidades, organizações, instituições encontrar-se-iam em um mar sem bússola à procura de novos referenciais, porto seguro onde lançar âncora. (MEDEIROS, 2008, p. 29).

A desestabilização da identidade é melhor compreendida como um efeito que ocorre tanto em sujeitos como em sociedades, culturas, grupos, regiões, etnias ou religiões. No sujeito, ela tem efeitos no corpo - a exemplo do não reconhecimento de si como pessoa dotada de características definidas por sua “essência”, ou como pertencente a grupos ou comunidades.

Identidade, como ideia gerada artificialmente (RAJAGOPALAN, 2005; HALL, 2005), da maneira como foi construída pelo racionalismo cartesiano, está atada ao que seria a “essência” do sujeito (*res cogitans*), que permanece inalterável, como núcleo do ser. Entretanto, a identidade é algo convencionalizado - uma ficção, uma invenção: é, de fato, não fixa e, portanto, mutável. Essa noção tangencia imediatamente a noção de corpo como processo, em fluxo, tal como se assume na teoria Corpomídia.

Movimento como uma arte e como experiência da vontade

O argumento exposto acima garante um resumo das ideias do teórico do movimento Rudolf Laban-Varalja (1879-1958), mais conhecido apenas como Rudolf Laban. Nascido em Bratislava, na Eslováquia, para ele importava “[...] desenvolver a capacidade de compreender e usar o corpo expressivamente, visto que, para ele, estava clara a relação entre o corpo, os sentimentos e a razão” (GUIMARÃES, 2006, p. 44).

Mesmo considerando sua produção teórica em um contexto onde, aparentemente, não se discutia uma perspectiva indisciplinar, Laban já ensinava que

[...] por meio do corpo adquirimos conhecimento. Ele, já na sua época, dizia que não é possível separar conceitos abstratos, ideias e/ou pensamentos, da experiência corporal. Ela é a base primeira do que podemos dizer, pensar, saber e comunicar. A noção de que corpo e mente fazem parte de uma mesma realidade é a base da Arte de Movimento de Rudolf Laban. (RENGEL, 2003, p. 13).

Nesse ponto, convém dizer que a ideia de corpomídia coaduna com o pensamento labaniano. Concorde-se com Rengel (2003) quando ela considera que é importante o emprego do método Laban no ensino de movimento em escolas, uma vez que ele indica muitas e criativas possibilidades de movimento, atentando para o grau de desenvolvimento cognitivo, seja da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto.

No agenciamento do aprendizado, o corpo livre, através da experiência do movimento, desvela sub-textos sócio-afetivos-culturais (MARQUES, 2001) que se materializam no corpo. Esses sub-textos, compreendidos como “a ‘ordem oculta’ da sociedade, da cultura, do gênero, da raça, da etnia e da personalidade” (MARQUES, 2001, p. 98).

Para além desse aspecto, o movimento equilibrado ou harmônico desponta como uma forma de compensar estados mentais danosos. Esses estados são promovidos por maus hábitos de movimentos desequilibrados, originados dos métodos contemporâneos de trabalho: o movimento sempre foi considerado, na nossa civilização, como meio para alcançar um propósito prático extrínseco da vontade (LABAN, 1990, p. 13). Dito de outra forma: o homem moderno, pelo excesso de especialização das suas funções no trabalho, realiza ações repetitivas, que privilegiam “uma sucessão de movimentos relativamente simples” (LABAN, 1990, p. 14), a fim de cumprir propósitos externos à sua vontade, gerando estados mentais prejudiciais.

Considera-se esses dois aspectos para se compreender a relevância do movimento corporal, entendido como “arte do movimento” (LABAN, 1990, p. 15). Para dirimir possíveis dúvidas, é fundamental esclarecer duas concepções

básicas que se referem ao entendimento de movimento como arte. A primeira diz respeito ao esclarecimento de que a arte do movimento é empregada

[...] no palco, no balé, na pantomima, no teatro e em qualquer outro tipo de atuação, incluindo o cinematográfico. Todas as formas de dança social, bailes campestres ou de salão e outros constituem parte da arte do movimento, assim como um grande número de jogos, mascarados e muitas outras diversões. (LABAN, 1990, p. 15).

A segunda consiste no entendimento de que ela

[...] está presente em todas as cerimônias e rituais e é parte das qualidades do orador em qualquer tipo de oratória e ato público. Nossa conduta diária é regida por certos aspectos da arte do movimento e o mesmo ocorre com a grande parte do comportamento e da atividade das crianças na escola. Nos jogos entram o conhecimento e a experiência dos movimentos que são neles utilizados, a qualquer uma técnica de movimento. Esta técnica, como a que se utiliza na execução perfeita de operações industriais, forma parte da arte do movimento. A técnica do movimento tem diversos aspectos, um dos quais é o que se cultiva no ensino da dança.

[...]

O valor educacional desta nova técnica pode ser atribuído, em grande parte, à universalidade das formas de movimento que se estudam e dominam no aspecto contemporâneo desta arte.

[...]

Em vez de se estudar cada movimento em particular, pode-se compreender e praticar o princípio do movimento. Este enfoque da matéria da dança implica uma nova concepção desta: o movimento e seus elementos. (LABAN, 1990, p. 15-16).

Como se nota, algumas práticas que envolvem o movimento - como as danças - fazem parte da Arte do Movimento, que deve ser compreendida como algo mais abrangente. A proposta pedagógica de Laban (1990), descrita na

obra “Dança educativa moderna” vai além do ensino da dança, estendendo-se para outros campos da atividade humana. Nesse sentido, o autor explica que “a importância de uma nova forma e um novo espírito de educação do movimento em nossa época é evidente em mais de um aspecto” (LABAN, 1990, p. 17), a saber: o fluxo do movimento é o denominador comum dos esforços que são empregados em todo o tipo de trabalho. Outro aspecto complementar é que ele considera que o fluxo de movimento é contemplado quando se põe em prática o estudo e o domínio das faculdades naturais do homem, pois elas apontam como um fator de equilíbrio para lidar com “[...] a quantidade insuperável de conhecimento intelectual necessário para o domínio da vida moderna” (LABAN, 1990, p. 17).

É visível como a proposta de Laban (1990) encerra um pensamento inovador sobre o movimento e sobre a própria dança, tanto no contexto em que viveu, quanto na atualidade, no contexto brasileiro. Apesar de já bastante difundido no Brasil, o pensamento labaniano acerca da importância da arte do movimento em situações educacionais e na vida cotidiana é ainda novidade em determinadas áreas ou campos de conhecimento. De maneira profética, Laban (1990, p. 19) afirmou que

Considerando a posição dominante do movimento em todas as atividades humanas, pode-se imaginar muitas outras oportunidades de aplicação dos princípios da nova técnica de dança, as que sem dúvida surgirão da prática.

Uma prática pedagógica corporal como disciplina

Aproxima-se, então, a proposta pedagógica do teórico do movimento com a Geografia, feito já realizado anteriormente, como se verá a seguir.

Ulisses Ferraz de Oliveira (2006) propõe aproximar Laban e Jean Le Boulch, para exemplificar situações de aprendizagem em ensino de matérias do

ensino fundamental através da linguagem do movimento. O autor aprofunda a expressão “educação pelo movimento” em detrimento de “dança educativa”, propositalmente, considerando que a primeira expressão lida com o indivíduo como sujeito da educação, movendo-se e agindo e a segunda expressão é limitada ao entendimento de que a dança é meio para a formação do sujeito. De acordo com Oliveira (2006, p. 226), “[...] o Método Laban se institui mesmo na base do autoconhecimento, tornando-se uma fonte de criação de experiências vivas e significativas, por meio das quais o sujeito/aprendiz se percebe no mundo”.

Oliveira (2006) parte da premissa de que o sujeito que domina e é capaz de se expressar pelo seu movimento tem melhor encaminhado o seu contato com outras formas de expressão e comunicação. Sendo assim, cria situações - que chama de “cenas de conceituação” - para promover a aprendizagem de conceitos e noções básicas de diferentes campos do saber, como Geografia, História, Matemática e Ciências, que fazem parte do currículo do ensino fundamental. Para exemplificar sua proposta de trabalhar nas cenas conceitos fundamentais através dos chamados “Fatores de Movimento” de Laban (Peso, Espaço, Tempo e Fluxo), Oliveira (2006) narra a experiência da construção da cena de conceituação a partir do conceito geográfico de “território”. Ele descreve como associou o fator de movimento Espaço ao conceito de “território” para propor ações que geram situações que permitiram a apropriação e o entendimento do conceito por alunos do quarto ano do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Partiu-se, portanto, desse exemplo para se propor uma aula para alunos de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da UFPB. O objetivo enfocado foi introduzir aos discentes o pensamento labaniano para que eles fossem capazes de refletir sobre a relevância de situações (ou “cenas”, no sentido proposto por OLIVEIRA (2006), entendidas também como jogos e brincadeiras, que se conectam com a ideia de que se aprende com o corpo e que o corpo em movimento é o motor da experiência.

A aula ministrada na oficina proposta pelo Grupo de Pesquisa Gestar para os alunos das disciplinas Estágio Supervisionado, do curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, considerou duas partes: uma expositiva, para introduzir os quatro Fatores de Movimento de Laban - Tempo (súbito/contínuo), Espaço (flexível/direto), Peso (firme/leve) e Fluxo (contido/ livre) e, especificamente, sobre o Fator Espaço, tratando as Direções (Frente, Atrás, Direita, Esquerda, Alta, Baixa), Planos (Mesa, Porta e Roda) e Níveis (Alto, Médio e Baixo) espaciais. Ainda, reservou-se alguns minutos para a explanação de que os fatores do movimento se combinam e formam oito Ações Básicas de Esforço (pressionar, dar lambadas leves/espanar, dar socos/arremeter, flutuar/voar, retorcer-se, dar toques ligeiros, cortar o ar e deslizar).

Em seguida, partiu-se para a parte prática da aula, quando trabalhou-se com o movimento corporal com os alunos e professores presentes na aula. Aplicou-se uma adaptação dos procedimentos relatados por Oliveira (2006) para se trabalhar com o conceito de “Território”. Buscou-se, além da construção do conceito com os participantes, refletir sobre noções estereotipadas e preconceituosas de corpo, arraigadas na nossa cultura tal como a ideia de que há formas específicas de se movimentar de acordo com gêneros, cor da pele, idade ou condição social/econômica.

A partir da dinâmica estabelecida com o grupo, notou-se engajamento de todos os participantes e, entre eles, interesse na proposição, descontração e alegria, tanto na proposta de explorar seus territórios, demarcados com giz no chão, quanto na percepção de que há disputas de poder na defesa e manutenção de territórios. O conceito foi ampliado também na percepção obtida de que territórios também são definidos corporalmente na cultura contemporânea, com “enquadramento” de pessoas em nichos determinados, em processos identificatórios que remetem a noções essencialistas e binárias de mundo.

A situação experimentada na oficina se configurou como um momento enriquecedor, pois promoveu: o contato social e o relacionamento salutar entre

docentes e discentes; alegria e afetividade geradas pela experiência do movimento na construção do conhecimento; exercício de uma prática agradável e reflexiva em direção ao olhar crítico para o necessário desenvolvimento do sujeito discente; a possibilidade de adaptação da dinâmica realizada para o âmbito escolar onde o estagiário atua como ferramenta criativa para suas práticas pedagógicas.

Reflexões inconclusivas como parte de um movimento de problematização em fluxo

Talvez não seja premente que o professor de Geografia e de outras áreas do saber lidem com o movimento corporal ao ministrar suas aulas nas escolas. Mas, talvez, seja imprescindível, no momento atual, que o licenciando em Geografia compreenda a relevância do movimento e da compreensão de que se aprende com o corpo.

Faz-se mister, como trabalho basilar, que o graduando em licenciaturas - em especial, em Geografia - perceba que é indelével o poder da experiência do movimento. Que a ele possa ser oportunizada a chance de perceber a dualidade da substância cartesiana ainda persistente na educação. Que ele perceba que é na graduação que o traço do pensamento essencialista que prioriza a mente em detrimento do corpo se materializa, tanto na experiência cotidiana da sua formação nas diferentes aulas, quanto na legitimação institucional do projeto pedagógico do curso em que ele é discente.

Aponta-se ainda de maneira presumível que o lugar do contato do aluno do curso de Licenciatura em Geografia com possibilidades de trabalho com o movimento corporal seja na experiência dos Estágios Supervisionados. Trabalho corporal este que não apenas deve ser discutido para ser aplicado nas aulas que ele ministrará no ensino formal, mas como sendo parte do seu próprio processo de formação. A experiência na Arte do Movimento deve ser considerada para fazer emergir e ressoar o aspecto definitivamente indiscutível de que é no fluxo inestancável de informações que permeiam as relações corpo-

ambiente - corpomídia -, onde os processos de aprendizagem se ancoram. A liquidez da pós-modernidade é ambiente onde reside o corpo: o movimento conduz esse mesmo corpo a explorações inexoráveis da necessidade urgente e constante do dismantelamento de grilhões colonizadores e hegemônicos de noções estereotipadas, preconceituosas e não inclusivas sobre corpo.

Pensar o movimento como expressão intrínseca de manifesto possibilita: resgatar o corpo do engessamento que imobiliza disciplinar e sistematicamente; avançar limites, derrubando fronteiras; desterritorializar o pensamento binário; enxergar complexidades, matizes, nuances ao invés de oposições; experienciar o movimento como afirmação da vida e exercício da vontade; educar e educar-se pelo movimento para transformar; comover, como ver, co-mover, com o mover; mover e se mover; aprender e se apreender o mundo, materializando-o no corpo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**. 5a. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCELINO, Elton Mendes. Po-ética, o corpo como território da experiência. In: MUNIZ, Mariana Lima; CRUVINEL, Tiago (Orgs.). **Pedagogia das artes cênicas: criatividade e criação**. Curitiba: CRV, 2017. p. 137 - 148.

GUIMARÃES, Maria Cláudia Alvez. Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). **Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006. p. 39 - 50.

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

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. 2a. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. Em busca de uma epistemologia indisciplinar. In: _____. (Orgs.). **Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 7-19.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, João Luiz. Elementos de análise para a construção de identidades. In: _____. (Org.). **Identidades em movimento: Nação, cyberspaço, ambientalismo e religião no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

OLIVEIRA, Ulisses Ferraz. Cenas de conceituação: a aventura no ato de aprender. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). **Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006. p. 223 - 233.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Pós-modernidade e a política da identidade. In: _____. (Org.). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Mackenzie, 2005. p. 61 - 80.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 2a. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

SOFISTE, Juarez Gomes. **O corpo vai à escola: por uma pedagogia do corpo**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/pensandobem/arquivos-e-textos/>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A TEMÁTICA LGBT

Nilton Abranches Junior¹

Durante as primeiras décadas dos anos 2000 o Brasil passou por um processo significativo de expansão de sua rede escolar. Novas escolas foram abertas de Norte a Sul e de Leste a Oeste do território nacional, resultando em uma concreta ampliação da rede de ensino da Educação Básica, tanto no que se refere às áreas urbanas, quanto no que diz respeito às áreas rurais. Tudo isso com o objetivo de se atingir a universalização do acesso à escola por todos aqueles que estejam em idade escolar, ou por aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentá-la, mas possuem o desejo em fazê-lo.

A universalização do acesso ao ensino da educação Básica está presente nos Planos Nacionais de Educação - PNE, a partir da assinatura do documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” durante a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos”, realizado em 1990, em Jontiem, na Tailândia. A Declaração traz em seus objetivos as preocupações com novas abordagens para se tratar a aprendizagem, metodologias e ações para se atingir a universalização do acesso à Educação Básica, e estabelece compromissos dos governos signatários com o ensino.

A universalização do acesso ao ensino e à erradicação do analfabetismo se constituíram em importantes metas do PNE, que define os passos a serem tomados pelo Brasil durante o período de dez anos, configurando-se como compromisso constitucional. Infelizmente, tal objetivo de um acesso à Educação Básica para todos aqueles em idade escolar não ocorreu de fato. É inegável,

¹Doutor em Geografia/UFRJ; Pós-Doutor em Geografia/UFRJ; Pós-Doutorando em Direitos Humanos/UFPB/Bolsista PNPd-CAPES; Professor do Departamento de Geografia Humana/ UERJ.

contudo, que houve uma real ampliação do acesso alcançando mais de noventa por cento de população em idade escolar.

Nesse sentido, algumas medidas de Estado devem ser destacadas por promoverem esse movimento de procura pela escola no Brasil. A manutenção de um Programa de Complementação de Renda, o “Bolsa Família”, cujo acesso ao benefício está vinculado, entre outros requisitos, à matrícula de crianças e adolescentes, em idade escolar, na rede de ensino pode ser considerada uma política de Estado que influenciou diretamente nesse processo de universalização. Uma outra ação que não pode ser esquecida está diretamente ligada ao aumento do número de escolas em áreas rurais, que nos fez refletir sobre uma educação “do”, “para” e “pelo” campo.

Tal fato fez com que o acesso à escola pública aumentasse sensivelmente na última década, sobretudo entre os alunos das camadas mais populares. Isso provoca novas demandas à escola pública, já que leva para o ambiente escolar aqueles que antes se localizavam à margem do processo de ensino. Assim, a escola brasileira na atualidade constitui-se em um espaço que reproduz as relações sociais, exigindo dos professores, de forma geral, e dos professores de Geografia, de maneira particular, novas posturas no trato dos temas transversais aos conteúdos da disciplina escolar.

Nesse cenário, há um aumento significativo de demanda por novos professores, incluindo-se os de Geografia, para atender às novas escolas que são implantadas na rede escolar nacional. Dessa forma, tem-se a expansão dos cursos de licenciatura, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância (Ead). Em paralelo, há também a necessidade, por parte da realidade social, de que esses professores tenham em sua formação inicial e continuada, a oportunidade de desenvolverem habilidades no trato da diversidade apresentada a partir daqueles que frequentam o ambiente escolar.

É inegável o aumento significativo do acesso à escola pública na última década. Contudo, o simples fato de se ter o acesso à escola não garante ao aluno

a aprendizagem significativa, capaz de transformar, a partir de atitudes críticas, a sua condição social. Há, portanto, a necessidade de se refletir acerca do papel dos estágios supervisionados na formação do professor de Geografia.

Leva-se em consideração que o objetivo da Geografia, enquanto disciplina escolar, é o de trabalhar com as percepções da realidade espacial, através das transições multiescalares, promovendo o desenvolvimento de um raciocínio espacial capaz de provocar a compreensão do processo de produção e reprodução do espaço geográfico.

Diante do exposto, a atividade docente do professor de Geografia na Educação Básica na atualidade exige uma reflexão profunda do processo de formação desse profissional. Acredita-se que o estágio supervisionado apresentasse como uma das fases fundamentais na formação do professor de Geografia.

Nessa perspectiva, nesse texto, levaremos em consideração o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais acerca da ampliação das horas de estágio supervisionado, além de discutir outras questões que, a nosso ver, perpassam o processo de formação do professor de Geografia e que nos afligem enquanto professores formadores.

Em seguida, trataremos do estágio supervisionado enquanto lugar privilegiado para a construção crítica da prática docente do professor de Geografia. Por fim, nos propomos apresentar uma atividade realizada junto a uma turma de estágio supervisionado em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, durante as atividades do Projeto PROLICEN intitulado “Produção do Saber Geográfico e formação para a Docência”, no qual se tratou especificamente da transversalidade da temática da sexualidade, direcionada à questão LGBT.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação do Professor de Geografia

A formação dos professores e, em particular, do professor de Geografia, reflete diretamente na Escola de Educação Básica. O reconhecimento da

importância do conhecimento trabalhado pela Geografia está relacionado com aquilo que os professores da disciplina escolar conseguem desenvolver em termos de conhecimento e do desenvolvimento das habilidades de pensar as relações espaciais, com seus alunos. Dessa forma, os conteúdos e as atividades de estágio não podem estar distanciados da realidade que se apresenta na vida dos sujeitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) trouxeram enquanto contribuição a reflexão acerca da formação dos licenciados em função das demandas apresentadas pela escola. A principal reflexão trazida após a sua promulgação está vinculada à necessidade de uma completa reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores. Dentre as questões curriculares pode-se destacar o repensar da definição e estruturação dos conteúdos, tendo como objetivo a instrumentalização do professor em processo contínuo de atualização, a necessidade de vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, além do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa do ofício de ensinar.

Uma das principais questões envolvidas que devem ser resolvidas são as posturas dicotômicas existentes no Ensino Superior, as quais influenciam diretamente na formação do professor. Assim, podem-se elencar as posturas dicotômicas entre Bacharelado e Licenciatura, a lacuna existente entre o processo de formação de professores e as demandas do processo de ensino, assim como a dissociação entre teoria e prática.

Vicente de Paula Leão (2013) acredita que uma alternativa viável seria a realização da entrada no curso de Geografia já efetivando a escolha entre as habilitações Bacharelado ou Licenciatura, levando-se em consideração as horas de prática de ensino e de estágio supervisionado.

É bem verdade que a maioria dos cursos superiores de Geografia formam, em sua maioria, professores. Os cursos de bacharelado são geralmente encontrados em universidades públicas, notavelmente em universidades federais. O currículo comum entre bacharéis e licenciados é um assunto que ganha corpo quando se

propõe uma versão mais enxuta de conhecimentos para futuros professores, assim como quando se prega a não necessidade de desenvolvimento de habilidades mais específicas do conhecimento geográfico. Tal postura é muitas vezes referendada pelo discurso da não vinculação das atividades do magistério as da pesquisa. Essa postura nos parece um reforço de uma visão preconceituosa, que não consegue perceber nas licenciaturas um espaço onde se faça pesquisa efetivamente. Parece-nos um reforço de uma concepção didática tradicional, que reduz o trabalho do professor à transmissão de conhecimentos prontos, desenvolvidos por outros.

Isso exposto, chega-se à conclusão de que muito ainda se tem a discutir acerca da incorporação das horas de prática de ensino e de estágio supervisionado nos currículos e nas ementas das disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de licenciatura. Da mesma forma, muito ainda se tem a discutir acerca da formação do professor de uma forma geral, e do professor de Geografia de uma maneira mais específica.

A formação do professor de Geografia

Para se discutir a formação do professor de Geografia, há que se levar em consideração toda a complexidade que a envolve: a estruturação dos currículos dos cursos de formação, a sistematização e a escolha dos conteúdos a serem oferecidos, a distribuição das horas de práticas de forma efetiva no conjunto de disciplinas, as características do professor formador, assim como os desafios impostos pelas demandas da sociedade. Não se pretende aqui esgotar a discussão, mas sim levantar alguns fatos que interferem diretamente na formação do futuro professor e que, por consequência, refletem nas Escolas de Educação Básica.

Ao longo dos últimos anos, com as exigências de se repensar os currículos, e da elaboração dos Planos Político-Pedagógicos dos cursos de formação de Geografia, parece que o sistema de formação do tipo “3 + 1”² tenha sido superado.

² O sistema 3+1 é aquele onde os conteúdos específicos do curso de licenciatura são ministrados em três anos, e a complementação pedagógica para a formação do licenciado se dá no quarto ano do curso. Dessa forma não se promove uma maior articulação entre os conteúdos específicos e a prática de ensino.

Apesar de sua superação, ela não tem se caracterizado enquanto garantia da modificação do pensamento de que, para ser um professor de Geografia, basta o amplo domínio dos conteúdos específicos da disciplina.

A formação docente deve avançar do nível dos conteúdos, incorporando as discussões acerca das concepções didáticas e dos métodos e práticas de ensino, assim como dos temas que atravessam a disciplina escolar Geografia, desde sua formação inicial. Acreditamos que é de fundamental importância que as diferentes disciplinas que compõem o conjunto necessário para a formação docente incorporem em seus planos de ensino as atividades que contemplem as práticas pedagógicas. Assim, estimulamos as atividades de pesquisa e a incorporação da investigação no cotidiano da formação do futuro professor. Não nos referimos aqui à pesquisa relacionada à iniciação científica ou aos projetos de iniciação à docência, mas sim à pesquisa enquanto instrumento de uma prática pedagógica reflexiva. Uma pesquisa que auxilie a articulação da teoria e da prática, com o claro objetivo de formar o professor. Dessa forma contribuiremos para que o futuro professor adote desde a sua formação inicial uma reflexão crítica acerca de sua prática.

Conforme nos sugere Santos (2013), o desenvolvimento dessa habilidade possibilita que o professor transforme-se em um investigador. Tal fato contribui para uma autonomia de pensamento, permitindo uma liberdade de criação, rompendo com as limitações impostas pelos livros didáticos e pelas prescrições curriculares. Busca-se um currículo que promova a formação de um docente de Geografia crítico em sua prática, que atue refletindo acerca de sua ação, experimentando, corrigindo e inventando, possibilitando a construção de novos caminhos para a sua atuação docente.

Há que se chamar a atenção para a participação do professor formador nesse processo de formação do licenciado em Geografia. Apesar dos professores formadores possuírem grande conhecimento em suas áreas de atuação, muitos concebem o ensino de forma conservadora ou até mesmo preconceituosa. Em

muitos cursos de formação os professores, os que lidam com as disciplinas formadoras de professores, tais como os estágios supervisionados, são vistos como professores sem um conteúdo específico. Muito dessa visão é construída a partir dos cursos de Pós-Graduação *strictu sensu*, nos quais, raramente constata-se uma linha de pesquisa em Ensino de Geografia. A valorização da formação do professor de Geografia, por parte dos professores formadores, é fundamental para a construção de uma nova realidade que se deseja para as escolas de Educação Básica.

O que se propõem aqui é a reflexão crítica por parte do professor formador de sua prática pedagógica e de seu envolvimento com a Educação Básica. Como formar professores capazes de promover uma aprendizagem significativa a seus alunos quando a prática pedagógica do professor de conteúdo específico privilegia o uso de método indireto, sobrecarregado de aulas expositivas?

Na realidade, todos nós que atuamos no Ensino Superior temos um vínculo direto com a função de ensinar. Mesmo aqueles que não são licenciados em Geografia possuem em seus contratos de trabalho carga horária semanal dedicada ao ensino. Portanto, acredita-se que é inquestionável a obrigatoriedade da incorporação aos conteúdos específicos dos princípios didáticos no cotidiano das aulas ministradas nos cursos de Licenciatura em Geografia. Para ser mais explícito, o que se propõem é que, independente do conteúdo vinculado ao componente curricular, quer seja ele Geografia Agrária, Geomorfologia Costeira ou Geoprocessamento, além dos conteúdos específicos, das atividades de planejamento de curso e de aula, os professores responsáveis pela formação dos futuros professores de Geografia, devem levar o aprendiz de professor à construção de uma prática investigativa crítica acerca dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula da Educação Básica. Tal atitude nos permite a formação de professores capazes de responder aos novos desafios lançados pela sociedade contemporânea.

Portanto, a prática docente apresenta-se como atividade fim dos cursos de formação de professores de Geografia. O estágio supervisionado apresenta-se

enquanto o lugar onde se desenvolvem as habilidades de ensinar do professor. É bom que se diga que o estágio supervisionado, da forma como será tratado mais à frente, é visto aqui como uma atividade não exclusiva do campo e da escola receptora. A sua grande importância está em possibilitar o diálogo entre questões que surgem nos cotidianos das mais diversas salas de aula e o pensamento que se constrói em âmbito acadêmico.

O Estágio Supervisionado e a prática docente

O estágio supervisionado é um instrumento importante na formação do licenciando. É o momento em que o aluno estagiário pode, de fato, estabelecer uma relação mais próxima entre a teoria e a prática. Esse exercício é fundamental para que ele possa refletir sobre o ofício de ensinar e sobre a docência de forma geral.

A oportunidade de experimentar na prática os conhecimentos e as habilidades adquiridos ao longo de sua formação no curso de graduação se constitui em um momento ímpar. É nessa hora que os conhecimentos vistos isoladamente em cada disciplina que compõem a estrutura curricular, somados à elaboração do planejamento das aulas, o reconhecimento da realidade social e cultural dos alunos envolvidos, a escolha dos objetivos a serem alcançados, aliados ao reconhecimento da estrutura escolar, no que se refere à disponibilidade de recursos, traz ao aluno a realidade complexa do papel do professor e sua função na sociedade atual. É a partir do estágio supervisionado que a atividade docente começa a se estruturar.

Dessa forma, o estágio supervisionado se qualifica como sendo um espaço de experimentação e de reflexão crítica acerca da profissão que o aluno estagiário abarcará. É o momento de se perceber na prática que a tarefa de ensinar é uma atividade complexa. Essa complexidade se mostra na medida em que o aluno se envolve com as diferentes esferas que compõem o universo escolar.

Para que o estágio seja produtivo é de fundamental importância o envolvimento do aluno estagiário com o professor docente da escola receptora. Esse envolvimento é complementado pelas discussões acerca das práticas docentes desenvolvidas na escola receptora junto ao professor formador na universidade. O estágio supervisionado não é tarefa somente executada em campo. O diálogo constante entre os diferentes espaços – escola e universidade – é fundamental para que a realização do estágio supervisionado ocorra de forma efetiva.

O ideal é que, uma vez escolhida a escola de Educação Básica, o aluno licenciando em Geografia, orientado por um professor formador na sua universidade de origem, faça um levantamento detalhado da realidade da escola onde irá ingressar como aluno estagiário. Conhecer a estrutura física e os recursos materiais disponíveis é importante para o planejamento das atividades. Ter contato com os docentes que trabalham na escola, assim como os técnicos e os demais funcionários, pode contribuir para traçar um perfil do processo de ensino que naquele ambiente escolar se aplica. Participar das reuniões de planejamento, das reuniões de pais e mestres e dos conselhos de classe são vivências que podem contribuir para que o estagiário entenda a concepção didática a qual a escola está vinculada.

Coletar informações acerca da realidade social e cultural dos alunos é importante para que se ajude a promover a aprendizagem significativa, descobrindo inclusive quais temas transversais seriam mais apropriados para serem trabalhados nas aulas de Geografia. Assim, o estágio supervisionado ultrapassaria a visão instrumental, muito difundida, alcançando uma função de intervenção na realidade escolar, interferindo de forma significativa no processo de aprendizagem.

Acreditamos que somente com o envolvimento efetivo do aluno estagiário na realidade da escola receptora é que se tem a oportunidade de transformar esse espaço em um lugar de reflexão sobre a própria prática docente de Geografia. A partir da reflexão crítica é que podem ser criadas propostas efetivas de transformação da realidade escolar.

Levando em consideração que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem e que um dos objetivos do ensino da Geografia na Educação Básica é o desenvolvimento da capacidade de se compreender, de forma crítica, o processo de produção e reprodução do espaço geográfico, conhecer a realidade de onde ensinamos e para quem ensinamos é fundamental para o exercício de uma prática docente que promova a possibilidade da transformação da realidade do aluno – despertando, assim, a atenção do discente para as questões vinculadas ao exercício pleno da cidadania e dos direitos humanos.

Nesse sentido, o estágio supervisionado deve integrar as bases teóricas da Geografia com a realidade cotidiana, utilizando-se, sempre que possível, de temas transversais, mediados pelas teorias da educação e por diferentes metodologias de ensino com o uso de uma diversidade de recursos didáticos.

Aqui, consideramos que a escola de Educação Básica possui, no seu contexto cotidiano, diferentes informações e visões de mundo, transformando o espaço escolar em um verdadeiro espaço social. Portanto, esse espaço não deve ser considerado como sendo um papel em branco, que possa vir a ser preenchido por uma série de conhecimentos gerados nos cursos universitários de formação de Geografia, de forma impositiva, sem levar em conta o contexto escolar e a fala dos alunos. Quanto a isso, Leão (2013) sugere que a interlocução entre universidade e a escola de Educação Básica é fundamental para a formação do futuro professor.

A Temática LGBT e o Estágio Supervisionado: uma experiência no curso de formação da UFPB

A temática LGBT se apresenta enquanto um tema transversal no processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica brasileira. Por se constituir em um tema que atravessa o conteúdo de todas as disciplinas que constituem a matriz curricular da Educação Básica, não pertence a um conteúdo específico e muito menos a uma das disciplinas que a compõem. Dessa forma, deve ser tratado sempre que se for necessário, principalmente quando vinculado a questões que

surtem na sala de aula a partir das falas dos alunos. Para que possa ser tratado de forma efetiva e significativa, o professor deve estar munido de conhecimento específico e ter a habilidade de escolher os recursos didáticos mais adequados para o tratamento do tema.

Nas graduações em Geografia raramente se trata das questões vinculadas a gênero ou a sexualidade, o que nos faz refletir sobre a necessidade de repensar a nossa prática enquanto professores formadores nos nossos cursos de licenciatura. Na sociedade da atualidade, vem despontando expressões de sexualidade e de gênero que até então permaneciam adormecidas. A escola se caracteriza por ser um espaço social sendo uma das mais importantes instituições de seleção, veiculação e de reconhecimento e/ou de negação de direitos. Sendo assim, passa a ser identificada também como sendo um espaço de desigualdades em diferentes aspectos, sendo o da questão de gênero um deles. Tal fato nos leva a vincular a escola como sendo um lugar de posições homofóbicas, promovendo desigualdades ao invés do acolhimento as diversidades.

Como muito bem nos mostra Silva (2009), a escola muitas vezes se apresenta enquanto um espaço interdito para pessoas que pertencem à comunidade LGBT. Essas pessoas são submetidas a constantes sofrimentos no cotidiano escolar, interferindo diretamente no seu desempenho escolar. O professor na qualidade de mediador de conflitos e saberes que compõem a pluralidade cultural que se apresenta na escola, e em sua sala de aula, precisa estar preparado para poder realizar intervenção direta quando necessário. A intervenção a qual nos referimos é a de desenvolver uma atitude crítica na construção de valores, que permeiem a prática dos direitos humanos e o exercício pleno da cidadania.

Levando em consideração o processo de formação do professor de Geografia e o estágio supervisionado, as demandas da sociedade atual em relação às questões de gênero e da comunidade LGBT, e do papel que a escola deveria desempenhar nesse processo, foi que se pensou uma proposta de oficina para a turma de estágio supervisionado em Geografia da Universidade Federal da

Paraíba (UFPB), com a finalidade de promover a discussão acerca da abordagem da temática em questão na sala de aula de Geografia. A oficina foi estruturada de acordo com três momentos distintos, porém integrados.

Num primeiro momento, foi oferecido para os estagiários material contendo os principais fatos que conduziram o movimento LGBT no mundo e no Brasil. Levantou-se a consideração de que os movimentos sociais nascem a partir do conflito de uma identidade coletiva relacionada a um determinado contexto social, político e econômico. Esse movimento organizado consolida-se através do enfrentamento e da negociação, se apresentando enquanto o resultado de tensionamentos sociais. Dessa forma, mostrou-se que o movimento social precedeu as políticas públicas em educação para a comunidade LGBT. Assim sendo, foram apresentados os seguintes quadros que demonstram os principais marcos do movimento LGBT.

QUADRO 1: Principais Acontecimentos Movimento Lgbt No Mundo

Ano	Acontecimento
1860	Alemanha – retira a homossexualidade do Código Penal
1930/44	Nazismo – repressão e extermínio
1948	Declaração dos Direitos Humanos – Marco Legal para o ativismo LGBT
1968	Movimento estudantil francês
1969	Revolta de Stonewall – Nova York
1970	Primeira Parada do Orgulho Gay

Fonte: www.nexojornal.com.br (Tabela organizada pelo autor)

QUADRO 2: PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS MOVIMENTO LGBT NO
BRASIL

Ano	Acontecimento
1960/70	Confronto com a Ditadura Civil Militar (militantes de esquerda e o Jornal Lâmpião da Esquina no Rio de Janeiro – Denúncia a repressão policial a homossexuais e travestis nas ruas
1980	Diálogo com outros movimentos sociais no processo de redemocratização no Brasil, sobretudo com o movimento feminista Combate a epidemia da AIDS e o estigma do câncer gay => políticas públicas no âmbito da saúde
1985	Homossexualidade deixa de ser reconhecida como doença
1986	Criação do Programa Nacional DST/AIDS, que se aprimora ao longo dos anos de 1990
1994	MEC + Ministério da Saúde – Diretrizes para Política Educacional em Sexualidade, em conformidade com a OMS. Ações a cargo do MEC = Educação Preventiva (Educação Infantil ao Ensino Médio)
1995	AGBLT – Mobilização no âmbito legislativo
2003	SDH – Reação à promoção da cartilha para a orientação da sociedade
2004	Criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade Brasil sem Homofobia
2005	MEC/SECAD – formação continuada de docentes

Fonte: www.historiadores.wordepess.com (Tabela organizada pelo autor)

Em uma segunda etapa, a turma foi dividida em cinco grupos com cinco componentes cada. Optou-se por realizar um trabalho a partir dos estereótipos que estão normalmente associados a questões vinculadas com a homossexualidade. O objetivo principal da atividade foi o de iniciar o processo de desconstrução dessas imagens já consolidadas no imaginário popular. Sendo assim, foram distribuídas frases incompletas para que os grupos discutissem prováveis fechamentos da história. Cada grupo recebeu uma frase do tipo “*Todo menino que brinca de boneca é*”, ou ainda “*Mulheres que dirigem caminhão são*”, ou ainda “*Travestis trabalham em*”.

Após a discussão acerca das possibilidades de finalização das frases distribuídas, o grupo escolheu finais possíveis e elegeu um representante para

que relatasse aos demais os finais escolhidos. Nesse momento, iniciou-se uma discussão sobre a imagem formada pela frase e procurou-se associar a questões que perpassam o cotidiano da sala de aula de Geografia. Todos os grupos apresentaram suas finalizações e participaram da discussão.

A terceira e última parte esteve vinculada ao tratamento do assunto discutido enquanto tema transversal do ensino de Geografia na Educação. Cada grupo foi estimulado a criar uma atividade na qual a temática LGBT e a desconstrução de estereótipos vinculados a ela fosse o objetivo central. Foram apresentadas as atividades e seus planejamentos e todos puderam participar dando sugestões e fazendo intervenções.

O fechamento da oficina se deu a partir da fala de cada aluno estagiário dando seu próprio depoimento sobre situações que vivenciaram no cotidiano escolar, tanto enquanto alunos, como enquanto docentes, visto que muitos já atuam no primeiro segmento da Educação Básica. Tal experiência provocou uma discussão bastante significativa de como se abarcar a temática LGBT na escola a partir das aulas de Geografia e contribuído para a desconstrução da homofobia em ambiente escolar de modo a promover um maior acolhimento das pessoas LGBT.

Considerações finais

Com a tentativa de universalização do acesso à escola no passado recente do Brasil houve a inserção no processo formal de ensino de sujeitos que nunca antes tiveram a oportunidade de frequentar o ensino regular. O aumento da rede física de escolas, aliado a políticas públicas específicas foram fatores responsáveis por esse processo de democratização do acesso à Educação Básica. Para atender a demanda de professores, em contrapartida, estimulou-se o aumento dos cursos de licenciatura nas universidades públicas e privadas do Brasil.

O aumento do número de cursos de formação não necessariamente foi acompanhado por uma reflexão crítica acerca da matriz curricular dos cursos

de licenciatura, tampouco dos conteúdos que compõem os currículos. A escola brasileira da atualidade atende a uma diversidade social que demanda por habilidades específicas dos professores no trato com as questões das diferenças. Há a necessidade de uma prática pedagógica que busque eliminar as desigualdades e que permita a inclusão dos indivíduos preservando as suas identidades.

Acreditamos que o Estágio Supervisionado é de suma importância para que o futuro professor desenvolva essas habilidades. No nosso ponto de vista, a atividade de estágio tem deixado a desejar em tal propósito. Podemos elencar, dentre outros, alguns fatores que podem estar influenciando em tal processo de formação a saber: a falta de envolvimento dos professores formadores com a Educação Básica; o privilégio de uma estrutura curricular que promova um ensino voltado mais para o bacharelado do que para as necessidades dos cursos de licenciatura; e o não desenvolvimento de um trabalho que promova habilidades específicas para o trato com os temas transversais.

No intuito de promover uma maior discussão acerca das questões vinculadas à comunidade LGBT, desenvolveu-se essa proposta de oficina cujo objetivo foi o despertar para a função do professor enquanto mediador de conhecimentos em sala de aula, e de chamar a atenção para a função do futuro professor de Geografia enquanto promotor do direito à cidadania e à garantia dos direitos civis daqueles que estão sob sua supervisão em sala de aula.

Referências

LEÃO, Vicente de Paula. Os cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de.; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza (Org.). **Formação, Pesquisa e Práticas Docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora Ltda, 2013.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. O estágio supervisionado na formação dos professores de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de.; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza (Org.). **Formação, Pesquisa**

e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora Ltda, 2013.

SILVA, Joseli Maria da. **Geografias Subversivas:** discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.

GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: caminhos por uma oficina do PROLICEN

Josineide da Silva Bezerra

Introdução

Formalmente, nas últimas décadas, o ordenamento institucional brasileiro tem como base o Estado democrático, normatizado a partir da Constituição Federal de 1988. Tal ordenamento é norteado pelo compromisso com a promoção dos direitos humanos, tendo como fundamento a consagração de princípios como cidadania, dignidade da pessoa humana e pluralismo político-cultural. Com esse foco, foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos, por meio do Decreto presidencial nº 1.904/1996.

Com efeito, esse compromisso é concernente ao campo educacional quando considerados os instrumentos normativos que regulam a educação formal no país, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também instituída em 1996. Nesses instrumentos, registra-se que a prática educativa, em suas diferentes esferas, deve ser orientada pelo respeito à diversidade e à liberdade e pelo apreço à tolerância. Isso evidencia o ambiente escolar como indispensável à consagração daqueles princípios pelo caráter formativo que o qualifica.

Conquanto integrante do sistema educacional, igualmente cabe às universidades essa orientação, em especial por serem um espaço de formação de professores, a partir das suas mais diferentes licenciaturas. Assim, buscando contribuir com o fomento dessa discussão, participamos, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do Prolicen¹ 2017, por intermédio do projeto “Produção do saber geográfico e formação para docência”, cujo público-alvo era um grupo de

¹ Prolicen - Programa de Bolsas de Licenciaturas, voltado à valorização dos cursos de licenciaturas nas universidades públicas.

estudantes do curso de Geografia, matriculadas/os na disciplina Estágio Supervisionado.

A escrita desse texto é parte das atividades do projeto supracitado, cujo objetivo era a formação docente à luz do fortalecimento dos direitos humanos. Especificamente, faremos algumas reflexões relacionadas a um recorte de “gênero”, tal como trabalhado em uma das oficinas desenvolvidas.

Gênero, direitos humanos e normativas educacionais

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) anota como uma de suas diretrizes o fortalecimento da cidadania, da dignidade das pessoas e da pluralidade político-cultural, considerando que esses valores devem nortear a educação básica e superior. O programa afirma o intento de que as políticas públicas devem ser transversalizadas pelos Direitos Humanos, atinentes esses a um amplo leque de direitos. E transversal é entendido como aquilo que atravessa, que cruza e, no (re)corde, conecta pontos, a partir de direções à escolha.

Nesse caso, essa transversalidade implica em políticas públicas que assumam a implementação dos direitos civis e políticos no país, os quais são perpassados pelas diferentes dimensões dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Da mesma maneira, o programa confere um lugar de destaque para as políticas educacionais, registrando como uma das suas ações pragmáticas o estabelecimento de

diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática (BRASIL, 2010, p. 191).

Essas diretrizes abrem caminho para o encontro da escola com as lutas por visibilidade e reconhecimento de direitos iguais para mulheres, minorias étnicas e população LGBT. Lutas essas que foram e são levadas adiante por organizações e movimentos que agregam esses grupos, articuladas, nos últimos anos, ao que passamos a conhecer como ações afirmativas de direitos, com sensível destaque no campo educacional – a exemplo das cotas raciais. Decorre desse fato o currículo escolar ter como pauta uma formação educacional igualitária e não discriminatória.

Por sua vez, em convergência com aquele programa, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), previsto para o decênio em curso, tem como um dos seus eixos norteadores o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Nele, afirma-se a importância da educação escolar como ferramenta indispensável para esse norte, devendo a prática educativa, em suas diferentes esferas, ser orientada pelo respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Entretanto, vale ressaltar que esse PNE, por determinância de uma lógica conservadora, não faz menção a categorias como *gênero*, *igualdade de gênero* ou *orientação sexual*, por essas terem sido entendidas como “inapropriadas ao ambiente escolar”, segundo discutido no Congresso Nacional durante a regulamentação da Lei 13.005/2014, que o instituiu. Mais lacônica, no Art. 2º dessa lei ficou estabelecido que cabe ao Estado garantir “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Todavia, e a contrapelo, o documento final da Conferência Nacional de Educação daquele ano (CONAE-2014), após a aprovação da normativa acima, apresentou uma orientação mais incisiva. Realizada a partir do Fórum Nacional de Educação, que contou com a participação de órgãos governamentais e de entidades de trabalhadores da educação e da sociedade civil organizada, a Conferência afirmou a obrigação do Estado brasileiro em referendar o

compromisso com uma “educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 29).

No curso dessas referências, é necessário admitirmos a escola como instituição social e historicamente produzida, sendo os seus instrumentos normativos engendrados em meio às disputas que atuam sobre o projeto de educação escolar que se quer para o país. Assim, a menção feita ao PNDH, ao PNE e à CONAE relaciona-se à indispensável atuação que os educadores devem exercer nessas disputas, principalmente se assumirem a ênfase em uma educação comprometida com a sociedade de direitos.

À luz desse foco, cabe aos profissionais da educação promover a escola como um espaço afeito a discussões sobre temas contemporâneos, balizadas por valores democráticos e republicanos, de modo que a pluralidade de ideias e o reconhecimento das mais variadas formas de vivência da diversidade venham a permear a formação das pessoas, em respeito à condição cidadã que as caracteriza.

Essa perspectiva contribui para que diferentes grupos identitários excluídos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, a exemplo das mulheres – as quais, sob um recorte específico de gênero, são aqui destacadas. Nesse destaque, em que pese as limitações de qualquer recorte, vale enumerar alguns indicadores levantados por diferentes pesquisas:

√ Em 2015, a taxa de homicídio de mulheres no Brasil foi de 4,4 por grupo de 100 mil habitantes [a 5ª maior do mundo], chegando a 5,2, no caso de mulheres negras (CERQUEIRA et. al, 2017, p.42);

√ Em 2015, o rendimento médio das brasileiras com 15 anos ou mais de idade é quase 24% inferior à média do rendimento dos brasileiros nessa mesma faixa (IBGE, 2015, p. 69);

√ Na esfera legislativa, que é o maior percentual de presença em cargos eletivos, as mulheres brasileiras ocupam apenas cerca de 10% dos mandatos (GANDRA, 2017);

√ Pesquisa do Instituto Avon, em 2015, registra que 27% dos estudantes universitários homens “não consideram violência abusar da garota se ela estiver alcoolizada” (INSTITUTO AVON/DATA POPULAR, 2015).

A indicação desses dados é feita a propósito de referendar a importância de outro viés de transversalidade, que é aquele de gênero, trazendo este debate para o âmbito escolar. Essa transversalidade é uma das metas assumidas pelas Nações Unidas (ONU), a partir da elaboração da *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, assinada em 2015, sendo subscrita pelo Brasil, segundo a qual o desenvolvimento humano pressupõe a garantia dos mais amplos direitos às mulheres, alçando a igualdade de gênero a tema essencial.

Na *Agenda*, manifesta-se o compromisso com a sistemática busca pela igualdade nas relações entre homens e mulheres, diante dos desequilíbrios que ainda as permeiam, valorizando-se o empoderamento feminino, com base no acesso das mulheres a uma educação de qualidade, a recursos econômicos e à participação política. Um compromisso que remonta à II Conferência de Direitos Humanos (1993), a qual inspirou a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), realizada em 1994, que considera esta violência como franco desrespeito aos direitos humanos.

Em vista disso, e sendo a valorização dos direitos humanos definida como plano orientador das políticas públicas no país, é notório que discussões sobre gênero demandam evidência. Isso, nos moldes desta escrita de Castro (2004, p. 2):

[...] certos sistemas político-culturais além de entrelaçar-se à organização da economia política em classes sociais, também colaboram para discriminações que se traduzem em materializações negativas para alguns, ou seja, mesmo entre o excluídos socialmente, por força das relações capital

e trabalho, há alguns que sofrem outras exclusões que contribuem para a negatividade maior do seu ser e estar no mundo.

Em verdade, certos sistemas, mais que colaborar, têm a discriminação como um traço congênito, estrutural. Daí o recorte de gênero embasar a nossa escrita, uma vez que a exploração diferenciada do trabalho das mulheres é um dado da história. Os indicadores anteriormente anotados sinalizam um lugar de exclusão que é remissível a necessários acertos de contas sob um viés de gênero, entrecortados por quatro eixos de negatividade para o ser e estar das mulheres no mundo: violência, tipificado como o mais danoso dentre esses; salários mais baixos; sub-representação política; e coisificação sexual.

Na contracorrente, o nosso Projeto problematizou essa discussão, oferecendo uma cota de contribuição para o debate, admitindo que, tal como o viés de classe, outras tantas exclusões acometem variados segmentos sócio-identitários. Essa compreensão encontra respaldo em Castro (2004, p.2), na citação acima. Como metodologia, realizamos uma série de oficinas com graduandos de Geografia, sendo uma delas voltada ao tema *gênero e diversidade*. Em vista do recorte feito quanto às mulheres, começamos pela exposição daqueles eixos de negatividade, com foco nos indicadores aqui trazidos.

Em seguida, foi proposta a abordagem da música “O casamento dos pequenos burgueses”, de autoria de Chico Buarque. Nela, o “noivo correto”, que “quase fez fortuna”, é comparado à noiva “que quase desmaia”, cujo limite, depois de criados os filhos, é esquentar “a papa do neto” (BUARQUE, 1979). Em toda a letra, o paradoxo dos lugares sociais é tecido pelo compositor que, à luz do casamento, utiliza-se de metáforas para situar repisados papéis ditos masculinos e femininos. Isso, no decorrer de uma história de vida que começa na igreja, passa pelo lar e vislumbra a morte como redenção.

Para além da música, sabemos que as referências a gênero há muito estão presentes nos currículos escolares no que tange ao processo evolutivo e às escalas

de classificação dos seres vivos. Portanto, são referências que têm um conteúdo biológico. Apesar disso, na oficina, migramos do lugar biológico das diferenças (fêmea/macho), que é um dado da natureza, para o lugar social das desigualdades (homem/mulher), que é um construto sócio-histórico.

Com base em Carvalho (2010), ressaltamos que esse movimento foi tecido no campo das teorias feministas, nos anos de 1970, com o propósito de reagir a relações de subordinação e exclusão a que foram (são) submetidas as mulheres, denunciando esse lugar social.

Ao pensarmos aquele construto, recorremos a Bandeira (2004, p. 8), para quem:

Entende-se por gênero o conjunto de normas, valores, costumes e práticas através das quais a diferença biológica entre homens e mulheres é culturalmente significada. A categoria gênero surgiu como uma forma de distinguir a diferença biológica das desigualdades sociais culturalmente construídas [...] e procurou mudar a atenção de um olhar para mulheres e homens como segmentos isolados, para um olhar que se fixa nas relações inter-pessoais e sociais através das quais elas são mutuamente constituídas como categorias sociais desiguais.

Com efeito, diante do sentido mais recorrente de significação, em que se naturaliza a hierarquia *homem-mulher*, a desigualdade nas relações foi tomada como um construto que se aporta em muitas nuances. Com foco em uma delas, relativo a relações políticas, nos reportamos aos currículos escolares, em que o tema da cidadania é remetido à emergência da democracia ateniense, na Grécia Antiga. À maneira desse modelo, os direitos políticos cabíveis aos habitantes da *polis* foram regulamentados, atrelando-se a representação política a homens livres, nascidos nos limites de uma dada cidade, aptos à condição cidadã. Aptos, portanto, ao exercício da política, posto como um não-lugar para as mulheres.

Na Geografia, *lugar* é uma categoria espacial, assim alado como um conceito que nos leva a identidades, nos leva àquilo que é vivido, sendo perpassado

por relações de poder, conforme admite Carlos (2007). Isso ajuda a explicar quão tardia foi a inserção das mulheres na cena político-institucional brasileira. No que tange ao voto, esse direito somente nos foi assegurado com a Constituição de 1934. Desde então, não obstante as desigualdades que emolduram as relações sociais de gênero, as mulheres seguem atuando no teatro político do país. Uma atuação ainda acanhada, a contar com o quantitativo daquelas que integram os espaços institucionais.

Inúmeros são os exemplos nessa direção, da chegada à Suprema Corte, apenas no ano 2000, ou à presidência da República, somente em 2010. No legislativo, como já apontado, que é a esfera decisória mais ocupada pelas mulheres, o limite médio dessa presença é de 10% do total de mandatos. Esse percentual se realiza no estado da Paraíba, que, apenas em 1982, teve a primeira deputada eleita. Atualmente, apenas quatro parlamentares compõem a atual bancada de mulheres na Assembleia Legislativa.

Com o uso de slides e a exibição de um curta-metragem intitulado *2 minutos para entender a violência – violência doméstica*, dialogamos com a categoria gênero com base em muitas alegorias. Já em seu nome, a música de Chico Buarque, analisada na oficina, alude a relações familiares e a referências de classe. Na vida cotidiana, esses dois recortes, compreendidos como essenciais a temáticas de gênero, abrigam dimensões de negatividade que comportam questões muito caras às mulheres:

- a) dizem respeito à tripla jornada de trabalho – fora e dentro de casa;
- b) reverberam em resistências à contratação de grávidas e a dificuldades quanto à ampliação da licença maternidade;
- c) são alusivas a salários mais baixos;
- d) envolvem o controle da sexualidade da mulher, a qual, no caso da música, “só se despe no escuro”;

e) são relativas à violência doméstica, que torna a casa, contraditoriamente, um lugar inseguro. Uma violência ainda chamada de crime “passional”, escamoteando as relações desiguais de poder que a tipificam.

Na oficina, concluímos que, cotidianamente, essas negatividades são vividas de muitas maneiras, seja nas dores resultantes de agressões físicas ou verbais, seja de modo mais sutil. Daí porque, como exemplo, recuperamos um evento relacionado ao Dia Internacional da Mulher, promovido no campus III da UFPB, em março de 2017. Não por coincidência, em uma das atividades, um professor dirigiu-se ao público presente cumprimentando “a todos” com uma saudação de bom dia. A questão é que, no cumprimento, ao referir-se a todos, ele justificou o uso da desinência de gênero somente no masculino, anunciando: “(...) esse negócio de todas e todos não existe. Vou dizer como sempre se disse”².

Assim registrado, em sala de aula, reconhecemos que na escola já se ensina sobre gênero. Mais que uma maneira de “dizer como sempre se disse”, o professor assumiu a sua recusa a uma forma de equidade e de visibilidade. Uma recusa que tem como pauta uma maneira sutil de afirmar a intolerância e a discriminação. Ao recuperar aquele evento, fizemos uma relação com o *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz... bem se entende* (FRANCO E PÉREZ, 2006).

Uma das participantes da oficina atentou para o fato de o quão parece casual o uso de uma linguagem sexista. Reflexiva, apontou para outra direção: sugeriu a necessidade do enfrentamento a um bordão que vem sendo bastante usado nos últimos tempos. Justificou a sua ideia sob o argumento de que tal bordão é marcado pelo intento de “diabolizar” as categorias *gênero, identidade de gênero e igualdade de gênero*.

Referia-se a “ideologia de gênero”, quando essa classifica aquelas categorias como instrumentos de “doutrinação de esquerda”, que se presta a denegrir a

² Fala proferida no evento *Mulheres no Campus III*, realizado em março de 2017, no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da UFPB.

família cristã. Na discussão, analisamos como esse bordão promove um desserviço à cena democrática, porque nega o debate, na medida que é assumido à luz de preceitos religiosos na busca de ordenar políticas educacionais, que são públicas e devem ser laicas. Criticamente, essa negação foi pontuada como ideológica.

Agindo ideologicamente, com um norte excludente e conservador, parte significativa dos congressistas conseguiu suprimir a categoria *gênero* do PNE (2014-2024). Naquele contexto, em 2015, o MEC lançou uma Nota Técnica (NT) para subsidiar a construção do plano no âmbito dos estados e dos municípios. O Ministério ressaltou que representações de gênero sempre foram e são construídas na vida social e no ambiente escolar, assinalado naquela nota:

A escola, historicamente, vem ensinando o que se institui como comportamento de meninos e meninas e organiza um conteúdo curricular com base em conceitos heteronormativos que grande parte das vezes não reconhecem a diversidade de desejos e de relações sexuais e afetivas (BRASIL, 2015).

Do mesmo modo, por reconhecer as opressões que discriminam comportamentos que descumprem expectativas hegemônicas de gênero, sendo essas de inspiração sexista e misógena, o documento também ressaltou a necessidade de se abrir espaço para outras representações, consoantes aos princípios inclusivos e democráticos, valorativos da diversidade, que são preconizados para a educação no país.

Na conclusão, aquela Nota Técnica registra a recomendação para que gênero seja um tema debatido na escola e esteja presente nos currículos, com base nos estudos acadêmicos produzidos em várias áreas de conhecimento. Um debate que pode contribuir para o entendimento das desigualdades historicamente existentes entre homens e mulheres, sendo fundamental no enfrentamento das diferentes formas de discriminação e violência identificáveis na escola. E o PNE tem relação direta com a feitura e normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutida até então.

Todavia, depois do impedimento da Presidenta Dilma, com a formação do atual governo federal, o MEC centralizou a regulação da Base, sendo essa instituída no final de 2017 quanto ao Ensino Fundamental. Diferentes entidades profissionais e de trabalhadores da Educação pontuam uma crítica contumaz em relação à interdição dos debates que deveriam redundar na conclusão do seu texto.

Uma crítica que é adensada diante da postura igualmente centralizadora atinente à implantação da Reforma do Ensino Médio, nascida por Medida Provisória (!). Uma reforma construída sem a consulta àquelas entidades e que veio a fragilizar em especial as Ciências Humanas, com repercussão sobre a oferta de Artes, Filosofia, Geografia, História e Sociologia no decorrer das três séries desse nível de ensino, tornadas disciplinas não-obrigatórias.

Na oficina realizada com as discentes, voltamo-nos para o texto da Base, quando ainda provisório. Nele, era registrado o compromisso com a valorização dos Direitos Humanos, com o reconhecimento das diferentes esferas de diversidade e com a afirmação da pluralidade. Na área de Linguagens, em específico, abundam referências a gênero, sob uma perspectiva textual, narrativa, literária e midiática.

Quanto à Geografia, havia duas citações relativas a *gênero*: afirmava-se que o aprendizado deveria ser pautado em princípios éticos, avesso a preconceitos étnicos, de gênero ou de qualquer tipo; defendia-se a obrigação da escola em estabelecer debates que promovam o respeito às pessoas, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade ou qualquer outro. Ou seja, no texto final, o que se confirmou foi a supressão de qualquer discussão, não havendo menção a essa categoria. O caminho, então, segue pelas brechas identificáveis na BNCC, quando essa aponta para temas como *pluralidade, diversidade, identidade*.

Ainda uma vez, os desafios

Para finalizar, na reação à supressão de discussões sobre gênero (leia-se, em especial, “identidade de” e “igualdade de”), importa que problematizemos as relações desiguais de poder entre homens e mulheres. Ao considerarmos todas as normativas educacionais apontadas neste artigo, esse é um meio para reagirmos à moldura supressiva imposta pela BNCC. No limite, estamos legalmente amparadas/os, ante a opção pelo compromisso com a transversalidade de gênero, assumida pelo país.

Essa foi a disposição, a par do que fora sinalizado em sala aula, na oficina: no trabalho pedagógico, sob o amparo daqueles temas, às/aos profissionais da educação é cabível refletir sobre gênero como um construto social, cultural e histórico. Entre os terrenos férteis para esse debate podemos citar as relações políticas, a começar pela dimensão territorial que, historicamente, emoldurou a cidadania, sendo essa perpassada por um conteúdo de gênero; ou o mundo do trabalho, tanto na vida privada quanto, principalmente, na esfera pública, o qual está muito presente nas publicações didáticas em Geografia, em especial no que concerne ao desenvolvimento do sistema capitalista.

Quanto a esse último aspecto, deixamos com os participantes a indicação do documentário *Como se fosse da família* (2013). Com duração de apenas treze minutos, essa peça fílmica é bastante didática e nos traz o depoimento de duas empregadas domésticas, cuja vida pessoal terminou por se confundir com a vida para o trabalho. O filme sinaliza discussões sobre a configuração do trabalho doméstico como “coisa” de mulher, permitindo-nos problematizar a construção de papéis de gênero a partir do lar/da família, bem como a partir dos lugares privado/público reservado às mulheres.

De outro modo, esse curta-metragem nos remete à tardia regulação do trabalho doméstico no Brasil (Emenda Constitucional nº 72/2013; Lei Complementar nº 150/2015) e, sobretudo, nos leva às relações de exploração

dessas trabalhadoras, com amparo na dissimulada ideia de que não se trata de uma relação empregatícia, mas daquela de pertencimento à família. E esse suposto pertencimento termina por desautorizar a demanda por direitos, sendo esses não usufruídos pelas domésticas. Acontece que a luta por direitos é justamente aquilo que, na contemporaneidade, mais acompanha a história das mulheres e dos movimentos configurados a partir delas, a exemplo do mais orgânico dentre eles: o movimento feminista.

Referências

BANDEIRA, Lourdes. **A transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: CEPAL, 2004. Disponível em: < http://www.spm.gov.br/arquivos-diversos/.arquivos/integra_transversalidade_genero>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: <[Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **Decreto-lei presidencial nº 1.904/1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Documento Base da CONAE 2014**. Volume I e II, 2014. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=327:documentobase-&catid=38:documentos&Itemid=59. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

_____. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI). **Nota Técnica nº 24/2015**. 2015. Disponível em: <<http://www.rcdh.ufes.br/sites/default/files/2015%20Nota%20Tecnica%20MEC%20n%C2%BA%2024%20-%20Conceito%20Genero%20no%20PNE.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 72/2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc72.htm>. Acesso em: 8 jan. 2018.

_____. **Lei Complementar nº 150/2015**. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm>. Acesso em: 8 jan. 2018

BUARQUE, Chico. O casamento dos pequenos burgueses. In: BUARQUE, Chico. **Ópera do Malandro**. Rio de Janeiro: Universal, 1979. CD. Faixa 7.

CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 75-87. Jul./dez. 2010.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas Públicas por Identidades e de Ações Afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28334-28345-1-PB.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2017.

CERQUEIRA, Daniel et. al. **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e FBSP: 2017. Disponível em: <http://agencia.ipea.gov.br/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

COMO se fosse da família. Direção: Alice Riffe e Luciano Onça. Grão Filmes, 2013 (13 min), colorido. Disponível em <https://apublica.org/2013/12/minidoc-como-se-fosse-da-familia/>. Acesso em: 6 mar. 2017.

2 MINUTOS para entender a violência – violência doméstica. Roteiro e fotografia: Felipe Germano. 2 mim. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/videos/2-minutos-para-entender/2-minutos-para-entender-violencia-domestica/>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

FRANCO, Paki Venegas; PÉREZ, Julia. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

GANDRA, Alana. **Brasil ocupa 115º lugar em ranking de mulheres na política**. Rio de Janeiro: Agência Brasil, março de 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-03/brasil-ocupa-115o-lugar-em-ranking-de-mulheres-na-politica>>. Acesso em: 18 out. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: Síntese de indicadores**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

INSTITUTO AVON / DATA POPULAR. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**. 2015. Disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

ONU. **Transformando o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MÍDIA-EDUCAÇÃO: um olhar sobre a cultura midiática no ensino-aprendizagem das Ciências Humanas e Sociais

Perazzo Freire da Silva Júnior¹

Vivemos em uma sociedade impactada com o fenômeno da globalização e do consumo. A indústria cultural pode ser considerada um instrumento de manipulação social e dominação, ao que chamamos de cultura de massa. É imprescindível, portanto, compreendermos as mensagens passadas por esses veículos (rádio, televisão, cinema, imprensa etc.) e de seus efeitos na nossa formação cidadã.

Para isso, tomamos como aporte estudos de autores como Kellner (2001), que traz um estudo da indústria cultural no qual considera essa como modeladora de paradigmas da vida cotidiana, definindo os valores e identidades que permeiam a sociedade. Além disso, o autor tece uma crítica a fim de estimular a compreensão das mensagens codificadas em signos ideológicos e propõe que se resista à manipulação midiática. As contribuições de Jenkins (2009) também nos servem de embasamento por abordar a convergência dos meios midiáticos e as mudanças dos meios de comunicação nas percepções dos seus usuários. O autor discute também sobre como o novo pensamento convergente e pode alterar o funcionamento da política, educação, religiões etc.

Assim, objetivamos explorar as potencialidades das mídias no que se refere a uma educação mais democrática em busca da justiça social. Nesse sentido, pesquisadores de diversos campos do saber vêm pautando o uso pedagógico dos meios de comunicação. A chamada Mídia-Educação propõe alguns conceitos e correntes, o que pode torná-la confusa, por isso trazemos um levantamento

¹ Bacharel em Comunicação em Mídias Digitais pela UFPB. Graduando em Design Gráfico pelo IFPB.

bibliográfico, tendo como aporte as pesquisas de Kellner e Share (2008), Bévort e Belloni (2009) e Sá e Moraes (2009), que abordam o uso da mídia na educação a partir de uma abordagem pedagógica crítica, criativa e participativa como forma de superar as dificuldades encontradas hoje no modelo de pedagogia tradicional.

Apresentamos aqui o relato de uma breve experiência da utilização de mídias em sala de aula através do projeto “Produção do Saber Geográfico e Formação Para a Docência”². Na oportunidade de execução do projeto, foram oferecidas oficinas pedagógicas, sobre temas relacionados aos Direitos Humanos, aos discentes das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, do curso de Licenciatura em Geografia e participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). As atividades, além de apresentarem o tema proposto, buscaram refletir sobre o uso de estratégias de ensino-aprendizagem que sejam diferentes do modelo tradicional.

A cultura da mídia e sua influência na nossa sociedade

Viver em um mundo globalizado implica em viver imerso em uma sociedade de mídia e consumo. Entender e criticar os significados e mensagens desta cultura é essencial para o estudo da nossa sociedade. Buscando entender essa nova cultura da mídia e seus reflexos sociais, Kellner (2001) propõe em sua obra “Cultura da Mídia – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno” a reconstrução dos estudos culturais e da teoria crítica da sociedade através de sínteses entre teoria social, crítica cultural e pedagogia da mídia, com o propósito de elucidar a sociedade contemporânea, a cultura e a política de nossos dias. Para isso, o autor questiona populares teorias da comunicação que partem do pressuposto que os meios exercem força onipotente de controle social.

Essa cultura da mídia baseia-se no modelo de produção de massa e é composta pelos sistemas de rádios e de televisão, imprensa, filmes e sua distribuição, publicidade e propaganda e, mais recentemente, da veiculação a

² Projeto parte do Programa de Licenciaturas – Prolicen, da Universidade Federal da Paraíba.

partir de meios digitais, que difundem imagens, sons e espetáculos que ajudam a tecer a vida cotidiana, dominando o tempo de lazer e formando opiniões políticas e comportamentos.

A esse respeito, Kellner (2001, p. 10) afirma que “é um modo de tecnocultura que mescla cultura e tecnologia em novas formas e configurações, produzindo novos tipos de sociedade em que mídia e tecnologia se tornam princípios organizadores”, dessa forma, a mídia é responsável pela criação de identidades pelas quais os indivíduos se encaixam nessa nova forma de cultura global.

Jenkins (2006) defende que vivemos uma cultura da convergência, o que ultrapassa uma simples mudança tecnológica, onde nossas práticas socioculturais sofrem grande influência da tecnologia, da economia e da convergências das novas e antigas mídias, complementando Kellner (2001) quando diz que esses mecanismos passaram a dominar nosso cotidiano, visto que são para eles que convergem nossa atenção e atividades, sendo um plano de fundo onipresente e, certas vezes, primeiro plano. Para isso, se utilizam de instrumentos visuais e auditivos para a produção de entretenimentos que seduzam o público e o leve a identificação com certos pensamentos e comportamentos associados a seus valores.

Por exercer tamanha influência em nossa sociedade, a cultura da mídia pode conceber um entrave para os Direitos Humanos e a democratização da sociedade quando reproduz discursos reacionários, promovendo o racismo, sexismo, etnocentrismo, LGBTfobia e outras formas de preconceito, além da manipulação de informações, ideologias problemáticas e de valores questionáveis, quando ataca grupos oprimidos ou os enfraquecem oferecendo representações mais positivas (KELNNER, 2001; KELLNER; SHARE, 2008). Jenkins (2006) ainda complementa afirmando que a ameaça da democracia é uma tendência das grandes empresas de mídia por sua concentração de propriedade, limitando e manipulando seu conteúdo para as massas.

Entretanto, apesar de induzir os indivíduos à conformação desta organização da sociedade, a cultura da mídia também pode oferecer recursos que fortaleçam o avanço da liberdade e da democracia. Criar sua própria leitura e apropriação dessa cultura da mídia e aproveitar-se da era de convergência midiática, utilizando-as como recurso para fortalecer e inventar significados, identidades e formas de vida próprios, é uma realidade, visto que agora temos recursos que já foram exclusivos das grandes empresas de comunicação (KELLNER, 2001; JENKINS, 2006).

Essa apropriação vem sendo tema entre educadores e jornalistas que, diante da preocupação com a influência ideológica e do empobrecimento cultural, preocupam-se com a formação de crianças e jovens para uma leitura crítica da cultura dominante dos meios de comunicação de massa, como constataram Bévort e Belloni (2009). O que, para as autoras, mostra-se essencial para que os educadores cumpram sua função social da formação de cidadãos, visto que não há cidadania sem uma apropriação crítica e criativa das mídias.

Bévort e Belloni (2009) consideram que as mídias funcionam

como instituições de socialização, uma espécie de “escola paralela”, mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, “novos modos de aprender”, mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas (p. 1083 e 1084).

O argumento é também sustentado por Dorigoni e Silva (2008) que afirmam que a mídia é uma instituição de controle social. A escola, no entanto, é vista apenas como mais uma agência de produção e disseminação da cultura. Além disso, neste processo geral de transmissão de cultura e espaço de socialização, a escola vem perdendo prestígio entre as novas gerações para as diferentes mídias. Dessa forma, é importante que os educadores estejam atentos quanto à Mídia-Educação, a fim de integrar essas mídias ao processo de ensino e aprendizagem,

vendo-as não como concorrentes, mas sim como aliadas no processo de formação cidadã das crianças e adolescentes.

Mídia-Educação: contribuições na pedagogia crítica das ciências sociais

As discussões acerca da necessidade de se aliar a prática pedagógica aos conteúdos voltados à compreensão da sociedade e ao exercício da cidadania têm ocupado educadores de vários campos do saber no Brasil. Esse debate tem resultado em um volume significativo de publicações que mobilizam os vários segmentos da sociedade brasileira interessados no debate, visto que, concordando com Mendes (2013), a educação é a chave da transformação cidadã.

Dorigoni e Silva (2008) alertam sobre a responsabilidade imposta à escola pela sociedade: ela é responsável pela formação da personalidade dos indivíduos. Para atender a essa demanda de prática educativa, Mendes (2013) identifica uma necessidade de criação de um novo modelo educador, para um novo educando, que é capaz de transformar o mundo e a si mesmo. A autora ainda diz que este novo modelo deve ser fundamentado na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando, seguindo as concepções freireanas.

Portanto, requer-se do educador formação científica, competência, habilidade, rigorosidade no trabalho e uma postura curiosa e aberta às transformações no mundo. Morin (2000) também defende uma educação que favoreça o pensar aberto e livre, que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver. Isso pois “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte mais prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”. (p.11)

A educação é uma prática social e requer competências que possibilitem novos modos de compreender a realidade (MENDES, 2013). Morin (2001) defende que o conhecimento progride através da capacidade de contextualizar e em globalizar. Vemos na Mídia-Educação a possibilidade de aproximar a

atividade de ensino dos alunos, promovendo uma melhor aprendizagem. Como citamos anteriormente, os meios de comunicação contribuem na nossa formação na medida em que podem moldar como nos comportar, o que pensar, o que desejar, o que consumir etc. Kellner (2001, p. 10) diz que “para quem viveu imerso [...] numa sociedade de mídia e consumo é, pois, importante aprender como entender, interpretar e criticar seus significados e suas mensagens”.

Esse poder é ainda mais forte nas crianças e jovens. Kellner e Share (2008) apontam, como exemplo, o fato da maioria das crianças possuírem produtos como roupas, brinquedos de personagens de programas de TV e/ou cinema. Podemos perceber essa tendência também no próprio material escolar (caderno, estojo, mochila etc.) dos alunos. Salientamos ainda que, devido ao papel das mídias na nossa socialização, o distanciamento delas e das novas tecnologias pode provocar uma certa distância social simbolicamente construída e percebida. Assim, ao aliarmos a educação com os saberes da educação, contribuimos para a aquisição de conhecimentos e para formação do exercício pleno da cidadania (SÁ e MORAES, 2011).

Para aplicar esse modelo educador, com abordagem da mídia, é imprescindível assumir a criticidade para propor a reflexão, evitando as práticas meramente instrumentais e evitando o deslumbramento que favorece o conformismo (DORIGONI e SILVA, 2008). Num mundo globalizado, a Mídia-Educação mostra-se como um facilitador para o estabelecimento de uma democracia participativa. Kellner e Share (2008, p. 690-691) fazem um levantamento conceitual de educação midiática, visto que essa é pluriconceitual, e listam cinco elementos básicos presentes e semelhantes em todos eles, organizando-os da seguinte forma:

- 1) o reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição a aceitar textos como transmissores isolados de informações, neutros ou transparentes; 2) algum tipo de análise textual que explore as linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto; 3) uma exploração do papel das audiências na negociação de significados; 4) a problematização do processo

da representação para revelar e colocar em discussão questões de ideologia, poder e prazer; 5) a análise da produção, das instituições e da economia política que motivam e estruturam as indústrias de mídia como negócios corporativos em busca de lucro.

Todos eles são baseados em um modo educacional de valorização do pensamento crítico e criativo e de construção e transformação da subjetividade, o que, para Mendes (2013) é fundamental para uma educação centrada na humanização. Além disso, é uma forma de trabalho com mais liberdade para o professor, já que é mais aberta e experimental.

Kellner e Share (2008) ainda dividem as abordagens da educação midiática em três. A primeira delas procede do “medo” da mídia, tendo como base proteger as pessoas dos perigos da manipulação e dependência midiática. Esse método tem como pressuposto que a audiência é uma vítima passiva e não leva em conta a complexidade das relações entre o público e a mídia nem o potencial da pedagogia crítica e da produção de mídia alternativa.

A segunda abordagem acontece na educação em arte midiática, onde os alunos aprendem a valorizar as qualidades estéticas da mídia e das artes, utilizando de sua criatividade para expressão através da mídia. Esses programas, geralmente, são encontrados como aulas avulsas ou atividades extracurriculares e, apesar de ser um excelente exemplo de alfabetização crítica da mídia, por promover um ensino experimental e criativo, muitos tendem ao ensino de habilidades técnicas que reproduzem representações hegemônicas sem provocar problematizações ou qualquer crítica social, posto que favorecem geralmente a uma expressão individualista.

Na terceira abordagem, os autores citam o movimento de educação midiática do EUA que, mesmo pequeno, trouxe contribuições para a alfabetização crítica da mídia. Essa corrente busca ampliar a noção da educação, incorporando a cultura popular e a mídia à educação tradicional, através da cultura impressa. Apesar desta integração, é importante a reflexão quanto à ideia, pois é necessário

que essa inclusão estabeleça-se também através de outros meios que não os impressos. É importante ressaltar também que muitos educadores que trabalham com essa abordagem defendem que a educação deve ser politicamente neutra, expondo aos alunos os conteúdos da mídia sem uma reflexão quanto às questões de ideologia e poder.

Para o exercício pleno de uma educação midiática democrática e cidadã, Kellner e Share (2008) propõe um modelo que reúna aspectos das três abordagens apresentadas, com foco na crítica ideológica. Propõem também uma ampliação da análise do discurso midiático e, promovendo a produção de mídia alternativa, trazendo prazer e cultura popular como forma de tornar a escola mais motivadora e relevante para o aluno. É importante reforçar que a alfabetização crítica através da mídia deve proporcionar a compreensão da ideologia, do poder e da dominação da mídia, assim como da relação de poder e informação. Entretanto, vale ressaltar que, para a educação midiática, não devem existir modelos pedagógicos rígidos, mas sim referenciais, onde os educadores possam estruturar e reestruturar a partir de seus objetivos, interesses e estratégias.

A educação midiática deve ser participativa e colaborativa, valendo-se da participação dos alunos. As crianças e jovens tendem a ser mais conhecedores e imersos na cultura midiática, podendo contribuir no processo educativo com o compartilhamento de suas ideias e percepções. Além disso, como cita Mendes (2013), não existe o professor que vem professar a verdade absoluta, pois os saberes são múltiplos e se tornam um fluxo de troca entre educandos e educadores.

O grande desafio no desenvolvimento da alfabetização crítica da mídia se dá por não ser uma pedagogia, na forma tradicional que conhecemos, com princípios firmemente estabelecidos (KELLNER; SHARE, 2008). A esse respeito, Bévort e Belloni (2009, p. 1083) ainda citam outros obstáculos como:

- 1) ausência de preocupação com a formação das novas gerações para a apropriação crítica e criativa das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs);

- 2) indefinição de políticas públicas e insuficiência de recursos para ações e pesquisas;
- 3) confusões conceituais, práticas inadequadas, “receitas prontas” para a sala de aula, em lugar da reflexão sobre o tema na formação de educadores;
- 4) influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias que tendem a baní-las da educação, em lugar da compreensão das implicações sociais, culturais e educacionais;
- 5) integração das TIC à escola de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção.

Entretanto, por mais que os profissionais se deparem com diversas dificuldades na implementação da educação midiática, é importante que se atenha ao potencial de pedagogia crítica da mídia, visto sua influência na formação política, social e econômica individual e coletiva na nossa sociedade, em especial, entre as crianças e jovens. Dessa forma, podemos utilizá-la para promover a auto-expressão democrática, a educação e a justiça social e frutificar as nossas potencialidades criativas.

Produção do saber geográfico e formação para a docência: uma experiência prática

Ao considerar que a formação docente exige o exercício da pesquisa aliado à extensão universitária e à prática docente comprometida com as lutas sociais, o que demanda das instituições universitárias repensar o processo de formação discente, o projeto: “Produção do Saber Geográfico e Formação para a Docência” foi apresentado junto ao Prolicen da UFPB, na perspectiva de fortalecer o ensino de temas geográficos a partir de uma abordagem interdisciplinar, ao mesmo tempo em que buscou transversalizar os temas geográficos com os temas desenvolvidos no âmbito dos Direitos Humanos. Visto que, como afirmam Kellner e Share

(2008), é preciso treinar professores para a pedagogia crítica e permitir que usem sua criatividade mais do que o indicado no currículo.

A experiência ainda trouxe uma abordagem diferente, com a inserção de novas formas de ensino e aprendizagem, incluindo a Mídia-Educação, no ensino de temas tabus na geografia, como território e etnicidade, diversidade sexual e de gênero e racismo ambiental a partir de diferentes linguagens: textos jornalísticos, fotografias, material audiovisual, charges, músicas etc.

O projeto se concretizou entre os meses de maio e dezembro de 2017 no Departamento de Geociências, Curso de Geografia da UFPB - Campus I, que abriga o curso de Licenciatura em Geografia, e no Gestar: Laboratório de Estudos do Território da Cultura e Etnicidade. Com parcerias com o Núcleo de Cidadania em Direitos Humanos (NCDH/UFPB), o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) e o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), Campus III da UFPB, contando com uma equipe de 13 membros.

As atividades foram desenvolvidas em duas frentes: em uma, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica, em outra, concretizamos oficinas com os discentes de Estágio Supervisionado I e II da Licenciatura em Geografia e com os discentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Geografia da UFPB. Realizamos esse exercício por concordarmos com Paviani e Fontana (2009) quando afirma que essa é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista a base teórica. Portanto, neste texto, o foco se manterá na experiências das oficinas.

Ao longo do projeto, foram oferecidas 11 oficinas temáticas, separadas em três dias de atividade, contando com os temas: 1) O corpo e o território; 2) Movimento LGBT; 3) Feminismo negro; 4) Racismo ambiental; 5) Questão indígena; 6) Conflitos territoriais; 7) Lei 10.639; 8) Religiosidade de matriz afrobrasileira; 9) Juventude, questão étnico-racial e violência; 10) Gênero; e 11) A cultura da mídia e o indivíduo LGBT. Dessas oficinas, em seis foram utilizadas

diferentes mídias, algumas propondo a leitura crítica dos discursos midiáticos, outras utilizando as mídias como suporte ao assunto.

Na oficina de racismo ambiental, foi utilizado um curto vídeo no início da oficina, que pôde abrir espaço para um breve debate sobre o que os participantes já sabiam sobre o tema. Já na de feminismo negro e juventude, questões étnico-racial e violência foram utilizadas matérias e relatos jornalísticos para facilitar e embasar o assunto, além de trazer neles dados e estatísticas. Para tratar da questão indígena, foram utilizadas fotografias de indígenas brasileiros em situações diversas e cotidianas, o que, através da interação com alunos, mostrou que, no geral, ainda temos uma visão estereotipada dos povos indígenas.

A oficina de Gênero contou com a leitura crítica da canção “O casamento do pequeno burguês”, de Chico Buarque, que pautou os papéis sociais destinados às mulheres. Posteriormente, foi apresentada uma matéria jornalística sobre o feminicídio no Brasil¹ e os comentários dos leitores da UOL, onde foi possível promover a discussão através da interação dos usuários. Por fim, na oficina de cultura da mídia e do indivíduo LGBT, além de ser apresentado ao público o tema da cultura da mídia, utilizou-se um compilado de vídeos de representações e tratamentos LGBTfóbicos na televisão brasileira.

Em todos os casos, pudemos observar que o uso das mídias em sala de aula trouxe uma aproximação do público ao tema. Ademais, tornou o tema tratado mais interessante através da ilustração das situações citadas. Além disso, tanto a utilização como uma leitura crítica de mensagens que feriam a integridade humana, quanto para suporte a um tema, propiciaram importantes momentos de reflexão e debate entre os membros do projeto Prolicen e os alunos participantes das oficinas, que puderam também trazer outros casos vistos ou vividos.

¹ ALMEIDA, Denise. Morta com martelo, jogada contra o ônibus: o Brasil tem 13 feminicídios por dia. Disponível em: <<https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2017/08/02/morta-com-martelo-jogada-contr-onibus-brasil-tem-13-femicidios-por-dia.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

Considerações finais

A integração entre mídia e educação ainda é um espaço pouco explorado, em seu total potencial, nas nossas escolas. É possível, muitas vezes, ver o uso superficial das mídias, não levando em consideração as possibilidades críticas e criativas que elas oferecem. A partir de estudos já realizados na área, podemos ver as contribuições e o quão importante elas são para uma educação democrática, tendo como base a justiça social e os Direitos Humanos. Além disso, é possível também garantir uma escola mais atraente e participativa, onde o aluno possa se sentir um sujeito ativo dentro da sala de aula.

Na experiência vivenciada dentro das oficinas integrantes do projeto “Produção do Saber Geográfico e Formação Para a Docência”, nós, membros do projeto, pudemos experimentar momentos proveitosos de discussão a partir do uso das mídias como suporte e como instrumentos de problematização e debate. Apesar de ter sido uma experiência de pequenas proporções, devido às limitações do projeto, notamos uma postura muito mais participativa dos alunos, os quais não somente estiveram aprendendo como também compartilhando conhecimentos e saberes através das discussões e experiências de suas vidas.

O mundo avança cada vez mais tecnologicamente, e a educação, como parte do mundo, deve acompanhar e se adaptar às mudanças da sociedade a fim de atender novas demandas, principalmente das gerações imersas na cultura midiática.

Por ser um método pedagógico experimental, a educação midiática pode colaborar também em trazer a escola para mais próximo da realidade de seus alunos, permitindo, inclusive, a inserção dos espaços onde se localizam através da produção de mídias-alternativas por parte dos educadores e educandos.

É de extrema importância que haja políticas públicas e incentivos para a implementação da Mídia-Educação, assim como da conscientização dos educadores (não apenas professores, como coordenadores pedagógicos, diretores

etc.) para programas que incentivem a alfabetização crítica e criativa da mídia. Espera-se, portanto, que o tema seja cada vez mais um campo explorado através de pesquisas, experiências e implementação nos espaços educativos.

Referências

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luíza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jan. 2018.

DORIGONI, Gilza Maria; SILVA, João Carlos. **Mídia e educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. Santa Catarina: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2009.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104, p. 687-715. Campinas: Unicamp, 2008. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13/01/18.

MENDES, Matilde Gonçalves. Análise da educação como transformação social: breves considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem. In: MARQUES, Cláudia; FALCÃO, Emmanuel; QUEIROGA, Maria do Socorro (Org.). **Pesquisa em Educação: novos temas, novas abordagens**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 14, n. 2, 2009.

SÁ, Jussara; MORAES, Heloísa. Mídia e Educação: reflexões, relatos e atuações. **Revista Querubim**, v. 2, p.19, 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/mdia_e_educacao_jussara_bittencourt_de_s_revista_querubim.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

Maria de Fátima Ferreira Rodrigues



Profa Titular do Departamento de Geociências e do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (Dgeoc/PPGDH/UFPB), mestre e doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora pela Universidade de Sorbonne (Paris IV); Pesquisadora do GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania CNPq/UFPB.

Amanda Christinne Nascimento Marques



Professora do Departamento de Ciências Básicas e Sociais e do Programa de Pós graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (DCBS/PPGDH/UFPB). Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com Mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora do GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania CNPq/UFPB.

Josineide Bezerra da Silva



Professora do Departamento de Ciências Básicas e Sociais da Universidade Federal da Paraíba (DCBS/UFPB), vinculada à Educação Básica, Técnica e Tecnológica. É mestre em Geografia pela UFPB e doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora do GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania CNPq/UFPB.

Nilton Abranches Júnior



Professor Adjunto do Departamento de Geografia Humana do Instituto de Geografia e professor do Programa de Pós-graduação em Geografia PPGeo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Mestre e doutor em Geografia UFRJ, pós doutor em Geografia UFRJ e pós doutor em Direitos Humanos UFPB. Pesquisador do GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania CNPq/UFPB.



Bacharel em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB e licencianda no curso de Geografia pela mesma instituição. Técnica em Redes de Computadores pela Escola Técnica Estadual Maria Eduarda Ramos de Barros. É vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC /CNPq/UFPB, com foco na Geografia Agrária, Geografia Cultural, Direitos Humanos e etnicidade. Integra o GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania CNPq/UFPB.

Mayra Porto de Almeida



Professora da rede de Educação Básica no município de Cabedelo. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (NCDH/UFPB). Graduada em Geografia (UFPB). Pesquisadora do GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania, CNPq/UFPB.

Josildo dos Santos Silva



Orientador Educacional da rede de ensino municipal de João Pessoa (PMJP), mestre pelo Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba. É licenciado em Pedagogia, bacharel e licenciado em Geografia pela UFPB. Pesquisador do GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania CNPq/UFPB.



Professora da educação básica da rede estadual de ensino da Paraíba. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Geografia Humana pela UFPB. Bacharela e Licenciada em Geografia pela UFPB. Pesquisadora do GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania CNPq/UFPB.

Iany Elizabeth da Costa



Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – UFF (2017), Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2016), Especialista em Educação Integral e Direitos Humanos pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH da Universidade Federal da Paraíba (2014), Licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011). Pesquisadora do GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania CNPq/UFPB.



Doutoranda em Ciências Sociais pela UFCG; Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela UFPB, Graduada em Letras pela UEPB e Graduanda em Ciências Sociais pela UFPB. Pesquisadora do GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania CNPq/UFPB.

Arthur Marques



Professor do Departamento de Artes Cênicas - Centro de Comunicação, Turismo e Artes da UFPB. Doutor pelo Programa de Pós-graduação e Semiótica - PUC-SP. Mestre em Dança pelo PPGDança - UFBA. Especialista em Estudos Contemporâneos Avançados em Dança - PPGDança - UFBA. Licenciado em Dança pela Faculdade Angel Vianna - RJ. Pesquisador do GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania - UFPB, ÁGORA - Modos de Ser em Dança - UFBA e do NEPCênico - Núcleo de Estudos e Pesquisas do Corpo Cênico, onde coordena a linha de pesquisa “Dança e(m) Mídia”

Perazzo Freire da Silva Júnior



Bacharel (2017) em Comunicação em Mídias Digitais pela Universidade Federal da Paraíba UFPB. Graduando em Design Gráfico pelo Instituto Federal da Paraíba – IFPB. Integra o GESTAR - Grupo de Pesquisa e Laboratório Território, Trabalho e Cidadania CNPq/ UFPB.



Diversidade é uma categoria de análise que congrega um amplo leque de questões e que ganhou expressividade desde a década de 1960, pondo em cena temas antes omitidos ou pouco discutidos pelas ciências humanas e sociais, a partir de movimentos culturais ocorridos em todo o mundo. No Brasil os temas sobre a diversidade somente tiveram maior expressividade a partir da década de 1990, especialmente nos últimos 14 anos, dada a presença de governos populares com políticas públicas melhor direcionadas ao atendimento de pleitos históricos das minorias, e com a ampliação dos cursos de pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES), que possibilitaram a ampliação dos trabalhos acadêmicos com esse viés. São artigos, teses de doutorado, dissertações de mestrado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) versando sobre a temática em pauta. É nessa trilha que os artigos desta coletânea se apresentam.

ISBN-978-85-9559-177-6



9 788595 159177 6