

DANIEL V. MARTINS, RUAN R. MESQUITA, ANA PAULA C. A. DA SILVA,
MARCOS FERNANDES-SOBRINHO, RODRIGO S. CAMACHO, ANDRÉIA SANGALLI,
GICELMA DA F. CHACAROSQUI TORCHI, ALFREDO G. RAJO SERVENTICH
(ORGS.)

COLEÇÃO DESAFIOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

VOLUME I

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM PAUTA



**COLEÇÃO DESAFIOS DO ENSINO E
DA APRENDIZAGEM**

VOLUME I

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM PAUTA

**DANIEL VALÉRIO MARTINS,
RUAN ROCHA MESQUITA,
ANA PAULA CAVALCANTE ALENCAR DA SILVA,
MARCOS FERNANDES-SOBRINHO,
RODRIGO SIMÃO CAMACHO,
ANDRÉIA SANGALLI,
GICELMA DA FONSECA CHACAROSQUI TORCHI,
ALFREDO GUILHERMO RAJO SERVENTICH
(ORGS.)**

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Ademir Mattos – UNIUV, Brasil.
Dr. Alfredo Guillermo Rajo Serventich – UIIM, México.
Dr. André Giulliano Mazini – UEMS, Brasil.
Dr. Angel Baldomero Espina Barrio – USAL, Espanha.
Dr. Antônio Augusto Bonatto Barcellos – USAL, Espanha.
Dra. Arlete Assumpção Monteiro – USP, Brasil.
Dr. Carlos Everaldo Silva – UFAL, Brasil.
Dr. Carlos Ubiratan da Costa Schier – UEPG, Brasil.
Dr. Cássio Knapp – UFGD, Brasil.
Dr. Cleverton Juliano Vicentini – IFPR, Brasil.
Dr. Daniel Valério Martins – IF Goiano, Brasil.
Dra. Denise Silva – SEED/MS, Brasil.
Dra. Elzanir dos Santos – UFPB, Brasil.
Dra. Euzelene Rodrigues Aguiar – UNEB, Brasil.
Dr. Gerardo Pompeu Ribeiro Neto – USAL, Espanha.
Dr. Luis Antonio Corchete-Sánchez – USAL, Espanha.
Dr. Luiz Nilton Corrêa – UAC, Portugal.
Dr. Marcos Fernandes-Sobrinho – IF Goiano, Brasil.
Dra. Maria Dolores Fernandes Malanda – UBU, Espanha.
Dra. Maria Esther Martinez Quinteiro – UPT, Portugal.
Dra. Racquel Valério Martins – UFGD, Brasil.
Dra. Rosana Eduardo da Silva Leal – UFS, Brasil.
Dra. Silvia Soriano Hernández – UNAM, México.
Dra. Yeldy Milena Rodríguez García – UNAL, Colômbia.

INSTITUIÇÕES ORGANIZADORAS



INSTITUTO FEDERAL
Goiano
Campus Urutaí



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE

INSTITUIÇÕES APOIADORAS



Universidade
Federal
da Grande
Dourados



**Universidad
Intercultural
Indígena
de Michoacán**



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**



GSIADI

Desafios do Ensino e da Aprendizagem:

Educação Intercultural em pauta

1ª Edição

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336>

Organizadores: Daniel Valério Martins, Ruan Rocha Mesquita, Ana Paula Cavalcante Alencar da Silva, Marcos Fernandes-Sobrinho, Rodrigo Simão Camacho, Andréia Sangalli, Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi, Alfredo Guillermo Rajo Serventich

Capa e edição: Ruan Rocha Mesquita

Revisão Científica: Racquel Valério Martins e Maria Veirislene Lavor Sousa

Revisão Ortográfica: Simone Aparecida Fonseca Alves

Apresentação: Organizadores

Prólogo: Cristina Misturini Sato

Prefácio: Racquel Valério Martins

Posfácio: Maria Veirislene Lavor Sousa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação intercultural em pauta [recurso eletrônico]. / Organizadores: Daniel Valério Martins... [et al.]. Curitiba/PR: Edições FaCiência, 2024. (Coleção desafios do ensino e da aprendizagem, v.1)
186 p.

ISBN: 978-65-89779-14-8

Demais organizadores: Ruan Rocha Mesquita, Ana Paula Cavalcante Alencar da Silva, Marcos Fernandes-Sobrinho, Rodrigo Simão Camacho, Andréa Sangalli, Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi, Alfredo Guillermo Rajo Serventich.

1. Educação. 2. Leitura. 3. Interculturalidade. I. Martins, Daniel Valério. II. Mesquita, Ruan Rocha. III. Silva, Ana Paula Cavalcante Alencar da. Ana Paula Cavalcante Alencar da. VI. Fernandes-Sobrinho, Marcos. V. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

Copyright © 2024 Editora FaCiência e autores

Todos os direitos reservados. Proibida a tradução, versão ou reprodução, mesmo que parcial, por quaisquer processos mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização por escrito dos autores do livro.



FaCiência

Rua Visconde de Nácar, no 1.510; cj. 1003

Centro - Curitiba/PR - CEP 80410-201

<https://www.faciencia.edu.br/editora-faciencia/>

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Os Organizadores	
Prólogo.....	11
Cristina Misturini Sato	
Prefácio	14
Racquel Valério Martins	
Vinculación Comunitaria en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán: Un balance a mitad de camino	17
Alfredo Guilherme Rajo Serventich, Ulises Julio Fierro Alonso, Joaquín Ventura Sique e Carlos Acatitla Trejo	
Sobreculturalidade: conceitos implicados na construção de um pensamento intercultural	33
Cibele Gonçalves Cardozo e Sandro Fernandes do Nascimento	
O ensino antirracista na Educação Básica na escola pública no município de Fortaleza-CE, Regional VI: desafios e possibilidades	51
Cynthia Kelly de Sousa Lopes	
História, Cultura e Identidade Tremembé fortalecidas na Educação Diferenciada.....	68
Daniel Valério Martins, Ruan Rocha Mesquita e Francisco Alberto da Silva Neto	
O Racismo Estrutural e a Etnografia da violência em solo goiano: um breve levantamento acerca de atos de injúria racial nos principais noticiários locais	88
Ecléa Rodrigues Pereira, Daiane Oliveira da Silveira e Ed Carlos de Sousa Lima	
Racismo Estrutural acometidos por policiais em Goiânia: PM de Goiás agride adolescentes negros e ignora branco durante a mesma abordagem	101
Elisduarda da Costa Oliveira, Pedrina Hellen Miguel dos Santos e Alvar Diego Soares Fuschini	
Preconceito Étnico-Racial por meio da interação social na perspectiva de Vygotsky no âmbito escolar	111
Gleudson da Silva Oliveira e Cristiane Maria Ribeiro	
Racismo Estrutural, principal desafio para a Educação das Relações Étnicas – Raciais em nossas escolas	134
Márcia Ferreira da Costa e Cristiane Maria Ribeiro	
Dignidade na vida de Luíza Mahin: uma mulher a frente de seu tempo no	

século XVIII	149
Rute Leite Medeiros	
Mirar la diversidad en el contexto de la lucha social	162
Silvia Soriano Hernández	
Posfácio	183
Maria Veirislene Lavor Sousa	
Sobre os organizadores	184

APRESENTAÇÃO

A Coleção Desafios do Ensino e da Aprendizagem é uma iniciativa voltada ao incentivo e à socialização da produção científica em Instituições do Ensino Superior (IES) brasileiras e estrangeiras envolvidas no projeto Sobreculturalidade no México e a Interculturalização Curricular do IF Goiano, Campus Urutaí, coordenado pelo professor Dr. Daniel Valério Martins, submetido ao edital de número 14/2024 e aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Esta coleção contém seis volumes e se insere também, no contexto do Macroprojeto de Pesquisa intitulado “POLÍTICAS PÚBLICAS, DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS: articulações entre ensino, tecnologia e sociedade” de autoria de Marcos Fernandes-Sobrinho, que pretendeu envolver grupos de docentes pesquisadores, seus orientandos e egressos, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, e contou com apoio financeiro parcial, proveniente do Termo de Convênio PPGEnEB/IF Goiano e IFTM/Paracatu, cuja rubrica é 339020 – Auxílio Financeiro a Pesquisador.

Os volumes possuem capítulos de autoria de professores, pesquisadores e estudantes de outras instituições nacionais e internacionais que foram convidados a apoiar a materialização do projeto por desenvolverem atividades nas temáticas abordadas, e têm como premissas a produção e difusão do conhecimento, as quais envolvem processos de reflexão, indagação e a busca metódica por respostas a problemas que ajudem no bem-viver da humanidade.

Com base nesse entendimento, percebemos, por meio da atuação docente em instituições públicas e provadas de ensino superior que, se faz necessário reivindicarmos que a Universidade desenvolva políticas

interculturais de incentivo à produção científica, à pesquisa, à extensão e ao ensino, desde a graduação, possibilitando assim uma formação mais orgânica e com maior alcance social. Essa constitui a principal motivação para a organização desta coleção.

Dessa maneira, os Desafios do Ensino e da Aprendizagem que compõem estas obras versam sobre campos diversificados do saber e sobre múltiplos enfoques, que nos possibilitam o olhar plural sobre objetos de estudos também diversificados, além de contribuir para a interação interinstitucional, interculturalização e internacionalização das instituições envolvidas.

No Volume I – Educação Intercultural em pauta, são elencados uma série de estudos interculturais, de diversidade cultural, e ao mesmo tempo, que dão ênfase à questão étnico-racial desde uma visão de um racismo estrutural, que deve ser combatido pela educação, às suas ferramentas didáticas.

O primeiro texto aborda atividades desenvolvidas pelo Corpo Acadêmico Movimentos Sociais, Etnodesenvolvimento e Educação Intercultural da Universidade Intercultural Indígena de Michoacán – UIIM e reflete sobre a historicidade da Vinculação Comunitária naquela casa de estudos, além de trazer uma reflexão sobre o que foi alcançado na instituição e o que pode ser melhorando, como uma espécie de avaliação diagnóstica.

O segundo texto realiza uma análise conceitual a respeito da ideia central de Interculturalidade, estabelecendo relação com outros conceitos que enfatizam o contato entre culturas distintas e para tanto aborda o conceito de Sobreculturalidade mostrando, em uma só ótica, os vários conceitos elencados como etapas de um processo de sobrevivência cultural frente ao contato inevitável.

O terceiro texto enfatiza a importância de um ensino antirracista na educação básica mostrando como palco a Regional VI no município de

Fortaleza-Ceará com o propósito de analisar e verificar o alcance desse marco legal na rotina pedagógica e se existem políticas afirmativas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará voltadas para a implementação das leis que estabelecem a implementação da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

O quarto texto destaca um exemplo de Educação Diferenciada Indígena e traz à discussão o material de produção Tremembé da etnia de mesmo nome. O material é apresentado como ferramenta de luta, empoderamento, reafirmação identitária, fortalecimento e manutenção cultural desses indígenas do Nordeste brasileiro ressaltando o processo de Sobreculturalidade.

O quinto e sexto estudos tratam do Racismo Estrutural enfrentado no Estado de Goiás e utilizam, além de uma busca bibliográfica, notícias de jornais locais sobre injúrias raciais, bem como nas próprias abordagens policiais no Estado.

O sétimo texto traz uma análise sobre o preconceito étnico-racial por meio da interação social sob a perspectiva de Vygotsky no âmbito escolar. Segue a ideia Vygotskyana quando aborda o comportamento do homem como formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais.

Seguindo essa mesma linha, o oitavo texto retrata o Racismo Estrutural como um dos grandes e principais desafios para a Educação das Relações Étnicas – Raciais em nossas escolas.

O nono escrito apresenta a vida e obra de Luísa Mahin e a identifica como sendo uma mulher à frente de seu tempo no Séc. XVIII. O texto trata sobre a representatividade intercultural de Luísa Mahin que, direto da senzala e na sua condição de pessoa escravizada, conseguiu romper com as limitações impostas pelas circunstâncias de sua época, ascender e mudar o seu entorno a ponto de marcar a história.

O décimo e último texto enfatiza importância da diversidade, e

valoriza a militância e as reflexões que emanam do contexto da luta social, ao destacar os significados que surgem dos momentos críticos. Para tanto, apresenta como cenário o caso andino do Equador, país onde existe uma das organizações indígenas mais poderosas e combativas desde 1986.

A você, leitor/a, esperamos que os conhecimentos compartilhados, neste volume da coleção, contribuam de alguma maneira com os seus desafios no ensino e na aprendizagem como docente e como pesquisador/a, mas, sobretudo, como alguém que está trilhando seu caminho em uma jornada para o bem da coletividade.

Os Organizadores

PRÓLOGO

Este livro traz uma problemática que a cada dia mais se faz mais presente: a partir dos avanços das vias, meios de transporte e da comunicação, mediada pelo incessante aprimoramento da tecnologia de informação, o mundo se torna cada vez mais conectado, o que torna o contato cultural entre diversas populações cada vez mais intenso, propenso a tensões ou resoluções, de acordo com cada dinâmica social específica.

A América Latina tem um histórico peculiar, no qual os povos originários de nossa terra foram alvos de guerra e de conquistas promovidas pelo colonizador branco que, vitorioso, impôs sua cultura e submeteu política e economicamente as populações subjugadas. Para cumprir seus objetivos de produzir e exportar produtos para o sistema mercantilista, trouxe milhões de africanos que, escravizados, sofreram com a exploração de seu trabalho e com a imposição de uma cultura alheia.

Em termos da teoria do contato cultural, a Interculturalidade, em termos da América Latina, não se refere, como na Europa, à integração de povos migrantes das Américas, Ásia e África, mas ao resgate identitário e cultural tanto dos povos originários, assim como das populações afrodescendentes escravizadas, que foram duramente atingidas durante o processo colonial.

A necessidade desse resgate identitário e cultural, que na teoria do contato cultural podemos considerar como estágio intracultural, no qual o sujeito e comunidades se reconhecem e aprofundam o conhecimento de sua própria cultura, é essencial em termos da América Latina. Por outro lado, a Intraculturalidade só tem sentido, pois há culturas diversas, o que aponta para o fenômeno da Multiculturalidade, que por si só, é apenas a constatação da multiplicidade cultural. A Intraculturalidade, para não ser defensiva ou etnocêntrica, tem que se abrir para a possibilidade de troca cultural –

Interculturalidade, o que, com o decorrer do tempo, gera uma nova cultura composta da interação das diversas culturas – Transculturalidade. Porém, para que a nossa cultura de origem não se perca nesta nova fusão cultural, é necessário que cada uma preserve sua especificidade, mas dentro de um contexto de interação e respeito mútuo entre os agentes culturais – Sobreculturalidade.

Os ensaios que compõe este livro apontam a necessidade de combate à postura etnocêntrica e racista que o colonizador branco impôs aos povos originários e às populações afrodescendentes, a partir da constatação de que, nas sociedades latino-americanas, o racismo faz parte da estrutura da sociedade – decorre desse fenômeno o termo racismo estrutural. Nesse sentido, vários dos artigos tratam da necessidade do combate ao racismo estrutural a partir das instituições educacionais, desde o ensino básico até o superior, e das dificuldades encontradas pelos educadores frente a esse grande desafio.

Os autores constataam, apesar dos educadores contarem com legislações, que, em teoria favorecem a implementação da educação intercultural, que o racismo estrutural imperante nos mecanismos sociais dificulta sobremaneira a efetiva implementação de tal tipo de educação, principalmente em se tratando do ensino básico no Brasil. Porém, os artigos trazem, principalmente, no que tange ao ensino superior, a possibilidade de pessoas dos povos originários, no México e no Brasil, graduarem-se e tornarem-se educadores em suas próprias comunidades, resgatando a história, a língua e os conhecimentos de suas etnias, preservando sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que a apresentam a outras culturas, ganhando o interesse e respeito de representantes destas, num exemplo do ciclo: Intra-Inter-Trans-Sobreculturalidade.

Outros artigos deste livro apontam para episódios de racismo estrutural que figuram na mídia brasileira, e outro traz um interessante retrato

dos movimentos sociais dos povos indígenas do Equador, que em conjunto com representantes da população afrodescendente e branca, pressionam governos de cunho neoliberal e elitista.

Em síntese, este livro traz artigos que problematizam este tema tão atual que é o convívio de culturas diversas em um mundo cada vez mais conectado, e por esse motivo, tão tenso!

Dra. Cristina Misturini Sato
Ciências Sociais, Universidade de Salamanca

PREFÁCIO

Como o próprio nome da coleção já sinala, cada livro corresponde a um desafio do ensino e aprendizagem. Tais desafios foram trazidos pelos organizadores, a partir do intercâmbio das experiências relatadas por cada um dos autores, os quais são integrantes de distintas universidades localizadas em diferentes pontos do globo. Especificamente este Volume I, intitulado “Educação Intercultural em pauta” trouxe investigações que tratam de estudos interculturais, diversidade cultural, enfatizando as relações étnico-raciais chamando atenção para o racismo estrutural, tema que deve ser combatido desde a escola, a partir da compreensão da história da América Latina, bem como do que reza a legislação com esse fim, até o engajamento nos movimentos sociais.

Começando com a experiência da Universidade Intercultural Indígena de Michoacán – UIIM, no México, que instiga os leitores a conhecerem a Interculturalidade na prática, tendo em vista que naquela universidade os saberes das comunidades do seu entorno se somam às discussões epistemológicas em que se valoriza os conhecimentos tradicionais. O referido capítulo acaba por trazer orientações de como as instituições se organizaram para, de fato, assumirem novas propostas decolonizadoras do conhecimento.

No segundo capítulo, os autores abordam o conceito de Sobreculturalidade, explicando este como um processo que implica conceitos antropológicos aplicados à Educação favorecendo que investigadores, em distintos pontos da América Latina, deem continuidade à construção de pensamentos interculturais, transpondo-os também para o Além-Mar, considerando que o estudo inicial do referido conceito foi realizado na Universidade de Salamanca, na Espanha, como que fazendo o caminho de volta, necessariamente, decolonizador.

No capítulo seguinte foi ressaltada a importância do ensino antirracista na educação básica, o que é mostrado a partir do exemplo do que tem sido realizado nas escolas públicas da Regional VI, na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, no nordeste do Brasil, revelando os desafios e possibilidades nessa linha que se apresenta como potencial para o combate ao racismo estrutural.

O capítulo quatro a partir de uma análise de discurso e de conteúdo de um material desenvolvido pelos indígenas Tremembé, dividido em temas equivalentes a terra e territórios, meios de subsistência, educação indígena, e memória histórica, com o propósito de resgatar saberes que muito podem contribuir no embate às debilidades presentes na aldeia, mas não só por isso, pois os conhecimentos ancestrais, relacionados por exemplo, com as plantas e ervas medicinais, apresentam-se como de grande valia para a sociedade em geral e até para a humanidade melhor dito.

Vale ressaltar que o tema do racismo estrutural, também abordado nos capítulos cinco, seis e sete, trouxe etnografias de casos específicos do Centro-Oeste do Brasil, mas evidenciando tratar-se de uma problemática que atinge todo o mundo e que aqui, no Brasil, é um desafio que nossas escolas têm assumido na luta pela efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 ou pela interação social na perspectiva de Vygostky com vista a uma transformação no ambiente escolar, mas sobretudo na vida de nossos alunos.

À medida que vamos nos aproximando do final desta obra, podemos refletir sobre a discriminação sofrida ainda hoje pelas mulheres, conhecendo a história de Luísa Mahin, uma mulher africana do século XVIII que viveu à frente do seu tempo contribuindo para o combate a esse modelo de sociedade patriarcal, machista e preconceituosa que ainda vivemos em pleno século XXI.

E cerramos a leitura com “chave de ouro” com um texto que instiga

à leitura e à construção do conhecimento no décimo e último capítulo que traz o exemplo da Interculturalidade na prática, no Equador, país andino no qual as organizações indígenas ganharam força unindo-se aos movimentos sociais.

Meu desejo é que esta leitura estimule cada leitor a assumir a responsabilidade de lutar contra toda forma de discriminação, respeitando a diversidade em todos seus âmbitos, ensinando e aprendendo com a interação das culturas.

Dra. Racquel Valério Martins

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e Asociación
de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca - ABS-USAL

VINCULACIÓN COMUNITARIA EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN: UN BALANCE A MITAD DE CAMINO

Alfredo Guillermo Rajo Serventich

Ulises Julio Fierro Alonso

Joaquín Ventura Sique

Carlos Acatitla Trejo

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336.1-1>

RESUMEN

Este escrito describe el Cuerpo Académico “Movimientos sociales, etnodesarrollo y educación intercultural” de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán - UIIM y reflexiona sobre la historicidad de la Vinculación Comunitaria en esa casa de estudios, sobre la vivencia y ciertas reflexiones teóricas al respecto de esa dimensión. Se seleccionan experiencias en los ámbitos generales y de algunas carreras, con la mirada puesta en los horizontes decolonizadores, con la intención de brindar una mirada crítica y autocrítica de lo logrado y las ausencias.

Palabras clave: Vinculación Comunitaria; Práctica Docente; Educación Intercultural.

RESUMO

Este texto descreve o Corpo Acadêmico "Movimentos sociais, etno-desenvolvimento e educação intercultural" da Universidade Intercultural Indígena de Michoacán – UIIM e reflete sobre a historicidade da Vinculação Comunitária naquela casa de estudos, a partir da experiência e de algumas reflexões teóricas sobre essa dimensão. Selecionam-se experiências nos campos gerais e em algumas carreiras, de olho nos horizontes descolonizadores, no intuito de proporcionar um olhar crítico e autocrítico sobre o que se conseguiu desvencilhar e as brechas que faltaram no processo.

Palavras-chave: Vínculo Comunitário; Prática Docente; Educação Intercultural.

INTRODUCCIÓN

La vinculación comunitaria es un pilar de nuestro modelo educativo. Al surgir en México el sistema de Universidades interculturales a principios de este siglo, se conjugan mecanismos de negociación entre comunidades-estado y demandas históricas de poblaciones tradicionalmente marginadas de la Educación formal.

Por ser una alternativa de alta pertinencia social, se esbozan las siguientes consideraciones:

- Vinculación comunitaria, en el tránsito de no ser un mero agregado a la docencia y la investigación.
- Ejes de nuestro modelo: docencia, investigación, vinculación comunitaria y difusión de las culturas.
- Nueva organización del tiempo escolar: la escuela en y con la comunidad.
- Comunidades y actores escolares, sujetos en los procesos formativos.
- "El informante", sujeto u objeto en este proceso epistemológico.
- Puede contribuir a nuevas formas de generación de conocimiento, fruto de la interacción universidad comunidades.
- Aquilatar experiencias y saberes para replicar en diversas comunidades.
- Lo social y cultural en la vinculación comunitaria.
- Vinculación, una necesidad, lejos de clichés y simulaciones.
- Nuevas formas de trabajar y de ser evaluados.
- Hacia planes institucionales de vinculación comunitaria, participativos y democráticos.

Algunas consideraciones

Hay un deber ser de la educación, en el sentido de dignificar la educación con una idea de calidad que privilegie el humanismo necesario. En el caso de la educación indígena e intercultural, esto pasa con una asignación justa del presupuesto.

Atrás habían quedado las culpas sentidas por las elites que habían

creado la educación intercultural como una suerte de “ciudadanización” poco clara, que no contemplaba lo colectivo en la cosmovisión indígena.

IRRUPCIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN LA ÓRBITA EDUCATIVA DE LOS ESTADOS

Según relatan Christian Büschges y Joanna Pfaff-Czarnecka:

Desde los años sesenta del siglo XX, la etnización de lo político en ambas regiones (Sudamérica Andina y Asia del Sur) ha llegado a ser uno de los fenómenos de autotematización social que particularmente ha cautivado el interés público y se ha transformado en las pretensiones políticas que de ello se derivan. Hasta la actualidad la presencia pública de actores, discursos y símbolos étnicamente definidos ha aumentado considerablemente (BÜSCHGES; PFAFF-CZARNECKA, 2003, p. 3).

Desde nuestra perspectiva, sigue siendo un problema asociado a la naturaleza del Estado como institución al servicio del sistema capitalista y de dominio de una clase o grupos sociales sobre otras, que no ha podido ser superado por la intencionalidad benefactora de los protagonistas de las políticas públicas educativas. Éstas no han podido rebasar los límites del antiguo estado del bienestar que no altera grandemente el carácter de clase de la educación y el papel del estado como reproductor de inequidades funcionales al esquema de dominación.

EDUCACIÓN ANTE EL ESTADO DEL BIENESTAR Y EL NEOLIBERALISMO

Otra contradicción es la provocada por el sentido de la vinculación comunitaria. Variopintas son las definiciones en torno a la vinculación comunitaria desde las universidades interculturales.

Una de las definiciones que se han dado es que la vinculación comunitaria es una alternativa a la extensión académica de signo liberal.

Hoy, desde la vinculación comunitaria, vemos la otra cara de la luna, de que la comunidad se reproduzca al interior de nuestras universidades y que en nuestros centros de estudio e investigación los universitarios estemos presentes en las comunidades, más allá de los tiempos de cursos y proyectos.

Retomamos a Fernando Pérez Esclarín que refiere a ese sentido neoliberal de calidad que olvida toda noción de justicia y equidad amparándose en qué calidad puede significar contar con recursos tecnológicos de punta. Al grado de que puede valer lo mismo un profesor que una computadora. Por ello, desconfiamos de esa cosificación de nuestros docentes expresados a través del vocablo recurso (PÉREZ ESCLARÍN, 2007). Creemos, en todo caso, en los procesos. Y en ese gran préstamo de la poesía que alguna vez nos mostró lo bello de hacer camino al andar.

Sin embargo, ese espíritu democrático que se despliega en la sociedad en general no siempre se observa en la vida y quehaceres universitarios. En el caso de las universidades interculturales en México, podemos ver cómo el sistema político juega a la hora de elección de las autoridades, recayendo en procesos de designación que crean confusiones en torno al desempeño de las mismas, oscilando entre dirigentes de comunidades universitarias o funcionarios de los gobiernos en turno.

LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL INDÍGENA DE MICHOACÁN Y LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

La Universidad Indígena de Michoacán, nace como proyecto comunitario de las comunidades indígenas de la entidad, iniciativa principalmente impulsada por profesores normalistas purépechas, sin embargo, para poder acceder a un presupuesto gubernamental es necesario que pertenezca al Sistema de Universidades Interculturales a nivel nacional y se le agrega al nombre, el adjetivo de “Intercultural”. El sistema:

Nace en el año 2003. Dicho sistema fue establecido

para brindar un desarrollo educativo de nivel profesional a las comunidades indígenas del país, donde los gobiernos estatales se comprometieron a dar el 50% del presupuesto y el gobierno federal el 50% restante. La UIIM es creada por Decreto Estatal en el año de 2006 y abre sus puertas en el 2007 con dos licenciaturas: Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales y Desarrollo Sustentable. Un año después se abre la carrera de Lengua y Comunicación Intercultural, así como Arte y Patrimonio Cultural; estas dos últimas fueron acreditadas y registradas ante la Secretaría de Educación Pública en el año 2012. Por razones políticas, se determinó instalar a la universidad en la comunidad p'urhépecha de Pichátaro en el municipio de Tingambato. Entre los objetivos de la universidad destaca brindar educación superior a los pueblos originarios de Michoacán: P'urhépechas, Nahuas, Otomíes y Mazahuas (FIERRO ALONSO, 2019, p. 56).

En sus 16 años de existencia la universidad ha cambiado demasiado, se ha enriquecido en sedes, en licenciaturas, posgrados y personal y eso mismo; la ha empobrecido, porque ha crecido sin un aumento significativo en su presupuesto¹.

También, cada una de las cuatro licenciaturas de origen han perfeccionado sus planes de estudio, principalmente retomando los lineamientos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe - CGEIB, resaltando el desarrollo del eje de vinculación comunitaria con el objetivo de que los alumnos puedan realizar proyectos en sus pueblos y poder titularse con esa modalidad.

Según la CGEIB, en su libro “Universidad Intercultural. Modelo Educativo”, plantea la vinculación comunitaria como una de sus actividades sustantivas, como el espacio para sistematizar saberes, conocimientos y prácticas culturales tradicionales, y articularlas con conocimientos académicos (CASILLAS; SANTINI, 2009).

¹ Algunos rectores conociendo esa situación, pretenden dejar como herencia, nuevas sedes y personal.

La estrategia de esta función universitaria se establece al reconocer y reconstruir dichos conocimientos y espacios en oportunidades de proyectos de desarrollo social productivo para el desarrollo local y regional (CASILLAS; SANTINI, 2009, p. 157)

En la UIIM, se plantea una vinculación comunitaria, pero sin un eje rector, cosa que ha sido solicitada a las autoridades desde que se reestructuraron los planes académicos en el año 2016, pero sin poder concretar de manera ordenada un eje como institución, por lo cual cada academia hace esta actividad únicamente en consenso con los docentes de la respectiva área de conocimiento².

En el caso de la carrera de Desarrollo Sustentable el proceso de la vinculación comunitaria se trabaja en una comunidad durante los cuatro años que dura la carrera y esto abona a que se estudie la comunidad, se analice la problemática y se puedan plantear proyectos en los cuales las comunidad que en la cual se está trabajando se vea beneficiada con ideas y proyectos que ayuden a solventar alguna de las problemáticas de la comunidad respecto al Desarrollo Sustentable; a pesar de esta iniciativa, que para la academia es una buena opción, en la práctica ha existido renuencia a participar por parte de las comunidades pues la organización interna de las comunidades es un factor limitante en el apoyo para realizar la vinculación de manera exitosa.

Otro ejemplo es el antiguo plan de Arte y Patrimonio Cultural, donde los alumnos al regresar a sus comunidades comenzaron a desarrollar proyectos de vinculación, sin haber tenido muy en claro ¿qué era la vinculación?, pero sabiendo que era para un beneficio de las colectividades de su comunidad: artesanos, niños, etc., desde una perspectiva del patrimonio

² En este sentido, la vinculación universitaria puede ser llevada de múltiples maneras, por ejemplo, la Universidad de Colima lleva a cabo una vinculación en la cual, los estudiantes van a las comunidades y apoyan la realización de campañas de vacunación, “*deschatarización*” para evitar los zancudos transmisores de enfermedades, clubs de baile para bien de la población del Estado de Colima.

cultural o atendiendo las problemáticas propias de sus comunidades, algunos proyectos incluso llevaron a beneficios económicos para algunos sectores de los espacios intervenidos por ellos, sobre todo en el desarrollo de nuevos diseños artesanales.

Un factor limitante de la vinculación universitaria de la UIIM es el nulo apoyo para realizar las actividades, para movilizar a los estudiantes a las comunidades, la inseguridad que representa el trasladarse a las comunidades.

Otra área donde se trabaja la vinculación universitaria es el área de salud intercultural, cuenta con 11 médicos tradicionales con especialidades de partería, sobadoras, médicas de campo y temazcaleras de la cultura purépecha.

En el caso de la licenciatura en Comunicación Intercultural, la vinculación comunitaria se centra en el nexo de los programas académicos con los comunicadores indígenas y comunitarios, de México y el continente. La carrera se estructura en varios ejes transversales entre los que destaca el denominado Investigación-Vinculación. Los aspectos teórico-metodológicos del mencionado eje son la Educación y Comunicación Popular, así como la Investigación Acción Participativa. Por lo demás, la vinculación aparece enlazada, en general, con gran parte de las materias.

Este equipo realiza, vinculación en dos ámbitos; uno dando consulta médica a la comunidad universitaria y población aledaña al campus Canangio, dos participando en eventos académicos, a los cuales son invitados para platicar sobre la percepción purépecha sobre el proceso salud-enfermedad-muerte, esto incluyo en varias ocasiones ferias de la salud, que se organizaban a la par de los eventos académicos.

Estas actividades llevaron a consolidar el área de salud, como la imagen de la interculturalidad en nuestra universidad, ya que se las nanas realizan rituales en las festividades de las comunidades que solicitan el apoyo como, en las que se realizan en la universidad, lo cual, siempre es reconocido

por las comunidades donde participan y visitantes a los campus de la UIIM.

Por último, la vinculación tiene que realizarse incluso dentro de los propios campus de la universidad: costa Náhuatl, Zitácuaro, Tirindaro, Zamora y Pátzcuaro, ya que si bien, todas son extensiones de una misma universidad, los alumnos no conocen estos campus y por ende sus compañeros de institución llegan a ser extraños.

Un ejemplo fueron las salidas que se realizaron al campus de Faro de Bucerías de la costa Náhuatl, donde los alumnos de las carreras de Arte y Patrimonio Cultural y; Desarrollo Sustentable, tuvieron un encuentro con artesanos de la zona, además de una caminata para reconocer la vegetación de la costa.

Lo más importante de esta práctica fue la convivencia y dialogo entre estudiantes de dos culturas diferentes; purépechas y náhuatl, hermanados por la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, donde los jóvenes pudieron conocerse, convivir, y saber que como parte de la misma universidad pueden hacer cosas en conjunto, es decir vincularse para solucionar sus problemáticas como estudiantes y como miembros de un mismo estado.

La licenciatura en Comunicación Intercultural plantea un eje de Investigación Vinculación que introduce a los estudiantes a este concepto; contribuye a la recuperación de saberes ancestrales; desarrolla a través de talleres y encuentros comunitarios la priorización de conocimientos con el horizonte de futuros proyectos; planea de manera participativa proyectos de investigación, los ejecuta y los evalúa con la comunidad.

La vinculación no es privativa de este eje. También en el eje disciplinar, sociocultural y de lengua, también está presente, ya que lo que marca diferencia de nuestro modelo y carrera con la educación convencional es el diálogo de saberes que resaltan nuestra institución. Por lo demás, lo intercultural no es exclusivo de nuestro sistema, sino que marca la tendencia

de la educación en general.

EL CUERPO ACADÉMICO MOVIMIENTOS SOCIALES, ETNODESARROLLO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

Como se mencionó anteriormente, si bien no hay eje rector que vinculé las ciencias exactas con las humanidades dentro de la universidad y menos aún que incorpore los saberes de los pueblos en busca de soluciones comunitarias de manera interdisciplinaria. En el cuerpo académico decidimos emprender un diálogo horizontal en primera instancia.

Las experiencias de vinculación comunitaria como Cuerpo Académico

El Cuerpo Académico – CA, Movimientos Sociales, Educación Intercultural y Etnodesarrollo nace como grupo de trabajo desde el año 2014, pero oficialmente en el año 2016 ante el Programa para el Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública. Como grupo interdisciplinario de trabajo actualmente cuenta con perfiles de: antropología, agroecología, estudios latinoamericanos, historia y etnohistoria. El propósito principal del cuerpo es diseñar estrategias para dar acompañamiento a las problemáticas comunitarias en busca de soluciones.

El CA ha promovido convenios internacionales entre la Universidad de Salamanca y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, así como el 1er Simposio Internacional sobre Interculturalidad, donde se dieron cita universidades de España, Brasil y la Ciudad de México en el año de 2017. Así mismo ha impulsado actividades de vinculación comunitaria, encaminadas al fortalecimiento de las comunidades indígenas; Cherán, Sevina e Ihuatzio, y el intercambio de saberes con instituciones como el Centro Regional de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable – CREDES de

Pátzcuaro y el Museo de culturas populares de Pátzcuaro.

PANDEMIA Y VINCULACIÓN COMUNITARIA

En el año 2020, ante el arribo a tierras aztecas de la pandemia de COVID 19, mientras el CA se preparaba a irse a campo con la línea de investigación sobre patrimonio biocultural en la región del Lago de Pátzcuaro, las restricciones del encierro no fueron impedimento para no realizar, aunque fuera de manera virtual un diálogo de saberes.

En conjunto con el CREDES de Pátzcuaro, se realizó un diálogo de saberes en línea a través de las plataformas en redes sociales de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales del Gobierno Federal. El Cuerpo académico se encargó de programar y contactar académicos con perfiles de médicos, historiadores, abogados, antropólogos de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, el Colegio de Michoacán – COLMICH, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México – UACM, la UIIM, el Instituto Nacional de Antropología e Historia – INAH y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social – CIESAS. A su vez, en un diálogo horizontal ellos dialogaron con los médicos tradicionales purépechas que pertenecen al área de salud de la UIIM y gente de las comunidades indígenas.

Así fue como se llevó a cabo el webinario “Tejiendo redes: un diálogo de saberes, cultura y naturaleza desde el lago” Dichos diálogos fueron transmitidos en vivo de septiembre a diciembre del 2020, siendo enriquecidos por las intervenciones del público que al ver a los médicos tradicionales tomaban la voz en un medio masivo de comunicación. Las temáticas se dieron entorno a la ecología local, pero girando sobre la historia, las relaciones de género, territorialidad y gobernanza, derechos comunitarios, arte indígena y salud comunitaria.

Todas estas charlas se dieron de forma horizontal, donde las médicas y gente de comunidad, así como los académicos pudieron tener un verdadero dialogo con divergencias y similitudes en un ámbito de respeto, lo que llevo a que como se mencionó líneas arriba el público tuviera una gran participación por el chat del canal donde se transmitió el evento.

VINCULACIÓN COMUNITARIA SIN PANDEMIA

En febrero de 2021, aún sin un regreso presencial a clases, el Jefe de Tenencia de la Comunidad de Ihuatzio, municipio de Tzintzuntzan solicitó al CA el diseño de un taller comunitario ante la comercialización de su territorio. Dicho taller fue diseñado de la mano de la misma comunidad y atendiendo sus necesidades para dar como resultado lo que fue el: “Seminario comunitario, Procesos para reconstitución y revaloración del territorio y la autoridad comunal”, realizado de principios de julio a noviembre del 2021.

A través de charlas sobre territorio y cosmovisión, derechos agrarios, derechos indígenas, medicina tradicional y desarrollo agroecológico y medio ambiente, se convivió con agentes comunitarios que establecían un diálogo con las tradiciones comunitarias sobre la territorialidad y la organización interna del pueblo. Sí bien, el CA y la comunidad se hicieron cargo del seminario, la misma comunidad consiguió el aval de la UNAM y el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas – INPI para su realización.

Con estas acciones el CA ha ido tejiendo estrategias a través de las herramientas digitales como el diálogo de saberes o estableciendo soluciones en conjunto con los diagnósticos comunitarios para llevar a cabo la vinculación.

CONSIDERACIONES FINALES

La interculturalidad en la UIIM se vive más que se teoriza en las

vivencias personales de alumnos, profesores, trabajadores de la institución y comunidades. En el ámbito académico, cada licenciatura y Cuerpos Académicos han buscado un diálogo de saberes. En este sentido coincidimos con Günter Dietz y Selene Mateos (2001), cuando plantean que dicho diálogo debe ir acompañado de una concatenación de ejes donde los saberes, haceres y poderes puedan alcanzar una simetría en los diferentes horizontes identitarios y en las praxis culturales, que gestionen conocimientos y generen horizontes epistemológicos que ayuden a superar la colonización a través de la educación.

Las estrategias de vinculación comunitaria del CA han tejido un diálogo horizontal entre la academia y las comunidades de la región, respetando y revalorando los conocimientos tradicionales y locales en concordancia con la academia. En el caso de la comunidad de Ihuatzio, cabe señalar que fue la misma Jefatura que buscó a los académicos para crear un puente informativo y educativo que sirviera a la comunidad en su beneficio ante la problemática que atravesaban en aquel momento.

La vinculación comunitaria debe ser una opción para la resistencia ante la mercantilización de la educación, el conocimiento no puede ser un producto que esté a la venta. La educación universitaria debe estar abierta al diálogo de conocimientos. En este sentido, vemos viables la propuesta universitaria de Boaventura de Sousa Santos (2007, 2019) que plantea que si bien la universidad está en crisis por el modelo mercantilista de la ciencia y la educación, debe nuevamente definirse la universidad como un bien público de la sociedad, reconquistar su legitimidad, debe priorizar la extensión universitaria, la investigación-acción y la ecología de saberes³.

³ El mismo autor en otro de sus textos, cita los ejemplos universitarios como: Universidad de la Tierra – UNITONA, México; la Escola Nacional Florestan Fernández, de Movimiento de los Sin Tierra en Brasil y; la Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo – UPMPM de Argentina. Santos, Boaventura de Sousa,

Como CA, con las experiencias anteriormente señaladas donde las médicas tradicionales y las autoridades comunitarias de Ihuatzio, pensamos que, con toda su riqueza y complejidad de los pueblos originarios de la región, que viven un proceso en el cual, se ha estado haciendo camino al andar, como establece el lema de nuestra Casa de Estudios. En ese sentido la vinculación comunitaria, como ámbito del diálogo de saberes, tiene mucho que aportar y creemos que se debe rebasar los límites de las Universidades convencionales, hacia universidades de nuevo tipo y proponemos un plan que con lleve los siguientes puntos:

- Educación tripartita Comunidades Estudiantes Profesores.
- Respetar las dinámicas comunitarias, en especial en estas situaciones de forja de los sujetos autonómicos.
- Un modelo situado en comunidades, contribuyendo a la resolución de problemas.
- Investigación que potencie las transformaciones de las comunidades desde sus propias necesidades.
- Vinculación estrechamente vinculada a la investigación –acción.
- Transversal a los ejes y materias.
- Plan institucional de Vinculación Comunitaria con resultados más palpables, como tesis de alumnos, solución de problemáticas específicas de las comunidades intervenidas.

Para finalizar consideramos que las nuevas propuestas descolonizadoras del conocimiento, en especial en las universidades, plantean nuevos retos donde la vinculación comunitaria es un pilar fundamental en estos nuevos procesos.

Un ejemplo son las universidades comunales de los pueblos de Oaxaca, donde la universidad no depende de un proyecto federal, sino de la organización de la propia comunidad, quien dona los terrenos, construye la infraestructura con recursos propios, tanto económicos como naturales ya

El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur. (Madrid: Editorial Trotta, 2019).

que se construye en base a sus tradiciones culturales y la docencia es impartida como parte del tequio que deben realizar todos los profesionistas de la región.

Con lo anterior estaríamos ante una nueva propuesta de no solo de vinculación comunitaria, sino de empoderamiento en los procesos de enseñanza aprendizaje universitaria donde la interculturalidad se vive día a día. La vinculación como extensión universitaria es un aspecto en proceso que debe ir integrando propuestas, la universidad no debe quedarse estancada y monolítica ante los cambios de la geopolítica de los estados nacionales y las necesidades de los pueblos originarios y, además, incorporarse más al desarrollo económico, científico y los procesos cognitivos de los sectores vulnerables de la sociedad en busca de una equidad social y respeto a los Derechos Humanos.

REFERENCIAS

BÜSCHGES, Christian; PFAFF-CZARNECKA, Joanna. La etnización de lo político. Etnicidad, Estado-Nación y Globalización en la Sudamérica Andina y en Asia del Sur. *In*: Congreso Colombiano de Historia, 12., 2003, Popayán. **Anais...** Popayán: Universidad del Cauca, 2003. 1 CD ROM. Disponible en: <https://www.unibielefeld.de/soz/personen/pfaff/downloads/BueschgesPfa.pdf>. Acceso en: 16 ago. 2023.

CASILLAS, María de Lourdes; SANTINI, Laura. **Universidad Intercultural: modelo educativo**. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2009.

DIETZ, Gunther; MATEOS, Laura Selene Cortés. **Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos**. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2001. Disponible en: <https://www.uv.mx/ie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>. Acceso en: 16 ago. 2023.

FIERRO ALONSO, Ulises Julio. Patrimonio musical en Michoacán y educación intercultural: la licenciatura de Arte y Patrimonio Cultural de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán a 11 años de su apertura. *In*: GODOY, Joan de la Creu Tomàs; ALSINA, Miquel Tarrés (Eds.).

Música tradicional, educación y patrimonio: investigaciones etnomusicológicas y educación. Girona, España: Documenta Universitaria, 2019.

PÉREZ ESCLARÍN, Antonio. Calidad de la educación popular. **Educere**, Mérida, Venezuela, v. 11, n. 37, abr./jun., 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603704.pdf>. Acceso en: 16 ago. 2023.

RAJO, Alfredo Serventich; CERVANTES, Leticia Naranjo. Educación y comunicación popular en contextos interculturales. In: MONTES, Jaime Miranda; AVENDAÑO, Víctor del Carmen Porras. (Coord.). **Educación, pensamiento y comunicación en contextos interculturales**. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2020. Disponible en: <https://cresur.edu.mx/2019/libros2020/12.pdf>. Acceso en: 16 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La Universidad en el siglo XXI:** para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz, Bolivia: Plural editores, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **El fin del imperio cognitivo:** la afirmación de las epistemologías del sur. Madrid: Editorial Trotta, 2019.

SOBRE LOS AUTORES

Alfredo Rajo Serventich

Maestro y Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciado en Historia por la UNAM. Realizó una estancia posdoctoral (2007) en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), México, D.F. Profesor investigador de tiempo completo, en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM). Profesor colaborador del Máster en Antropología de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca, España Profesor invitado del Doctorado en Historia de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo.

E-mail para contacto: arajosor@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4953-6319>

Ulises Julio Fierro Alonso

Maestro en Historia y Etnohistoria por parte de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Fue investigador del Proyecto Nacional de Etnografía de las Regiones Indígenas de México: 2003-2007. Es profesor investigador de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán desde el

2009. Forma parte de Cuerpo Académico Movimientos Sociales, Etnodesarrollo y Educación Intercultural. Actualmente, cursa el doctorado de Ciencias Sociales en el Colegio de Michoacán.

E-mail para contacto: fulises@uiim.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2962-8413>

Joaquín Ventura Sique

Maestro en Antropología social, con especialidad en antropología medica por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS - SURESTE) 2002 - 2005. Es profesor investigador tiempo completo titular A en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán desde el 2010. Forma parte de Cuerpo Académico Movimientos Sociales, Etnodesarrollo y Educación Intercultural.

E-mail para contacto: jvs@uiim.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7932-6963>

Carlos Acatitla Trejo

Ingeniero agrónomo especialista en Parasitología Agrícolas egresado de la Universidad Autónoma Chapingo (1993-2000). Estudios de Maestría en Ciencias en el área de Entomología y Acarología Agrícola en el Colegio de Postgraduados (2001-2003). Doctorado en Ciencias en el área de Entomología y Acarología Agrícola en el Colegio de Postgraduados (2005-2010). Es profesor investigador tiempo completo titular A en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán desde el 2013 en la carrera de Desarrollo Sustentable. Forma parte de Cuerpo Académico Movimientos Sociales, Etnodesarrollo y Educación Intercultural.

E-mail para contacto: acatitla@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7857-3429>

SOBRECULTURALIDADE: CONCEITOS IMPLICADOS NA CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO INTERCULTURAL

Cibele Gonçalves Cardozo

Sandro Fernandes do Nascimento

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336.1-2>

RESUMO

O uso do termo Interculturalidade no Brasil é relativamente recente. Inicialmente foi utilizado na Europa para orientar os europeus frente ao aumento das migrações, principalmente no século XX. Na América Latina, o termo foi utilizado junto à educação escolar indígena, em países como: Bolívia, Chile e Uruguai e, posteriormente, em alguns países, como um projeto social e político contra a colonialidade. No Brasil, a Interculturalidade é comumente associada à educação escolar indígena, que tem como parâmetro um ensino bilíngue, diferenciado e intercultural, atribuído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes Nacional Básica - LDB 9.394/96. Portanto, para construirmos um pensamento intercultural, devemos inicialmente ter clareza e compreensão de alguns termos, sendo eles: Cultura, Identidade, Colonização, Descolonização, Colonialidade, Decolonialidade, Intraculturalidade, Multiculturalidade, Interculturalidade, Transculturalidade e Sobreculturalidade. Veremos neste capítulo, que a construção de um pensamento intercultural não limita a construção de uma sociedade que se relaciona de maneira respeitosa, mas que acima de tudo, busca a sobrevivência cultural.

Palavras-chave: Educação Escolar; Multiculturalidade; Interculturalidade; Sobreculturalidade.

RESUMEN

El uso del término Interculturalidad en Brasil es relativamente reciente. Inicialmente se utilizó en Europa para guiar a los europeos ante el aumento de la migración, especialmente en el siglo XX. En América Latina, el término fue utilizado junto con la educación escolar indígena, en países como Bolivia, Chile y Uruguay y posteriormente en algunos países, como un proyecto social y político contra la colonialidad. En Brasil, la Interculturalidad es comúnmente asociada a la educación escolar indígena, que tiene como

parámetro una enseñanza bilingüe, diferenciada e intercultural, atribuida por la Constitución Federal de 1988 y reglamentada por la Ley de Directrices Básicas Nacionales - LDB 9394/96. Por lo tanto, para construir un pensamiento intercultural, debemos inicialmente tener claridad y comprensión de algunos términos, a saber: Cultura, Identidad, Colonización, Descolonización, Colonialidad, Decolonialidad, Intraculturalidad, Multiculturalidad, Interculturalidad, Transculturalidad y Sobreculturalidad. Veremos en este capítulo que la construcción de un pensamiento intercultural no limita la construcción de una sociedad que se relacione de manera respetuosa, sino que, sobre todo, busque la supervivencia cultural.

Palabras clave: Educación Escolar; Multiculturalidad; Interculturalidad; Sobreculturalidad.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Interculturalidade tem conquistado espaço nas discussões que permeiam a educação escolar indígena, sobretudo a partir da década de 90 que, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, estabeleceu uma educação escolar intercultural. Desde então, vários pesquisadores dedicam seus estudos buscando compreendê-la e analisando formas de empregá-la na educação. No que tange a formação docente, Candau (2012) explica que:

Dentro da perspectiva da Interculturalidade é um aspecto crucial e determinante, pois, os formadores precisam recuperar a força da palavra, do direito de falar e do poder/autoridade da palavra no seu processo formativo, a fim de que sejam educados no ouvir/acolher/reconhecer os sujeitos do processo educacional, os educandos (CANDAU, 2012, p. 92).

Visando conceituar Interculturalidade, e, mesmo acreditando em que seu conceito seja polissêmico, tentaremos apresentar seu princípio e o conceito de outros termos que acreditamos possuir relação, direta ou indiretamente, com a Interculturalidade, sendo eles: cultura, identidade, colonização, descolonização, colonialidade etc. São termos que se trabalhados, levarão o leitor a compreender algumas etapas que precisam ser

superadas, pois antecedem o processo de Interculturalidade, tornando possível o desenvolvimento de uma proposta pedagógica capaz de promover a transformação social.

CONCEITOS

São inúmeros os conceitos existentes para a palavra “cultura”, portanto, nós nos limitaremos a apresentar alguns. Para Scottini (2019, p. 271), está relacionado ao “modo de cultivar a terra e as plantas; desenvolvimento intelectual, sabedoria, conhecimento; domínio de tradições, modo próprio de agir e ver a vida”. Entendemos que a cultura representa o modo de ser de cada grupo. Em Dourados no Mato Grosso do Sul, por exemplo, parte da população tem o hábito de tomar *tereré*, herança cultural deixada pelos povos paraguaios.

A diversidade cultural, antes pouco discutida, ganha impulso com o início das relações entre culturas distintas e com o movimento migratório do século XX, que os forçou a reconhecer a existência de culturas diferentes e buscar meios para estabelecer relações. Candau (2012, p. 240) descreve que “a questão da diferença assume importância e se transforma em um direito, não só pelo direito de os diferentes serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades”, uma diferença posta em pé de igualdade. Santos (2003) afirma:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53).

O autor foi muito feliz em sua colocação, quando cita: “diferença”, “igualdade” e “desigualdade”, pois demonstra um pensamento contrário ao do colonizador, que não valoriza as diferenças, mas sua própria cultura,

crença, língua etc. e acentua as desigualdades.

Começaremos este capítulo apresentando o conceito de identidade, Scottini (2019, p. 462) diz se tratar de “caracteres próprios de um ser, definição de alguém”. Hall (2011, p. 12) menciona a existência de três concepções para identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito Sociológico e sujeito Pós-moderno, e as conceitua da seguinte forma:

Sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo, essencialmente, o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele ao longo da existência do indivíduo.

Sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo nem autossuficientes, mas era formado nas relações com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, a cultura dos mundos em que ele habitava. Sua identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade.

Sujeito pós-moderno nas palavras de Hall (2011) é:

[...] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeia. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2011, p. 12).

Nenhuma concepção de sujeito se sobrepõe a outra, o autor salienta que ambas são utilizadas na construção de argumentos. Por vezes, pensamos em identidade e associamos as diferenças, Silva (2000) explica que

é preciso considerar a diferença não simplesmente

como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas (SILVA, 2000, p. 73).

Nesse contexto, a diferença não é o resultado somente de um processo, ela é parte dele. Woodward (2000, p. 40) complementa “a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”.

Hall (2006 *apud* FARIA; SOUZA, 2011) apresenta o conceito de:

“identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006 p. 09 *apud* FARIA; SOUZA, 2011, p. 37).

O Brasil foi um país colonizado por portugueses, mas conseguiu a independência através da descolonização, Braga (2019, p.41) explica que

a descolonização tende a ser circunscrita ao processo histórico e político no qual uma colônia torna-se independente, após a saída do colonizador, adquirindo o status de país independente (BRAGA, 2019, p. 41).

Descolonizar não significa romper com a colonialidade, à descolonização é um processo que resulta na independência de um país colonizado, e a colonialidade está ligada a identidade trazida e deixada pelos colonizadores, como por exemplo, suas ideias e ideais.

Quijano (1997 *apud* ASSIS, 2015) sobre colonialidade explica:

Cunhou o conceito como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. Essa distinção entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações

coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno (QUIJANO, 1997 *apud* ASSIS, 2015, p. 614).

Mesmo que um país alcance a independência, é possível que, em sua organização social ou política, permaneça resquícios da colonialidade. Restrepo e Rojas (2012 *apud* TONIAL *et al*, 2017) explicam que a colonialidade é um:

Fenômeno histórico complexo que se estende para além do colonialismo, referindo-se a um padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. A naturalização é o que possibilita a reprodução das relações de dominação. Esse padrão de poder mantém e garante a exploração de uns seres humanos sobre outros e subalterniza e oblitera os conhecimentos, experiências e formas de vida do grupo que é explorado e nominado (RESTREPO; ROJAS, 2012 *apud* TONIAL *et al*, 2017, p. 19)

Para romper com a colonialidade, é preciso que aconteça o processo decolonial. Transcender a colonialidade é fundamental para que o país recupere sua identidade, através de uma perspectiva intelectual libertadora e não eurocêntrica. Reis e Andrade (2018) explicam que

a descolonização intelectual mostrar-se-á indispensável na mesma medida em que a colonização do pensamento faz com que perdurem a opressão e o domínio, especialmente na esfera econômica (REIS; ANDRADE, 2018, p. 08).

Candau (2020) explica que

a perspectiva decolonial vem se desenvolvendo no continente americano a partir dos anos 2000 (...). Promovida pelo grupo conhecido como “Modernidade-Colonialidade”, formado por especialistas em filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação (CANDAU, 2020, p. 680).

Segundo Colaço e Damázio (2012), a decolonialidade não tem a

intenção de desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-

-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (COLAÇO; DAMÁZIO, 2012, p. 08).

Reis e Andrade (2018) apresentam os objetivos do pensamento decolonial:

Problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (REIS; ANDRADE, 2018, p. 03).

A decolonialidade questiona a herança colonial, propõe um novo pensar levando a uma crítica do modelo vigente, seja econômico, cultural, político etc. Pensar a decolonialidade é o princípio para construção de um saber próprio, ou recuperação daquele que fora abandonado, tenhamos, por exemplo, a cultura indígena, que devido à influência não indígena causou, em alguns povos, o que chamamos de aculturação.

A aculturação de acordo com Neto (2012 *apud* SANTANA, 2020) é a:

Transformação cultural provocada pela relação com outras culturas. As transformações decorrentes do processo de aculturação podem ser físico-geográficas, biológicas, políticas, econômicas, culturais, sociais e, por fim, psicológicas em nível individual (NETO, 2012 *apud* SANTANA, 2020, p. 101).

A aculturação gera transformação, essa transformação se torna possível quando se estabelece uma interação, Santana (2020, p. 101) explica que “a aculturação inclui a influência das culturas em contato, e gera, ainda que de maneira sutil, mudanças na população e, em termos individuais, nas pessoas em interação”.

Para Schaden (1976)

a aculturação resulta da seleção de materiais oferecidos por uma cultura à percepção da outra e dos mecanismos que atuam no interior de cada sociedade, em ordem a integrarem adequadamente aqueles materiais (SCHADEN, 1976, p. 380).

Contrapondo ao conceito de aculturação, conheçamos o termo adculturação, Aguirre (2004 *apud* MARTINS, 2015):

Adculturación” es el proceso resultante del contacto directo y continuo entre dos culturas, del que se derivan influencias culturales mutuas, a veces en equilibrio, a veces de predominancia de una sobre otra. Una “adculturación” equilibrada, de mutuos préstamos, es siempre un diálogo cultural (AGUIRRE, 2004 *apud* MARTINS, 2015, p. 40).

Martins (2020, p. 01) complementa adculturação “é a soma de culturas com o contato”, fazendo-nos entender que esse processo não gera perda cultural, mas soma aquisição de elementos de outra cultura e, é neste ponto que ela se diferencia de aculturação.

Outro termo que merece ser conceituado neste capítulo é o da Intraculturalidade, Martins (2015, p. 181) explica que a Intraculturalidade parte de uma visão “interna de si mesmo [...]. A autoaceitação e o autorreconhecimento figuram como os princípios básicos da Intraculturalidade, de onde parte do interior se reflete no exterior”, a aplicabilidade do termo leva ao reconhecimento da própria cultura. Gervás e Burgos (2014) definem Intraculturalidade como:

La valoración de los elementos propios una cultura, dirigidos a fortalecer la identidad del grupo (...). Permite el reconocimiento de cada cultura y de cada pueblo, aprendiendo de sí mismo, rescatando su propia lengua, costumbres y valores y conformando el paso previo que nos conducirá hacia la Interculturalidad (GERVÁS; BURGOS, 2014, p. 30).

A partir do momento em que o sujeito reconhece a própria cultura, sofre o processo de Intraculturalidade, logo reconhece a existência de outras culturas, que chamamos de Multiculturalidade. Hall (2003, p. 50), em sua obra, traz a definição de multicultural e Multiculturalidade, o primeiro é “qualificativo, descreve as características sociais e os problemas de

governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum”. Já o termo Multiculturalidade é “substantivo, refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade pelas sociedades multiculturais”, o termo multicultural está relacionado às características e Multiculturalidade às ações.

Gervás e Burgos (2014) definem Multiculturalidade como sendo:

Corriente de pensamiento que se encarga del estudio de la presencia en un mismo espacio y tiempo de culturas heterogéneas. No implica los valores que requiere la interacción (conocimiento del otro, aceptación, convivencia, implicación, resolución de conflictos, medición, solidaridad, transigencia, etc.), pero si valores de otro tipo que también favorecen y son fundamentales en el establecimiento de las relaciones entre grupos sociales heterogéneos (respeto, tolerancia, democracia, etc.) (GERVÁS; BURGOS, 2014, p. 30).

Weissmann (2018, p. 23-24) define a Multiculturalidade como “um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar: trata-se de várias culturas no mesmo patamar”, reforçando as palavras de Gervás e Burgos. Martins *et al* (2018, p. 59) descreve que a Multiculturalidade complementa o conceito do termo Intraculturalidade, afirma que a Multiculturalidade “representa a presença de culturas heterógenas em espaços comuns de coexistência”.

Para alcançarmos a Interculturalidade é preciso que tenhamos passado pelo processo de resgate e valorização cultural própria e reconhecer a existência de distintas, para que possamos interagir. Essa interação é chamada de Interculturalidade, uma interação que não gera aculturação. Vejamos a importância de conhecermos os conceitos, percebemos que para que haja uma interação sem prejuízos, é preciso ter conhecimento sobre si e respeito às diferentes culturas, evitando a perda da identidade cultural.

Na América Latina, o uso do termo Interculturalidade surge associado à educação indígena e continua até os dias atuais. É errôneo dizer

que outras áreas não se apropriaram do termo, porém daremos ênfase, neste capítulo, apenas ao campo educacional, objeto de maior estudo. Candau (2012) explica que a:

Interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, como referência à educação escolar indígena. Segundo Lopez-Hurtado Quiroz (2017, p. 15), Mosonyi e Gonzalez, dois linguistas-antropólogos venezuelanos estão entre os primeiros a definir o conceito de Interculturalidade, na primeira metade dos anos 70, aplicando-o a questão educativa ao descrever suas experiências com os indígenas arhuacos, da região do Rio Negro, na Venezuela (CANDAU, 2012, p. 120).

O surgimento do termo na América Latina é relativamente recente e existem diversas obras que abordam o assunto, Lopez-Hurtado (2007) descreve:

La noción de Interculturalidad apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa, para plantear el desafío del diálogo y de la comprensión y el respeto entre individuos provenientes de culturas diferentes, aunque, como es obvio, desde perspectivas e intereses diferentes. En Europa la categoría surgió de la preocupación por la modificación del tejido social de sus zonas urbanas, como producto de influjo cada vez más importante de oleadas de trabajadores y familias de migrantes del Tercer Mundo, derivaba en que en un mismo salón de clases pudiesen encontrarse interactuar estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos y culturales. En América Latina, en cambio, el uso del término se dio en el marco de proyectos de educación indígena, en los que confluían estudiantes indígenas que entraban en contacto con la cultura oficial hegemónica (LOPEZ-HURTADO, 2007, p. 27).

O autor descreve dois contextos diferentes para o surgimento da Interculturalidade: na Europa devido às migrações e na América Latina como projeto de educação para as pessoas indígenas. Repetto (2019, p. 71) explica que a Interculturalidade, na perspectiva da América Latina e dos países latinos da Europa, diferenciava-se, confirmando o que já fora falado por Lopez-Hurtado (2007):

Em Portugal, Espanha, França e Itália (...) o dilema da Interculturalidade é utilizado para pensar os desafios da “integração” da população imigrante que chega de outros países, especialmente de África e das Américas. Por sua vez, na América Latina o debate de Interculturalidade, associa-se aos povos indígenas, os quais não são populações estrangeiras, mas uma população originária que habitava o continente antes do processo de colonização e da posterior formação dos atuais Estados Nacionais. Esta diferença de perspectiva é muito interessante para compreender os diferentes campos de significados e de aplicação prática (...). Os debates sobre Interculturalidade surgiram para fazer referência às políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas. Isto no contexto das políticas indigenistas, as quais tratam os povos indígenas, desde a formação dos Estados nacionais, como um problema (REPETTO, 2019, p. 71).

Se pensarmos historicamente, não haveria necessidade de trabalharmos a Interculturalidade na América Latina, pois os indígenas são povos originários e, teoricamente, não precisam dessa interação, mas como foram explorados, perseguidos e colonizados, é necessário restaurar sua cultura para que possam interagir, terem voz e força para lutar, Fleuri *et al* (2014) explica que:

Construir criticamente a Interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonizar (FLEURI *et al*, 2014, p. 94).

Walsh (2007 *apud* CANDAU, 2020) trata da Interculturalidade crítica e afirma que

ela está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial e deve ser compreendida como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser (WALSH, 2007, p. 09 *apud* CANDAU, 2020, p. 680).

Fleury (2017 *apud* CANDAU, 2020) explica que:

A Interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (Fleury 2017, p. 183 *apud* CANDAU, 2020, p. 680).

O autor faz referências ao conceito já abordado neste capítulo, e reforça a ideia da decolonialidade, D’Ávila (2012 *apud* MARTINS *et al*, 2018, p. 60) conclui que “para haver interação, é preciso o conhecimento sobre a diversidade na qual se está inserido, sendo que, para entender o outro, deve-se estar preparado para dialogar com ele”. Marín (2014, p. 18) explica que “assumir a Interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais”, promovendo a Transculturalidade. Martins *et al* (2018, p. 62) afirma que o que estamos demonstrando, ao longo deste capítulo, é que as etapas de “Multiculturalidade e Interculturalidade podem surgir após a etapa de Intraculturalidade, as quais, juntas, geram a Transculturalidade” que segundo Gervás e Burgo (2014):

Hace referencia a la situación en la que diferentes culturas entran en contacto entre sí y se influyen mutuamente, interactuando y generando puntos comunes de coexistencia, que facilitan la convivencia. Se entiende pues, como la valoración e interrelación de los elementos comunes a diferentes culturas, con el fin de poder compartirlos (GERVÁS; BURGO 2014, p. 30).

Ela se manifesta a partir da interação, por meio do reconhecimento de pontos semelhantes entre as culturas, Boccato e Biscalchin (2014) complementam:

Uma concepção teórico-ideológica que suplanta o aspecto da compreensão de uma cultura por outra cultura e garanta a tradução de uma cultura para qualquer outra cultura, por meio do sentido que une as mais diversas culturas, privilegiando a constituição de

uma identidade cultural supranacional, sem a perda das identidades culturais (BOCCATO; BISCALCHIN, 2014, p. 240).

Não é a valorização de uma cultura em detrimento a outra, nem se pretende influenciar pessoas e pensamentos, e sim como afirma Vásquez (2011 *apud* Martins *et al*, 2018, p. 60): “significa o contato entre diferentes culturas e a influência mútua, gerando pontos comuns de coexistência, quer dizer, a transformação pelo contato cultural”, essa transformação leva uma sobrevivência cultural chamada de Sobreculturalidade, termo criado por Martins (2020), que significa:

O processo de Sobreculturalidade consiste em explicar a transformação, gerada com o contato, pois é observada em todos os códigos de conduta, os valores morais, as regras sociais e culturais, como a própria língua e a educação, que são as bases de orientação de qualquer indivíduo no mundo. Assim, o processo sobrecultural, enquanto depende da relação de um indivíduo consigo mesmo e com os outros sob forma de autoaceitação, encontro, conflitos e interação, gera uma problemática cultural e, por isso, muda ou se transforma por resiliência, adequação, adaptação e sobrevivência. Nesse momento, entendemos o processo sobrecultural como uma situação de ajuste social de um indivíduo com o grupo ao que pertence e, ao mesmo tempo, com os grupos no seu entorno, não se tratando de um processo meramente aculturador (MARTINS, 2020, p. 198-199).

Por fim, Martins (2015, p. 257) vislumbra a Sobreculturalidade “um processo complementar e de junção dos vários conceitos relacionados à cultura, criados em épocas distintas e por autores distintos”, como vimos no decorrer deste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Interculturalidade não é um termo dependente, porém se reconhecermos a nossa cultura (intra), entendermos e respeitarmos a existência de outras (multi), haverá uma interação harmoniosa (inter),

podendo gerar uma transformação que levará à sobrevivência cultural. Os termos, mesmo independentes, juntos formam uma unidade e o resultado é a sobrevivência cultural. Para que a cultura sobreviva, considerar essa unidade é essencial, pois se não percorrermos este processo (intra+multi+inter+trans = sobrevivência), corremos o risco de não provocarmos a decolonialidade.

Precisamos romper com o pensamento colonial para preservarmos nossa identidade cultural, que, em algum momento ao longo da história, pode ter sido afetada, seja por imposição ou através do contato com o pensamento eurocêntrico. A exemplo disso, temos os indígenas, que durante a colonização do Brasil, foram submetidos a um processo educacional ocidental e a uma política integracionista que não levaram em consideração os aspectos culturais, a crença, a religião etc. desse povo.

Dessa forma, o pensar e o agir deve contemplar o todo, para que não tenhamos pensamentos fragmentados. Não basta reconhecer a existência de várias culturas, se eu não passei pelo processo de autoaceitação; não basta interagir com culturas diferentes, se considero minha cultura superior à do outro. É diante, desse contexto, que o pensamento intercultural ganha espaço nas escolas brasileiras, reforçando a ideia de um diálogo e uma interação que não gere prejuízos a nenhum grupo étnico.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 27, n. 72, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19436>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BOCCATO, Vera Regina Casari; BISCALCHIN, Ricardo. As dimensões culturais no contexto da construção de vocabulários controlados multilíngues. **Rev. Interam. Bibliot.**, Medellín (Colômbia), v. 37, n. 3 set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v37n3/v37n3a4.pdf>. Acesso em: 30 maio

2021.

BRAGA, Cláudio. R. V. **A literatura movente de Chimamanda Adichie: póscolonialidade, descolonização cultural e diáspora**. Brasília: Editora UnB, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 8 ago. 2023.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 01 jun. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias; COPPETE, Maria Conceição; STOLTZ, Tania. Educação Interculturalidade e Diversidade: perspectivas possíveis. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e Interculturalidade conhecimento, saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014.

GERVÁS, Jesús María Aparicio; BURGOS, María Ángeles Delgado. **La educación intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana**. Burgos, Espanha: ITAMUT-FIFIED, 2014.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOPEZ-HURTADO, Luis Enrique. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: GIL, Enric Prats.

(Coord.). **Multiculturalidad y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007.

MARÍN, José. Colonização e Descolonização na Educação e Interculturalidade: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. In: Elcio; POZZER, Adecir (Orgs.). **Educação e Interculturalidade: conhecimento, saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014.

MARTINS, Daniel Valério. **A Intraculturalidade nas Comunidades Indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil**: caminho para o desenvolvimento e Sobreculturalidade. 2015. 424 f. Tese (Doutorado em Estudos Latino-americanos linha Antropologia) - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2015. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128860/III_ValerioMartinsD_A_intraculturalidade.pdf;jsessionid=17434D45472EDD908451054706E5E884?sequence=1. Acesso em: 08 jun. 2023.

MARTINS, Daniel Valério; COUTO, Ana Luara N. Gortari do; SÁNCHEZ, Paula Bravo. Conceitos de Contatos Culturais e de Intervenção Social que incidem na Sociedade Latinoamericana do Século XXI: Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade. **Revista Pluri**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistapluri.cruzeirodosulvirtual.com.br/index.php/pluri/article/view/33>. Acesso em: 08 jun. 2023.

MARTINS, Daniel Valério. O Conceito de Sobreculturalidade e os Impasses Relativistas entre os Direitos Humanos e a Educação Diferenciada. **Cadernos CERU**, v. 31, n. 1, jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/174495/163257>. Acesso em: 08 jun. 2023.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico** v. 17, n. 202, 10 mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>. Acesso em: 08 jun. 2023.

REPETTO, Maxim. O conceito de Interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e debates**, Boa Vista, v. 2, n. 33, 2019. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/5986>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SANTANA, Maria Luzia da Silva. Migração diária e estratégias de aculturação de estudantes paraguaios. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 30, 2020. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3790>.

Acesso em: 8 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHADEN, Egon. **Leituras de Etnologia Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart, WOODWAR, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; JUNIOR, Carlos Alberto Severo Garcia. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP** v. 16, n. 1, jun. 2017. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/revpsico/v16n1/v16n1a02.pdf>. Acesso: 8 ago. 2023.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 ago. 2023.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart, WOODWAR, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

SOBRE OS AUTORES

Cibele Gonçalves Cardozo

Graduada em Serviço Social (2009) e Licenciada em Pedagogia (2017) pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Pós-graduada em Gestão Pública (2010) pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ); Pós-graduada em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial e Gestão (2018) e em Psicopedagogia (2023) pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Mestra em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena - FAIND / PPGET - Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Docente no Centro Universitário da Grande

Dourados – UNIGRAN EAD, desde o ano de 2010. E-mail para contato:

ciby_cardozo@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0346838726030327>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2570-8067>

Sandro Fernandes do Nascimento

Mestre em Antropologia de Ibero América pela Universidade de Salamanca (2018) - ES. Possui graduação em Filosofia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - (1998), especialização em O Pensamento Filosófico Latino-Americano pela Faculdades Integradas Espírita - (2002).

E-mail para contato: sandronandes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2882107741488514>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0881-8590>

O ENSINO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NA ESCOLA PÚBLICA, NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA-CE, REGIONAL VI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Cyntia Kelly de Sousa Lopes

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336.1-3>

RESUMO

Este capítulo aborda um recorte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no programa de doutorado de Ciências Sociais da Universidade de Salamanca na Espanha e que busca atentar por uma democracia social e étnico-racial, a igualdade de oportunidades na população brasileira, bem como a aplicação de um marco legal observado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e no Plano Estadual de Educação do Ceará (CEARÁ, 2016), no contexto escolar brasileiro, mostrando como palco a Regional VI no município de Fortaleza-Ceará. Pretende-se analisar e verificar o alcance desse marco legal na rotina pedagógica no espaço escolar, investigar se existem políticas afirmativas da secretaria de educação do estado do Ceará voltadas para a implementação das leis que estabelecem o ensino de “história e cultura afro-brasileira”, e refletir sobre a educação no combate às diferenças étnico-raciais dentro da sala de aula das escolas públicas do Estado do Ceará. Trata-se de uma pesquisa que utiliza o método Antropológico e Etnográfico e uma metodologia qualitativa, bibliográfica e documental além de exploratória e explicativa. Como referencial teórico, seguiremos os pensamentos de Pinsky (2014), Freire (2016), Freyre (2013), Marconi e Lakatos (2003), Gil (2008), Bárrio (2007), Munanga (2001), Conceição Evaristo (2016), Almeida (2019) entre outros.

Palavras-chave: Educação brasileira; Racismo; Democracia Social; Relações étnico-raciais.

RESUMEN

Este capítulo aborda un extracto de una investigación que se desarrolla en el programa de doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca en España que busca prestar atención a una democracia social y étnico-racial, la igualdad de oportunidades en la población brasileña, así como la aplicación

de un marco legal observado en el Plan Nacional de Educación (BRASIL, 2014) y en el Plan Estatal de Educación de Ceará (CEARÁ, 2016) en el contexto escolar brasileño, mostrando como recorte la Regional VI en el municipio de Fortaleza-Ceará. Se pretende analizar y verificar el alcance de este marco legal en la rutina pedagógica en el espacio escolar, para investigar si existen políticas afirmativas de la Secretaría de Educación del Estado de Ceará dirigidas a implementar las leyes que establecen la enseñanza de "historia y cultura de afrobrasileños", y reflexionar sobre la educación en la lucha contra las diferencias étnico-raciales en el aula de las escuelas públicas del Estado de Ceará. Se trata pues, de una investigación que utiliza el método Antropológico y Etnográfico y una metodología cualitativa, bibliográfica y documental además de Exploratoria y Explicativa. Como referencial teórico seguiremos los pensamientos de Pinsky (2014), Freire (2016), Freyre (2013), Marconi y Lakatos (2003), Gil (2008), Bárrio (2007), Munanga (2001), Conceição Evaristo (2016), Almeida (2019) entre otros.

Palabras clave: Educación brasileña; Racismo; Democracia social; Relaciones étnico-raciales.

INTRODUÇÃO

É sabido que o Brasil é um país miscigenado, de marcante contingente populacional negro, com a presença da população indígena, quilombola, cigana e demais comunidades tradicionais que, unidas, particularizam a abundância pluricultural e pluriétnica nacional e no Estado do Ceará. Todavia, inexistente uma democracia social e étnico-racial, pois a mestiçagem não engendrou igualdade de oportunidade entre os grupos étnicos da população brasileira. Coexistem ainda com impedimentos na remoção das desigualdades e do racismo.

Para pensar sobre as relações étnico-raciais na escola brasileira, faz-se necessário buscar o embasamento legal que a cerca. Nesse caso, referimo-nos ao Artigo 26a da LDB (BRASIL, 1996), instituído pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e ampliado pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares da educação

básica das escolas de todo o território brasileiro. A ideia de pensar sobre essas relações a partir da escola é que sejam observadas as inovações curriculares propostas por esse texto tão marcante para a educação antirracista. Ambas as leis (10.639/03 e 11.645/08) regem um exercício mais arrematado da proposta de implementação de uma educação diversificada dentro dos Sistemas de Educação Básica. Outro documento imprescindível, nesta pesquisa, é o Plano Nacional para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento leva a refletir sobre os desafios propostos aos docentes e discentes e sistemas de ensino em geral. Outra referência documental é o Plano Nacional de Educação, no qual se encontram aspectos que contemplam as leis que marcam a educação das relações étnico-raciais. Por fim, e não menos importante, analisar-se-á o Plano Estadual de Educação do Ceará (CEARÁ, 2016), buscando vislumbrar como o estado do Ceará recomenda a implementação de uma educação inclusiva em sua rede básica de ensino.

Através dos processos educativos que fazem parte da metodologia da estratégia para a implementação das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), surgem contribuições para o fortalecimento étnico-racial desses segmentos que são historicamente discriminados. A escola, ao trabalhar com as crianças negras e com outras minorias como quilombolas, indígenas, ciganas e suas famílias, dentro de uma perspectiva histórica, social e política, favorece o respeito e a interpretação da riqueza cultural, dos significados das coisas e do mundo, dos signos empregados por essas coletividades, desviando as expressões de hostilidade, incentivando as crianças e os jovens nos processos de socialização a reconsiderar a visão de mundo da sua comunidade, os padrões culturais, as práticas rotineiras de reprodução dos valores ancestrais, a cultura alimentar, os jogos e as brincadeiras, as crenças religiosas tradicionais e de matrizes africana e afro-

brasileira, ressignificando o patrimônio que, devido ao escravismo e às diversas opressões sociais, podem afetar de forma negativa a formação do perfil étnico-racial e o sentimento de orgulho e de pertença racial como afrodescendentes.

Diante da consciência crítica das particularidades, que existem na sociedade atual, do racismo e das desigualdades raciais provocados pelas acanhadas oportunidades de crescimento disponibilizadas para esses segmentos populacionais ao longo do tempo, é que esta pesquisa pretende investigar, a partir do papel da escola, como se dá a desconstrução de estereótipos que delimitam a diminuição e o tratamento desigual, no sentido de alcançar a inclusão democrática em termos étnico-raciais, bem como de enfrentar outros dois grandes desafios: o racismo estrutural e a dificuldade na afirmação identitária positiva de ser negro/a. Buscar-se-á, ainda, refletir e elencar as possibilidades de contribuição com o debate para ações da pauta antirracista em contexto escolar.

ESCRAVOS OU ESCRAVIZADOS?

Ao longo dos anos, já ficou claro que o negro não pediu para vir ao Brasil (ele foi trazido contra sua vontade própria) e não é um povo escravo, e sim um povo que foi escravizado (PINSKY, 2014). No entanto, além de todos os séculos de escravidão, o sofrimento por ter sido arrancado de sua terra e alijado de suas práticas culturais, os negros foram (e, muitas vezes, ainda são) acusados de serem elementos negativos para a cultura da nação. Todo esse contexto de acobertamento da cultura negra, doravante afro-brasileira, reprimiu as reflexões sobre as funções e contribuições do negro à formação do Brasil, conservando hábitos e expressões racistas no âmago da sociedade brasileira e deixando claro como as principais instituições sociais pouco trabalharam no enfrentamento desse problema.

No entanto, em 2003, após muitas lutas do movimento negro organizado, foi enfim aprovada a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Lei que estabelece as diretrizes para a inclusão da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” em toda a extensão do currículo oficial das redes de ensino, a saber:

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 (BRASIL, 2003).

A lei trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, sendo as disciplinas história, sociologia, língua portuguesa e educação artísticas disciplinas aptas a introduzir essa discussão em seus planos de cursos. No entanto, apesar da existência de inúmeros instrumentos legais, há quase duas décadas, pouco se discute, no espaço escolar, sobre essa questão. A reflexão se faz necessária, pois, majoritariamente, o negro compõe a nação brasileira e frequenta a escola pública. Essa história precisa ser conhecida e valorizada. A rede de ensino no Brasil é formada por uma mistura étnica, e o seu processo de ensino-aprendizagem precisa refletir essa realidade. Resta saber como a escola está trabalhando para instrumentalizar o educando que sofre o racismo, assim como o estudante que pratica o racismo, criar um discurso de autoaceitação, compreensão, a entender a diversidade cultural da comunidade em que se está inserido, a ser sensibilizado sobre as cores, tipos, formas, sons e gestos, a ser levado a fazer leituras múltiplas, críticas e estéticas, e a se utilizar da perspectiva histórica para se colocar, de forma proativa, em sua jornada para a vida.

Quando se pensa nesse papel da educação formal, remete-se a um processo de formação dialógica, que envolve diversos sujeitos com pluralidade de ideias e visões de mundo diferentes, sendo estes internos e/ou

externos ao ambiente escolar, muitas vezes já vindo arraigados de suas famílias, assim também suas influências irão mediar a formação identitária dos indivíduos em questão. Porém, vale ressaltar que o processo de educação não é simples, não é neutro, e sim um ato político e cultural que está implicitamente ligado à identificação (origem/história) da realidade social do professor e do aluno.

Todo esse processo impulsiona uma reflexão do sujeito, em moldes parecidos aos propostos por Paulo Freire (2016) em *Pedagogia do Oprimido*. Segundo ele,

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2016, p. 29).

Dessa maneira, o processo de ensino e de aprendizagem não pode e não deve limitar-se à simples ministração e apropriação de conteúdos previamente selecionados e perpetuados de geração a geração. O ensino transcende barreiras e fica próximo às questões sobre as teorias de investigação do próprio sujeito, determinando profundas reflexões sobre sua identidade.

Nesse processo de identificação, também se tem a construção da ideia da própria identidade, não somente pelo processo de afirmação de sua herança cultural, mas também pela negação do outro, a partir da observação/aceitação da diferença que se tem do outro. É importante destacar que nesse processo de diferenciação, o que se herda do percurso histórico é o surgimento e fortalecimento das ideias de nacionalismo e superioridade racial endossados pela diminuição de diferentes culturas,

consideradas minorias, como forma de enaltecer apenas a cultura dos criadores dessa filosofia como superior, desenvolvendo um discurso de ideal civilizador (FREYRE, 2013) e racista e, no caso do Brasil, isso não foi diferente.

Ao falar sobre racismo no Brasil, em primeiro lugar torna-se essencial ter consciência de que esse é um debate estrutural (ALMEIDA, 2019). No território brasileiro, têm-se 56% de negros na sua população e, por isso, é a segunda nação com maior número de negros fora da África. Mas essa parcela da população não é refletida nos cargos de poder e de posições de destaque na sociedade, comprovando a desigualdade social oriunda do racismo estrutural. A escola é uma importante instituição social que reflete a sociedade e, ao mesmo tempo, tem artifícios de a transformar. Mas como isso acontece na prática, se os professores e alunos e demais segmentos que compõem a escola já chegam com suas impressões sobre raças, credos e outras crenças?

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) institui o ensino da história e cultura afro-brasileira e propõe o incentivo para que o docente trate o tema na sala de aula, ampliando o conhecimento da herança africana nos mais diversos campos, como a cultura, a arte, a história, a literatura, dentre outros. Quase duas décadas depois da aprovação da Lei da Africanidades é comum se observarem, fora da escola, alguns movimentos sociais afirmativos, descortinando o amadurecimento dos discursos em defesa das identidades que se distanciam do modelo hegemônico imposto pela sociedade. A compreensão de identidade é imprescindível para compreender a relação e a disputa étnico-racial existentes na sociedade brasileira e a escola é um dos lugares para se refletir sobre essa questão.

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto,

tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (BRASIL, 2007, p. 25).

Como foi citado antes, há uma variedade de leis e de documentos normativos que regem o ensino da história e cultura afro-brasileira. Pretende-se analisar esses materiais nesta pesquisa e verificar seu alcance na rotina pedagógica, planejamento dos professores e ações protagonizadas no espaço escolar. Também se faz necessário investigar se existem políticas afirmativas da secretaria de educação do estado do Ceará voltadas para a implementação dessas leis, indicando resultados mensuráveis da prática pedagógica escolar. Dessa maneira, torna-se possível refletir sobre a educação no combate às diferenças étnico-raciais dentro da sala de aula das escolas públicas do Governo do Estado do Ceará.

Uma vez identificadas as influências ou a falta destas no ambiente escolar sobre a educação antirracista, estão sendo consideradas as seguintes hipóteses:

- Os órgãos governamentais produzem leis, diretrizes e normas de proteção e de valorização da cultura e história afro-brasileira para serem aplicadas nas escolas de educação básica, porém o resultado não é visto na prática;
- A Secretaria de Educação do Ceará desenvolve ações positivas, mas de baixo alcance, para incentivar o estudo de temas da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas;
- Na prática, é baixo o resultado de ações das escolas acerca do tema da cultura e história afro-brasileira nas escolas públicas.

Que nos leva aos seguintes objetivos:

- Investigar os documentos de referência utilizados na educação básica e pública em Fortaleza, Ceará, Regional VI - para orientar a prática de ensino para a educação antirracista na sala de aula;
- Identificar e mapear o alcance das políticas educacionais antirracistas da Secretaria de Educação Estadual no Ceará direcionadas para as escolas sob sua gerência;
- Analisar a prática do ensino de história e cultura afro-brasileira na

educação básica e pública em Fortaleza, Ceará, especificamente na Regional VI;

- Verificar as ações construídas pelas escolas e seus atores como um produto dos estudos da história e cultura afro-brasileira na educação básica e pública em Fortaleza, Ceará, Regional VI;
- Apresentar um projeto com sugestões de ações para incentivar o estudo de temas da história e cultura afro-brasileira nas escolas investigadas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico situa-se entre os desenvolvidos nas ciências sociais aplicadas. Marconi e Lakatos (2003) confirmam que são os objetivos da pesquisa que determinam qual o tipo de pesquisa, estratégia e o método aplicados. O atual estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa. Sabendo que o método qualitativo busca analisar e interpretar os detalhes significativos, apresentando as dificuldades do comportamento humano.

Levando em consideração o ponto de vista dos objetivos traçados trata-se de uma Pesquisa Exploratória e Explicativa (GIL, 2008), pois visa caracterizar a rotina e o resultado do trabalho, nas escolas públicas, no estado do Ceará, sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, além de identificar os fatores que contribuem de forma positiva e/ou negativa nesse processo, buscando o aprofundamento desse conhecimento. A pesquisa explicativa busca identificar atores e suas relações com a ocorrência de fenômenos. Segundo Gil (2008), essas pesquisas têm por finalidade explicar a razão das coisas.

Quanto aos procedimentos técnicos para a coleta de dados estão sendo utilizados diversos instrumentos metodológicos, tais como: as pesquisas bibliográfica e documental e estudo de campo com entrevistas com os atores envolvidos, observação direta e levantamentos por meio de formulários digitais. Marconi e Lakatos (2003) dizem que a pesquisa de campo é usada com o objetivo de adquirir informações, conhecimentos

acerca de um problema, no qual se investiga uma resposta, ou de uma hipótese que almeja comprovar, ou ainda encontrar novos fenômenos, e relações entre eles. Para Gil (2008), na pesquisa de campo, o pesquisador produz uma vasta parte de seu estudo pessoalmente, adentrando na realidade na qual se propôs a pesquisar, dessa forma os resultados tendem a ser mais legítimos aos objetivos da pesquisa.

Esse trabalho também utiliza a pesquisa etnográfica, pois esta é, antes de tudo, o caminho pelo qual o antropólogo examina a vida social de uma determinada coletividade. Concebe, em um primeiro momento, o trabalho de campo, o que prevê uma relação direta e prolongada do antropólogo com os grupos estudados. O pesquisador adentra na vida social de uma cultura específica, nível que se alcança por meio da observação participante. A maior diferença da etnografia para os demais métodos de pesquisa é que esta consente investigar, “por dentro”, a vida social do grupo (BÁRRIO, 2007).

Quanto ao cronograma de execução, a pesquisa encontra-se em execução em seu primeiro ano e deverá conciliar o horizonte temporal restante para concluir a pesquisa e a entrega do relatório final de investigação em mais dois anos de maturação.

REFERENCIAL TEÓRICO, MEIOS E RECURSOS MATERIAIS

O desenvolvimento deste trabalho ocorre a partir do estudo das Leis e Normativas que regem o ensino da história e cultura afro-brasileira, como já foi citado antes, sendo as principais: a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004) que institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Além da legislação vigente que trata sobre o tema, a fundamentação teórica

estará embasada nos seguintes estudiosos a saber:

“Casa-grande & Senzala”, de Gilberto Freyre (2013) está entre as leituras obrigatórias para se entender a formação da sociedade brasileira. Esse estudo é considerado uma obra-prima na investigação das relações étnico-raciais da composição do povo brasileiro e ganhou repercussão mundial devido ao chamamento para a reflexão das diferenças instauradas no tratamento com a parcela da população afro-brasileira. Freyre (2013) diz:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, a do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone (FREYRE, 2013, p. 160).

Sabe-se que a educação é o principal meio capaz de oferecer chances de mudança no cenário de desigualdade nas relações étnico-raciais, propiciando desconstruir lendas acerca da superioridade/ inferioridade entre grupos da raça humana, permitindo a mudança de paradigmas com fortes repercussões na sociedade, permitindo que todos aceitem e valorizem a ideia de que a memória e percurso da comunidade negra no Brasil “não pertencem somente aos negros”, como diz Munanga (2001):

Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2001, p. 9).

Em seu livro “Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra”, material essencial para esta pesquisa, o

autor supracitado aborda o tema da mestiçagem no Brasil, passando pelo indianismo na literatura brasileira, sem deixar de fora o berço de tudo que foram as ideias eugenistas europeias, traçando um retrato da criação do racismo que perdura até os dias atuais no Brasil.

Tudo que o ser humano sabe e replica é história, nós somos feitos de histórias, somos uma construção social, moldada e esculpida pela sociedade em que vivemos. E devemos refletir sobre as armadilhas que essa construção social gera. Em se tratando da questão do racismo, pode-se perceber como o negro foi e é visto na sociedade brasileira, com esses mesmos conceitos perpetuando ao longo dos anos. A autora nigeriana Chimamanda Ngozie Adichie (2019) o convida a se livrar da armadilha constante, da qual ninguém está livre de se apegar a uma única narrativa, dando exemplos da própria trajetória, levando-nos a rever nossos próprios conceitos, pensando e, pelo menos, tentando entender o porquê de se determinarem certas convicções sobre pessoas, instituições, lugares etc.

Conceição Evaristo (2016) e suas escrevivências, palavra criada por essa renomada autora para definir escrever a escrita da vida das mulheres negras dentro da sociedade brasileira, também influencia este trabalho com sua vasta bibliografia sobre a temática aqui abordada. A sua produção provoca uma reflexão, levando à autopercepção de dores e forças, alegrias e tristezas, sentimentos e desabafos da classe negra, especialmente, a feminina. Seus livros tratam da questão da discriminação racial, de gênero e de classe e darão o panorama da perspectiva daqueles que carregam na pele a cor que a sociedade recrimina de ser isso e aquilo.

Sobre a questão do negro na sociedade brasileira, o que se verifica como característica marcante, desde a abolição até os dias atuais, é a contradição de pensamentos, legislação e relacionamentos com a referida população. Para se fundamentar no tratamento do racismo estrutural, recorre-se aos estudos de um dos maiores pensadores da atualidade no Brasil,

Silvio Almeida (2019). Em seu livro “Racismo Estrutural”, o filósofo e jurista discute o racismo na esfera social, política e econômica no Brasil, com dados estatísticos que embasam a retrospectiva da investigação científica sobre as categorias do racismo e suas discretas nuances e graves inferências.

Estão sendo utilizados recursos materiais como livros, fotocópias, notebook, carro para deslocamentos, visitas de campo e aplicação de entrevistas, ferramentas de áudio e vídeo. Todos os itens citados estão de posse da pesquisadora, o que facilita o desenvolvimento da pesquisa. Além do que, como professora efetiva e gestora de uma escola pública do governo do estado do Ceará, situação que viabiliza sobremaneira o desenvolvimento da pesquisa que está sendo realizada com a população das escolas públicas do governo do estado do Ceará, município de Fortaleza, e com os seus gestores escolares, alunos e professores das disciplinas de história, língua portuguesa e arte-educação. A amostra se delimita a 3 (três) escolas situadas na Regional VI da referida cidade, que totalizam 32 unidades de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicado no início do capítulo, trata-se de um recorte de um pesquisa que está sendo levada a cabo na Universidade de Salamanca, na Espanha, em seu primeiro ano de curso, o que mostra um caráter ainda embrionário, mas que já revela fatores cruciais quando aborda-se o racismo estrutural e como esse vem se multiplicando no âmbito da educação básica, cabendo aos profissionais da educação, professores e gestores o ato da cobrança por uma democracia social e étnico-racial, além da igualdade de oportunidades na população brasileira, bem como a aplicação de um marco legal observado nas teorias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e no Plano Estadual de Educação do Ceará (CEARÁ, 2016) no contexto escolar brasileiro. Então, enquanto um desses profissionais, sinto-me na

obrigação de trazer à tona uma discussão não tão recente, e como são poucas as análises e reflexões que combatem, na prática, tais realidades, nada melhor que utilizar a educação para trabalhar a história dessas relações étnico-raciais como “arma” ou ferramenta de combate ao racismo estrutural, uma vez que tudo que o ser humano sabe e replica é história, nós somos feitos de histórias, somos uma construção social, moldada e esculpida pela sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

BÁRRIO, Ángel Baldomero Espina. **Manual de Antropologia Cultural**. Recife: Massangana, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **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. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 06

jan. 2023.

BRASIL. **Indagações Sobre Currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Estatuto de Igualdade Racial. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010.** 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Estatuto da Juventude. **Lei nº 12.852/13, de 25 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 5 de agosto de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

CEARÁ. Plano Estadual de Educação. **Lei nº 16.025 de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024). Palácio da Abolição, Governo do Estado do Ceará, Fortaleza, 30 de maio de 2016. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16>. Acesso em: 06 jan. 2023.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Edição Comemorativa 80 anos. São Paulo: Global, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

PINHO, Osmundo. A Antropologia no espelho da raça. **Novos Olhares Sociais**, Cachoeira, v. 2, n. 1, 2019.

PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOBRE A AUTORA

Cyntia Kelly de Sousa Lopes

Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidad de Salamanca – ES; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana – PY (2011); Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2011); Especialista em Ensino de Sociologia e História pela Faculdade Farias Brito - FFB (2008); Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2005). Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (2003). Professora da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará - SEDUC.

E-mail para contato: cyntiaksousa@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6992475470893911>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9244-4802>

HISTÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE TREMOMBÉ FORTALECIDAS NA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Daniel Valério Martins

Ruan Rocha Mesquita

Francisco Alberto da Silva Neto

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336.1-4>

RESUMO

Neste capítulo aborda-se o processo de Educação Indígena Tremembé como ferramenta de luta, empoderamento, reafirmação identitária, fortalecimento e manutenção cultural. Parte-se do objetivo de mostrar os resultados de uma análise de conteúdo e de discurso de uma produção literária indígena, que está servindo de material didático e paradidático na educação escolar indígena como espécie de retroalimentação no processo educativo, proporcionada por estudos de egressos da Licenciatura Intercultural indígena Tremembé ao ser utilizada como apoio na Educação básica indígena, materializando o pensamento intracultural por meio da Interculturalidade além de contribuir cientificamente, com as transcrições da oralidade indígena. Trata-se de um recorte das pesquisas de Martins (2019) sobre sua proposta de Sobreculturalidade, utilizando como referencial, em sua metodologia, o conceito de Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), Análise de Conteúdo de Bardin (2009) e Análise de Discurso de Greimas (1975). Como resultado, pretende-se apresentar essa obra como o material de produção do indígena para o indígena, romper paradigmas e estigmas sociais na transformação do indígena como objeto de pesquisa para pesquisador de sua própria cultura, história e conhecimentos tradicionais.

Palavras-chave: Educação Indígena; Identidade; Transformação; Sobreculturalidade.

RESUMEN

Este capítulo aborda el proceso de Educación Indígena Tremembé como herramienta de lucha, empoderamiento, reafirmación identitaria, fortalecimiento y mantenimiento cultural. El objetivo es mostrar los resultados de un análisis de contenido y de discurso de una producción literaria indígena, que está sirviendo como material didáctico y paradidáctico

en la educación escolar indígena como una especie de retroalimentación en el proceso educativo proporcionado por estudios de egresados de la Licenciatura Intercultural indígena Tremembé al ser utilizado como apoyo en la educación básica indígena, materializando el pensamiento intracultural a través de la interculturalidad además de contribuir científicamente con las transcripciones de la oralidad indígena. Este es un extracto de la investigación de Martins (2019) sobre su propuesta de Sobreculturalidad, utilizando como referencia, en su metodología, el concepto de Paradigma Indiciario de Ginzburg (1989), el Análisis de Contenido de Bardin (2009) y el Análisis del Discurso de Greimas (1975). Como resultado, se pretende presentar esta obra como el material de producción de lo indígena para los indígenas, rompiendo paradigmas y estigmas sociales en la transformación de lo indígena como objeto de investigación para investigadores de su propia cultura, historia y conocimientos tradicionales.

Palabras clave: Educación Indígena; Identidad; Transformación; Sobreculturalidad.

INTRODUÇÃO

Este capítulo mostra um recorte das pesquisas de Martins (2019) sobre a cultura da etnia indígena Tremembé localizada na região Litorânea do nordeste brasileiro, no município de Almofala, no estado do Ceará. Ele realizou uma análise da produção científica, da publicação acadêmica de 19 livros e um DVD, pela Universidade Federal do Ceará, sendo os mesmos frutos dos TCCs - Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos indígenas do projeto de Licenciatura Intercultural Indígena Tremembé (formação de professores). Tal material, ressalta elementos como a história, a territorialidade, a religiosidade, a situação econômica, a formação identitária e, em especial, a garantia dos direitos específicos dos indígenas, dentre os quais, põe-se em relevo, o da Educação Diferenciada.

O presente capítulo demonstra a existência de uma triangulação, assumindo a seguinte construção lógica: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL - CONTRIBUIÇÃO CIENTÍFICA- FORTALECIMENTO CULTURAL, na qual a contribuição científica surgiria como resultado do processo de

interação promovido pela Educação Diferenciada e Intercultural, levando em consideração os saberes tradicionais do povo Tremembé, chegando a um fortalecimento cultural, reafirmação identitária e empoderamento. Para o desenvolvimento de tal metodologia, foram utilizados o pensamento e os escritos de Denzin e Lincoln (2006) sobre o uso das triangulações.

Denzin e Lincoln (2006, p. 19) afirmam que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Para os autores, a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa. É a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho.

Nessa mesma linha de pensamento, dessa vez observando a história oral, evidenciaremos os elementos observados na passagem da oralidade para a escrita dos saberes tradicionais, e como esse processo pode contribuir cientificamente, uma vez que a história oral, com o uso de ferramentas da Educação Diferenciada, passa a ser escrita e, portanto, contribuir com a ciência.

A história oral configura-se em um importante procedimento da pesquisa social, que integrada à metodologia qualitativa, traz a possibilidade de preencher as lacunas existentes nesse processo de (re)construção da história, uma vez que privilegia a livre expressão dos próprios sujeitos que participaram de processos históricos perpetuando a sua existência e mantendo viva a sua memória e cultura. Aqui fazemos valer o pensamento de Freire (1997), quando afirma que o ser humano é o sujeito de sua própria educação, não somente objeto dela e requer sua ação transformadora sobre a realidade.

Assim, nas obras produzidas pelos indígenas Tremembé em seu processo educativo, por meio do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989),

pode-se partir da observação de detalhes aparentemente sem importância, mas que se tornam reveladores de preciosas informações que ajudam na compreensão da cultura Tremembé e no fortalecimento dos movimentos sociais marcados pela luta de reafirmação identitária, demarcação e homologação das terras, bem como nas garantias de implementação dos direitos específicos desses povos, como os de educação e saúde diferenciadas. Portanto, o fazer ciência Tremembé desperta um olhar para detalhes minuciosos e símbolos, fazendo-nos ver que o paradigma indiciário se mostra como uma metodologia apropriada para esse campo temático, uma vez que nos obriga a um olhar sensível e atento à configuração das práticas educativas em um contexto local.

As obras produzidas pelos indígenas Tremembé mencionadas anteriormente são:

1. Fauna e Flora Tremembé da região da mata;
2. Aldeamento Tremembé de Almofala: o espaço do Manguê Alto ontem e hoje;
3. Luta e resistência dos Tremembé da Região da mata pelo seu território;
4. O lagamar na vida dos Tremembé de Varjota e Tapera;
5. O lugar do Manguê na Cultura Tremembé;
6. A pesca no mar de Almofala e no rio Aracatimirim: histórias dos pescadores Tremembé;
7. Dicionário do pescador Tremembé: Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar;
8. Manual do pescador Tremembé: Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar;
9. Descobrindo a vida do pescador Tremembé: Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar;
10. Tremembé Deuses do mar: Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar;
11. Fundamentos legais da Educação Escolar Indígena: Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar;
12. Primeiras letras na Cultura Tremembé: livro do professor;
13. Primeiras letras na Cultura Tremembé: livro do aluno;
14. Jogos matemáticos para escolas indígenas Tremembé;
15. História dos Tremembé: memórias dos próprios índios;
16. História da Educação Diferenciada Tremembé;
17. Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados;

18. Medicina Tradicional do povo Tremembé;
19. Dicumê Tremembé de antes e de hoje;
20. Inventário de elementos da cultura material do povo Tremembé⁴ (MARTINS, 2019, p. 74-75).

Entre os assuntos abordados em seus livros, vemos claramente uma chamada de atenção aos pontos de suas necessidades e debilidades como comunidade, podendo estar divididos em cinco blocos como se apresenta abaixo:

4 livros 1 DVD Terras e territórios
5 livros Meios de subsistência/pesca
4 livros Educação/ Educação Diferenciada
3 livros História/ resgate histórico
3 livros Medicina /cultura/ mitos e lendas
(MARTINS, 2019, p. 76).

Em suma, observando esses cinco blocos descritos, vemos claramente, em suas escritas, que foram temas escolhidos de acordo com as necessidades desse povo, pois as 20 obras, divididas em 5 blocos, direcionam-nos às principais temáticas abordadas, relativas às chamadas de atenção implícitas nessas produções. Assim, de acordo com Martins e Mesquita (2020), a abordagem desenvolvida neste capítulo está vinculada em “evidenciar a intencionalidade política e pedagógica da educação indígena a serviço do coletivo” (MARTINS; MESQUITA, 2020, p. 36).

O PARADIGMA INDICIÁRIO NO CASO TREMEMBÉ

Segundo Ginzburg (1989), o Paradigma Indiciário está baseado na investigação de pistas, sinais ou indícios reveladores acerca dos fenômenos da realidade, que muitas vezes imperceptíveis para a maioria, mas que permitem ao pesquisador interpretar as singularidades e originalidades do objeto estudado.

Nesse sentido, Martins (2019) utilizou como referência a obra

⁴ Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

“Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história”, especificamente no texto “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário” de Carlo Ginzburg (1989), no seu modelo traçado na elaboração do conhecimento a partir da investigação minuciosa e análise refinada dos indícios, dados e sinais.

Assim, nas obras produzidas pelos indígenas Tremembé, por meio do Paradigma Indiciário, pode-se observar detalhes aparentemente sem importância, mas que se tornam reveladores de preciosas informações que ajudam na compreensão da cultura Tremembé e no fortalecimento dos movimentos sociais marcados pela luta de reafirmação identitária, demarcação e homologação das terras, bem como nas garantias de implementação dos direitos específicos desses povos, como os de educação e saúde diferenciadas.

Portanto, o fazer ciência Tremembé desperta um olhar para detalhes minuciosos e símbolos, fazendo-nos ver que o paradigma indiciário se mostra como metodologia apropriada para esse campo temático, uma vez que nos obriga a um olhar sensível e atento à configuração das práticas educativas em um contexto local.

Podemos assim dizer que o paradigma indiciário é um referencial teórico metodológico que pode nos aproximar da educação indígena e que essa aproximação possibilita um exame detalhado e significativo das práticas educativas, suas intenções implícitas e do conteúdo trabalhado. Uma prática educativa pode revelar elementos da cultura em questão, dos saberes no contexto indígena.

Martins (2019) explica que a escolha por tal opção metodológica se deu pelo fato de poder captar elementos capazes de expressar vivências e desafios dos povos indígenas no contexto sociocultural do nordeste brasileiro em um material de produção indígena, tendo seus elementos culturais e políticos como conteúdo programático da escola indígena, ao qual se verte total atenção em sua pesquisa.

Assim a ideia central é que, com base na observação de indícios, mesmo que possam estar implícitos nos textos de produção Tremembé, é possível apresentar os resultados de uma análise minuciosa do conteúdo seguida de uma análise do discurso do texto, para evidenciar as verdadeiras intenções na publicação dos seus TCCs como livros e materiais didáticos nessa Educação Diferenciada.

ANÁLISE DE CONTEÚDO E DISCURSO DO MATERIAL TREMEMBÉ

Desde uma análise inicial em nível de conteúdo, ou pré-análise no pensamento de Bardin (2009), e com uma análise de discurso inicial de nível fundamental, fazendo referência ao questionamento de que tratam os títulos e textos, observamos que, a escrita está diretamente relacionada com as principais necessidades da comunidade Tremembé, ou seja, seus TCCs se configuram como uma espécie de chamada de atenção aos problemas enfrentados por esses indígenas até os dias de hoje e não podem ser considerados, portanto, meros trabalhos acadêmicos.

A Análise de Discurso (AD) foi trabalhada de acordo com Greimas (1975) citado por Gregolin (1995, p. 15) e Mazière (2007). Quando abordam a análise de discurso em três níveis: fundamental, referente à ideia central, ou “de que trata o texto”, seguida de um nível narrativo dividido em quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção. Uma vez manipulado por uma situação, o indivíduo é levado a querer agir frente à situação problema, então, precisa adquirir competência para realizar a ação, que uma vez adquirida, realiza a performance, ou seja, pratica a ação, que lhe trará uma consequência ou sanção positiva ou negativa. Seguida do nível discursivo no qual se contextualiza indivíduo, tempo e espaço.

Martins (2019) apresenta tais análises por blocos, ou seja, nos cinco blocos que foram apresentados inicialmente na pré-análise do material de

produção indígena. Para fortalecimento das análises, utilizou-se, como fontes, capítulos, livros e palestras de antropólogos, pedagogos, historiadores e sociólogos que versaram sobre as questões indígenas nos seus mais diversos âmbitos. Com tudo isso, vislumbra-se o quão a presente pesquisa poderá mostrar um outro ângulo de pensamentos já estruturados a respeito dos fenômenos culturais e seus aspectos positivos, tendo em vista que grupos indígenas assimilam, de acordo com seus interesses, traços da cultura “dominante”, ainda que seja com a finalidade de manter a sua, como observada no processo de Sobreculturalidade de Martins (2016, 2020) quando resulta da transformação do indivíduo por meio do contato.

Associa-se aqui, ao argumento de Freire (1997), quando nos diz que os seres humanos são sujeitos inacabados e que estão em um processo contínuo de transformação, e, nesse aspecto, a educação indígena é realizada como prática de liberdade.

Ainda sobre a análise de conteúdo, Martins (2019) também nos mostra o pensamento de Minayo (2014), quando aponta algumas definições como:

Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais; [...] possui a mesma lógica das metodologias quantitativas, uma vez que busca a interpretação cifrada do material de caráter qualitativo; [...] dá ênfase às regularidades da fala, a sua análise léxica (MINAYO, 2014, p. 303-304).

Associando assim com a análise de discurso e seu objetivo básico, retratado também Minayo (2014), é “realizar uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos” (MINAYO, 2014, p. 319 *apud* MARTINS, 2019, p. 36).

HISTÓRIA ORAL E TRANSCRIÇÃO DA CULTURA INDÍGENA TREMEMBÉ

De acordo com Martins (2019), a história indígena entoa o seu clamor e suplica expressão e escuta, pois além de ser marcada por diásporas e rupturas identitárias e simbólicas, caracteriza-se em grande medida pela violência e traumas individuais e coletivos consequentes da colonização e massacres verificados tanto no Brasil colonial como nos demais períodos históricos até os dias atuais. Destacando-se aqui a atuação do governo vigente que ameaça rever as demarcações das terras e territórios indígenas conquistados por meio de luta árdua evidenciadas na identidade e visibilidade, hoje, em destaque, por conta do processo de Educação Diferenciada.

A invisibilidade em fontes documentais e escritas revela-se através da escassez de trabalhos que registrem fielmente a participação dos índios na construção social, econômica, cultural e política do Brasil. Por outro lado, a escrita não faz parte da ancestralidade indígena, nem foi ainda, adequadamente apropriada pelos índios no contexto contemporâneo. Parte de um processo lento, mas que vem ganhando força com o ingresso de indígenas em cursos superiores. Desse modo, pensar e se expressar em português continua sendo uma grande dificuldade para muitos, em consequência disso, a história indígena geralmente não é contada pelo próprio índio, que, na maioria, dos casos ocupa um lugar de subalternidade na construção de conhecimento sobre si mesmo.

No âmbito das ciências sociais e humanas, muitas vezes os relatos dos “informantes nativos” dão lugar às interpretações ideológicas, visões estereotipadas e juízos de valor de antropólogos, sociólogos entre outros cientistas sociais não indígenas. A história oral tem sido uma privilegiada e constante forma de transmissão da história indígena, especialmente no que se refere aos rituais, conhecimentos tradicionais, organização hierárquica e papéis sociais, possibilitando o registro do universo simbólico e mítico desde distintas visões de mundo.

Portanto, essa história oral sendo transcrita, fortalece a identidade

indígena, bem como, seus elementos culturais. Para tanto, a educação entra em cena como ferramenta de apoio nesse processo, gerando um enriquecimento mútuo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico. Nesse contexto, Libâneo (2001) trata a educação como uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais e culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana, individual e grupal.

Assim neste capítulo, agrupam-se elementos da educação, educação indígena diferenciada e da antropologia aplicada, uma vez que o conhecimento sobre as culturas humanas pode trazer vantagens práticas aos homens, na redução da crueldade, miséria e ignorância, ou seja, a educação indígena diferenciada está sendo usada no combate às essas injustiças sociais (PELTO, 1971).

Pode-se observar que implícitos no processo de Educação Diferenciada e na produção de um material didático do indígena para o indígena estão a preocupação com o fortalecimento da identidade indígena, a importância da transcrição da oralidade indígena nesse processo, a perpetuação dos saberes tradicionais entre os mais jovens com a leitura do material produzido, além da luta indígena por todos os direitos violados, e entre eles, sobre terras e territórios, educação e saúde interculturais e diferenciadas, bem como, pela aplicação dos direitos humanos.

A produção do material trabalhado e produzido pelos indígenas Tremembé permite constatar o interesse em realizar um registro documental escrito e imagético de elementos próprios da cultura do povo, neste caso, história, memória, oralidade e traços culturais, reconhecendo a necessidade e responsabilidade dos membros da comunidade em perpetuar seus saberes e práticas. Isso indica o reconhecimento pela importância da transcrição da oralidade que, como consequência, trará o fortalecimento dos povos indígenas como pano de fundo e resultado desse material produzido.

Associando os pensamentos norteadores metodológicos da pesquisa de Martins (2019), como o paradigma indiciário, seguidos das Análises de Conteúdo e Discurso, deparamo-nos como etapa de manipulação, a necessidade da transcrição da oralidade indígena e a passagem da invisibilidade para visibilidade social: como etapa da competência, observamos a aquisição de conhecimentos por meio da Educação Diferenciada, contada e bem descrita no livro história da Educação Diferenciada, como aquisição de poder, ou busca por empoderamento. Como performance, tem-se a produção que se deu em um espaço formal de aprendizagem, escrito por alunos pertencentes ao próprio grupo, reforçando aqui a perspectiva *Emic* utilizada na Antropologia, refletida em uma linguagem simples, direta e autêntica.

Os anciões Tremembé são os detentores dos saberes tradicionais, elementos importantes no processo da educação indígena, e, portanto, atores de todo esse processo de transcrição da oralidade indígena, para que não seja perdida no tempo. Nesse aspecto, conseguimos observar a importância da transcrição da oralidade indígena, como espécie de manutenção da cultura indígena Tremembé, associando aqui, nesse ponto, com o processo de Sobreculturalidade de Martins (2016, 2020), quando se observa a busca por elementos não indígenas (sistemas de ensino, escrita e sistema de publicações) com o propósito de manter viva a cultura indígena. Com base nesse argumento, fazemos valer o pensamento de Brandão (2004), quando nos diz que aprendemos, finalmente a crer que, se é com palavras que são escritas as regras que oprimem e que consagram a opressão, com elas também os homens entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos, poderão um dia libertar o homem e os seus mundos.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA INDÍGENA

NO FORTALECIMENTO DA HISTÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE TREMEMBÉ

Quando foi ressaltado o papel da Educação Diferenciada e sua importância na transcrição da oralidade indígena, as pesquisas de Martins (2019) mostram à comunidade desde esse ponto e desde duas visões: uma interna e outra externa, que a Educação Diferenciada se torna um elemento fundamental na questão da educação indígena e suas particularidades. Nesse caso, em específico, podemos notar que a transcrição da oralidade indígena pelos alunos do curso de formação de professores indígenas Tremembé, torna-se símbolo de empoderamento e, ao mesmo, tempo mecanismo de propagação e perpetuação dos saberes tradicionais que, uma vez escritos, serão mais difíceis de serem esquecidos, sem contar o papel crucial que terão os mesmos na contribuição às futuras pesquisas.

Desde um ponto de vista *Emic*, ou seja, na visão dos próprios Tremembé, podemos observar que os autores não tinham noção do tamanho ou grau de repercussão que teria tal material, e que o escreveram no intuito de deixar registrados parte de suas identidades. Desde o ponto de vista *Etic*, ponto de vista do pesquisador, pode-se observar que as transcrições da oralidade indígena, sem a Educação Diferenciada, tornar-se-ia inviável, ou seja, precisou-se de mecanismos, mesmo que externos a suas culturas, para poderem utilizar como mecanismos de manutenção das suas. Que nesse caso a Educação Diferenciada seria o meio de tornar isso possível.

Quando analisadas as monografias dos alunos Tremembé, nas pesquisas de Martins (2019), observando suas perspectivas na busca pelo conhecimento científico e, ao mesmo tempo, com a perpetuação dos saberes tradicionais, foram evidenciadas algumas fases:

Em um primeiro momento que todas as monografias analisadas mostram sinais e indícios de uma chamada de atenção aos problemas enfrentados pela comunidade, problemas esses, relacionados aos

direitos específicos sobre suas terras e territórios, sobre a implementação e perpetuação da Educação Diferenciada, seus meios de subsistência e sustento comunitários voltados para a principal atividade econômica da comunidade, que nesse caso é bem evidenciado a atividade pesqueira.

Em um segundo momento, ademais da chamada de atenção aos problemas enfrentados pela comunidade, observa-se que houve uma certa preocupação indígena pela busca de conhecimentos científicos para embasar seus escritos e que os mesmos pudessem servir de fontes para futuros estudos sobre a comunidade e seus saberes tradicionais, nesse momento a ideia é que os materiais produzidos pelos mesmos iria servir para os mais jovens, garantindo assim esse conhecimento indígena que estava desaparecendo com a morte dos mais velhos (anciãos), detentores de todo o conhecimento oral Tremembé.

Em um terceiro momento se observa que tal iniciativa pôde ir além das expectativas e que os beneficiados seriam ademais dos alunos da própria comunidade com o incentivo à leitura, escrita e pesquisa, mas também estudiosos interessados pela causa indígena bem como, indigenistas que passaram a ver a importância de tal chamada de atenção no meio acadêmico (MARTINS, 2019, p. 198-199).

Com relação à contribuição que essa forma de ensino traz para o desenvolvimento econômico-social das comunidades, com a formação de profissionais indígenas qualificados para o trabalho interno, Martins (2019) explica que a Educação Diferenciada tem como missão ressaltar a cultura local, partindo de um pensamento intercultural, ou seja, o intercâmbio entre formas, estruturas de ensino que favoreceria a comunidade indígena, uma vez que estariam utilizando elementos da cultura não indígena para fortalecer a indígena como um sistema de ensino, e, ao mesmo tempo, enfatizando e frisando uma educação do campo que atenda as especificidades da cultura local, deixando para trás uma visão de adaptação de elementos da educação urbana na educação rural ou indígena. Sendo assim surge uma nova forma de analisar tal educação e vislumbrar seus pontos responsáveis pelo

empoderamento e visibilidade da cultura e lutas indígenas em prol da coletividade.

Nesse caso, torna-se evidente que a ideia central seria formar profissionais indígenas para o trabalho comunitário interno, professores das escolas públicas diferenciadas das comunidades indígenas, contudo também se observa que, surge um fortalecimento socioeconômico comunitário, com profissionais qualificados, desenvolvendo a educação indígena e, ao mesmo tempo, dentro de um marco legal frente ao sistema educativo nacional brasileiro.

Na Educação Diferenciada, vemos a necessidade da perpetuação da cultura indígena e dos saberes tradicionais Tremembé, ou seja, a valorização e importância de uma educação que fortaleça a cultura indígena e que tenha um currículo desenhado por membros dessa comunidade.

Quanto à história Tremembé e o resgate histórico, vemos que além da necessidade de registrar a história contada, desde o ponto de vista dos próprios indígenas, de uma visão *Emic*, observa-se o material como estandarte da luta indígena e uma chamada de atenção para toda essa luta e resistência, seja pela demarcação da terra, pela invasão das mesmas por posseiros e empresas, seja por uma Educação Diferenciada ou, até mesmo, mostrando seus elementos culturais como forma de comprovação de propriedade dos mesmos. E assim passam a mudar a historiografia, em que o indígena deixa de ser objeto e passa a ser sujeito da história e escritor de sua própria história e cultura.

Quanto à reflexão proposta sobre o processo de Sobreculturalidade de Martins (2016, 2020), atentando para a teorização dos saberes tradicionais e de experiências da etnia e suas vivências no ensino superior indígena, como instrumento para manutenção, expansão e sobrevivência cultural, fica constatado que tal processo poderia contribuir com o processo de desenvolvimento e empoderamento da comunidade e, em específico com a

Educação Diferenciada e com os rituais Tremembé, pois os mesmos apresentam características de todas as fases consideradas no processo de Sobreculturalidade: Intra, Multi, Inter e Transculturalidade. Tal processo versa sobre o contato entre culturas distintas, partindo dos pressupostos de perda ou soma de cultura com o contato, nesse caso, observamos a soma de culturas entendida como adculturação, em que com a ideia de manutenção da comunidade Tremembé são utilizados elementos não indígenas, sejam técnicas, metodologias, didáticas, mas sempre com a visão de fortalecimento cultural local. Observam-se essas fases a partir de um fortalecimento quando ocorre o encontro entre os diferentes em uma situação de Alteridade (o outro e eu), e, a partir desse momento, afloram as intraculturas (bagagens culturais), conhecimento sobre a cultura do outro e a interação que será a responsável por gerar uma transformação ou transcultura, fruto do contato inicial.

Assim a educação superior entra em cena como protagonista e símbolo de luta e empoderamento em todo esse processo de manutenção da cultura Tremembé, pois seus alunos (professores indígenas) serão os responsáveis pela propagação e difusão cultural, que garantirão a sobrevivência de sua cultura. E nesse caso, nada melhor que, na utilização de um material produzido pelos próprios membros da comunidade, elementos difusores da tradição na educação de base, ou seja, nas escolas diferenciadas indígenas, palco de atuação dos alunos do projeto (professores indígenas Tremembé), com o público-alvo bem definido, crianças e jovens indígenas tornem-se futuros atores ativos nas lutas enfrentadas pela comunidade Tremembé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos ancestrais, em relação ao pensamento de coletividade, manipulação de plantas e ervas medicinais, cosmovisão voltada

para a ancestralidade, seriam contribuições para a sociedade e humanidade. Como também a consciência ecológica, uma vez que as grandes áreas verdes do mundo estão diretamente associadas às zonas de preservação que estão em terras e territórios indígenas, fazendo-nos questionar o conceito de civilidade. Assim surge outra indagação: com a interação entre as culturas indígenas e não indígenas qual delas tem mais a aprender e mais a ensinar? Diante de tal questionamento, além do observado sobre civilidade, tentamos com essa pesquisa uma contribuição às comunidades indígenas, mas que, na verdade, essa contribuição iria ser refletida como a imagem que se volta frente ao espelho.

Também por meio da circularidade de conhecimentos e práticas, os Tremembé estão servindo de exemplo para outras comunidades com a produção de seus livros e do material didático pelos membros da comunidade, alimentando o sistema educativo das escolas básicas indígenas.

Um ponto forte das pesquisas de Martins (2019) é o poder de mostrar, desde a ótica indígena, uma outra historicidade, em que os indígenas deixam o papel de objetos e assumem o papel de sujeitos, e passam a ser escutados desenvolvendo sua voz ativa frente a uma sociedade de opressão que cala e invisibiliza. E, nesse contexto, a Educação Diferenciada e Intercultural tem um papel crucial, pois os professores além de ativistas na luta indígena, serão multiplicadores dessa tomada de consciência, aceitação e autoaceitação.

Outro ponto forte evidenciado neste capítulo é a preocupação e a chamada de atenção com a constante perda dos saberes tradicionais orais dos povos indígenas, culturas milenares com manipulação de plantas e ervas, capazes não somente de curas físicas, mas para muitas doenças psicossomáticas. E, assim, busca-se um ponto de equilíbrio entre as culturas, utilizando para tanto a educação intercultural nesse aspecto.

Conclui-se este capítulo com inquietações, que nos garantem a não

utilização de um ponto final, pois continuarão em outras pesquisas, uma vez que a utilização do material escolar produzido pelo indígena e para o indígena é muito recente, necessitando de um tempo de amadurecimento da prática nas escolas para uma melhor observação entre o alunado, de possíveis mudanças no processo de ensino – aprendizagem, como no caráter político do mesmo, pois esses elementos além de chamada de atenção para os problemas enfrentados pela comunidade Tremembé, são uma chamada aos alunos para dar continuidade à luta indígena, como sujeitos ativos e reelaborando seu modelo de educação e sua cultura.

Nesse ponto, comungamos com Brandão (2008) em seus estudos sobre o método de Freire, quando nos diz que: “Uma prática cultural libertadora deveria envolver um trabalho intelectual de reelaboração dos elementos ideológicos da tradição de um povo” (BRANDÃO, 2008, p. 28). Exatamente o observado com a elaboração do material pelo professor indígena para o indígena, remetendo-nos aos questionamentos da Pedagogia do Oprimido de Freire (1975): A serviço de quem educamos? Para quem educamos? O que ensinamos? Como ensinamos? Tais questionamentos nos revelam o real significado da produção do material indígena pelo e para o indígena e assim, justifica a busca por difusão e visibilidade dos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas de todo o Brasil, ou seja, a serviço de quem os indígenas produziram esse material? Para quem foi desenvolvido o material produzido? Qual a finalidade? O que realmente tem nesse material? E como pode ser utilizado? Respondendo a essa nova gama de inquietações, chegamos às respostas exatas sobre todos os interesses implícitos nesse material e a real chamada de atenção a que ele nos remete, mostrando-nos a importância da luta indígena e a utilização da educação como ferramenta de fortalecimento cultural, identitário e de multiplicação da luta entre o alunado.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2009.
- BRANDÃO, H. H. **Introdução a análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2004.
- BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. 3. ed. Veranópolis: ITERRA, 2008.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed2. Porto Alegre: Penso, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 39, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- GREIMAS, A. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 17, n. 17, p. 153-173, jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- MARTINS, D. V. **A Intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil: caminho para o desenvolvimento e Sobreculturalidade**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.
- MARTINS, D. V. **A Contribuição Científica dos Tremembé através da Educação Diferenciada e Intercultural com base nos Saberes Tradicionais**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, Burgos, 2019.
- MARTINS, D. V.; MESQUITA, R. R. Terra e território na produção didática dos Tremembé: uma análise de conteúdo e discurso. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 34-47, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/12819>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- MARTINS, D. V. O conceito de Sobreculturalidade e os impasses relativistas

entre os Direitos Humanos e a Educação Diferenciada. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 194-205, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/174495>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MAZIÈRE, F. **A análise do discurso: história e prática**. São Paulo: Parábola, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

PELTO, P. J. **Iniciação ao estudo da Antropologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SOBRE OS AUTORES

Daniel Valério Martins

Pós-doutor em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina – IHGSC, Pós Doutor em Inter e Sobreculturalidade pela Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Pós-doutor em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos, Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca. Professor no mestrado de Antropologia de Iberoamérica – MAI da Universidad de Salamanca – USAL, professor no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, professor permanente no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica – PPGNEB do Instituto Federal Goiano – IF Goiano e professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

E-mail para contato: jjfadelino@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5153427373291259>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

Ruan Rocha Mesquita

Bacharel em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Membro do Grupo Salamanca de Investigación en Antropología Indigenista y Educación Intercultural – GSIAIEI e Organizador das três edições do CIELCULTT – Congresso Internacional sobre Educação, Língua, Cultura e Territórios, desenvolvidos durante o mês de abril dos anos

de 2021, 2022 e 2023 na Universidade Federal da Grande Dourados e Instituto Federal Goiano.

E-mail para contato: rocharuan@live.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753165415346540>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0766-2133>

Francisco Alberto da Silva Neto

Doutorando em Ciências Sociais na Universidade de Salamanca – ES. Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Ceará, MBA em Administração e Negócios pela Faculdade Ateneu e Mestrado em Antropologia de Iberoamérica pela Universidade de Salamanca.

E-mail para contato: albertneto17@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4894345410889340>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9139-4003>

O RACISMO ESTRUTURAL E A ETNOGRAFIA DA VIOLÊNCIA EM SOLO GOIANO: UM BREVE LEVANTAMENTO ACERCA DE ATOS DE INJÚRIA RACIAL NOS PRINCIPAIS NOTICIÁRIOS LOCAIS

Ecléa Rodrigues Pereira

Daiane Oliveira da Silveira

Ed Carlos de Sousa Lima

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336.1-5>

RESUMO

Esta pesquisa discute alguns atos de violência motivados por intolerância racial que acometem corpos negros em diversos ambientes e situações sociais. O Brasil, sendo o último país da América Latina a aderir à abolição da escravidão, tem-se, até os dias atuais, resquícios de inferiorização da pessoa negra, sendo manifestados de diversas formas, entre elas: a intolerância, a violência e a injúria racial, motivados pela ideia de supervalorização da pele branca em detrimento à pele negra. Nesta pesquisa, objetiva-se apresentar uma breve análise do índice de violência e injúria racial registrados, no estado de Goiás, na atualidade, discutindo como o racismo estruturado, desde o período escravocrata, tem sido reproduzido até a contemporaneidade, evidenciando a urgente necessidade de discussões e políticas públicas de combate às desigualdades raciais e enfrentamento ao racismo, o que torna este trabalho relevante. Sendo uma pesquisa de cunho quali-quantitativo fez-se uma busca na literatura em artigos disponíveis em periódicos CAPES e Google Acadêmico, delimitando-se seis artigos, e ainda por notícias atuais disponíveis no G1 e Jornal Opção, tendo como palavras-chave: racismo estrutural, violência de injúria racial, racismo. Concluindo que o racismo institucional, vivenciado na atual sociedade, tem seu berço no regime escravagista e tem sido ideologicamente reproduzido, estruturando-se e naturalizando-se com o passar dos anos.

Palavras-chave: Branqueamento social; Racismo; Sobreculturalidade; Violência.

RESUMEN

Esta investigación discute algunos actos de violencia motivados por la intolerancia racial que afectan a los cuerpos negros en diferentes ambientes y situaciones sociales. Brasil, siendo el último país de América Latina en adherirse a la abolición de la esclavitud, todavía tiene huellas de la inferioridad de la persona negra hasta el día de hoy, manifestada de diferentes maneras, como la intolerancia, la violencia y el insulto racial, motivado por la idea de sobrevalorar la piel blanca en detrimento de la piel negra. Esta investigación tiene como objetivo presentar un breve análisis de la tasa de violencia e injuria racial registrada en el estado de Goiás- BR hoy, discutiendo cómo el racismo estructurado desde el período de la esclavitud se ha reproducido hasta la actualidad, destacando la necesidad urgente de discusiones y políticas públicas de combatir las desigualdades raciales y confrontar el racismo, lo que hace relevante este trabajo. Al ser una investigación cuali-cuantitativa, se realizó una búsqueda bibliográfica, en artículos disponibles en las revistas CAPES y Google Scholar, teniendo como palabras clave: racismo estructural, violencia de injuria racial, racismo en Goiás, delimitando seis artículos, y también por noticias de la actualidad disponibles en los periódicos *G1* y *Jornal Opção*. Concluyendo que el racismo institucional vivido en la sociedad actual tiene su cuna en el régimen esclavista, y ha sido reproducido ideológicamente, estructurándose y naturalizándose a lo largo de los años.

Palabras clave: Blanqueamiento social; Racismo; Sobreculturalidad; Violencia.

INTRODUÇÃO

Por mais de 500 anos pessoas de corpo preto foram escravizadas em território brasileiro, aqui chegando por meio do tráfico negreiro, no período colonial, tiveram suprimidos seus direitos fundamentais por séculos, sendo o Brasil o último país na América Latina a abolir a escravidão. Após esse período, que se estendeu da colonização até o início da primeira República, os povos negros, sem nenhum respaldo das autoridades, foram marginalizados como pessoas e em sua cultura. O que continuou cerceando seus direitos e acesso a trabalho, escolas e demais espaços sociais, há época, e na sociedade atual (TAKAGI, 2021).

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo fazer uma breve análise

do índice de violência e injúria racial registrados no estado de Goiás na atualidade, discutindo como o racismo estruturado, desde o período escravocrata, tem sido reproduzido ano após ano, evidenciado a urgente necessidade de políticas públicas de combate às desigualdades raciais. Este estudo torna-se relevante ao passo que traz discussões imprescindíveis para se combater atos discriminatórios e desigualdade racial e ainda corroborar para a busca de políticas públicas de enfrentamento ao racismo.

Durante o processo de investigação, observaram-se dados importantes que evidenciam uma naturalização dos insultos raciais e termos pejorativos em relação ao negro, suas culturas e raízes. Percebeu-se ainda uma tentativa de branqueamento social em detrimento a corpos negros. Assim, no presente capítulo, propomo-nos a discutir as conexões entre as violências registradas e a reprodução social das diferenças étnico-raciais com requintes de violência, perpetuando o racismo estrutural no território brasileiro.

A pesquisa teve caráter quali-quantitativo, em que a busca de dados se deu por meio dos periódicos Capes e Google Acadêmico, e pelas fontes de notícias G1 e Jornal Opção, no período de dezembro de 2022. Para tanto, foi dividida em três partes, em que, no primeiro momento, apresenta-se um breve contexto histórico da população negra e sua atuação na economia do país, da colônia à República. Num segundo momento, serão analisados índices de violência e injúria racial registrados em Goiás entre os anos de 2019 e 2022 utilizando os jornais G1 e Opção.

E por fim passamos a discutir as conexões entre as violências registradas e a estruturação do racismo, com berço no período da escravidão no Brasil. Buscamos por dados atuais nas principais fontes de notícias, a fim de analisarmos o atual cenário de violência racial e sua recorrência. Observando-se assim, que o racismo vem sendo, ao longo dos anos, perpetuado e estruturado social e politicamente, tornando-se o estopim para atos de violência e injúria atualmente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breve relato da trajetória histórica do racismo no Brasil

Há 134 anos foi abolida a escravidão no Brasil, pondo fim a três séculos de exploração da mão-de-obra negra. Na colonização do Brasil, os negros, na condição de povos escravizados, contribuíram sobremaneira com suas tradições, conhecimentos e saberes para o desenvolvimento desta nação, sustentando-a através de seu trabalho nas grandes culturas de soja, milho, café e açúcar (TAKAGI, 2021).

Até chegar ao posto de trabalho, os negros eram submetidos a condições desumanas de acordo com TAKAGI (2021), estes eram traficados em navios em condições subumanas, enfrentavam fome, sede e doenças, aqui chegando, eram vendidos, alugados e leiloados. Quando chegam ao posto de trabalho eram submetidos a duras jornadas que perfaziam até 18 horas ininterruptas. Recebendo castigos infundados, e com a má alimentação que recebiam, sua expectativa de vida não atingiam os 35 anos.

Essa situação no Brasil tendia a perdurar por muitos outros anos não fosse a pressão vinda da Inglaterra, fortemente influenciada pelas ideias do iluminismo, bem como pelos ideais abolicionistas. Contudo, devido à forte dependência dos senhores de engenho do trabalho escravo, o Brasil foi o último país da América Latina a abolir a escravidão. Em 1871, foi assinada a Lei do Ventre Livre (liberdade às crianças que nascessem após essa data); no ano de 1885, assinou-se a Lei do Sexagenário (liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade). Mas somente em 1888 é que se teve de fato o fim da escravidão no Brasil (TAKAGI, 2021).

Abolida oficialmente em 13 de maio de 1888 (Lei Áurea), a escravidão no Brasil, deixou um forte legado que perdura até os dias atuais, conforme apontam Souza e Paim, “a sociedade brasileira é racista, pois é um

legado desse processo escravagista que permanece até a atualidade [...] e que se manifesta de diversas formas: físicas, simbólicas e psicológicas”. (SOUZA; PAIM, 2019, p. 42). Nesse processo abolicionista e com a transição de Monarquia para República, o capitalismo sempre esteve imperando nas relações sociais e de poder, reproduzindo a estrutura de dominação racial (BARBOSA; KOKKONEN; SOUSA, 2021).

Durante o processo de libertação dos povos escravizados, não se teve o amparo de políticas públicas de inclusão para inserção destes na sociedade, o que gerou uma completa desigualdade. Àqueles que outrora viviam enclausurados no trabalho forçado, não tiveram como estudar e se capacitarem para as demandas do mercado, ficando em desvantagem frente ao homem branco que vinha da Europa, e com uma exímia formação, ocupavam as frentes de trabalho, permanecendo os negros à própria sorte (TAKAGI, 2021). O que nos leva à compreensão de que tiveram mínimas oportunidades de ascensão de classe, relegados à pobreza e à violência.

Ideologicamente construiu-se uma cultura de etnocentrismo, em que a diversidade nem sempre foi entendida como parte do processo de construção histórica e social, o que é ressaltado pela rejeição ao diferente, e na supervalorização de uma raça em detrimento a outra. De acordo com Moreira e Candau (2007), muito do que temos por normalizados hoje, fora construído e estruturado ao longo da formação educacional, familiar, social, cultural, política e religiosa (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Nesse contexto, corpos negros foram rotulados, menosprezados e marginalizados, transformando o racismo em ódio e, conseqüentemente, em atos de violência física, psicológica e moral. O racismo estrutural pode ser conceituado, de acordo com Márques (2022), como atos reproduzidos a partir de:

[...] um conjunto de práticas discriminatórias pelas quais se garante que um grupo étnico-racial goze de privilégios em detrimento de outros [...] o racismo

estrutural aparece bem conjugado à violência simbólica. Desenvolvida pelas instituições e seus agentes com o fito de legitimar crenças e comportamentos dominantes, trata-se de uma expressão da violência que tem relação com o exercício da autoridade (MÁRQUES, 2022, p. 181).

Concordamos com Márques (2022), quando observamos as representatividades de corpos negros nas diversas camadas da sociedade, mesmo sendo um país com mais da metade da população negra, está ainda tem sido uma classe minorizada. O que é perceptível em curso elitizados, em cargos de chefia, na política e ainda em um forte sistema de oposições há tudo que é referente ao negro. O que é negativamente valorizado e se respalda na naturalidade, por conseguinte, acaba sendo desenfreadamente reproduzido, mascarado e manipulado ao longo dos anos (MÁRQUES, 2022).

Índice do registro de violência e injúria racial em Goiás

O índice de violência e injúria racial em Goiás apontam para um crescimento de mais de 50% de 2018 a 2019 (TÚLIO, 2020). Dados recentes indicam que tal crime atinge, em 2021, 77% de casos registrados em Goiás (WOLFF, 2022). Em 2022, teve um salto para 80% de casos, e de acordo com o delegado do Grupo Especializado no atendimento às Vítimas de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância - GEACRI, em Goiás, Dr. Joaquim Filho Adorno Santos, esse número pode ser ainda maior, visto que nem todos os casos foram oficializados pelas vítimas.

Além dos casos de racismo, também são computados um aumento de 26,3% nos casos de injúria racial, esses dados são do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, atualizados em agosto de 2022. E ainda de acordo com o Fórum Goiás ocupa o oitavo lugar no ranking de registros de casos de racismo em todo o país, tendo os seguintes números registrados:

[..] em 2020, Goiás teve 34 ocorrências de racismo. Já no ano seguinte, esse número subiu para 61. Quanto ao crime de injúria racial, Goiás teve 480 ocorrências em 2020 e 614 em 2021 (MACÊDO, 2022a, n. p.).

Outrora categorizada apenas pelo emprego da força física contra algo ou alguém, a violência é hoje reconhecida também em expressões sutis, em que não há necessariamente, o emprego da força física, mas a produção de danos morais e/ou psicológicas (MÁRQUES, 2022). Nesse sentido, tem-se que a violência não se restringe a um ato eventual, contudo pode ser evidenciada através de um evento específico, categorizando-se como um processo, ao qual envolvem-se mecanismos e condições estruturais que são produzidos e perpetuados por uma sociedade.

E casos como o do dono de um imóvel em Goiânia que agride verbalmente seus inquilinos dizendo “*vocês não valem nada. Negada, vagabundo. Não pagam aluguel, nem água, nem energia; vocês são muito é vagabundos; petaiada vagabunda*” (MACÊDO, 2022b, n. p.). O inquilino, que trabalha como entregador, morando há 12 anos na capital, diz que o imóvel havia sido solicitado pelo proprietário, justificando futuras reformas e que apenas uma fatura de água ainda não havia sido paga (MACÊDO, 2022b).

Ou ainda como a da médica negra de Iporá que ao atender um paciente, este a xingou de “preta nojenta” dizendo sentir vontade de “dar um tiro na cara” dela (MELO, 2022, n. p.). E como essas violências, centenas de outras, como apontam os índices, acontecem diariamente contra pessoas, pelo simples fato de terem a cor da pele diferente. Não importando se são homens, mulheres, crianças, médicos, entregadores, professores, jogadores de futebol, apenas pela cor da pele são considerados nojentos e vagabundos.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, fez-se uma busca na literatura por artigos disponíveis em periódicos (CAPES e Google Acadêmico) e por

notícias da atualidade (G1 e Jornal Opção). Utilizando-se como palavras chaves: racismo estrutural, violência de injúria racial, racismo em Goiás, onde seis artigos foram. A metodologia, portanto, partiu de análise documental com enfoque qualitativo sob uma perspectiva voltada para o Estado da Arte.

Segundo Romanowski e Ens (2006), Estado da Arte compreende a busca utilizando estudos sistemáticos de produções em uma área do conhecimento em sua totalidade. De acordo com as autoras, para estudos dessa natureza, essa metodologia embasa a análise de vários tipos de pesquisa científica, como teses, dissertações, monografias, publicações em periódicos, apresentações em congressos, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Decreto nº 10.932, de janeiro de 2022, vem promulgar a convenção interamericana contra o racismo, a discriminação racial e formas correlatas de intolerância, firmado pela República Federativa do Brasil, na Guatemala, em junho de 2013. Onde em seu artigo 1º reza que:

Discriminação racial é qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência, em qualquer área da vida pública ou privada, cujo propósito ou efeito seja anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais consagrados nos instrumentos internacionais aplicáveis aos Estados Partes. A discriminação racial pode basear-se em raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica (BRASIL, 2022).

Leis e Decretos, como vimos recentemente, têm sido criados a fim de punir e combater atos de racismo, contudo vemos um aumento cada vez maior de tais práticas em todo o país. Historicamente o negro foi posto como ser inferior devido sua cor de pele, contudo tem-se hoje algumas “restituições” a seu favor, como cotas raciais e legalidade da igualdade racial. Contudo a vida cotidiana de um indivíduo negro, continua sendo para

muitos, uma constante privação. Sob olhares vigilantes ao adentrar em um *shopping*, em uma loja mais refinada, tendo que “provar” que não é marginal.

Vemos no futebol vários jogadores negros serem apelidados de macaco, mulheres negras sendo rotuladas de empregadas domésticas, por acreditar erroneamente, ser uma profissão relegada a um ser inferior. Corpos negros tendo sua entrada dificultada em bares e locais, onde delimita-se não ser para negros. Olhares de deboche e menosprezo, entre tantos outros, e ainda jovens sendo presos ou mortos por terem sido “confundidos” com um criminoso em perseguição.

Sendo o último país da América Latina a aderir a abolição da escravidão, percebe-se a resistência à igualdade racial. E após a libertação, nenhuma tutela foi oferecida a fim de incluir o ex-escravizado no contexto social. Sendo possível compreender a necessidade de intervenções diretas do Estado no combate ao racismo institucional. E ainda descobrir se as medidas tomadas com esse objetivo têm sido de fato efetivadas.

Outro fator que nos chama a atenção nesta pesquisa é o negacionismo de uma parcela da sociedade, que fecha os olhos ante os atos de racismo, dizendo ser “mimimi” ou que exagero, corroborando assim para perpetuação de tais práticas. Tal contexto requer uma postura coerente dos poderes da República a fim de que haja de fato um nivelamento racial.

Entretanto mesmo diante de um crescente debate acerca de tal tema, um líder político disse em alto e bom som diante das mídias: “*Que dívida histórica é essa que temos com os negros? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida*”, palavras do Ex-presidente da República Jair Messias Bolsonaro, em entrevista ao programa “Roda Viva” em 2018 da TV Cultura. Posicionando-se contrário ao sistema de cotas (TAKAGI, 2021).

Importante ressaltar que uma grande parcela da sociedade tem o mesmo posicionamento do Ex-presidente, e outros tantos se sentem motivados/influenciados por ele. Demonstrando total desconhecimento ao

processo histórico de exclusão e contribuição dos negros para o desenvolvimento do país, anulando o racismo como prática criminosa e estruturada na sociedade, negando a sua existência, e, por conseguinte, invalidam quaisquer reivindicações. O que requer medidas de discussões de reconhecimento do problema, a fim de que o mesmo seja coibido, e assim desnaturalizado.

CONCLUSÃO

Concluímos assim que o racismo institucional, vivenciado na atual sociedade, tem seu berço no regime escravagista, que estabeleceu a superioridade de uma classe sobre a outra em razão da cor de sua pele. E essa ideologia tem sido reproduzida e estruturada com o passar dos anos, refletindo na pouca representatividade de corpos negros nos mais diversos seguimentos sociais, nos crescentes atos de violência e injúria raciais contra o negro, e assim vem gerando desigualdade racial, violência e discriminação, criminalizando a cultura negra desde a abolição da escravatura, como se os negros fossem obrigados a viver eternamente sob a sombra da escravidão.

AGRADECIMENTOS

Ao IF Goiano – Campus Urutaí pela disponibilização do curso de Licenciatura em Química, bem como ao Professor Doutor Daniel Valério Martins pela sabedoria e desprendimento com que conduziu a turma nesta etapa de nossa formação, e pelos conhecimentos, que tão sabiamente nos foi mediado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, X. de C.; KOKKONEN, R. L. F.; SOUSA, S. B. de. Eu não consigo respirar: Racismo Estrutural e os desafios da Educação para as

Relações Étnico-Raciais Na Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica-Brasil. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. Especial, p. 29-51, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1105>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.932, de 10 de janeiro de 2022**. Promulga a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, firmado pela República Federativa do Brasil, na Guatemala, em 5 de junho de 2013. Brasília, 10 de janeiro de 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D10932.htm. Acesso em: 19 dez. 2023.

MACÊDO, G. Crimes de racismo aumentaram quase 80% em um ano em Goiás, diz Anuário de Segurança Pública. **G1 GO**, 10 ago. 2022a. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/08/10/crimes-de-racismo-aumentaram-quase-80percent-em-um-ano-em-goias-diz-anuario-de-seguranca-publica.ghtml>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MACÊDO, G. Dono de imóvel é investigado por injúria após chamar inquilinos de 'negada vagabunda' por atraso em pagamento de contas. **G1 GO**, 30 set. 2022b. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/09/30/dono-de-imovel-e-investigado-por-injuria-apos-chamar-inquilinos-de-negada-vagabunda-por-atraso-em-pagamento-de-contas-ouca.ghtml>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MÁRQUES, F. T. À flor da pele: quando uma etnografia da violência escolar encontra o racismo estrutural brasileiro. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación - REXE**, v. 21, n. 46, p. 171-189, 2022. Disponível em: <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1224/1036>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MELO, T. Paciente é preso suspeito de xingar de 'preta nojenta' médica que foi socorrê-lo e dizer que sentia vontade de 'dar tiro na cara' dela. **G1 GO**, 20 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/09/20/homem-e-preso-suspeito-de-xingar-medica-de-preta-nojenta-em-ipora.ghtml>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A.R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SOUZA, O.; PAIM, E. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 41-60, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/10975>. Acesso em: 19 dez. 2023.

TAKAGI, I. H. R. **O resultado das políticas de ação afirmativa no combate ao Racismo Institucional no Brasil**. 2021. 32 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) - Centro Universitário de Goiás UNIGOIÁS, Goiânia, 2021.

TÚLIO, S. Goiás tem o maior crescimento de registros de injúria racial e racismo do país em um ano, diz Anuário de Segurança Pública. **G1 GO**, 20 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/10/20/goias-tem-o-maior-crescimento-de-registros-de-injuria-racial-e-racismo-do-pais-entre-2018-e-2019-diz-anuario-de-seguranca-publica.ghtml>. Acesso em: 19 dez. 2023.

WOLFF, I. Crime de racismo cresce 77% em Goiás. **Jornal Opção**, 07 ago. 2020. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/crime-de-racismo-cresce-77-em-goias-420938/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Ecléa Rodrigues Pereira

Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas (IF Goiano - Ipameri). Tecnóloga em Logística (UNIP). Licenciada em Química (IF Goiano - Urutaí), com atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pesquisa e Extensão e Residência Pedagógica. Área de interesse: ensino educacional especializado, com foco em surdez e o uso de LIBRAS, no ensino de química.

E-mail para contato: eclea.rodrigues16@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8730591339125101>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2664-8936>

Daiane Oliveira da Silveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestre em Antropologia de Iberoamérica na Universidade de Salamanca e Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca.

E-mail para contato: daiane_oliveira23@hotmail.com.

Ed Carlos de Sousa Lima

Doutorando no Programa de Ciências Sociais da Universidad de Salamanca. Mestre em Antropologia pela Universidad de Salamanca (2019-2020). Graduado em Bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2010). Pós-graduação lato sensu em Direito Penal, Processo Penal e Constitucional - FAERPI. Professor e conteudista da Academia de Segurança Pública do Estado do Ceará - AESP. Delegado da Polícia Judiciária do Estado do Ceará.

E-mail para contato: edepoltaj@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8322586632324776>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5735-5625>

RACISMO ESTRUTURAL ACOMETIDO POR POLICIAIS EM GOIÂNIA: PM DE GOIÁS AGRIDE ADOLESCENTES NEGROS E IGNORA BRANCO DURANTE A MESMA ABORDAGEM

Elisduarda da Costa Oliveira

Pedrina Hellen Miguel dos Santos

Alvar Diego Soares Fuschini

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336.1-6>

RESUMO

O racismo estrutural está cada vez mais enraizado na população, sendo algo que se torna bastante preocupante dado que a prática constante desse ato na região Centro-Oeste, em específico, em Goiânia – Goiás, colabora para o desenvolvimento de ataques em ambientes onde a população deveria, por lei, ter os seus Direitos e Dignidade Humana garantidos e se sentir segura. O texto aborda uma metodologia exploratória e documental, utiliza uma busca por meio do Estado da Arte e tem como objetivo abordar a presença do racismo estrutural acometido por policiais em Goiânia – Goiás. Espera-se que este estudo traga uma reflexão sobre uma maior credibilidade e valorização das pessoas negras e suas culturas, ao mesmo tempo que sirva para repertório para desenvolver campanhas de conscientização contra o racismo e como consequência, uma igualdade de oportunidades entre as pessoas independentemente da cor da pele.

Palavras-chave: Desrespeito; Raça; Crime; Injúria; Insegurança; Violência.

RESUMEN

El racismo estructural está cada vez más arraigado en la población, algo que se vuelve bastante preocupante dado que la práctica constante de este acto en la región del Medio Oeste, específicamente en Goiânia - Goiás, contribuye al desarrollo de ataques en ambientes donde la población por ley debería tener sus derechos. y la dignidad humana garantizada y sentirse seguro. El texto aborda una metodología exploratoria y documental, utiliza una búsqueda por medio del Estado del Arte y tiene como objetivo abordar la presencia del racismo estructural afectado por los policías en Goiânia - Goiás Se espera que este estudio traiga una reflexión sobre una mayor credibilidad y

valoración de las personas negras y su cultura que las campañas de sensibilización. contra el racismo se puede desarrollar y, como consecuencia, la igualdad de oportunidades para las personas sin importar el color de la piel.

Palabras clave: Falta de respeto; Raza; Delincuencia; Lesiones; Inseguridad; Violencia.

INTRODUÇÃO

O Racismo estrutural é um dos principais problemas enfrentados pela população negra no Brasil, uma luta que é marcada por uma grande desigualdade social e violência. Podemos caracterizar o racismo estrutural por ser um conjunto de hábitos, ações, falas, situações que estão presentes no cotidiano da população, que executam o preconceito, podendo ser tanto de forma direta ou indireta, e que, em sua maioria, são passadas de uma geração para outra (BERSANI, 2017).

É de extrema importância enfatizar que o preconceito é uma maneira de se definir ou de se referir a alguém ou a algum assunto tratado antes de conhecê-lo, já a discriminação é caracterizada como ações que separam, excluem ou tratam as pessoas com diferença. Por meio disso, temos presentes diversos tipos de racismo a serem citados, como: preconceito e discriminação racial ou crime de ódio racial e racismo institucional (SOUZA *et al*, 2021).

Infelizmente, no Brasil, vítimas têm cor e endereço. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), 4,5 dos negros sofrem em abordagens policiais ou até mesmo recebem tratamento inferior ao de pessoas brancas ao serem abordadas. Isso ocorre por uma série de fatores sendo eles: ocupação de cargos inferiores, basear-se na cultura de que algumas pessoas devem ser subservientes a outras, e principalmente, a associação da escravidão de povos de origem africana (LIMA, 2021).

Por meio disso, é importante destacar as diversas normativas e diretrizes que estão presentes no código de lei no Brasil e que devem ser

ênfáticas para que o racismo estrutural seja erradicado dia após dia (SILVA, 2020). Sendo assim, o presente capítulo tem como objetivo principal abordar a presença do racismo estrutural cometido por policiais, em Goiânia – Goiás, ao realizarem abordagem.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório e documental de caráter qualitativo. O método escolhido para a escrita deste capítulo foi com base em uma notícia que ocorreu no Estado de Goiás e materiais disponibilizados, em sala de aula, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí serviram de suporte. A metodologia, portanto, foi desenvolvida desde uma análise documental com uma proposta voltada para o Estado da Arte.

Segundo Romanowski e Ens (2006), o Estado da Arte é realizado quando ocorre a busca por estudos sistemáticos de produções em uma área do conhecimento em sua totalidade. As autoras afirmam que, para estudos dessa natureza essa metodologia embasa a análise de vários tipos de pesquisa científica, sejam teses, dissertações, monografias, publicações em artigos, jornais, apresentações em congressos, dentre outros.

Nesse viés, foi realizado um levantamento bibliográfico baseado na busca de artigos periódicos, teses, dissertações e capítulos de livros nacionais e internacionais, indexados em bases eletrônicas, tais como: Scielo, Lilacs, Medlinee e Portal CAPES.

Assim, esta pesquisa mostra sua relevância, pois não ser racista exige uma postura firme pela mudança estrutural da sociedade atual. E se torna importante alerta sobre essas questões para que se tenha um maior desenvolvimento das políticas públicas perante esses acontecimentos, isto que racismo é crime e deve ser punido.

REVISÃO DA LITERATURA

A notícia do tema abordado foi um caso em que dois adolescentes negros foram agredidos por policiais durante uma abordagem, enquanto outro adolescente branco, que estava com eles, não sofreu agressões. A ação foi gravada pelas câmeras de segurança do estabelecimento que pertence ao pai de um dos meninos. Nas imagens, é possível visualizar que um dos dois policiais militares inicia uma conversa com o garoto branco enquanto outro oficial estava à distância. No momento posterior, o policial se aproxima do garoto negro e o agride no rosto. Em seguida, o mesmo policial agride o segundo garoto negro e a empurra para dentro do comércio. A família de um dos garotos chegou a registrar um boletim de ocorrência contra os policiais. E a Polícia Militar do Estado de Goiás afirmou ter afastado o agente que aparece nas imagens e aberto procedimento administrativo disciplinar para investigar o ocorrido (SOUZA, 2021).

O tema problematiza a relação de um grupo de adolescentes com um dos agentes do Estado: Polícia Militar. Neste cenário, jovens negros, pobres e moradores de áreas faveladas se encontram entre os grupos mais vulneráveis às práticas de discriminação e violência (CERQUEIRA *et al*, 2017).

Configura-se assim o processo de filtragem racial, que expressa as “práticas racialmente tendenciosas de identificação de suspeitos” ou, mais especificamente, o fato de a cor da pele ser um fator determinante na decisão da abordagem policial. Vale ressaltar que se trata de uma forma de violência praticada pela polícia, um feito pouco investigado no Brasil, e que tem tido como alvo preferencial a juventude negra da periferia urbana do país (PINC, 2014).

A construção de princípios de deveres e igualdades foi aplicada para

neutralizar a inferiorização dos negros com a alegação de que os eram subalternados, ora sob a apologia de incapacidade, ora falta de vontade (ALMEIDA, 2018). Além do mais, constatam-se, essa condição, com meias-verdades, como o apego ao passado escravagista e um antiquado ideal de supremacia branca, não expondo que o motivo pelo qual persiste desigualdade entre brancos e negros, promovendo àqueles os privilégios e, a estes, as “sobras”, isso é o racismo (BATISTA, 2018).

O desprezo do racismo e a ascensão do conceito de democracia racial se aprimoraram com o conceito de meritocracia, segundo o qual, os negros que se esforçaram, poderão desfrutar de direitos iguais aos dos brancos. Tal conceito, na prática, serviu apenas para a permanência da desigualdade entre brancos e negros (ALMEIDA, 2018).

O racismo institucional é exposto também como expressão da violência estrutural, que concede à violência de caráter institucional, que manifesta discriminação de tipo racial, de gênero, dentre outras, e que é fundada em conjuntura de relações desiguais de poder (político, econômico e institucional) historicamente construídas. Esta se manifesta tanto no plano macroestrutural, contendo os sistemas econômicos, culturais e políticos encarregados por processos de opressão e exclusão que aprofundam a vulnerabilidade social (ANUNCIAÇÃO; TRAD; FERREIRA, 2020).

DISCUSSÃO

Na reportagem alvo do tema do estudo, há depoimento, para TV Anhanguera, de um dos meninos negros que foi agredido e ele mesmo diz “O outro não apanhou. Ele é branco. É só porque nós somos negros que apanhamos”. A mãe de um dos meninos também relatou na entrevista sua indignação: “Ele estava sentado na rodinha lá tomando coca mais os amigos, não tem cabimento um trem desses, não, eles não estavam fazendo nada de

errado”. Desse modo, percebe-se a indignação e a percepção de todos para o ato de racismo.

A juventude negra é vista pela sociedade racista, conforme relata PIMENTA (2014), a partir da oposição que ora a enquadra como um “problema social”, um jovem infrator desviante das regras, normas e leis, ora o situa na categoria do “risco”, alguém que pode tornar-se infrator e desviante por ainda não ter o discernimento próprio do adulto para tomar as melhores decisões na condução de sua vida (ANUNCIAÇÃO; TRAD; FERREIRA, 2020).

São frutos de representações historicamente consolidadas, que têm suas origens no passado escravocrata brasileiro, cujas práticas se atualizam e adquirem novas facetas a cada momento. É essencial problematizar qual papel tem assumido a polícia nas formas contemporâneas que a sociedade brasileira tem adotado para reprimir, conter e limitar a população negra (PIRES, 2015).

RESULTADOS

Teremos como resultados esperados a punição devida aos policiais que cometem racismo estrutural, além de fazer valer as leis que estão em vigor, para que esse tipo de racismo não seja alimentado cada vez mais pela população. Espera-se que essa parcela considerável da população que sofre com a discriminação racial tenha uma maior credibilidade e valorização para que assim, seja possível desenvolver campanhas de conscientização contra o racismo, tendo, como consequência, uma igualdade de oportunidades entre as raças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações raciais em vigor, no Brasil, visam, por exemplo, modificar

o viés racista de uma determinada estrutura social alterando as posições, historicamente, destinadas aos negros e reconduzindo-os a espaços de privilégio e poder. Se forem amplas e bem-sucedidas, tais medidas podem contribuir com o aumento da dissociação entre negritude e pobreza, o que pode suscitar efeitos ideológicos e práticos diversos. Com base em leituras complementares de autores como Fabiano Veliq e Paula Magalhães, foi observado que, em alguma medida, é a relativa sobreposição estrutural entre negritude e pobreza que reforça crenças e atitudes contra os negros, ainda que elas sejam inconscientes ou apresentadas em um discurso classista.

Observou-se também, no texto escrito a várias mãos, encabeçado por Leny Alves Bomfim Trad, que a falta de fiscalização efetiva por parte das autoridades competentes da segurança pública contribui para a propagação de práticas discriminatórias e racistas entre os agentes policiais. As fragilidades, no plano das políticas públicas destinadas à juventude, bem como a fragilidade ou ausência das redes de proteção sociais, são intensificadoras da vulnerabilidade vivenciada pelos adolescentes negros.

Desse modo, é preciso evidenciar que os adolescentes negros têm adquirido mais destaque na pauta da segurança pública, cujo enquadramento na condição de “marginais” tem justificado o incremento da repressão contra esse grupo, mais do que na agenda das políticas de proteção social e de promoção da saúde da juventude.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANUNCIAÇÃO, D.; TRAD, L. A. B.; FERREIRA, T. “Mão na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 29, n. 1. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ctHxjZn497TXLJBhpSB8GRn/?forma>

[t=pdf&lang=pt](#). Acesso em: 19 dez. 2023.

BATISTA, W. M. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/nkt6FjJDWMvfV7DsqtBY4XK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BERSANI, H. Racismo Estrutural e o Direito à Educação. **Revista Educação em Perspectiva**, Minas Gerais, v. 8, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6975>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: Ipea e FBSP, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/2898-atlasdaviolencia2017completo.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

LIMA, S. T. B. Direitos humanos dos negros: Racismo estrutural, Necropolítica, Interseccionalidade e o mito da democracia racial no Brasil. **Revista Educação e Humanidades**, v. 1, n. 2, p. 119-132, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7917>. Acesso em: 19 dez. 2023

PIMENTA, M. M. Juventude e violência *In*: LIMA, R. S.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. de (Orgs.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 265-275.

PINC, T. Por que o policial aborda? Um estudo empírico sobre a fundada suspeita. *In*: Encontro Anual Da ANPOCS, 38., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPOCS, 2014.

PIRES, T. R. O. Do ferro quente ao monitoramento eletrônico: controle, desrespeito e expropriação de corpos negros pelo Estado brasileiro. *In*: FLAUZINA, A. *et al.* **Discursos negros: legislação penal, política criminal e racismo**. Brasília, DF: Brado Negro, 2015.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SILVA, K. S. A mão que afaga é a mesma que apedreja: direito, imigração e a perpetuação do racismo estrutural no Brasil. **Revista Mbote**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/mbote/article/view/9381?fbclid=IwAR36usoKdbcile9IpXC->

[beWslb3sfO9hI5THnueZhmQv5GWWlm79gw2hILo](#) . Acesso em: 19 dez. 2023.

SOUZA, J.; SANTOS, J. N.; SILVA, D. F. L.; SILVA, T. R. Carta às Editoras sobre o artigo de Moreira. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 6, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Vg4qZQKJNRRxQfPcJqXfjYL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SOUZA, N. PM de Goiás agride adolescentes negros e ignora branco durante mesma abordagem. **Notícia Preta**, 21 jul. 2021. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/pm-de-goias-agride-adolescentes-negros-e-ignora-branco-durante-mesma-abordagem/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

TRAD, L. A. B. *et al.* Segurança pública e questões raciais: abordagem policial na perspectiva de policiais militares e jovens negros. In: Ministério da Justiça e cidadania; Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Direitos humanos, grupos vulneráveis e segurança pública**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2016

VELIQ, F.; MAGALHÃES, P. A “Colonização é aqui e agora”: elementos de presentificação do racismo. **TRANS/FORM/AÇÃO: Revista de Filosofia da Unesp**, [S. l.], v. 45, n. Special Issue 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/2022-01-06>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Elisduarda da Costa Oliveira

Acadêmica no curso de nutrição, com formação no ano de 2023. Atualmente fazendo estágio na área de saúde pública.

E-mail para contato: elisduarda.costa@estudante.ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9867619697301972>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1906-8860>

Pedrina Hellen Miguel dos Santos

Estudante da disciplina Relações Étnico-Raciais e Diversidade de Gênero no Ambiente Escolar do curso de Nutrição do IF Goiano.

E-mail para contato: pedrina.hellen@estudante.ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3762784079286865>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0044-423X>

Alvar Diego Soares Fuschini

Mestre em Direito pela Universidade de Salamanca. Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca.

E-mail para contato: alvardiego_88@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0310639292073733>

PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL POR MEIO DA INTERAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY NO ÂMBITO ESCOLAR

Gleudson da Silva Oliveira

Cristiane Maria Ribeiro

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336.1-7>

RESUMO

O estudo objetiva-se em analisar o preconceito étnico-racial por meio da interação social na perspectiva de Vygotsky no âmbito escolar. O estudo abordará metodologia qualitativa, uma vez que serão pesquisados aspectos relacionados a resultados da ação humana, por meio de análise de conteúdos, segundo Bardin, os quais permitirão observar a identificação da prática nas escolas da visão social, ou se há uma nova abordagem antirracista. A pesquisa se faz relevante ao meio social, pois demonstra que o ambiente escolar é campo imprescindível para a (re)construção de pensamentos solidificados e ao mesmo tempo flexíveis para o combate do preconceito étnico-racial. Dessa forma, conquanto a escola seja um meio da condução das ideologias estatais, cabe ao educador manobras para que as concepções arraigadas na sociedade e a propagação na interação social sejam reanalisadas para uma visão de desconstrução de pensamentos egocêntricos, passando a ter uma sociedade altruísta. Enfim, faz necessário uma reavaliação no papel social, acerca da transmissão de (pre)conceito, (pre)concepções diante do outro, o que se deve haver uma manipulação benéfica das informações com intuito de edificação do outro, concedendo a possibilidade da criação de identidade negra no corpo social.

Palavras-chaves: Preconceito étnico-racial; Interação social; Âmbito escolar.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo analizar los prejuicios étnico-raciales a través de la interacción social desde la perspectiva de Vygotsky en el entorno escolar. El estudio abordará la metodología cualitativa, ya que se investigarán aspectos relacionados con los resultados de la acción humana, a través del análisis de contenido, según Bardin, lo que permitirá observar la identificación de la práctica en las escuelas de visión social o un nuevo

enfoque antirracista. La investigación es relevante para el entorno social, porque demuestra que el ambiente escolar es un campo indispensable para la (re)construcción de pensamientos solidificados y al mismo tiempo flexibles para combatir los prejuicios étnico-raciales. Así, si bien la escuela es un medio para conducir ideologías estatales, corresponde al educador maniobrar para que las concepciones arraigadas en la sociedad y la propagación en la interacción social sean reanalizadas para una visión de deconstrucción de pensamientos egocéntricos, comenzando a tener una sociedad altruista. Finalmente, es necesaria una reevaluación en el rol social, sobre la transmisión de (pre)concepto, (pre)concepciones ante el otro, que debe ser una manipulación beneficiosa de la información para construir el otro, otorgando la posibilidad de crear identidad negra en el cuerpo social.

Palabras clave: Prejuicio étnico-raciales; Interacción social; Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

O estudo objetiva-se em analisar o preconceito étnico-racial, por meio da interação social, na perspectiva de Vygotsky no âmbito escolar. Dessa forma, abordará a temática do preconceito étnico-racial admirando os ensinamentos de Vygotsky, bem como argumentando o começo de todo um processo marcado pela arrogância e ganância do homem europeu sobre o homem brasileiro, suas formas e consequências de ver a diferença alheia, inferiorizando aqueles os quais não há semelhança ou igualdade nos moldes europeus, fazendo que os diferentes sejam servidores de seus caprichos e vontades.

Para um discurso robusto acerca da temática do preconceito étnico—racial, por meio da interação social, na perspectiva de Vygotsky, no âmbito escolar, ficar-se-á ancorado em autores como Lavinsky, Souza e Pereira (2019); Gomes (2005); Ianni (1997); Oliveira e Abramowicz (2010); Althusser (1985); Carvalho e Scaldaferri (2017); Pereira (2007); Santomé (1995); Cunha Júnior (2001); Santos (2016); Santos (1989); Ratts (2010); Neves (2008); Gonçalves (1999); Vygotsky (1998, 2001a, 2001b); Rogoff

(1988); Cavalleiro (2004); Almeida (2019); Francisco Jr. (2007); Silva (2004); Brasil (2004).

O estudo apresentará a pseudodemocracia racial, por meio das leis promulgadas, com o intuito de igualdade de direitos na consciência humana, pois se sabe que, na realidade, é inexistente, fundamentando-se na Lei 10.639/2003. A liberdade da propriedade, na qual o homem negro deixa de ser posse da cultura escravocrata tornando-se ser livre de seus “donos”, não acontece, pois se percebe que a escravidão ainda permanece nos dias atuais de forma intelectual, em que o afrodescendente se torna preso em mentalidades ignorantes que continuam a tratá-lo como o ser inferior e servidor ou buscam valorizar a cultura e o ser afro-brasileiro dentro das escolas, porém a conscientização e a valorização ocorrem, tão somente, no dia da Consciência Negra e nada além.

Nesse argumento, vê-se a importância da sociedade no processo de aprendizagem e na formação humana, uma vez que o indivíduo gera conhecimento por meio da interação social, do outro social que contribui, significativamente, como influenciador e mediador deste indivíduo vulnerável ao saber. Assim, Vygotsky ensina que o homem não constrói o saber isoladamente, mas sim pelo convívio e participação social. Dessa forma, na interação social, há a possibilidade da formação de sujeitos que constroem ou desconstróem o preconceito étnico-racial.

Com essa argumentação, objetiva-se o aprofundamento do estudo da cultura afrodescendente, afro-brasileira, reconhecendo o valor que esses povos possuem dentro de nossas entrelinhas culturais brasileiras, mas que ainda são marginalizados pelo outro, a análise da aplicação dos instrumentos didáticos e leis que permitem e garantem essa aproximação com a realidade negra existente em todos os indivíduos e lugares; aceitar, verdadeiramente, o afrodescendente em suas características físicas, estereótipos genéticos, dando-lhe autoestima, e identificação de sua beleza, rompendo os obstáculos

para o acordar do pesadelo da escravidão, em definitivo, inserindo-o, no seio social, ancorados por discursos antirracistas.

Importante se faz abordar uma metodologia qualitativa e quantitativa abordando e explorando os instrumentos que tornam a temática acessível ao indivíduo/leitor, inserindo-o nas tradições, costumes, crenças, hábitos, observando e compreendendo as mudanças ao longo do tempo; aprofundando no estudo individualizado com o público-alvo; palpando os problemas inerentes ao tema e contribuindo com possíveis soluções.

Este trabalho se torna relevante, pois atinge o âmago da sociedade, ao tentar, conscientizá-la de que precisa pensar em inúmeras pessoas que necessitam da liberdade verdadeira, de mentes e intelectos livres dos pensamentos coloniais, dando-lhe abertura ao acolhimento cultural.

METODOLOGIA

Esta pesquisa será desenvolvida com base na abordagem qualitativa, explorando as relações étnico-raciais, de forma minuciosa, havendo articulação da interação social e a perspectiva de Vygotsky. Dessa forma, faz-se necessário, para a pesquisa, a análise de obras e documentos voltados às políticas educacionais escolares para a compreensão do referido estudo.

Dessa forma, a abordagem qualitativa parte da premissa de que o significado é resultado da ação humana o qual não poderá ser compreendido do ponto de vista quantitativo, pois ressalta-se que a temática passa na psicológico do indivíduo, o ser individualizado, sendo o estudo e a análise dos resultados advindos do contato com pessoas (FRASER; GONDIM, 2004).

Creswell (2010) define a abordagem qualitativa como sendo “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Os principais

procedimentos qualitativos, segundo Creswell (2010), focam-se em amostragem intencional, coleta de dados abertos, análise de textos ou de imagens e interpretação pessoal dos achados.

Em outras palavras, a análise documental apresenta o conteúdo dos documentos da instituição de maneira mais acessível e facilitada, o observador passa a entender mais facilmente o funcionamento e as regras gerais deles. A observação, entretanto, permite que o observador identifique se tudo que está posto em documento é realmente aplicado no cotidiano. Para Bardin (2011):

A análise documental como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito é atingir o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (BARDIN, 2011, p. 51).

A coleta de dados qualitativos é feita de forma aprofundada, sendo os dados cuidadosamente coletados em cada uma das fontes, utilizando dos recursos de busca como periódicos da CAPES e Google Scholar, apropriando de matéria cognitiva para a realização de pesquisa fundada em autores que abordam as relações étnico-raciais.

Por fim, tal análise dos dados qualitativos é considerada relevante, uma vez que apontará importantes suportes para concluir o referido estudo, identificando os achados, apontando as relações entre as múltiplas fontes e discutindo com a teoria. Isso tudo vai gerar fundamento de análise que será

utilizado para a conclusão do estudo.

DESENVOLVIMENTO

Ao mencionar preconceito étnico-racial rememora-se a história marcada pela eliminação do negro por ser classificado contrário aos padrões físicos dos colonizadores. Dessa forma, sem autonomia na defesa dos seus próprios conceitos, o Brasil se torna obediente à raça hegemônica difundida pelo meio social e propagada pela interação social. Ademais, é lastimável perceber que tais atitudes instigam a discriminação étnico-racial, reafirmando a supremacia do branco e a inferioridade do negro, tornando-a natural no campo social (LAVINSKY; SOUZA; PEREIRA, 2019).

A perpetuação hierárquica do ser humano é fixada na relação de poder, ao ditar o diferente e o não diferente, produzindo e reproduzindo, de forma positiva ou negativa, a propagação da cultura outorgada pelos dominantes. Dessa forma, a exaltação da cultura branca, dita como superior, contribui com a disseminação de estereótipos de inferioridade de toda cultura que não correspondem à ditada pelos poderes dominantes, neutralizando, especificamente, a cultura negra como algo sem significância, sem valor ou, ainda, fora do contexto social (LAVINSKY; SOUZA; PEREIRA, 2019).

Assim sendo, o indivíduo negro passa a ser identificado pela rotulação de suas características físicas, havendo a divisão da sociedade em negros e brancos, assim afirma Gomes (2005):

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país (GOMES, 2005, p. 48).

Como destaca Ianni:

Esta é uma longa história, começando com os grandes descobrimentos marítimos e desenvolvendo-se através do mercantilismo, colonialismo, imperialismo, transnacionalismo e globalismo. De tal modo que no fim do século XX a África, Oceania, Ásia, Europa e Américas continuam desenhadas no mapa do mundo e no imaginário de todo o mundo como uma multiplicidade de etnias ou raças distribuídas, classificadas ou hierarquizadas de formas muitas vezes extremamente desiguais (IANNI, 1997, p. 158).

Dessa forma, aqueles os quais não possuíam características semelhantes ou iguais ao modelo “padrão”, eram classificados ou/e hierarquizados, ou melhor, subjugados por suas diferenças, fato este que alimenta a ideia da diferença como sinônimo de inferioridade. Neste contexto, a distorção histórica e a desigualdade iniciada por essa concepção de diferença, tratada como sinônimo de inferioridade, prevalece atualmente.

Nessa vertente, sabe-se que a atribuição de rótulos, pensamentos e ideias preconceituosos brotam do seio social, vê-se que desde cedo as crianças são inteiramente influenciadas e configuradas nas relações sociais. A referida interação com o outro ser social seja ele de sua realidade cotidiana ou externa, seja do ambiente familiar ou escolar, será significativamente responsável pelas definições subjetivas concretizadas na consciência infantil. Desse modo, é a partir dessas concepções que os seres humanos constroem suas autoimagens e suas identidades, podendo ser positivas ou negativas (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010).

Sabe-se que a escola se torna imprescindível na formação identitária do cidadão, possibilitando absorção cultural e ideológica por meio dos conhecimentos transferidos aos seus aprendizes, também pela interação social, uma vez que não se respalda somente por meio de ideologias dominantes. Prestar-se a essa condição é descumprir seu papel social na formação integral do aluno, uma vez que se limitará na reprodução da vontade da sociedade capitalista. Desse modo, no ambiente educacional

aprendem as “regras” de convivências, o comportamento voltado ao correto, a moral cívica e profissional, o respeito, sendo tais campos necessários para a acolhimento do outro (ALTHUSSER, 1985; CARVALHO; SCALDAFERRI, 2017).

Araújo e Rocha (2016) dizem que

a educação como um elemento constituinte do Estado, órgão regulador das sociedades de classes, passa a ter papel central na institucionalização das normas e regras da vida social (ARAÚJO; ROCHA, 2016, p. 5).

Nota-se que as relações educacionais, os conteúdos, as regras, a estrutura organizativa, o funcionamento são “estabelecidos” por instituições e representantes do Estado. Assim, o currículo é componente indispensável para a construção de ideologias, comungando com os fenômenos culturais existentes (CARVALHO; SCALDAFERRI, 2017; PEREIRA, 2007).

Nessa linha, a escola é responsável pelas construções e desconstruções de ideologias étnico-raciais, embora acreditando que como um aparelho ideológico do Estado reprodutor de regras, valores, conteúdos determinados no campo curricular, favorecendo uma cultura hegemônica, pode-se manifestar de forma alheia ao currículo real e oculto. Lamentavelmente, as culturas e vozes dos grupos minoritários e/ou marginalizados pela sociedade, consideradas insignificantes, são diariamente silenciadas, estereotipadas e deformadas para anular, aniquilar as possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995).

O sistema educacional rejeita apropriar-se da afirmação que possui caráter racista e segregador, e continua a oferecer uma educação que limita as oportunidades e possibilidades equânimes, tanto no campo político, quanto cultural aos afrodescendentes. Controlada pela ideologia material, acerca da questão étnico-racial, prega uma ideia de inferiorização do negro, e, consequentemente, alimenta as desigualdades sociais. Por meio da escola, preserva-se a camuflada escravidão dos negros, o que se justifica, na

sociedade, o número expressivo de negros explorados em relação ao branco (CUNHA JÚNIOR, 2001; SANTOS, 2016).

Destarte, com o intuito maquiador da verdade estatal arraigado nas escolas, surge-se a Democracia Racial. Infelizmente, um mito brasileiro bastante eficaz de controle social. Tal afirmação é notória quando “ideologias geográficas” reafirmam a ideia errônea de que a conquista do território brasileiro foi pacífica, bem como amigável no processo de construção da identidade do povo, pela miscigenação das raças e da diversidade cultural, rompendo, assim a discriminação racial (SANTOS, 1989; RATTS, 2010).

Enfim, o ambiente escolar é lugar oportuno do processo dialógico entre classes e grupos sociais, rompendo os conflitos e as diferenças por meio do respeito à diversidade. Lugar onde a disposição de construção e/ou (re)confirmação de identidade étnicas deveria ser primazia no processo ensino-aprendizagem, dando a oportunidade da valorização das raízes étnicas, porém tal realidade é utópica. Dessa forma, a inexistência da imagem, do componente negro no ambiente educacional, tolhe a criança negra, impedindo-a de conhecer sua história, cultura, e, automaticamente, restringindo-a na possibilidade de identificar-se e construir uma nova realidade. Assim sendo, as escolas necessitam urgentemente reformular seus componentes curriculares a fim de promoverem uma educação antirracista buscando respeitar o negro no contexto escolar (NEVES, 2008).

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

A aprovação e a efetivação da Lei nº10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nacional para que se incluía nos currículos oficiais da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira, resposta das ações afirmativas em prol de políticas públicas voltadas à

temática, com o escopo de combater a discriminação racial, no espaço educativo, em todas as modalidades e níveis da educação básica. Espera-se com este leque aberto de oportunidade nos estudos da cultura afrodescendente conseguir a igualdade e a união das culturas e raças (GONÇALVES, 1999).

Menciona-se corroborar com o exposto, o artigo 1º da referida Lei.

Art. 1º - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "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 (BRASIL, 2003).

Torna-se obrigatório, na Educação Brasileira, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, incluindo os estudos da África e dos africanos, a luta dos negros, a cultura negra, o negro na formação da sociedade, resgatando a contribuição desse povo nas áreas social, econômica e política. Mais uma vez, as leis se fazem necessárias para a modificação do pensamento arcaico de um colonialismo superior, autoritário e desumano. Dessa forma, leva à conscientização e à valorização do negro para dentro das escolas com intuito da transformação social, à medida que insere novos conceitos e valores a serem seguidos (NEVES, 2008).

Segundo a mesma autora, os professores possuem a competência e a responsabilidade social de ensinar a matéria africana, com maestria,

objetivando desconstruir os estereótipos e preconceitos expandidos no meio e por interação social, que ora se apresentam contidos, implícito, ora explicitamente na sociedade brasileira. Nesse sentido, o trabalho pedagógico terá confrontos ao tentar superar os desdobramentos da visão cultural hegemônica, uma vez que vencerá esse pensamento antigo pelo surgimento de novas concepções benéficas a este respeito. É imprescindível que o educador, nessa fase de (re)construção das identidades particulares dos educandos, obedeça à legislação educacional, na perspectiva de que sua atuação diante da diversidade étnico-racial e cultural, supere preconceitos ainda sentidos no corpo social.

PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL, INTERAÇÃO SOCIAL E VYGOTSKY

Sabe-se que o ser humano está em constante formação e em processo de aprendizagem e essas não ocorrem isoladamente, pois são inúmeros os fatores, tanto biológicos, quanto sociais ou históricos que influenciam na formação do sujeito, mas que solitariamente não determinam a sua constituição, ou seja, não há possibilidade de o cognitivo acontecer de forma isolada. Como afirma Vygotsky, "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (VYGOTSKY, 2001a, p. 63).

Ainda, ensina o autor que ousa em dizer que, desde o nascimento, o homem já é um ser social em desenvolvimento e todas as suas manifestações acontecem porque existe outro ser social contribuinte com a formação humana. Ainda que em idade tenra, a criança já está inserida no campo de comunicação e absorção do mundo exterior, pois o convívio com familiares e com outras pessoas fora desse ambiente gera na criança o processo de formação cognitiva, mesmo sem o signo (fala) já conseguem se expressar por meio de atitudes e gestos. Portanto, o indivíduo participante de um grupo

social, ao conviver com outras pessoas, efetua trocas de informações e, dessa feita, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite.

Para Vygotsky:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1998, p. 61).

Dessa maneira, percebe-se que a interação tem papel fundamental no desenvolvimento da mente. A partir da interação entre diferentes sujeitos se estabelecem processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento.

Como já dito, o homem não constrói seu conhecimento, sua formação humana isoladamente, havendo sempre a necessidade do convívio social, no qual gera e desencadeia o processo de aprendizagem na coleta externa e internalização do conceito já amadurecido pelo significado compartilhado pela sociedade. O outro social se torna altamente significativo nesse processo da construção do homem, principalmente na formação das crianças que se encontram vulneráveis ao saber (VYGOTSKY, 1998).

Ao tratar das funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança, Vygotsky as classifica em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

É imprescindível que a criança já se sinta participante ativo deste mundo ao se comunicar. Afinal, o conhecimento não está no sujeito nem no

objeto, mas na interação entre ambos. Nessa dinâmica da captação do contexto social externo para a internalização do conhecimento, é possível apontar que o sujeito é um elemento ativo no processo de construção do seu saber, pois conforme cria relações ao se comunicar, desenvolve-se cultural e socialmente, demonstrando-se indivíduo ativo (ROGOFF, 1988).

Dessa maneira, Rogoff estabelece que o aprendizado acontece a partir da apropriação participatória:

O conceito de apropriação participatória se refere a como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a apropriação participatória é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de apropriação, e não de aquisição (ROGOFF, 1998, p. 126).

Dessa forma, acerca da natureza social do ser humano que o acompanha desde seu nascimento, e do aprofundando na teoria de Vygotsky que afirma que através da apropriação participatória, os envolvidos estabelecem novas condições para aquela situação, ou seja, estabelecem conexões conforme as necessidades do grupo em específico (ROGOFF, 1998; VYGOTSKY, 1998).

Antes de iniciar sua vida escolar, a criança participa do grupo familiar e de grupos ligados à família, porém é no seio escolar que esse processo de interação em grupo e convívio social se intensificam, por isso a escola se destaca como status de espaço legítimo de construção e partilha de conhecimentos. Assim, o homem, como indivíduo interativo, absorve no contexto social e por meio dele seus saberes em todos seus aspectos, tanto aqueles de edificação quanto, também, a absorção da essência grupal em seus conceitos e pré-conceitos (CAVALLEIRO, 2004).

Diante dessa propriedade social do conhecimento, há a posse

cognitiva de grupo estigmatizados por pensamentos degradantes do outro, especificamente do afrodescendente, expandindo suas mentalidades e verdades que julgam absolutas. Acerca disso, antes de adentrarmos à temática preconceito, esbarra-se em conceitos e concepções existentes na sociedade, percebendo que estão concretizadas na realidade do indivíduo afrodescendente, e exteriorizadas, quando são marginalizados por discursos pejorativos, nomeado como racismo, preconceito e discriminação (ALMEIDA, 2019).

Para conceituá-los cita-se Almeida (2019).

[...] racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. A discriminação, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Diante da narrativa deste autor, ousa-se argumentar que, as formas de marginalização do afrodescendente são pré-conceitos adquiridos e absorvidos por manifestações de práticas conscientes ou inconscientes que cominam desvantagens ao indivíduo negro, ou seja, as referidas práticas são percebidas e expandidas por meio do contexto social humano, pois são concretizadas por meio da comunicação, da troca de informação, assim, a interação social no processo de formação do homem pode ou não contribuir com tal redação.

Francisco Jr. (2007) preconiza que, há tempos, existem discursos persuasivos sobre igualdade social, étnico-racial, sendo os negros tratados de forma igualitária acerca dos direitos, porém o que se percebe em nossa realidade social está distante dessas afirmações. O que se percebe sobre o

negro é "fruto de um processo de desumanização, devido a uma distorção histórica na qual se instaura a situação-opressora estabelecida pela violência de quem oprime". Abordando essa análise, percebe-se que as configurações das relações de desigualdades foram provocadas por meio de uma distorção histórica; bem como pela projeção e disseminação dessas desigualdades no seio da atual sociedade que são concretizadas nas verbalizações da interação social (FRANCISCO JR., 2007).

Ianni (1997) argumenta que, com a globalização, a discussão das desigualdades e das relações étnico-raciais se intensificou em todo o mundo, configurando implicações sociais, econômicas, políticas e culturais. Entretanto, não podemos esquecer que para entendermos melhor a temática, bem como a distorção histórica, teremos que frequentar a realidade pretérita, assim como arguido anteriormente.

Dessa forma, ensina Silva (2004) que a sociedade negra passa a sofrer o impacto dessa marginalização oriunda das características genéticas que possuem, pois o capitalismo dita modelos e regras, os quais, por vezes, negam a cultura afrodescendente. Uma vez o conceito rotulado nos lábios do outro social, a expansão dessa exclusão é inevitável, atingindo campos e lugares incontáveis. Nesse sentido, o outro social age de forma positiva como também negativa e prejudicial à formação do indivíduo. Ressalta-se a intervenção do professor, sujeito já portador dos significados partilhados pelo social, que possui a capacidade de modelar o indivíduo positivamente por meio da internalização do conhecimento construído de forma horizontal e pelas metodologias ativas.

Nesse sentido, para Vygotsky o desenvolvimento do pensamento parte do social para o individual. Compreendendo o meio escolar como um ambiente social, o palco da aprendizagem, o professor atua como mediador e não protagonista. Nessa mediação, esse autor propõe apresenta obstáculos/desafios para que o ser seja proativo ao estabelecer a construção

de métodos e soluções, aprimorando e formando o conhecimento, afastando atividades mecânicas. Uma alternativa para resolver isso é o que Vygotsky chamou de lei da consciência, segundo a qual “os obstáculos ou as perturbações de uma atividade automática fazem com que o autor dessa atividade se aperceba dela” (VIGOTSKY, 2001b, p. 22).

Assim, diante dos ensinamentos do mesmo autor, para que essa conscientização ocorra, a fala tem um papel fundamental. Percebe-se assim quão importante é o diálogo para a construção da aprendizagem, mas deve-se estimular o diálogo buscando o significado e a compreensão da palavra, dando o surgimento do conceito, daquilo que está sendo estudado, pois segundo Vygotsky (2001b):

Uma palavra sem significado é um som vazio [...]. No entanto, um estudo mais aturado da gênese do conhecimento e da comunicação nas crianças levou à conclusão de que a comunicação real exige o significado – isto é, a generalização – tanto quanto os signos (VYGOTSKY, 2001b, p. 12-13).

Dessa forma, estabelece por meio do encontro coletivo a possibilidade das construções cognitivas, o que gera a conceituação. Entretanto, a fala, como instrumento linguístico, é primordial para a comunicação, bem como para reger determinado assunto no meio social, o que se faz pré-estabelecido, por meio da internalização de possíveis verdades sobre o outro. Sabe-se que a transmissão de conceito gera um impacto no contexto social, resta expandir termos os quais corroboram com a desconstrução do preconceito étnico-racial e, não o contrário, advindo do capitalismo social (VYGOTSKY, 2001b).

Assim ele ensina:

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança, como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O

crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem (VYGOTSKY, 2001b, p. 54).

Não há dúvida, que o desenvolvimento cognitivo que o indivíduo constrói é fruto dos instrumentos linguísticos adquiridos, especificamente da linguagem, que é manifestada pelas experiências socioculturais que o indivíduo vivencia, e, pelo seu desenvolvimento, está a capacidade da fala que é o argumento convincente sobre determinado conceito, coisa ou fato.

Dessa forma, a construção de significados, a criação de obstáculos, o papel do professor como mediador e a postura da sociedade são de extrema importância, pois “[...] a gênese dos conceitos é um processo criativo e não mecânico e passivo; q um conceito surge e toma forma no decurso de uma complexa operação orientada para a resolução do mesmo problema [...]” (VYGOTSKY, 2001b, p. 58). Complexa na somatória de tudo que o envolve, não sendo um fruto da individualidade, do isolamento, pois viver em coletividade gera a coleta de informações e vivências em seu interior, processando todo o absorvido, para que assim, nasça novos conceitos, significados para serem exteriorizados novamente, no contexto social, agora com uma diferença, a palavra está amadurecida.

Nessa linha de argumentação, pergunta-se: o preconceito étnico-racial que presenciamos, em pleno século XXI, é consequência da disseminação no meio social do pensamento do outro social?

Sabe-se que o ambiente que proporciona o desenvolvimento do ser em formação é aquele no qual se manifesta a interação e a busca pelo significado dos conceitos, por isso a teoria de Vygotsky evidencia a importância da interação social para o desenvolvimento do que somos, seres humanos advindos da cultura construída ao longo da história, mas também temos ações voluntárias, em que imersos nessa sociedade, ocorre a interação dialética, pois “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”

(REGO, 2004, p. 41).

Contudo, viver na atualidade com os pensamentos de anos e anos atrás é ao mesmo tempo estar acorrentados em inverdades, aprisionados na roupagem dos coloniais, não dando a oportunidade de novos conceitos e significados a essa temática. Promulgar leis para valorização do afrodescendente é propiciar o sentimento de que ainda não houve a abolição da escravidão no Brasil, e, por isso, a necessidade de ressaltar positivamente a cultura e o estereótipo negro como uma forma gratidão pelo país que ajudaram a construir e pelas riquezas históricas que herdamos. Vygotsky concede por meio da interação social uma luz, ao ressaltar seu ensinamento, que o pensamento é construído por meio da coletividade, uma vez que ao atingir-se o âmago da sociedade com discursos desconstrutivos do preconceito étnico-racial, teremos uma sociedade brasileira pautada no respeito e na valorização do indivíduo negro (VYGOTSKY, 1998; BRASIL, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho trouxe a importante discussão sobre o preconceito étnico-racial sobre algumas vertentes de grande valia, contribuindo, plausivelmente, com a formação de indivíduos ativos e possuindo discursos e afirmações convictas, bem como apresentando a importância e o protagonismo do homem no contexto social.

Viajar diante da realidade tão esquecida, marginalizada e camuflada nos pensamentos autoritários, é redescobrir traços marcados pela arrogância, ambição de homens com “superioridade intelectual” em rotular humanos, ou melhor, escravizá-los de acordo com seu bem prazer. Ver uma cultura já existente ser destruída pela inconformidade e pela falta de humildade em aceitar o novo e o diferente para firmar conceitos europeu, estendendo suas

concepções. Acreditar em descobrimento territorial, uma vez que já estava habitada, é oferecer louvor para quem não merecia.

No cenário de desigualdade social, maquiando uma democracia racial por meio de promulgação das leis para que todos possam acreditar que o país se torna equilibrado nos direitos do afrodescendente, é trabalhar com afirmações ao ponto de conscientizar a todos de uma verdade inexistente. Políticas públicas escritas no ordenamento jurídico que refletem no seu cumprimento ao analisar a sociedade brasileira, onde o afro-brasileiro, ainda, está escravizado na consciência da população.

O preconceito étnico-racial que vivemos em pleno século XXI é consequência da disseminação no meio social do pensamento do outro social?

Nesse intuito, Vygotsky traz o brilhante ensinamento da responsabilidade da interação social e do contexto social na vida do homem, que não vive isolado e solitário, mas inserido na realidade externa, o que contribuiu significativamente com a construção do cognitivo, e do pensamento para intelectuais superiores.

Dessa forma, só haverá conhecimento quando o indivíduo entrar no processo que se chama zona de desenvolvimento proximal, ou seja, lugar onde o homem traz suas concepções reais, sua leitura de mundo e de conceitos, misturado com a contextualização social, o diálogo, a problematização, a instrumentalização, havendo, assim, a internalização que é todo o processamento das informações absorvidas surgindo novos conceitos e verdades que serão devolvidos à sociedade de forma madura e convincente.

O outro social como formação consciente e inconsciente é peça fundamental nesse processo intelectual, sendo um mediador, condutor das informações, dos instrumentos, dos signos e dos significados para serem inseridos nas realidades alheias. Dessa forma, havendo essa figura do outro

social consciente na desconstrução do preconceito étnico-racial haverá a possibilidade da quebra de ideias e de pré-conceitos trazidos pelo indivíduo, especificamente pelas próprias crianças, as quais seriam o ponto de partida para, futuramente, serem adultos edificados pelo discurso antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARAÚJO, R. D.; ROCHA, N. B. Educação e ideologia: uma análise marxista do Programa Escola Sem Partido. *In*: Colóquio Nacional e I Encontro Internacional Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, 4., 2016, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 10.639/03 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. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC 2004.
- CARVALHO, N. L. G. de; SCALDAFERRI, L. R. Reflexões sobre o Mito da Democracia Racial no espaço escolar e a implementação da Lei nº 10.639/03. *In*: Colóquio Marx e o Marxismo 2017: de o capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917), Niterói, 2017. **Anais** [...]. Niterói: UFFR, 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2017/AnaisMM2017/MC70/mc704.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Editora Contexto, 2004.
- CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNHA JÚNIOR, H. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**, v. 2 n. 42, 2001.

FRANCISCO JR., W. E. Opressores-oprimidos: um diálogo para além da questão étnico-racial. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 26, p. 10-2, 2007.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, 2004.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC-SECAD, 2005

GONÇALVES, M. A. R. Brasil, Meu Brasil Brasileiro: Notas sobre a construção da identidade nacional. *In*: GONÇALVES, M. A. R. (Org.). **Educação e Cultura: Pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

IANNI, O. **A era da globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LAVINSKY, L. P.; SOUZA, E. Q. de; PEREIRA, R. S. Relações Étnico-Raciais Na Educação Infantil: “eu não sou preto, sou branco escuro”. *In*: IV Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 2639-2643, 2019. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: UESB, 2019.

MIRANDA, C. A. S. *et al.* Relações étnico-raciais: uma abordagem escolar. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 4, n. 2, p. 143-153, 2015.

NEVES, P. C. As relações étnico raciais na educação infantil. *In*: Simpósio Internacional: o Estado e as políticas educacionais, 4., Uberlândia, 2008. **Anais [...]**. Uberlândia: Digiteca, 2008. Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CP02.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010.

PEREIRA, E. de A. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

RATTS, A. Geografia, relações Étnico-raciais e Educação: A dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. *In*: WERTSCH, J. V.; ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ARTMED, 1998

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, J. R. dos. **O que é Racismo**. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

SANTOS, J. R. dos. **A questão do negro na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

SILVA, V. L. N. da. As interações sociais e a formação da identidade da criança negra. Reunião Anual da ANPED, 27., Caxambu/MG, 2004. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED: 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. [S. l.]: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001b.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOBRE OS AUTORES

Gleudson da Silva Oliveira

Formação acadêmica em Direito e Licenciatura em Pedagogia, especialização lato sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional; especialização lato sensu em Educação Infantil, Especial e Transtorno Global de Desenvolvimento – TGD, mestrando pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Professor na Rede Municipal de Pires do Rio pela Prefeitura Municipal, na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

E-mail para contato: silva_gleudson@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1967006861035796>

Cristiane Maria Ribeiro

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Foi professora efetiva da Universidade Federal de Goiás e atualmente está vinculada ao Instituto Federal Goiano na condição de professora. Tem experiência na Educação Básica e em pesquisa principalmente os seguintes temas: Educação, Negros, Políticas Educacionais e História da Educação. É professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano.

E-mail para contato: cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8450101390089471>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-3295>

RACISMO ESTRUTURAL, PRINCIPAL DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM NOSSAS ESCOLAS

Márcia Ferreira da Costa

Cristiane Maria Ribeiro

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336.1-8>

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar contribuições de diálogos que destacam a adoção de práticas antirracistas desvinculadas de posturas eurocêntricas e a realização de um trabalho que valorize a contribuição dos negros africanos e afrodescendentes na formação cultural, econômica, social e política do território brasileiro, tendo como foco norteador as demandas da Lei nº 10.639/03, e os impactos do racismo estrutural no cotidiano de escolas da Educação Básica. Utilizou-se como metodologia, a pesquisa bibliográfica e documental que trata da implementação da educação para as relações étnico-raciais em unidades escolares do ensino em questão. Apoiou-se em Gomes (2001), Theodoro e Jaccoud (2007), Souza (2012) Gomes e Jesus (2013), Silva e Pereira (2014), Paula (2017), Bersani (2018), Batista (2020), Barbosa, Kokkonen e Sousa (2021), Almeida, Raposo e Santos (2021) para a construção de um embasamento teórico acerca da temática. Possibilitou-nos inferir que o racismo estrutural é o principal desafio para a implementação da educação para as relações étnico-raciais em nossas escolas, e que escola e sociedade precisam se comprometer com a luta antirracista, a ponto de contribuir para que os nossos alunos negros se sintam fortalecidos em relação à sua identidade, e que, juntamente, com os alunos não negros, tornem-se protagonistas na ressignificação de sua cidadania, de sua história e de suas importantes contribuições para a formação do nosso país.

Palavras-chave: Racismo Estrutural; Lei 10.639/2003; Educação; Negros.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar aportes de diálogos que destaquen la adopción de prácticas antirracistas ajenas a las posturas eurocéntricas, y realizar un trabajo que valore el aporte de los negros africanos y afrodescendientes en el ámbito cultural, económico, social y político. formación del territorio brasileño, teniendo como eje rector las exigencias de

la Ley n° 10.639/03 y los impactos del racismo estructural en el cotidiano de las escuelas de Educación Básica. Se utilizó la investigación bibliográfica y documental como metodología que aborda la implementación de la educación para las relaciones étnico-raciales en las unidades escolares de la enseñanza en mención. Basado en Gomes (2001), Theodoro y Jaccoud (2007), Souza (2012) Gomes y Jesus (2013), Silva y Pereira (2014), Paula (2017), Bersani (2018), Batista (2020), Barbosa, Kokkonen y Sousa (2021), Almeida, Raposo y Santos(2021) para la construcción de una base teórica sobre el tema. Nos permitió inferir que el racismo estructural es el principal desafío para la implementación de la educación para las relaciones étnico-raciales en nuestras escuelas, y que la escuela y la sociedad necesitan comprometerse en la lucha antirracista, al punto de contribuir para nuestros estudiantes negros se sientan fortalecidos en relación a su identidad, y que junto a estudiantes no negros, sean protagonistas en la resignificación de su ciudadanía, y su historia de importantes aportes a la formación de nuestro país.

Palabras clave: Racismo Estructural; Ley 10.639/2003; Educación; Negros.

INTRODUÇÃO

De acordo com a semântica das palavras apresentada pelos dicionaristas (DICIO, 2023), o termo **estrutural** se refere à estrutura, à maneira como algo é construído, organizado ou disposto. Diante desse conceito, podemos inferir que o racismo, na sociedade brasileira, é visto como algo indissociável, ou seja, é algo impregnado na formação social, política e econômica do país, existente desde o início da colonização, sendo possível compreender que a formação da estrutura social do Brasil foi pensada sob a lógica da discriminação racial, na qual o certo e o belo devem ter marcas e características fenotípicas eurocêntricas, e tudo que não corresponder a esse “padrão”, deverá ser discriminado, marginalizado e sujeito a um tratamento diferenciado, destarte o negro não consegue desfrutar dos seus de direitos de cidadão por causa da sua cor e etnia. De acordo com Bersani (2018):

O racismo estrutural corresponde a um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das

instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. Por corresponder a uma estrutura, é fundamental destacar que o racismo não está apenas no plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas (BERSANI, 2018, p. 193).

O racismo perpassa todas as esferas de uma sociedade, que tem como legado a invisibilidade e o silenciamento do povo negro, juntamente com a desvalorização de sua cultura, e tudo o que ele representa. Coadunamos Barbosa, Kokkonen e Sousa (2021):

Seu caráter estrutural pode ser notado quando consideramos informações acerca do acesso das pessoas negras a emprego, ensino superior, rendimento econômico e cargos de liderança, ou quando detemos nosso olhar sobre dados do encarceramento, homicídio e feminicídio, mas há também um número infundável de palavras e gestos dispersos no cotidiano que materializam preconceitos e discriminações em função de cor, traços fenotípicos e origem étnica (BARBOSA; KOKKONEN; SOUSA, 2021, p. 35-36).

Reproduzido no dia a dia de uma sociedade que o pratica, mesmo de forma inconsciente, o racismo está presente em nossas escolas ao invisibilizar os alunos negros, desvalorizá-los ou na falta de conteúdos que trabalhem, positivamente, a cultura africana e afro-brasileira, nos livros que não trazem relatos sobre a contribuição dos negros africanos e afrodescendentes para a formação do Brasil e nas ofensas discriminatórias e racistas proferidas por colegas e/ou servidores, mesmo que em cunho de brincadeira ao aluno ali representado por um corpo negro, que está em busca da formação, de uma identidade positiva, sem precisar negar suas origens para ser aceito por grupos hegemônicos. Nesse sentido, contribuí-nos Almeida, Raposo e Santos

(2021) quando:

[...] estabelece o parâmetro branco/europeu como sendo o universal, relega as demais culturas como inferiores, por serem consideradas de menor ou inexistente importância intelectual para serem abordadas no espaço educativo (ALMEIDA; RAPOSO; SANTOS, 2021, p. 3).

Este estudo irá contribuir para a reflexão acerca do racismo estrutural e suas consequências para o atraso da construção de uma sociedade, que busca igualdades de oportunidades raciais e uma educação antirracista em suas escolas.

Para o seu desenvolvimento, foi realizada uma pesquisa tipo estado da arte, revisão bibliográfica e documental que trata da implementação da educação para as relações étnico-raciais em unidades de ensino da Educação Básica, para Vieira e Matos (2001) *apud* Fonseca (2002)

[...] a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*” (VIEIRA; MATOS, 2001, p. 40 *apud* FONSECA, 2002, p. 31).

Para Menezes *et al* (2019):

essa pesquisa é muito comum em estudos que buscam explorar informações em documentos públicos, presentes em bibliotecas ou arquivos, além de ‘cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc.’ (GIL, 2002, p. 46 *apud* Menezes *et al*, 2019, p. 38).

Com o suporte de materiais teóricos tais como: teses, dissertações, legislações, orientações e artigos que tratam da temática em questão, apresentamos, como principal objetivo, a contribuição de diálogos que destacam a adoção de práticas antirracistas desvinculadas de posturas eurocêntricas, e a realização de um trabalho que valorize a contribuição dos negros africanos e afrodescendentes na formação cultural, econômica, social e política do território brasileiro, tendo como foco norteador as demandas da

Lei nº10.639/03 e os impactos do racismo estrutural no dia a dia de nossas escolas da Educação Básica.

A relevância deste estudo se faz em encontrar respostas para o seguinte questionamento: O racismo estrutural pode ser considerado como desafio principal para a implementação da educação para as relações étnico-raciais em nossas escolas?

RACISMO ESTRUTURAL

Em relação à discriminação racial e à exclusão da população negra na formação social do Brasil, sendo observado até atualmente como resultado do racismo estrutural, colabora Batista (2020):

A população, constituída em sua maioria por indivíduos pobres e analfabetos, carregados por estigmas da cor de sua pele decorrentes de ideologias racistas predominantes, estavam à margem dos “projetos de desenvolvimento” de elite nacional branca que pensava e articulava o desenvolvimento social e econômico do país. Em termos da estrutura social, a condição racial da população definia sua posição fora do referido projeto de desenvolvimento nacional (BATISTA, 2020, p. 17).

Portanto, faz-se necessário compreender que as ideologias racistas que predominam até os dias de hoje, são herdadas desde esse momento histórico de “Projetos de Desenvolvimento Nacional”, quando as articulações foram feitas pela elite branca e para a elite branca, em que o corpo negro não teria espaço nem poderia participar como cidadão, pois o estigma de sua pele já era um fator excludente, permanecendo às margens da educação, do desenvolvimento, e aos “olhos” da marginalização fazendo parte de um grupo selecionado para ser excluído, a eles era negado todo e qualquer direito de cidadania.

O racismo é tão presente em nossos dias e nas instituições de ensino existentes, sendo representado por uma ameaça individual ou até mesmo por

uma estrutura estatal, que não são poucos os relatos de violência às pessoas negras e pobres, ofensas verbais, agressões físicas, algumas delas estimuladas por não aceitar que o sujeito negro frequente determinados lugares, cultuem a sua crença religiosa ou ocupem posições consideradas como privilegiadas na sociedade. Infelizmente devido à frequência e à naturalização desses fatos, para algumas pessoas, isso passa despercebido e endossam não mais existir racismo no Brasil e que vivemos em uma verdadeira igualdade racial. Retomamos Barbosa, Kokkonen e Sousa (2021):

O que vemos hoje, contudo, é a permanência do racismo e novos gradientes de violência, em que interseccionalidades de cor/raça, classe social, gênero e religião se acumulam sobre um mesmo problema. Subjaz aos discursos e práticas violentas que atingem a população negra e, sobretudo, a população negra e pobre, uma ideologia racial que se materializa não só em ações individuais como na própria estrutura do Estado (BARBOSA; KOKKONEN; SOUSA 2021, p. 30).

Todo esse contexto de favorecimento da sociedade branca não nos deixa esquecer de que, historicamente, o negro africano foi inferiorizado por causa do processo de escravização ao qual foi submetido, e aos seus descendentes: os afro-brasileiros, também lhes foram negados os direitos básicos de cidadania, sendo expostos a um tratamento excludente, e, por causa da sua cor, não tiveram o direito de usufruir dos mesmos benefícios que algumas pessoas brancas, ainda que, às vezes, estas pertencessem à mesma classe social, a cor da pele define a conduta e também as ocupações inferiores as quais lhes foram reservadas. Consoante Batista (2020):

No imaginário da população brasileira, os negroides representariam indivíduos que exerciam funções subalternas e de menor prestígio na estrutura ocupacional, permanecendo, assim, o lugar que lhe fora determinado no passado, o trabalhador menos valorizado (BATISTA, 2020, p. 20-21).

Em uma sociedade “moldada” pelo racismo estrutural, a população negra se vê inúmeras vezes com sua identidade enfraquecida, sendo às vezes

tomados por situações, em que são obrigados a negar a sua própria etnia. Diante disso, os nossos jovens negros e não negros precisam ter conhecimento de sua história, sua identidade para assim ressignificar a sua cidadania, como define Gomes (2001):

Por tudo isso, afirmo que ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro (GOMES, 2001, p. 89).

Ao falar a respeito de enfraquecimento da identidade negra, não se refere a um pequeno grupo de indivíduos, mas a um problema social que atinge a maioria da população brasileira, pois de acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD “divulgada em julho, 47% dos brasileiros se consideram pardos; 43% brancos; 9,1% pretos; e pouco menos de 1% amarelos ou indígenas” (BRUM, 2022). Esse resultado nos mostra o quanto é necessária e urgente a vivência orientada de uma educação antirracista, faz-se prioritária a eficiência na implementação de políticas públicas voltadas à educação para as relações étnico - raciais que vise a igualdade racial, de modo que os segmentos sociais/institucionais estejam dispostos a combater esse problema e se empenhar na luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

LEI Nº 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Na busca pela ressignificação da cultura ancestral africana, e fortalecimento da identidade dos alunos negros das unidades escolares da educação básica brasileira, instituiu-se a Lei nº 10.639/2003, sendo caracterizada pela alteração da Lei nº 9.394/1996, 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. Conforme Gomes e Jesus (2013):

A alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a Resolução CNE/CP 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), fundamentada no Parecer CNE/ CP 3/2004, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

A escola precisa ser uma facilitadora, levar conhecimentos e valorização da cultura africana e afro-brasileira, assim contribuirá para a visibilidade e construção da identidade do aluno afrodescendente, para isso os professores necessitam que suas práticas sejam pautadas nas exigências dessa referida normativa. Consoante Silva e Pereira (2014):

[...] seu ensino é recomendado pelas diretrizes da lei 10.639 como forma de valorizar as raízes da cultura africana e elevar a autoestima do aluno afrodescendente, fazendo com que ele não apenas se reconheça nessa cultura, mas também assumam plenamente sua identidade negra (SILVA; PEREIRA, 2014, p. 493-494).

A efetivação para a Educação das Relações Étnicos – Raciais e a Lei nº 10.639/03 é representada em sua essência por uma política antirracista, em que não haja espaços para ações herdadas do racismo estrutural, sendo também caracterizada pelas seguintes políticas:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de

ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (BRASIL, 2004, p. 12).

O ato normativo em questão tem como fundamento romper com um ensino racista, através do desenvolvimento de um trabalho que apresente uma visão positiva, quanto a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação social do Brasil, corrobora Paula (2017, p. 177). A Lei 10.639/03 tem como objetivo principal preencher as lacunas da história brasileira, valorizando a contribuição e o protagonismo dos negros para a sociedade brasileira, através do seu patrimônio histórico-cultural.

A exigência de um trabalho que promova a educação para as relações étnico-raciais, partiu do pressuposto da necessidade de implementação de políticas reparadoras à população negra, que carrega, em sua identidade, um denso histórico de exclusão e marginalização, que os deixaram sem garantias de direitos de cidadania. Nesse sentido, segue a contribuição de Souza:

[a lei] exige, hoje, da escola e da sociedade enquanto um todo, a responsabilidade de redimensionar a História para promover o desvelamento, o reconhecimento e a valorização das culturas e das histórias africanas e afro-brasileiras como forma de reparação desse sinistro processo de exclusão social e racial imposto à população afrodescendente, que sobreviveu e ainda sobrevive ao preconceito e aos racismos, fruto do escravismo criminoso, presente no Brasil há mais de 400 anos (SOUZA, 2012, p. 95).

Para auxiliar no cumprimento da demanda dessa normativa, foram

criadas Orientações da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – 2006, com o objetivo de proporcionar diálogos e reflexões a respeito da implementação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas de educação básica, apresentando preocupações que foram do material didático-pedagógico à formação de professores.

De acordo com as Orientações da SECAD, a escola não poderia mais se silenciar diante do preconceito racial, discriminação e tratamento privilegiado para a classe branca, historicamente contemplada de benefícios na sociedade brasileira, pois essa postura de silenciamento poderia se caracterizar em práticas prejudiciais que transmitiriam uma pretensa superioridade branca, prejudicando assim os grupos de alunos negros e influenciando na formação de uma sociedade conformada e sem discernimento. Em relação ao combate ao racismo no espaço escolar, nos orienta a SECAD:

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito (SECAD, 2006, p. 23).

O cotidiano das nossas escolas necessita de práticas pedagógicas desconstruídas de um currículo eurocêntrico marcado pela invisibilidade da população negra, como nos alerta Theodoro e Jaccoud (2007):

A situação do meio escolar brasileiro é também permeada pelo racismo e pela discriminação racial, como revelam não apenas as análises dos dados, mas inúmeros trabalhos de pesquisa que têm levantado a situação de desconforto que vivem os estudantes negros em suas escolas. O ensino tem estado dissociado de sua realidade e de sua história. Livros e professores raramente dialogam com a experiência destes alunos no que diz respeito à sua vivência cotidiana, social e racial. Os estudantes não encontram no material didático e, em especial, nos livros de história, um retrato consistente de sua origem e da história de seus ancestrais. As crianças negras são

confrontadas a versões parciais, frequentemente negativas, quando não claramente racistas, tanto no que diz respeito aos povos que foram trazidos como escravos, sua cultura e história, como no que se refere à sua luta pela liberdade, por melhores condições de vida e de trabalho, pela construção do país e pela afirmação da República. As imagens de negros, quando presentes nos livros e material didático, estão fortemente marcadas por preconceitos e estereótipos inferiorizantes. Atitudes racistas e práticas discriminatórias se reproduzem não somente fora, mas também dentro da escola. Não é surpreendente que este contexto dramático exerça forte influência sobre a auto-estima e sobre o estímulo dos estudantes negros em frequentar a escola (THEODORO; JACCOUD, 2007, p. 115).

Acreditamos que o caminho para o cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/2003 se fará com a promoção de diálogos, com estudos relacionados à educação para as relações étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e através dessas reflexões contribuir para formações de propostas pedagógicas que visem ao reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial do povo brasileiro e estimule práticas coletivas de combate ao racismo e à discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o caminho para a construção de uma sociedade que saiba respeitar o diferente, a diversidade e a igualdade dos direitos raciais, por isso deverá ser pautada em uma vivência antirracista, ademais o trabalho relacionado à educação para as relações étnico-raciais em nossas escolas necessita ser resultado de uma ruptura dos currículos eurocêntricos, de modo que a história africana e afro-brasileira sejam visibilizadas e transmitidas fora de uma narrativa colonial, a tal modo que os docentes se sintam capazes de ensinar a verdadeira história, evitando se limitar a um ensino baseado por teorias eurocêntricas, que se refiram ao negro somente como pessoas

inferiores, subalternas e representantes de uma cultura com influências negativas e sem nenhuma contribuição para a formação da sociedade brasileira.

O racismo estrutural está estampado em nossa sociedade através das práticas racistas, e/ou de quem as apoiam, pois foi criado e reproduzido socialmente como forma de manter a superioridade de um grupo sobre o outro, desse modo, cabe à escola e à sociedade responsabilizarem-se para a efetivação de uma educação antirracista, que propicie o diálogo e formações sobre a educação para as relações étnico-raciais, pois, de fato, o conhecimento transforma a vida das pessoas, e possibilitará que os nossos alunos negros não se enxerguem como problema nem queiram ser iguais aos europeus para serem aceitos pelos grupos hegemônicos.

A Lei nº 10.639/2003 foi criada há quase 20 anos, e muito ainda precisa ser feito para o cumprimento de sua demanda. Esse ato normativo, por si só, não transforma uma estrutura racista, conforme explícito no atual e praticamente encerrado contexto político do nosso país, foram 04 anos marcados pela descontinuidade, ou até mesmo por retrocesso, “portas fechadas”, exclusão da SECAD e ausência de diálogos sobre a educação para as relações étnicos - raciais, sendo assim, faz-se necessária uma urgente priorização dessa temática nas pautas governamentais, juntamente com o empenho de nossas instituições escolares, na busca efetiva do atendimento da legislação em questão.

Inferimos que o racismo estrutural é o principal desafio para a implementação da educação para as relações étnicos - raciais em nossas escolas, pois reconhecemos que toda estrutura institucional foi formada por uma base racista de exclusão e desvalorização da população negra. E mesmo em meio a resistências e falta de diálogos, devemos nos comprometer com a luta antirracista, a ponto de contribuir para que os nossos alunos negros se sintam fortalecidos em relação a sua identidade, e que, juntamente, com os

alunos não negros, tornem-se protagonistas na ressignificação de sua cidadania, e de sua história com importantes contribuições para a formação do território brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roberta Santos de; RAPOSO, Patrícia Lorena. SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 16, 2021.

BARBOSA, Xênia de Castro; KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; SOUSA, Sândi Barros de. “Eu Não Consigo Respirar”: Racismo Estrutural e os Desafios da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica-Brasil. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. Especial, 2021.

BATISTA, Elicardo Heber de Almeida. Processos de branqueamento, racismo estrutural e tensões na formação social brasileira. **Revista Geografia em Atos (GeoAtos online)**, v. 4, n. 19, set.-dez./2020.

BERSANI, Humberto. Aportes Teóricos e Reflexões Sobre o Racismo Estrutural no Brasil. **Extraprensa**, São Paulo, v. 11, n. 2, jan./jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2004.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRUM, Gabriel. Censo 2022: entenda como declarar a sua raça. **Radio Agência**. Empresa Brasil de Comunicação, Brasília, 23 set. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2022-09/censo-2022-entenda-como-declarar-sua-raça>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DICIO – Dicionário Online de Português. Estrutural. **Dicio**, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estrutural/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Disponível em: <https://blogdageografia.com/wp-content/uploads/2021/01/apostila-metodologia-da-pesquisa1.pdf>.

Acesso em: 22 dez. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In.: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, jan./mar. 2013.

PAULA, Aline Batista de. Construindo discursos que constroem sujeitos? Um debate sobre a contribuição da Lei 10.639/2003 na luta antirracista. **O Social em Questão**, v. 20, n. 37, 2017.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. Apontamento sobre a lei 10.639/2003 e o ensino de literatura: uma proposta de estudo. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Unisul**, Tubarão, v. 8, n. 14, jul./dez. 2014.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de. A Lei 10.639/03 no cotidiano das escolas municipais de Niterói/ RJ. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa (Org.). **Africanidade(s) e afrodescendência(s)**: perspectivas para a formação de professores. Vitória: Edufes, 2012.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, MEC: 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Márcia Ferreira da Costa

Possui formação de graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual de Goiás – UEG – GO. (2000); Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes - UCAM – RJ. (2003); Professora efetiva da Secretaria da Educação de Goiás - SEE/GO desde o ano de 2004; Atualmente (2022) Aluna Regular do Curso de Mestrado Profissional para a Educação Básica. Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, IFG, Brasil.

E-mail para contato: marciferreiracosta@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8331384986208500>

Cristiane Maria Ribeiro

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Foi professora efetiva da Universidade Federal de Goiás e atualmente está vinculada ao Instituto Federal Goiano na condição de professora. Tem experiência na Educação Básica e em pesquisa principalmente os seguintes temas: Educação, Negros, Políticas Educacionais e História da Educação. É professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano.

E-mail para contato: cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8450101390089471>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-3295>

DIGNIDADE NA VIDA DE LUÍSA MAHIN: UMA MULHER À FRENTE DE SEU TEMPO NO SÉCULO XVIII

Rute Leite Medeiros

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336.1-9>

RESUMO

O uso da literatura como fonte ou objeto de pesquisa vinculada à história é muito frequente e comum, pois esta será imprescindível para reconstruir a vida e obra desta mulher anônima - Luísa Mahin - que serviu de corpus para esta pesquisa. Além disso, através das obras literárias, é possível estabelecermos diversas pontes com a análise de documentos originais, que estão disponíveis para serem analisados, para buscarmos o maior número de dados e informações possíveis para fazê-la emergir ao local que lhe julgamos devido, para que essa mulher seja reconhecida na representação da história do nosso Brasil. Como o tema desta pesquisa propõe: Dignidade Na Vida de Luísa Mahin: Uma Mulher à Frente de seu Tempo no Séc. XVIII temos como objetivo tratar sobre a representatividade intercultural de Luísa Mahin que, direto da senzala e na sua condição de escrava, conseguiu romper com as limitações impostas pelas circunstâncias de sua época, ascender e mudar o seu entorno a ponto de marcar a história. Como aportes teórico-metodológicos, utilizaremos os estudos de Gerda Lerner (2019), Vera L. G. Kessamiguiemon (2002) entre outros. Bem como estamos analisando documentos históricos para aportar caminhos e trazer mais informações sobre ela que revolucionou sua época e a sociedade.

Palavras-chave: História; Literatura; Gênero; Interculturalidade.

RESUMEN

El uso de la literatura como fuente u objeto de investigación ligado a la historia es muy frecuente y común, pues será fundamental reconstruir la vida y obra de esta mujer anónima que sirvió de corpus para esta investigación. Además, a través de las obras literarias es posible establecer varios puentes con el análisis de documentos originales que se encuentran disponibles para ser analizados con el fin de buscar la mayor cantidad de datos e información posible para hacerla emerger al lugar que creemos se debe para ello. mujer tenga su representación en la historia de nuestro reconocido Brasil. Como

propone el tema de esta investigación: La dignidad en la vida de Luísa Mahin: una mujer adelantada a su tiempo en el siglo XVIII, pretendemos abordar la representación intercultural de Luiza Mahin, quien directamente desde la esclava y en su condición de esclava logró romper con las limitaciones impuestas por las circunstancias de su tiempo, ascender y cambiar su entorno hasta el punto de marcar historia. Como aportes teórico-metodológicos utilizaremos los estudios de Gerda Lerner (2019), Vera L. G. Kessamigiemon (2002) entre otros. Así como también estamos analizando documentos históricos de la mencionada autora para brindar vías y traer más información sobre ella quien revolucionó su tiempo y la sociedad.

Palabras clave: Historia; Literatura; Género; Interculturalidad.

INTRODUÇÃO

Gerda Lerner (2019), autora da obra *A Criação do Patriarcado*, considerada uma das maiores referências no campo de estudos sobre a mulher, os papéis de gênero e dominação masculina, ao expor sua tese a respeito da cultura patriarcal, afirma tratar-se de um processo histórico que transcorreu em um longo período de mais de 2.500 anos e que vai pondo em evidência, cada vez mais, a figura masculina e diminuindo a importância da representação feminina, paradoxalmente, diante da relevância da mulher e do seu papel ativo na sociedade. Lerner argumenta que muitas teorias tentam explicar o papel dessa subordinação pela ótica do determinismo biológico, o que é um equívoco, pois seus estudos evidenciam que as questões culturais construídas ao longo da história são mais significativas. Na sua ótica, a visão tradicionalista desconsidera o fato de que homens e mulheres modernos não vivem mais em estado natural e a própria história da civilização demonstra que a humanidade se distanciou da natureza, criando e aperfeiçoando a cultura.

Sob a perspectiva de gênero e o viés histórico-literário, conduzimos esta pesquisa, que sem abandonar os rigores do estudo científico, de forma original, aprofunda o olhar sobre a história contada e não contada dessa

mulher, anônima e sem voz, que durante os séculos XVIII rompeu com os obstáculos culturais de sua época e ousou expor seus pensamentos, em uma conjuntura política, social e econômica totalmente desfavorável, na qual a escravidão e submissão da mulher, sua suposta fragilidade e inferioridade eram culturalmente aceitas como algo natural.

A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO SOB A MÁSCARA LITERÁRIA

Ao tratarmos das questões de gênero que envolvem o papel das mulheres na história da humanidade, dentre outras áreas do conhecimento, a literatura nos permite, a partir de várias perspectivas, enxergar de que forma as mulheres sempre foram discriminadas e em quais aspectos ainda são consideradas invisíveis, apesar de sua inquestionável contribuição como agentes da história e da civilização (LERNER, 2019).

Através das literaturas podemos analisar e compreender os diversos discursos que foram registrados no decorrer dos séculos, identificar o valor e o papel da mulher em determinada época, muitas vezes mascarados pelo discurso masculino, implícito na cultura patriarcal, mas que podem ser perfeitamente percebidos pela sensibilidade de quem honestamente quer pesquisar sobre o tema e lançar novos olhares sobre a questão feminina e sua produção intelectual. Como bem coloca a autora Telles (1992) acerca da intelectualidade da mulher:

Historicamente, o discurso dominante (androcêntrico) reforçou a ideia de inferioridade intelectual feminina e, nesse sentido, podemos dizer que a figura da autora foi deformada [...] e para se chegar a ela é preciso ler através das ocultações que apontam conflitos sincrônicos entre as representações da mulher, as representações de sua desfiguração e sua afirmação pela escrita (TELLES, 1992, p. 45-46).

No campo da arqueologia, as pesquisas acadêmicas e o trabalho de

alguns institutos culturais foram determinantes, e ainda tem sido, para trazer à luz a valiosa contribuição de escritoras do passado, seja na prosa, na crônica ou na poesia.

No Brasil, a inserção da mulher no cenário literário foi lenta e árdua devido a questões de poder e de ideologia. A abertura ou acesso das mulheres à leitura e à literatura foi claramente discriminatória, sendo até consideradas seres inferiores intelectualmente em detrimento dos homens e, portanto, o pensamento e a escrita seguiam o mesmo patamar. Apesar de algumas pesquisas evidenciarem a capacidade intelectual de muitas mulheres, que era inquestionável, muitas vezes só existia de modo eventual.

Fica evidente que a mulher era desprovida de direitos e até de vontade própria, pois enquanto solteira obedecia aos pais, mais precisamente a figura masculina e, quando se casava, essa dominação passava para o marido. Estamos falando de mulheres brancas e de posses, que tinham pais influentes e um bom dote (LERNER, 2019) que facilitaria a essa mulher um bom casamento do ponto de vista social. “[...] à mulher – branca, de família de posses – cabia-lhe a reclusão do lar, onde vivenciava a aprendizagem das atividades domésticas [...]” (KESSAMIGUIEMON, 2002, p. 1). Ou seja, o que se aprendia era de forma prática e manual, passado oralmente e, portanto, não havia incentivo para a mulher ler e tão pouco escrever. As mulheres não tinham liberdade de irem a lugar algum fora do recôncavo doméstico, sendo impedidas, até mesmo, de transitarem em certos ambientes dentro de sua própria morada, pois a sua integridade moral era relacionada e medida conforme sua maior ou menor liberdade de locomoção e ciclo de relações pessoais.

Do isolamento da casa paterna, a mulher poderia ausentar-se através do casamento para tornar-se, então, **reclusa em sua própria casa**. Ao mesmo tempo, a presença da mulher solteira em casa – em particular nos sertões – era um perigo para a família, cuja honra era um peso a ser carregado; assim, a grande preocupação

era arranjar-lhe um “bom” matrimônio (KESSAMIGUEMON, 2002, p. 2, grifo nosso).

A poetisa, jornalista e professora Narcisa Amália (1856-1924) tornou-se uma referência nos estudos literários feministas acerca desse quadro de limitações vivido pela mulher e faz, por escrito, uma queixa que virou referência ou uma voz que ecoou em prol da mulher:

A pena obedece ao cérebro, mas se o cérebro submete-se antes ao poderoso influxo do coração, como há de a mulher revelar-se artista se os preconceitos sociais exigem que o seu coração cedo perca a probidade, habituando-se ao balbucio de significantes frases convencionais? (TELLES, 1997, p. 404).

Esse preconceito também partia das mulheres, que para aquelas que sobressaíam e conseguiam galgar outros patamares, como ser professora, essas mulheres sofriam preconceitos de todas as ordens e principalmente o que maculava a sua imagem de mulher recatada, educada, de bons costumes e de moral ilibada passando, muitas vezes, a serem comparadas as prostitutas da época.

[...] Mas, a dona de casa que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava sofrer o pejo da “mulher pública”. Em vez de ser admirada por ser ‘boa trabalhadora’, como o homem em situação parecida, a mulher com o trabalho assalariado tinha de defender sua reputação contra a poluição moral, uma vez que o assédio sexual era lendário (FONSECA, 2001, p. 516, grifos do autor).

Umas das hipóteses que podemos considerar do porquê algumas mulheres, mesmo brancas, ricas e da elite foram esquecidas na história, mesmo tendo sido relevantes para sua época, é que a cultura da época fazia as mulheres viverem enclausuradas dentro de casa, seria empecilho para que as mesmas pudessem tanto ter acesso ao estudo, como também para uma ínfima minoria que os pais permitiram estudar.

LUÍSA MAHIN E A HISTÓRIA NÃO CONTADA

Desde algum tempo pesquisando sobre o trabalho de mulheres autoras do século XVIII, encontramos a história dessa escrava, que conseguiu comprar sua alforria e a de seu filho, custear os estudos dele em Direito, apenas vendendo cocada, em uma época que a mulher era invisível.

Foi com muita dificuldade que as mulheres iniciaram a ruptura dessa cultura preconceituosa e, em meados do século XVIII, algumas começaram a publicar seus livros, poderíamos dizer àquelas que se fizeram conhecer ou ficaram conhecidas através da citação de algum autor masculino, que, de alguma forma, abriu um pequeno espaço para essas mulheres publicarem, porém outras de igual ou até maior importância histórica, ficaram esquecidas ou são pouco conhecidas pelo universo da literatura.

O cruzamento cultural entre os negros africanos, indígenas e portugueses foram intensos, notadamente na língua e nas outras formas de cultura. De acordo com Paiva (2001):

As trocas culturais e os contatos entre povos [...] desde a chegada dos portugueses [...] era ampla a vivência cultural da população negra no Brasil colonial, refletindo amplamente na sociedade do período (PAIVA, 2001, p. 185).

A isso, nos dias de hoje, chamamos de interculturalidade, que é um conceito que promove políticas e práticas que estimulam a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos.

Infelizmente, estamos acostumados, no Brasil, a elegermos uma data comemorativa, e passarmos um mês falando nas escolas sobre os temas transversais que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs institucionalizaram, mas se perguntarmos a qualquer brasileiro quem eram os negros africanos, eles sempre contarão a história na perspectiva do homem branco colonizador.

Não é divulgado que o nosso jeito de falar no diminutivo é uma herança da negra africana que cantava para os filhos dos senhores feudais.

Um povo que conseguia adaptar as canções dos seus colonizadores à própria língua africana e transmiti-la para as crianças brancas, só nos prova a grandiosidade desse povo em termos de cultura. Enquanto o colonizador português escravizava e se aproveitava do trabalho e da amamentação das negras para cuidar dos seus filhos, tornavam-nas cada vez mais poderosas, pois elas tinham, em seu favor, a educação dos filhos do senhor feudal, que antes de adquirirem a aquisição da leitura e da escrita na escola, adquiriam-na, primeiramente, com o contato com as “negrinhas”, termo utilizado pelo colonizador para subordiná-la, não percebia que essas negras valorosas estavam colocando na nossa história da Língua Portuguesa, sua assinatura, influências e, portanto, sua cultura.

O escritor Freyre (2001, p. 343) nos traz uma contribuição e até uma explicação do porquê os portugueses tinham tanta urgência em impor sua língua aos escravos, pois os filhos dos brancos eram cuidados pelas escravas negras, que tinham sua cultura e que, pouco a pouco, foi influenciando a fala dos meninos brancos, vejamos:

Quantas “mães-pretas”, amas de leite, negras cozinheiras e quitandeiras influenciaram crianças e adultos brancos (negros e mestiços também), no campo e nas áreas urbanas, com suas histórias, com suas memórias, com suas práticas religiosas, seus hábitos e seus conhecimentos técnicos? Medos, verdades, cuidados, forma de organização social e sentimentos, senso do que é certo e do que é errado, valores culturais, escolhas gastronômicas, indumentárias e linguagem, tudo isso conformou-se no contato cotidiano desenvolvido entre brancos, negros, indígenas e mestiços na Colônia (FREYRE, 2001, p. 343, grifo nosso).

Podemos inferir nas palavras de Freyre (2001), na citação supracitada, que os negros oriundos da África, não só tinham uma linguagem, como aos poucos inseriu essa linguagem na Língua Portuguesa através dos contatos que tinham com os filhos de seus colonizadores e que por se tratarem de crianças que ainda não tinham um código linguístico

determinado, tampouco tinham ainda recebido a influência da escola, essas crianças foram aprendendo uma linguagem que vigora até os nossos dias, tamanha era a cultura desse povo.

Lerner (2019, p. 33) enfatiza em sua principal obra, a Criação do Patriarcado, que os homens aprenderam a dominar e estruturar seu grupo hierarquicamente, praticando essa dominância sobre as mulheres, e esse processo se deu ao longo da história da humanidade, com a escravização das mulheres dos grupos dominados.

Ao iniciar esta pesquisa e imergir na história não contada das mulheres que colaboraram de maneira relevante para transformação e construção cultural, chamou-nos bastante atenção, dentre essas mulheres anônimas encontradas, a história de Luísa Mahin, mulher negra, de origem africana, arrancada de sua terra natal e trazida para o Brasil como escrava. O que se tem escrito sobre ela foi registrado por seu filho Luís Gama, o primeiro advogado negro do Brasil, a ser reconhecido como tal. Em uma carta escrita por ele, fala de sua mãe como: “Uma negra, africana livre, da Costa da Mina”. Luísa Mahin é heroína da Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, na cidade de Salvador.

As hipóteses e indagações da pesquisa nos vão ajudar a compor a história dessa mulher e, através de sua trajetória, a história não contada ou mal contada do próprio povo e nação brasileira, pois como pôde ficar no anonimato, uma mulher que se sobressaiu tanto a ponto de ser reconhecida como heroína? E mais, acredito que uma simples pessoa escravizada, analfabeta, encarcerada, desprovida de qualquer pretensão intelectual ante a sua condição, não conseguiria chegar a tal nível de reconhecimento, se não tivesse verdadeiramente uma participação importante na história, tão relevante que, por meio de seu ventre, nasce um negro, bastardo que vai se formar em Direito a ponto de ocupar a cadeira nº 15 da Academia Paulista de Letras, tendo sido advogado e jornalista, conhecido e reconhecido como

um dos mais combativos abolicionistas.

Segundo a historiadora Ligia Fonseca Ferreira, A riqueza de detalhes e o testemunho pessoal atribuem veracidade a narração de Gama, ampliando as possibilidades de aceitação da personagem. Luísa pertencia à nação Nagô-Jeje, originária do Golfo do Benin. Era do povo Mahin, daí seu sobrenome. Ela sempre negou o batismo e manteve suas tradições africanas acima das doutrinas cristãs. Sua casa teria sido o quartel general da Revolta dos Malês em 1835 (FERREIRA, 2011 *apud* SANTOS, 2019, n. p.).

A falta de registros em papel, como documentos da existência de Luísa Mahin não pode ser desculpa para continuarmos desmerecendo ou tentando apagar a vida e história dessa mulher. Um primeiro passo, para o seu reconhecimento e de sua existência, foi a sua inscrição no Panteão da Pátria que vem romper com os cânones da literatura em direção da valorização da tradição e cultura negra-brasileira, como uma entidade histórica, sendo mais um passo para o reconhecimento e fortalecimento da consciência étnica do povo afro-brasileiro.

Para mostrarmos que tanto ela como as demais pessoas, conhecidas na nossa história e nos livros didáticos como os negros da África, eram pessoas que, como já falamos, tinham uma história, uma memória e uma cultura que o colonizador insistiu em apagar, para justificar os desmandos de seus atos.

O Brasil só aboliu a escravidão há menos de 131 anos e é natural ver alguns nomes de heróis afro-brasileiros sendo reconhecidos cada vez mais no Panteão da Pátria, um memorial cívico inaugurado em 1986 para homenagear personalidades brasileiras.

No “Livro dos heróis e heroínas da pátria”, já constam nomes como Luís Gama, Anita Garibaldi, Zumbi dos Palmares e Heitor Villa-Lobos. Recentemente, o Senado aprovou a inclusão de duas lideranças negras: Dandara, líder quilombola que articulava as estratégias de Palmares ao lado

do marido, Zumbi, e Luísa Mahin, considerada uma das maiores lideranças negras contra a escravidão na Bahia do século 19, mãe do abolicionista Luís Gama. Ambas são símbolos da luta feminina contra a escravidão (SANTOS, 2019).

Há escolas atualmente que ainda ensinam a nossa história por uma perspectiva do colonizador, ou seja, fazendo-nos crer que os negros trazidos da África eram analfabetos, aculturados, e com publicações de pesquisas nesta área, como, por exemplo, no livro “Os Donos do Poder” de Raymundo Faoro, “Casa-grande & Senzala” de Gilberto Freyre, entre outros, quando lemos as pesquisas e procuramos buscar nossa verdadeira história fica inaceitável considerar esses negros analfabetos. Portanto, falar em escravos negros analfabetos vindos da África é não reconhecer um povo que tinha uma vida, uma família, que falavam sua língua e que, portanto, tinham cultura. Na citação supracitada, fica claro que as escravas trazidas da África influenciaram na linguagem das crianças e, principalmente, dos filhos dos senhores feudais, uma vez que essas crianças eram cuidadas pelas negras escravas que cantavam as canções de ninar trazendo um tempero a mais para a nossa Língua Portuguesa, como é o caso das formas de falar no diminutivo.

E para provar o que afirmamos aqui, Freyre (2001) nos diz que a nossa herança cultural africana é visível no jeito de andar e no falar do brasileiro, pois:

Na ternura, na mímica excessiva, [...] em que se deliciam nossos sentidos, na música, **no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno**, em tudo que é expressão sincera de vida, **trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar.** Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. **Da negra velha que nos contou as primeiras histórias** de bicho e de mal-assombrado (FREYRE, 2001, p. 348, grifo nosso).

Ainda na tentativa de fazermos ver que a nossa história é mal contada

nas escolas até os dias de hoje, pois a história que nos foi passada e que algumas escolas difundem, infelizmente, é de um povo negro, segregado, vazios de cultura e sem alma por ter a cor da pele negra, um absurdo! Nos estudos feitos sobre nossa Língua Portuguesa, a influência negra é pouco citada, ou, no máximo, tratamos de uma influência emocional, física, de costumes e trejeitos, porém não é tratado que na estrutura da nossa língua tem-se uma herança rica dos negros, que são os verdadeiros heroicos retumbantes de nossa história, e que não pode ser negada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A herança cultural trazida pelo povo africano é indiscutível, bem como essa herança também foi construída por mulheres africanas, como Luísa Mahin, que também doaram suas vidas, foram guerreiras e lutaram para modificar a realidade de seu entorno, o que para a época já era um grande feito.

O reconhecimento de Luísa Mahin é necessário e justo. Muito embora o que se tem sobre essa mulher são relatos de seu filho, mas nosso intuito é buscar mais e mais informações que venham contribuir para dar visibilidade e reconhecimento a ela.

Seu filho a descreve como uma mulher forte e plural, que foi quitandeira laboriosa e também revolucionária em insurreições escravas. Com isso, apesar de toda essa invisibilidade vivida pelas mulheres no século XVIII, algumas conseguiram, por vários motivos, que discorrêssemos mais profundamente sobre elas em nossa tese, buscando romper com essa realidade mesmo em meio a uma sociedade patriarcal, tolhedora, machista e preconceituosa.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Lígia Fonseca (Org.). **Com a palavra, Luiz Gama**: poemas, artigos, cartas, máximas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

FONSECA, Claudia. Ser Mulher, Mãe e Pobre. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GAMA, Luiz. **Primeiras Trovas Burlescas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KESSAMIGUIEMON, Vera L. G. A educação da mulher e a produção literária feminina na transição entre os séculos XIX e XX. **Revista Teias**, [S. l.], v. 3, n. 5, 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23915>. Acesso em: 22 dez. 2023.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sella. São Paulo: Cultrix, 2019.

PAIVA, Eduardo França. **Escravidão e universo cultural na colônia**: Minas Gerais, 1716-1789. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

SANTOS, Ale. O racismo da academia apagou a história de Dandara e Luísa Mahin. **The Intercept Brasil**. 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/06/03/dandara-luisa-mahin-historia/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TELLES, Norma. Autora+a. *In*: JOBIM, Luiz (Org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas e escrituras. *In*: PRIORI, Mary de. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

SOBRE A AUTORA

Rute Leite Medeiros

Doutoranda em Língua Modernas em Filologia pela Universidade de Salamanca - USAL. Mestre pela Universidade de Salamanca - Espanha em Antropologia em Iberoamérica, na especificidade da Antropologia Linguística. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba e Especialização em Língua Portuguesa pela mesma instituição. É Coordenadora Acadêmica de um Polo da Universidade Cruzeiro do Sul, Polo EaD de Paulistana. Foi professora dos Cursos EaD da UNISSAU por dois

anos (2014-2016). Foi professora substituta pelo Instituto Federal da Paraíba. Tem experiência na área de ensino em Cursos Superiores de Letras, Pedagogia e Direito. Revisora de livros, trabalhos acadêmicos.

E-mail para contato: ruteleiteensinojjcr@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4289248075229329>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2533-8094>

MIRAR LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE LA LUCHA SOCIAL

Silvia Soriano Hernández

DOI: <https://doi.org/10.29327/5365336.1-10>

RESUMEN

Para reflexionar en la diversidad, es este texto valoramos la militancia y las reflexiones que emanan del contexto de la lucha social, en resaltar los significados que brotan de momentos álgidos. En Ecuador, país andino donde existe desde 1986 una de las organizaciones indígenas más poderosas y combativas, ubicamos la interculturalidad de la sociedad que se hermana con los indios en las manifestaciones callejeras y que atrae a otros actores que no sólo se solidarizan, sino que se incorporan a las movilizaciones. Para esto nos valemos de la definición de un movimiento social con características indígenas y apelamos a la narrativa que ellos mismos estructuran sobre sus razones de ser, de pertenecer y de militar.

Palabras clave: Ecuador; Movimiento indígena; Testimonio; Militancia.

RESUMO

Para refletir sobre a diversidade, valorizamos neste texto a militância e as reflexões que emanam do contexto da luta social, ao destacar os significados que surgem dos momentos críticos. No Equador, país andino onde existe uma das organizações indígenas mais poderosas e combativas desde 1986, localizamos a Interculturalidade da sociedade que se une aos indígenas nas manifestações de rua e que atrai outros atores que não só se solidarizam, mas também aderem às mobilizações. Para isso utilizamos a definição de movimento social com características indígenas e apelamos para a narrativa que eles próprios estruturam sobre suas razões de ser, de pertencer e de militar.

Palavras-chave: Equador; Movimento indígena; Testemunho; Militância.

INTRODUCCIÓN

En junio de 2022 se levantó un paro en Ecuador que involucró a amplios sectores de la población, tras 18 días de movilizaciones. Dicho paro

finalizó con la propuesta de iniciar mesas de negociación, en un afán de privilegiar un diálogo con el Estado, diálogo entre el movimiento indígena organizado y su interlocutor directo, el gobierno, que sólo puede entenderse si se sostiene con la presión de lucha. No es nueva la masiva presencia de indios ecuatorianos en las calles y las carreteras del país. Hay que remitir a la memoria de corto alcance, al mes de junio de 1990 (década por demás emblemática para los indios latinoamericanos), en lo que se conoció como el levantamiento del Inti Raymi, y que se constituyó en un momento de quiebre para los indios no únicamente de Ecuador, puesto que, a partir de ese momento, se convirtieron en un referente de combatividad para el resto del continente.

A modo de recordatorio, para finalizar el mes de mayo, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador - CONAIE eligió, como mecanismo de presión, colocarse en un plantón, dentro y fuera del templo de Santo Domingo, en Quito, la capital, para mostrarse públicamente como una organización con propuestas. Los indios⁵ allí presentes, solicitaron un diálogo con el gobierno para manifestar algunas de las preocupaciones que les competían y señalaron que se valían del levantamiento como expresión de su lucha. Esto es, a quienes se concentraban en la iglesia se añadían grandes contingentes que comenzaron a bloquear caminos, como elemento de presión que, además, se constituía en lo inherente a la magnitud de su organización. Al añejo problema de la tierra añadieron la exigencia de ser reconocidos como naciones y que el país fuese declarado plurinacional. Muchas fueron las muestras de solidaridad tanto al interior como fuera del país, asimismo las expresiones racistas y de aquellos que consideraron a los indios como extremistas y separatistas, se escucharon. El diálogo se realizó,

⁵ Dada la connotación peyorativa que suele asignarse al vocablo indio, remito a los propios ecuatorianos quienes afirman, con lo que fue una de sus consignas en 1990: *“como indios nos oprimieron, como indios nos vamos a liberar”*.

y el levantamiento culminó el día 8 de junio, creando un imaginario del indio como sujeto social, supuesto que se iría cimentando con hechos en los siguientes años. La estrategia de iniciar un encuentro abierto, que redunde en ese diálogo, es permanente, y veremos que suele anteponerse a cualquier otra manifestación, la falta o tardía respuesta es la que conduce al levantamiento.

A partir de entonces, inevitable resulta encontrarse a la CONAIE en cuanto acontecimiento importante ocurre y que define el rumbo de su país, como es el caso de la destitución casi consecutiva de tres presidentes (Abdalá Bukaram en 1997, Jamil Mahuad en 2000 y Lucio Gutiérrez en 2005), además de en expresiones callejeras contra el aumento de precios o contra políticas privatizadoras, entre otras. Esta presencia multicolor en las manifestaciones fue otorgando nuevas connotaciones a ese imaginario, el orgullo y el sentido de pertenencia se instalaron en amplios colectivos indígenas.

El objetivo de este texto es presentar la propuesta de la interdisciplina vista más allá de la que se contempla, por lo regular, entre indígenas y no indígenas, sino que apostamos por evidenciar la multiplicidad de grupos étnicos que a su vez muestran una gran diversidad, por lo que sus culturas también son diversas y, por tanto, para que exista una relación entre estos se requiere de un respeto y una práctica intercultural que abrevia de cada una de ellas, para enriquecer la visión indígena, como veremos en los siguientes apartados. Para esto nos ubicamos en el contexto ecuatoriano.

Partimos de la idea de que la memoria atada a la lucha social es una herramienta invaluable para reflexionar en esta característica interdisciplinar que vincula la sociología con las humanidades, en la medida en que la memoria se reconoce como aquel elemento aglutinador de un amplio espectro que remite, no sólo a aquellos hechos lejanos que estructuran el sentido de rebelión, sino también a aquellos momentos cercanos que, como tales, se piensan, se crean y recrean al calor de los recuerdos de quien vivió lo que narra en momentos álgidos, confusos a la vez que creativos e

iluminadores.

Si bien el levantamiento de 2022 resulta significativo y contiene grandes logros, en este texto nos ubicaremos en uno previo a la pandemia, el ocurrido en octubre de 2019, por múltiples razones, como podrá evidenciarse en las siguientes líneas, pero fundamentalmente por el hecho de que existe una publicación testimonial que recoge las expresiones diversas de una lucha compleja y fundante.

EL CONTEXTO

Previo a ubicar el contexto en que se desarrollan los acontecimientos que nos convocan, es importante definir lo que entendemos por movimiento social indígena, para lo cual nos remitimos al trabajo de Isabel de la Rosa (2010) quien, después de recuperar ciertas características como la identidad, la organización, así como la construcción de discursos con ética moral, afirma que

[...] al hablar de movimientos indígenas, entendemos por ellos un tipo particular de movimientos sociales que, dada la especificidad de sus actores mayoritarios, incorporan y ponen de relieve características específicas como la identidad étnica y la organización social, con base en vínculos comunitarios como puntos centrales para articular sus orígenes, dinámicas y potenciales (ROSA, 2010, p. 56).

Esto es, la CONAIE como organización que da forma y sentido a un movimiento social amplio, de indígenas diversos, cuenta con ciertas especificidades que no se limitan a los propios indios, puesto que sus dirigentes y bases saben que mucha de su influencia, es posible en la medida en que incorpora a otros sectores de la población precisamente porque sus premisas le interpelan. En otras palabras, la identidad étnica es uno de sus marcadores identitarios, pero no se circunscribe ni se limita a quienes se sustenten como étnicamente similares, y, sin duda, el vínculo comunitario es

el que otorgará fortaleza a sus postulados y a su presencia pública.

Un ejemplo de esto es la formación, en 1995 de un partido político nombrado Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik Nuevo-País que aglutina a fuerzas varias pero que está liderado por la CONAIE. Con altas y bajas en los procesos electorales y con serios cuestionamientos a muchos de sus integrantes, sigue funcionando. Ocupó el tercer lugar en las elecciones de 2022.

Para entender las reflexiones de los siguientes apartados, donde enfatizamos las experiencias callejeras de los indígenas ecuatorianos, en situaciones límite, consideramos, por varias razones, que es el momento de crisis, como dijera René Zavaleta, el que nos permite ver lo que de común nos pasa desapercibido; las revueltas indígenas con convocatoria pacífica, tienen un impacto que trasciende las demandas meramente indias, en este sentido debemos leerlas como el colectivo que se coloca a la vanguardia frente a un descontento generalizado; las ideas expresadas por quienes participan activamente en movilizaciones, deben interpretarse como el sentir militante que si bien expresa motivaciones políticas, añade sentimientos varios que forman parte de la lucha. En la reconstrucción de los hechos seguimos además de notas periodísticas del momento a Iza, Tapia y Madrid (2020), Chancosa (2020) y a García Serrano (2021), para los testimonios en la movilización, a Soriano Hernández (2022) por la fuerza que tiene el decir “yo estuve allí”, “yo lo vi”, “yo lo viví”. Aquí destacamos tanto al yo colectivo como al yo individual, con su mirada testimonial. Por la potencia que otorgamos al sentir de quienes participaron en el levantamiento de 2019 es que otorgamos al testimonio un rol fundamental.

En octubre del 2019 el entonces presidente de Ecuador, Lenin Moreno, emitió un decreto, el conocido como el Decreto No. 883, en el que anunciaba un alza a los precios de la gasolina (siguiendo instrucciones del Fondo Monetario Internacional, a través de firmar una Carta de Intención),

y creemos que no se requiere ser economista para saber las consecuencias de tal medida. En un principio fueron los transportistas quienes iniciaron un paro de actividades para rechazar el decreto, la CONAIE como cabeza visible de uno de los movimientos indígenas de Latinoamérica, no sólo se unió a la presión para echar atrás esa política económica que golpearía a amplios sectores sociales, sino que acabó siendo la vanguardia del descontento generalizado. No fueron el azar ni la casualidad los elementos centrales para entender el porqué; durante décadas la conocida como poderosa organización indígena ha demostrado su fuerza, que nace en las comunidades, así como su congruencia para colocarse al frente del repudio a políticas antipopulares. Hubo muertos y heridos e incluso posteriormente a los hechos, se acordó la formación de una comisión especial de la verdad que indagara, entre otras cuestiones, las graves violaciones a los derechos humanos: sus resultados fueron publicados en un informe que se tituló *Informe de la Comisión Especial para la Verdad y la Justicia respecto de los hechos ocurridos en Ecuador entre el 3 y el 16 de octubre de 2019*. En el prólogo se enfatiza la importancia de reconocer lo vivido, de abrir un espacio para las víctimas y de entender lo sucedido, entre otras cuestiones para concluir el derecho a la verdad que tienen las víctimas, así como la importancia de que la fiscalía general del Estado investigue las responsabilidades ante la evidencia del uso excesivo de la fuerza y cierra diciendo:

Respecto de la calidad de la información que se difundió, se verificó que no existió un enfoque intercultural, lo que no solo deslegitimó la protesta social de la población indígena con sus especificidades, sino también evidenció un Estado incapaz de cumplir con los principios de respeto, protección y promoción de los derechos de los pueblos y nacionalidades (ECUADOR, 2020, p. 241).

Volvamos a 2019. De la declaratoria presidencial a la movilización indígena, trascurrieron sólo unas horas que dan constancia de la rápida respuesta (no calculada por el gobierno) de pueblos acostumbrados a

congregarse cuando son requeridos, a su presencia en las calles como el mejor mecanismo para garantizar derechos. Asambleas de por medio, el paro fue decidiéndose de comunidad en comunidad, tanto de la Sierra como de la Selva y la Costa, esta forma de resolver, es decir, tras una deliberación colectiva, pensada, discutida y consensuada, es el único medio como puede garantizarse una amplia participación que será capaz de mantener en pie las marchas, los plantones, las negociaciones, en una palabra, la movilización social. Ésta da cuenta del peso que lo comunitario tiene no únicamente en lo cotidiano, sino también en lo extraordinario. Además, es reflejo de un acumulado de luchas cuyos desenlaces son diversos, pero no por ello menores.

A pesar de ser planeada y pregonada por los convocantes, como una movilización pacífica, y de repetir continuamente que no había ningún interés en confrontarse con las fuerzas policiacas y militares, la represión superó cualquier previsión, conduciendo a manifestantes a implementar mecanismos de cuidado, de atención, de organización y de novedosas formas de tomar decisiones durante los 11 días que se mantuvieron en la capital, así como en otras regiones del país, como escenario de confluencia, donde de las demandas económicas se transitó a cuestionar la democracia liberal y todo el sistema de dominación que evidenció sus límites, cuando confluyeron diversos descontentos en el ambiente. “La Rebelión de Octubre –al margen de su desenlace histórico- aporta un laboratorio para comprender las tendencias de la transformación social en Ecuador.” (IZA; TAPIA; MADRID, 2020, p. 33). Donde, como en muchos otros países latinoamericanos, el sistema de partidos políticos emana un desgaste total, las recurrentes crisis económicas que han empobrecido más a la población, obligándola en muchos casos a la emigración, la clara explotación del trabajo por el capital a la cual ningún gobierno, por muy progresista que se considere en la región, le ha puesto freno, de allí que no resulte extraña la lucha de clases

que se trasparentó en las calles de Ecuador con epicentro en Quito. Sobre el particular de los considerados gobiernos progresistas, conviene citar a Hernán Ouviña (IZA; TAPIA; MADRID, 2020) teniendo en mente que no sólo es reflejo de lo sucedido en Ecuador:

Hay que reconocer que el daltonismo epistémico de un sector importante de la intelectualidad progresista latinoamericana había dejado de considerar como un actor relevante a las nacionalidades y pueblos indígenas, en particular en Ecuador, y de tanto mirar sólo arriba (identificando erróneamente el quehacer gubernamental con la ‘gran política’), a más de uno le agarró torticólis por esa persistente mala postura (IZA; TAPIA; MADRID, 2020, p. 15).

De tanto esperar el milagro de los llamados gobiernos progresistas, muchos de los actores sociales dejaron de lado otras propuestas de lucha que se estrellaron, en el país andino, con el socialismo del siglo XXI de Rafael Correa. Fue tanto en las movilizaciones como en el más reciente proceso electoral donde se evidenciaron sus límites. El correísmo representa una vuelta al pasado, pero también expone esa falta de liderazgos en la región.

Finalmente conviene, a manera de contexto, mencionar que pocos meses después de ese octubre de 2019, en Ecuador se celebraron elecciones. Innegable resulta el influjo de las movilizaciones puesto que fue determinante para el resultado, aspecto que no pensamos profundizar, pero sí dejar asentado. De allí que debamos considerar que la movilización social no debe desligarse de esos procesos que por lo regular los postulantes suelen no considerar. Rafael Correa no piensa dejar de lado su influencia en amplios sectores del electorado y, así como antes impuso a Lenin Moreno (que a la postre le traicionó), en este proceso también impuso a su candidato, que pasó a la segunda ronda junto al banquero que ganaría la presidencia. El candidato indígena no tenía el consenso del movimiento aglutinado en la CONAIE y el tercer lugar en que quedó fue la muestra de ello. Correa no contó con ese retorno que tanto le importaba y su propuesta fue vencida por la derecha. Sin

duda, el tiempo de reflexionar en esto es ahora, que un banquero ocupa la presidencia. Dado que el desgaste del correísmo se evidenció en los resultados, el volver a ese pasado tampoco es viable, para muchos de los ecuatorianos y ecuatorianas.

El voto nulo que propusieron tanto el Movimiento de Unidad Plurinacional Pahakutik-Nuevo País, así como indígenas organizados, debe leerse como un rechazo a ese regreso de Correa representado por Andrés Arauz. Los testimonios citados al auge del levantamiento, que citaremos más adelante, dan cuenta de ello.

VOCES DE RESISTENCIA

Lo primero que conviene resaltar es la diversidad propia del Ecuador, no sólo geográfica sino también culturalmente hablando. A los originarios del lugar, se añadieron, como en otras regiones de la América Latina, los pobladores de origen africano y europeo, por lo que el mosaico múltiple es una característica. Para la CONAIE no es ésta la única diversidad que se contempla en el país, la misma estructura organizativa se considera representante de 18 pueblos y 15 nacionalidades que, de lo general a lo particular, agrupa a tres organizaciones de sus tres regiones geográficas: la ECUARUNARI de la Sierra, la CONFENIAE de la Selva y la CONAICE de la Costa, que a su vez están integradas por comunas, comunidades, asociaciones, nacionalidades y pueblos, entre otras. Esta diversidad, conviene decirlo, no es visible sólo en el país andino, es propia del resto de los países latinoamericanos, en unos más, en otros menos, los grupos indígenas son diferentes en idiomas, costumbres y cosmovisiones, que la conquista redujo a una sola, al englobarles en el apelativo de indios. Por citar pocos ejemplos ilustrativos, en Guatemala conviven 25 grupos étnicos, en tanto que en México se reconocen 68 diversos grupos indígenas. Es, pues, la realidad

propia de nuestro continente.

Un mérito de la CONAIE (entre otros, por supuesto) es haber alcanzado una organización de corte nacional que pudiese superar las diferencias locales para ser baluarte en la lucha. En noviembre de 2022 cumplió más de tres décadas de haberse fundado y a sus planteamientos originales ha venido añadiendo los que se presentan en el contexto de los nuevos tiempos y realidades, en otras palabras, los retos se han venido enfrentando de una forma creativa y propositiva, no exenta de conflictos, divisiones y represión de todos los gobiernos en turno, por muy progresistas que se presentasen. El respeto a la autodeterminación y el disfrute de los derechos colectivos, además de la conservación de la naturaleza y sus recursos, son parte integral de las reivindicaciones y de la exigencia de reconocimiento a sus culturas, identidades y saberes ancestrales, por ello la educación intercultural bilingüe es uno de los pilares de sus objetivos. Asimismo, colocan énfasis en

Construir una sociedad intercultural; promover la participación mediante el establecimiento de una democracia participativa, con fines de alcanzar la descentralización del poder y los recursos económicos, la solidaridad y la equidad (CONAIE, 2023, n. p.).

Masivamente se movilizaron amplios sectores de la población ecuatoriana, un amplio crisol se contempló en las movilizaciones como cuando Villalba afirma “nadie se quedaba en la casa: hombres, mujeres, niños, todos se levantaban”. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 53)

LO DIVERSO EN LA DIVERSIDAD

Uno de los puntos más sorprendentes de la rebelión ocurrida en Ecuador en el 2019 es la diversidad de la que estuvo compuesta. Detengámonos un momento en el término diversidad. Lo diverso es la confluencia de lo disímil, la coincidencia de lo heterogéneo. Hay diversidad

cuando las excepciones dejan de ser excepciones para ser un parte de una pluralidad mayor, en la cual cada parte potencia lo plural y lo plural, a su vez, fortalece a las partes. En la diversidad la divergencia confluye. Y, si las protestas multitudinarias ya implican la confluencia, las protestas plurales implican confluencias de una fuerza particular, donde lo homogéneo se diluye, como analizaremos a continuación. Primero veremos la heterogeneidad de las protestas y, en el apartado que sigue, abordaremos la unión o la confluencia de lo heterogéneo, es decir, los puntos de fusión de lo diverso.

Ecuador está lejos de ser un país homogéneo, como ya señalamos. A nivel geográfico, y con consecuencias culturales, económicas y simbólicas muy significativas, las divisiones principales son cuatro. A saber, la costa, la zona amazónica, el entorno urbano y las provincias andinas. A estas cuatro categorías habría que agregar las islas Galápagos, que constituyen un caso aparte. A los campesinos ecuatorianos de la costa se les conoce como montubios. La zona amazónica está constituida por diversas entidades comunitarias. Cada una tiene su sustancia cultural propia, pero entre todas comparten similitudes inherentes a las etnias de la región. Entre las distintas nacionalidades amazónicas que pueblan Ecuador está la nacionalidad shuar, la siona, la secoya, la kichwa, la huaorani y la cofán, entre varias más.

En el levantamiento del 2019 las cuatro divisiones principales que acabamos de mencionar formaron, de un modo u otro, parte del acontecimiento. El mundo amazónico, con una población, cuya economía se basa en buena medida en la caza y en la recolección, es, sin duda, el que más se diferencia de los demás. Los montubios, por su lado, son más del 7 por ciento de la población ecuatoriana.

Ahora bien, la diversidad de las protestas ecuatorianas del 2019 no se circunscribe únicamente a lo regional y a las culturas específicas de cada región. Podemos también hablar de la edad. Pues, tal y como veremos a través

de varios testimonios, hubo desde niños muy pequeños, bebés con sus madres en algunos casos, hasta personas muy mayores. Hubo hombres y mujeres. Se vio, igualmente, la participación de muy distintos sectores sociales, desde campesinos y transportistas hasta estudiantes, desde gente perteneciente a organizaciones indígenas hasta personas no indígenas y no pertenecientes a ninguna organización, que apoyaron el movimiento de distintas formas, con ayudas materiales (ropa, comida, medicinas) o con el mero apoyo moral (acompañamiento, difusión). Veamos ejemplos guiándonos por medio de los testimonios. Para ello nos servimos del libro *Memoria histórica de lucha: octubre de 2019 en Ecuador* (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022).

Isabel Fariango proviene de una comunidad que se dedica a la producción de leche de vaca. Su comunidad se llama Cariacu, ubicada en el Cantón Kayambé, en la provincia de Pichincha. Fariango pertenece a la organización indígena COINOA. Desde Cariacu se colaboró, primero con la táctica de bloquear los caminos por lo que había que evitar la venta de leche a las empresas multinacionales. Después se organizaron para viajar a Quito y unirse a las protestas. De la comunidad fueron alrededor de 50 personas, sobre todo jóvenes, entre ellos los hijos de Fariango que, según sus palabras, fue tras ellos.

Yo tengo a mis hijos estudiando. Desde el momento en el que sube el combustible, sube todo, entonces a mí me afecta mucho porque nosotras las mujeres somos las que sabemos las necesidades de un hogar. Nosotras sabemos qué necesitamos para la alimentación, sabemos qué necesitamos para la educación, sabemos qué necesitamos para la salud, nos afecta en todo. Era un todo, entonces por eso no nos importaba viajar, ir a la ciudad y luchar (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 30).

Con Fariango vemos ya un punto muy significativo desde el cual podemos abordar la fuerza de lo diverso. Ella tiene claridad de que está en

una posición específica. Por un lado, pertenece al campo de la producción de leche, campo que comparte con su comunidad. Por otro, en tanto que mujer y madre, tiene una conciencia directa de las necesidades de la reproducción de la vida. Finalmente, ella señala su pertenencia al mundo indígena y la relación entre tal pertenencia y ciertas características de su perspectiva, que comparte con él.

De la región amazónica, de nacionalidad shuar, Severino Sharupi, de 42 años, es base de la CONAIE. Con respecto a la represión en Quito cuenta su experiencia vinculada a su visión propia de la selva amazónica:

Para los amazónicos fue una sorpresa, estaban acostumbrados a otro nivel de luchas en nuestras selvas, nuestro territorio. Ahí, si te buscan, te escondes en la selva, tienes espacio para correr. Aquí en Quito son calles cerradas, no tienes donde meterte; es otra lucha porque la gente utilizaba las máscaras, sabe cómo defenderse, se prendía fuego para que saliera humo, para que no nos afectara el gas lacrimógeno. Había agua con bicarbonato para que no nos hiciera efecto. Todas esas cosas para los amazónicos eran algo nuevo. Fue un poco duro para nosotros (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 72).

Y más adelante agrega: “Había bastantes niños, tantas mujeres. Ir a un enfrentamiento era poner en peligro nuestra gente” (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p.73). Así vemos, para los amazónicos los enfrentamientos con el Estado no eran algo nuevo, pero la configuración urbana del territorio sí era un aspecto novedoso. Además, resulta significativo que la diversidad de las protestas (mujeres, niños, hombres) no fueron un impedimento para que el gobierno llevara a cabo las acciones represivas. El tomar conciencia de ese hecho, de saber, por ejemplo, que la policía puede lanzar gases lacrimógenos con niños presentes, es motivo de una preocupación mayor, y puede hacer pensar a los movilizados que la represión es ilimitada y no tiene ningún reparo, como una máquina que, una vez puesta en movimiento, no puede ya detenerse con nada.

Las mujeres —prosigue Sharupi— no es que lleguen sueltas, vienen con el chahuistle atrás cargando. Aparte hay una fuerte presencia de la juventud, pero también hay ancianas. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 73).

Si con Fariango vimos cómo ella, por seguir a sus hijos jóvenes, se unió a las protestas de Quito, aquí, con Sharupi, vemos cómo muchas mujeres se llevaron consigo a sus hijos pequeños (chahuistles). La presencia de ancianas también es de resaltar. La voluntad para participar en el acontecimiento fue de tal magnitud que incluso personas con dificultades para correr, o para levantarse rápido después de una caída, estuvieron presentes, tras un viaje arduo desde sus pueblos o comunidades. Y, de nuevo, a la inversa, a tal voluntad enorme, el Estado ecuatoriano respondió con ataques indiferenciados, sin importar la vulnerabilidad del objeto de su ataque, fueran ancianos o niños. Ante tal represión los jóvenes de Quito reaccionaron. Continúa Sharupi:

La gente se indignó, la juventud se indignó frente a esa acción del ejército y la policía. La juventud de Quito, la juventud que más conoce de pelea callejera y de barricadas, que nosotros le decimos la lucha popular, urbana, ellos estaban ahí [...] (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 73).

El apoyo de los jóvenes de la capital a los indígenas que venían de fuera es un reflejo, entre otras cosas, del respeto que el movimiento indígena ha conseguido debido a su fuerza innegable, pues, como recuerda Sharupi: “los indígenas eran populares por botar presidentes [...]” (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p.77).

Otro sector también compartió espacio en las protestas. Se trata de la gente más marginada, a la cual Sharupi se refiere como el sector lumpen:

Es la primera vez que estuvimos luchando con el grupo más marginado y más rechazado de aquí de Quito, que es el lumpen; ésos a los que despreciamos, esos que ya no tienen nada que perder... fue un sector muy importante que luchó aquí. [...] La sociedad los desprecia, especialmente la policía y el ejército son a los

que más reprimen, por la vida que llevan; pero en ese momento ellos pudieron expresar su libertad, pudieron expresar su rechazo hacia el aparato represivo que es la policía y el ejército, pero también pudieron comer un pan cada día, pudieron comer cada día la comida que da Quito. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 78).

Tal afirmación es sorprendente en muchos sentidos. Lo primero es que, a la diversidad étnica y cultural, de distintos ramos de la producción, y de zonas climáticas y geográficas disímiles, diferencias, aun, de edad y de sexo, se incluye, aquí, la de un grupo social, “el lumpen”, cuya exclusión es tal que su característica principal es la exclusión misma. Un segundo aspecto a resaltar es el de “la comida que da Quito”. La producción y la circulación de la comida en la capital ecuatoriana fue producto de la solidaridad ciudadana que, al desviar la producción de sus cauces habituales, la dirigió, en forma de alimento, hacia los desplazados desde lejos para ser parte de las protestas. Finalmente, un tercer elemento que rescatamos del fragmento es la manera específica en la que la represión de la institución policial impacta a tal sector marginal y, en consecuencia, su forma, de peculiar intensidad, con la que fueron parte de los enfrentamientos durante la represión estatal. Continúa Sharupi sobre el mismo tema:

Pudieron vestirse de la ropita que la gente traía puesta, sus chompas. También pudieron dormir junto con nosotros ahí afuera y en la Casa de la Cultura que a veces llegaban ahí. Todos pintados de carbón, sudados, por el gas, no nos diferenciábamos, no sabíamos quién era quién. Ese grupo también fue el que se expresó en Quito, producto de toda la opresión capitalista. [...] Eso fue, si el gobierno dice que fueron infiltrados, esa es la gente que se expresó en Quito, era la lumpen que estaba pelando, liberándose, siendo ellos, expresando su libertad, sintiéndose bien y sacando a flote todo lo que tenían reprimido. Fue el momento más feliz de ellos, de esa gente. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 78).

Mario Vargas, por su parte, pertenece al pueblo shuar. En su testimonio resalta la presencia de afroecuatorianos en las protestas quiteñas.

Agustín Cachipuendo, él, proviene de la parroquia Turigachi. La diversidad salta a la vista en esta declaración suya:

[...] nos hemos articulado con todos los actores en este territorio, con los transportistas, con los sindicatos, con los jóvenes, con las mujeres, las comunidades, las organizaciones, las juntas de agua. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 92).

Fernando Garcés es docente de la Universidad Salesiana. Como individuo y como parte de la institución universitaria formó parte de las protestas. Él señala que es hablante de quichua, y que se siente orgullosos de serlo. Escuchemos su voz:

Es así que lo que ha hecho la universidad no es nada extraordinario. Es lo que teníamos que hacer. Y es lo que todas las universidades deberían ser, para eso son las universidades; las universidades son para ayudar desde el conocimiento a resolver los problemas del país, pero también desde la acción. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 113).

Otro participante, Héctor Caillagua, es miembro de la organización FEINE (Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador). Por medio de él vemos un elemento más de la diversidad, el de la diversidad religiosa. Veamos:

Somos una organización sin fines de lucro que practicamos la economía solidaria, pero la razón de ser de nosotros es el evangelio, la parte cristiana, y abarcamos en el país a más de 2,600 iglesias indígenas evangélicas (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 117).

Caillagua menciona que en Quito hay 125 iglesias indígenas que son parte de Feine. Hubo una coordinación entre esas iglesias y las de otras provincias. Todas esas iglesias fueron centros de acopio durante las protestas. La religión sigue siendo una fuerza que crea comunidad entre sus integrantes. Este miembro de FEINE no dejó de resaltar, por otro lado, la importancia de la participación de las mujeres en las protestas. Así su testimonio:

Hoy era gente joven con una nueva visión. Muchas

mujeres liderando este proceso se metieron a esta revolución y no les importaba si están con guagua o no estaban con guagua; se metieron. Por eso yo decía en una entrevista que en nuestras iglesias las mujeres que son partícipes en ministerios de la danza, de grupos musicales, ellas estuvieron adelante, dejaron a un lado su parte sencilla, de tranquilidad, de paz, se volvieron rebeldes y estuvieron adelante, liderando, en las primeras filas, no tenían miedo de la policía ni nada. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 127).

Y, más adelante:

Había compañeras de las comunidades de allá de Zumbagua, de Tigua, de Salamag, Yamaguasi, Cochapamba, todos esos sectores. Mil respetos, mil respetos a la mujer, a los jóvenes, porque van adelante; entre ellos no tienen miedo a nada, se sentían respaldados. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 128).

De igual modo señaló el apoyo de médicos de la capital. Lo que nos lleva a Martha Arotingo, dirigente de la Comisión de Salud de la Unión de Organizaciones Campesinas e Indígenas de Cotacachi. La diversidad salta a la vista en esta declaración de ella que recogemos:

Creo que se trabajan todos estos ejes y ha sido construido con más de 180 organizaciones. A esas organizaciones se sumaron otras no solamente indígenas, sino que también estuvieron organizaciones barriales, estuvieron organizaciones montubias, afros. Por eso tuvo una mirada mucho más desde abajo, una mirada desde la construcción, no digamos de un escritorio, sino de una mirada más incluyente, de la gente que está con ese conocimiento real del espacio, también de lo que queremos. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 135).

Con respecto a los correístas Arotingo señala que su participación fue artificial, más como de gente infiltrada, pero que jamás estuvieron al frente. Una forma de oportunismo, pues, pero que, guste o no, fue parte también de la diversidad.

LA UNIDAD EN LA LUCHA SOCIAL

Veamos ahora, apoyándonos también en testimonios del mismo libro que venimos citando (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022), el punto de unión, la posibilidad y la realización de la fusión de lo diverso, en los momentos de las protestas y a través de la experiencia de la lucha.

Sharupi menciona el apoyo de los transportistas, sector popular que, sin cobrar un centavo, contribuyó con los traslados. También comenta cómo la gente de la capital, acostumbrada a protestas con gases lacrimógenos, dio consejos sobre cómo protegerse en tales situaciones a los amazónicos, con nula experiencia sobre eso.

Cachipuendo, por su parte, señala cómo las protestas trascienden al sector indígena, para formar parte de un movimiento total:

Por eso nosotros no decimos que la lucha fue sólo del movimiento indígena, sino de todos los sectores. Los que no estaban en la calle estaban ahí, con un cafecito, con un pancito. Era una colaboración impresionante y, claro, la ciudad de Quito fue un lugar de fuerte represión. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 93).

Y, más adelante:

Porque la lucha no sólo es del movimiento indígena, lo repito, sino también los trabajadores luchan por el bienestar de los trabajadores para que la Asamblea Nacional también pueda responder sobre el código laboral que se desea beneficie a los trabajadores. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 94).

Caillagua no deja de enfatizar en el apoyo de la ciudad de Quito al movimiento indígena:

Pienso que nosotros estamos en deuda, ahí sí reconozco la deuda con una ciudad como es Quito, totalmente endeudados. Por esa parte, nosotros también como organización hemos dicho que debemos hacer un reconocimiento, aunque no a toda la ciudadanía, pero sí al municipio, dejar un recuerdo para la ciudad de Quito que fue un ejemplo de lucha también para ellos; se sumaron a este proceso, porque ellos, yo sé que no apoyaron adelante donde estuvimos nosotros, pero dieron fuerza desde atrás para que nosotros sigamos ahí. (SORIANO HERNÁNDEZ,

2022, p. 130).

Arotingo apunta a algo similar:

Sin embargo, dijimos que la lucha no es de diferentes organizaciones, la lucha es una sola y la lucha es del pueblo ecuatoriano. Nos empezamos a juntar con otras organizaciones, con los dirigentes, conversábamos y nos fuimos integrando, se logró llegar a algunos consensos. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 130).

Ese “la lucha es una sola” es fundamental.

No estábamos – prosigue Arotingo – en agendas diferentes, todo el mandato del pueblo era derogar el Decreto 883. Cuando hay agendas comunes, independientemente de la agenda que puedan tener las organizaciones, logramos afianzarnos con ciertos lazos entre las diferentes organizaciones en más comunidad. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 136).

Vemos cómo el rechazo al Decreto 883 funcionó como un punto de unión entre sectores aislados en las distintas posiciones sociales y, cómo, el momento de la lucha quiebra tal aislamiento sin dejar de potenciar lo diverso del encuentro y lo plural del actuar colectivo. Finalmente conviene señalar que, al finalizar el levantamiento, las mismas personas que participaron, se incorporaron a una minga para limpiar los sitios que ocuparon. El Decreto fue derogado y si bien eso se constituye en un triunfo, la reflexión de Arotingo es central para cerrar:

[...] no es que haya una victoria total. Logramos derogar, sin embargo, mientras no cambiemos la estructura de un sistema patriarcal, colonialista, no vamos a llegar a tener lo que nosotros queremos. (SORIANO HERNÁNDEZ, 2022, p. 137).

CONSIDERACIONES FINALES

En Ecuador se evidenció que una organización social sólida solo puede existir si se sustenta en el territorio, visto éste desde diferentes perspectivas y con ópticas diversas.

Las voces que recrean la diversidad propia de la humanidad, pero que se vuelven unidad al calor de la movilización social, nos demuestran que la verdadera fortaleza social, cuya cohesión innegable es una condición para su movimiento, son producto de un despertar diverso y heterogéneo, tanto en sus formas y sus expresiones como en sus orígenes múltiples.

El abordaje que presentamos en este texto puso de relieve no sólo el acercamiento interdisciplinar, ángulos y posiciones variadas, sino también el sentir colectivo, cuya fusión, formada por un abanico él mismo en proceso de transformación, es expresión de su vitalidad y de su capacidad transformadora.

REFERÊNCIAS

CHANCOSA, Blanca. **Los hilos con los que he tejido mi historia**. Quito: Abya Yala, 2020.

CONAIE – Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador. **Quienes Somos. CONAIE**, 2023. Disponible en: <https://conaie.org/quienes-somos/>. Acceso en: 22 dec. 2023.

ECUADOR. Defensoría del Pueblo de Ecuador. Comisión Especial para la Verdad y la Justicia. **Informe de la Comisión Especial para la Verdad y la Justicia respecto de los hechos ocurridos en Ecuador entre el 3 y el 16 de octubre de 2019**. Quito: Andinagraph, 2020. Disponible en: https://cdes.org.ec/web/wp-content/uploads/2021/03/DPE_Informe-Comision-Verdad-Octubre-2019_17Mar21.pdf. Acceso en: 22 dec. 2023.

GARCÍA SERRANO, Fernando. **Del sueño a la pesadilla: el movimiento indígena en Ecuador**. Quito: FLACSO, Abya Yala, 2021.

IZA, Leonidas; TAPIA, Andrés; Madrid, Andrés Estallido. **La rebelión de octubre en Ecuador**. Quito: Ediciones Red Kapari, 2020.

ROSA QUIÑONES, Isabel de la. **Movimientos indígenas contemporáneos en Ecuador y México**. Ciudad de México: CIALC-UNAM, Ediciones Eón, 2010.

SORIANO HERNÁNDEZ, Silvia (Org.). **Memoria histórica de lucha: octubre de 2019 en Ecuador**. Ciudad de México: CIALC-UNAM, Ediciones Eón, 2022.

SOBRE LA AUTORA

Silvia Soriano Hernández

Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe y profesora del Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la misma Universidad. Autora de libros, artículos y capítulos de libros donde resalta sus aportes a las temáticas trabajadas. Conferencista, ponente y participante en congresos nacionales e internacionales. Líneas de investigación: movimientos sociales, cuestión indígena, perspectiva de género, así como memoria y testimonio.

E-mail para contacto: ssoriano@unam.mx

ORCID: <https://orcid.org//0000-0003-1917-1021>

POSFÁCIO

Este livro representa longas histórias, de percursos de estudos e de vidas de alunos e mestres que se encontram para dialogar, através de suas pesquisas, sobre o tema central da Educação Intercultural e o processo ensino aprendizagem.

Tais estudos e produções muito tem a contribuir com a Antropologia e com a Educação do nosso país, daí a importância desse tipo de projeto, o qual inclui estudantes e pesquisadores. Portanto, agradecimentos aqui devem ser feitos, em especial ao Professor PhD Daniel Valério Martins, pelo incentivo a pesquisa, produção científica e pelo trabalho que vem desenvolvendo sobre Interculturalidade e Sobreculturalidade em vários âmbitos, além de todas as pessoas que contribuíram para a produção do livro.

A produção literária coletiva aqui apresentada tem o importante papel de compartilhar conhecimento e o compromisso de todos com a continuidade do trabalho em curso, que possam se dedicar aos estudos propostos, tanto quanto às suas práticas, contribuindo assim para a educação, ciência e tecnologia.

Dra. Maria Veirislene Lavor Sousa
Universidade Estadual do Ceará

SOBRE OS ORGANIZADORES

Daniel Valério Martins

Pós-doutor em História Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina – IHGSC, Pós Doutor em Inter e Sobreculturalidade pela Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Pós-doutor em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos, Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca. Professor no mestrado de Antropología de Iberoamérica – MAI da Universidad de Salamanca – USAL, professor no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade – PPGET da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, professor permanente no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica – PPGNEB do Instituto Federal Goiano – IF Goiano e professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

E-mail para contato: jifadelino@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5153427373291259>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

Ruan Rocha Mesquita

Bacharel em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Membro do Grupo Salamanca de Investigación en Antropología Indigenista y Educación Intercultural – GSIAIEI e Organizador das três edições do CIELCULTT – Congresso Internacional sobre Educação, Língua, Cultura e Territórios, desenvolvidos durante o mês de abril dos anos de 2021, 2022 e 2023 na Universidade Federal da Grande Dourados e Instituto Federal Goiano.

E-mail para contato: rocharuan@live.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753165415346540>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0766-2133>

Ana Paula Cavalcante Alencar da Silva

Professora do Quadro Permanente do Sistema Federal de Ensino lotada no Ministério da Defesa/Exército Brasileiro / CMF-Colégio Militar de Fortaleza. Graduada em História pela UFC; Mestre em Antropologia de Iberoamérica pela USAL- Universidad de Salamanca; Doutoranda em Ciências Sociais, linha de Antropologia pela Universidad de Salamanca

Membro Efetivo do Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e Antropológico), membro da APA- Associação Portuguesa de Antropologia

e da Sociedade Ibero-Americana de Antropologia Aplicada-SIAA.

E-mail para contato: cavalcanteap11@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7237981212398011>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4374-9372>

Marcos Fernandes-Sobrinho

Pós-Doutor em Ciências Jurídicas e Direito Público pela Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/Espanha. Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Física (UFU), bacharel em Administração (FAAB) e bacharel em Direito (Universidade Estadual de Goiás, UEG). É consultor, advogado e professor nas áreas de Física e de Direito no Instituto Federal Goiano. Coordenador e docente permanente do PPGEEnEB/IF Goiano, com atuação, também no PPGGO/UFCAT. É parecerista *ad hoc* e membro de Conselhos Editoriais de Periódicos Científicos qualificados nas áreas em que atua.

E-mail para contato: marcos.sbf@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0610561215500712>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7563-6914>

Rodrigo Simão Camacho

Possui Graduação e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente; Pós-Doutorado em Geografia pela UFMS. Atualmente é Professor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e nos Programas de Pós-Graduação em Geografia na UFGD e na UFMS (campus de Três Lagoas). É coordenador do Grupo de Pesquisa do CNPq: Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GeoEduQA) e membro da Rede DATALUTA.

E-mail: rodrigocamacho@ufgd.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3826-6248>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7322139080274143>

Andréia Sangalli

Pós-Doutora pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"-UNESP-Botucatu. Doutora em Produção Vegetal pela Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD. Professora no Programa de Mestrado em Educação e Territorialidade- PPGET da Faculdade Intercultural Indígena-FAIND da Universidade Federal de Grande Dourados.

E-mail: andreisangalli@ufgd.edu.br .

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1179111641825634>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2297-4282>

Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi

Possui graduação em Licenciatura em Letras Português Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1992), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2001), doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008) e Pós-doutorado pelo ECCO, UFMT (2020). É professora adjunta com dedicação exclusiva da Universidade Federal da Grande Dourados (desde 2009.) Tem experiência na área de Letras com ênfase em Semiótica, atuando principalmente nos seguintes temas: Interculturalidade, semiótica, mestiçagem, cultura latino-americana, fronteiras, arte e literatura.

E-mail para contato: gicelmatorchi@ufgd.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1000717123605254>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-7899>

Alfredo Rajo Serventich

Mestre e Doutor em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Graduado em História pela UNAM. Realizou pós-doutorado (2007) na Escola Nacional de Antropologia e História (ENAH), Cidade do México. Professor pesquisador em tempo integral na Universidade Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM). Professor colaborador do Mestrado em Antropologia de Iberoamérica da Universidad de Salamanca, Espanha. Professor convidado do Doutorado em História da Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo.

E-mail para contato: arajosor@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4953-6319>

COLEÇÃO DESAFIOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A Coleção Desafios do Ensino e da Aprendizagem é composta de obras que versam sobre campos diversificados do saber e sobre múltiplos enfoques, que nos possibilitam o olhar plural sobre objetos de estudos também diversificados, além de contribuir na interação interinstitucional, interculturalização e internacionalização das instituições envolvidas.

A você, leitor/a, esperamos que os conhecimentos compartilhados neste volume da coleção, contribuam de alguma maneira nos seus desafios no ensino e na aprendizagem como docente e como pesquisador/a, mas, sobretudo, como alguém que está trilhando seu caminho em uma jornada para o bem da coletividade.

ISBN 978-65-89779-14-8

