V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG IELT Universidade Estadual de Goiás
24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT 03 – RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

A ANGUSTIA E O SILENCIAMENTO DO PROFESSOR COM HIV: as vertentes da sala de aula e os seus desafios

Paulo Roberto Miranda Veras[1] - UEG
Raimundo Márcio Mota de Castro[2] - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O impacto do HIV/AIDS na vida dos professores e na educação é abordado nesse trabalhando, visando compreender e identificar as práticas, os pontos fortes e fraquezas dos docentes. A política nacional de HIV/AIDS no sistema educacional não é bem conhecida pelos vários parceiros do sistema, de modo que as ações para reduzir os impactos são fracas. De fato, o HIV/AIDS tem um impacto na oferta, demanda e qualidade da educação por causa da falta de arranjos administrativos para gerenciar professores infectados através de auxílio ao receber o diagnóstico ou na forma de abordar o assunto em sala de aula. O escopo desse trabalho, é reportar e descrever, como o HIV pode mudar a vida dos professores fora e dentro da sala de aula. A metodologia abordada no tema em questão foi de revisão de literatura, abordando os aspectos de três pensadores principais (Carvalho 2007; Souza 2010 e Alfeldt 2015), os quais desenvolveram trabalhos com o tema do trabalho. O envolvimento da administração escolar, direção e mistério da educação na luta contra o HIV/AIDS no setor da educação é inexistente. As ações de informação, divulgação e treinamento dos professores do sistema educacional estão progredindo, mas ainda são insuficientes. Os estudos mostram que o ambiente escolar não se apresenta como o lugar privilegiado de adquirir conhecimento e compreensão sobre o HIV/AIDS e os professores continuam sendo silenciados perante a sala de aula. A falta de informação e conhecimento leva a comportamentos estigmatizantes que afetam professores e alunos infectados ou afetados.

Palavras-chave: HIV. Professores soropositivos. Silenciamento.

[1] Aluno regular do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, Linguagem e Tecnologias - PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Estado de Goiás. pauloveras@outlook.com
[2] Doutor em Educação (PUCGoiás). Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião (PUCPR). Professor no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). prof.marcas.posgrad@gmail.com

INTRODUÇÃO

A sigla AIDS significa Síndrome da Imunodeficiência Adquirida e é o nome da doença apresentada por pessoas em estágio avançado de infecção causada pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV). Embora sejam diferentes, mas relacionados, o termo HIV/AIDS é usado para se referir a essa condição (ALVES, 2018).

Um professor infectado com o HIV pode parecer saudável por dez anos ou mais antes que qualquer sinal de AIDS apareça. No entanto, o HIV enfraquece continuamente o sistema de defesa do corpo (sistema imunológico) até que ele não possa mais se proteger de infecções como pneumonia, diarreia, tumores ou outras doenças, o que pode influenciar a vida do professor, mesmo com as novos fármacos disponíveis. Todos eles podem fazer parte da AIDS e, portanto, incapazes de se defender, a maioria das pessoas morre nos primeiros três anos após o início dos primeiros sinais de AIDS (AFFELDT, AFFELDT e BARCELOS, 2015).

O HIV/AIDS é uma grande preocupação para professores (infectados com o vírus ou ensinar sobre o vírus) em sistemas educacionais. Em meados dos anos de 1980, quando começava a se expandir, o HIV/AIDS era considerado uma doença de adultos, especialmente homens, que eram vulneráveis devido ao seu comportamento sexual ou uso de drogas. No entanto, a doença rapidamente se tornou uma epidemia e, portanto, mulheres, jovens e até recém-nascidos foram infectados (CARVALHO, 2007).

No que diz respeito à educação, o impacto do HIV/AIDS na vida de um professor é bem perturbador e causa angustia em sua vida. Assim, o professor, que em essência é o molde que produz recursos para uma educação de qualidade, é atingido. De forma esquemática, o setor da educação é afetado verticalmente pela diminuição da qualidade e quantidade da educação, uma vez que os professores afetados ou infectados têm dificuldade em fornecer uma oferta eficiente (SOUZA, 2010).

Em geral, os professores portadores do vírus HIV mudam sua vida e sua rotina sendo esses profissionais o pulmão da escola. Como os professores são um elo essencial na educação, sua indisponibilidade devido ao vírus afeta negativamente a cobertura do programa e, consequentemente, a qualidade da aprendizagem. De fato, quando o professor é infectado com isso passando a ser portador do HIV, ele se encontra muitas vezes fora da escola em busca de cuidados (visto que os professores são silenciados no ambiente escolar). Assim, o HIV/AIDS leva a altas taxas de absenteísmo entre os professores e é prática comum que, com a oferta limitada de professores, aqueles que estão doentes não sejam substituídos para continuar os programas escolares (SEIDL e MACHADO, 2008). Com

isso, se faz de suma importância compreender como que é a vida e a rotina escolar de um professor com HIV. O escopo desse trabalho é reportar e descrever como a vida dos professores é afetada por causa do vírus HIV, além de descrever como ambiente escolar causa um silenciamento nos docentes causando angustia. Para tal compreensão esse trabalho se baseia em uma revisão de literatura, sobre a temática como proposto por Gil, (2007). Com isso, será abordado as análises feitas por pensadores e pesquisadores (Carvalho 2007; Souza 2010 e Alfeldt 2015) sobre HIV e o cotidiano escola. E partir dessas analises construir o trabalho.

1 AS PROBLEMÁTICAS ENVOLVIDAS NA VIDA DOS PROFESSORES PORTADORES DE HIV

O impacto do diagnóstico do HIV é diferente para cada pessoa, principalmente quando se trata de um professor. As variáveis de personalidade, rede social e estilo de enfrentamento são fundamentais para analisar o impacto psicológico da vida com o HIV. Suas experiências de vida, classe social, grupo de membros, nível de treinamento/educação, gênero, acesso à informação e tratamento médico geram conhecimento específico para enfrentar sua experiência diagnóstica podendo assim passar sua experiência em sala de aula (JACOBOWSKI, JUNG e SCHUELTER-TREVISOL, 2010).

Eventos vitais como o diagnóstico do HIV são fatos relevantes e decisivos na constituição da vida do professor, afetando o processo evolutivo e profissional. Portanto, é necessário analisar a avaliação que a pessoa faz do evento em relação à sua capacidade de enfrentá-lo, dependendo de sua personalidade, nível de autoestima e apoio social dentro e fora da escola (CARVALHO, 2007).

Relacionado ao problema da infecção pelo HIV, é necessário pensar no professor em relação ao seu contexto, ao estágio do ciclo de vida que ele vive e às circunstâncias em que ele contraiu o vírus. Embora cada caso seja específico, há uma série de preocupações comuns em relação ao vírus que acompanhará a pessoa durante toda a vida, como estigma e discriminação e adesão ao tratamento, mas há outros medos e preocupações que variam de acordo com a idade (SEIDL e MACHADO, 2008).

Resgatamos algumas das questões com as quais as pessoas abordam grupos de reflexão para pessoas com HIV, psicoterapias individuais e oficinas para adolescentes, para casais sorodiscordantes e para professores que são portadores do vírus HIV (SOUZA, 2010).

A partir da análise de artigos e conversas com professores HIV^{+} observamos ao longo dos anos que o diagnóstico do HIV pode gerar sentimentos de medo de ser discriminado e/ou rejeitado, tristeza, raiva, sentimento de culpa (pelo comportamento que levou à infecção), vergonha, sentimento de

fracasso, sensação de vulnerabilidade ao meio ambiente, desvalorização e/ou vitimização, sentimento de perda de saúde física, despersonalização, de carregar algo estranho dentro do corpo (AFFELDT, AFFELDT e BARCELOS, 2015).

Além disso, devido à auto discriminação, comportamentos como afastar-se, afastar ou isolar pessoas e contextos, exagerar o cuidado e paralisar o desenvolvimento do docente, entre outros, podem ser observados. Quanto aos pensamentos, ideias de negação do tipo “isso não pode estar acontecendo comigo”; de injustiça “por que eu”, ou, a supervalorização do passado contra o futuro com frases como “eu poderia escolher antes, agora devo me contentar com o que está lá”; "Minha vida mudou desde que recebi o diagnóstico, antes eu podia fazer as coisas, agora estou limitado" (JACOBOWSKI, JUNG e SCHUELTER-TREVISOL, 2010).

É importante notar que, em vários casos, o diagnóstico do HIV teve um impacto positivo na vida das pessoas, algumas pessoas mudaram o habito de vida com isso, consequentemente melhorando a qualidade de vida tal afirmação pode transparecer estranho. Por exemplo, a adoção de comportamentos de autocuidado em termos de saúde, como exercícios, alimentação saudável, check-ups médicos etc. Além disso, reflexão e comprometimento em relação ao projeto de vida, a família, o casal e o trabalho perante a escola onde leciona (SOUZA, 2010).

Para desenvolver uma estratégia de trabalho, foi realizado uma narrativa de como a vida do professor pode mudar e ser após receber o diagnóstico de HIV.

O momento do diagnostico na vida do professor, não apenas o momento do ciclo de vida do indivíduo mas também implica a compreensão se o diagnóstico foi inesperado, no momento em que as pessoas ficam sabendo. Ele era saudável ou não achava que ele tivesse uma situação de risco ou se ocorresse durante o curso de uma doença oportunista, e tendo em vista que raramente a escola onde esse professor leciona dará apoio ao professor (SEIDL e MACHADO, 2008).

Muitos professores em uma fase inicial da infecção se afastam de seus outros significativos por medo de infectá-los e pelo sentimento de culpa e fracasso em seus comportamentos. Esse auto isolamento pode ser acompanhado pela necessidade de fazer mudanças importantes em sua saúde, ritmo de vida e sexualidade. Durante um estágio intermediário, a motivação para a consulta pode ser devido a uma deterioração na saúde; quadros de ansiedade e depressão; uma situação de rejeição ou discriminação no local de trabalho ou afetiva; medos em relação ao futuro; falhas de aderência; estouro emocional e medo da morte o que pode afastar esse professor da sala de aula (CARVALHO, 2007).

Já o impacto emocional do diagnóstico é a pior etapa para um professor onde o diagnóstico lhe diz respeito dentro dos níveis esperados para atender a uma doença, ou se ela assusta e/ou transborda

emocionalmente. Isto é, se a pessoa sintomas depressivos como anedonia, abulia, tristeza, desesperança; ideias de morte ou ideação suicida ou sintomas de ansiedade e/ou estresse. Eles se concentram nos aspectos negativos de si mesmos e de seu ambiente ou supervalorizam os estímulos internos e externos como potenciais ameaças. Essas pessoas negam as informações e usam estratégias de enfrentamento não funcionais, com isso podendo atrapalhar o desempenho do professor (SEIDL e MACHADO, 2008).

Para os professores a relação ao HIV/AIDS pode ser desde conhecer as crenças e os preconceitos que a pessoa tinha anteriormente sobre o HIV/AIDS ajuda a entender o significado atribuído à infecção em seu caso particular e poder passar isso para os alunos em sala de aula. Isso afeta a maneira como ele se percebe e acredita que é percebido pelos outros. Como descrito anteriormente, esse significado será refletido nas experiências de comportamentos de autoestima e auto discriminação (JACOBOWSKI, JUNG e SCHUELTER-TREVISOL, 2010).

É muito comum os professores apresentarem uma resistência ao falar sobre a infecção. Entendendo a resiliência como as competências que permitem, mesmo em condições desfavoráveis, construir e implantar comportamentos favoráveis para si e para o meio ambiente, avaliamos a disponibilidade da pessoa em recursos como: redes de apoio social; senso de humor, acesso à informação e habilidades orientadas para a resolução de problemas, espiritualidade, autoestima e autoconceito (SOUZA, 2010).

Com isso, o apoio social na escola, se faz importante onde tentamos entender se o professor tem uma rede emocional e de contenção, para saber se ela contou a alguém, ou se quer contar, para quem e por que ou para quê (seja outra professor, coordenador, diretora, pedagoga). A presunção de rejeição por outros, bem como o temor de que seu direito à confidencialidade do diagnóstico será violado, cria uma preferência por pessoas com HIV para esconder seu diagnóstico, recorrendo a várias estratégias para mantê-lo em segredo, na frente da família, amigos, casais, colegas de trabalho, vizinhos, etc. Enquanto para algumas professoras, membros de dentro da escola fornecem apoio material /ou emocional para o desvelamento do diagnóstico, em alguns casos de pessoas gays ou trans, são os amigos que ocupam o papel de família substituta (REMOR, et al., 1999).

Outros aspectos importantes é o professor realizar o acompanhamento psicológico, seja no início ou pela vida toda. Alguns professores só precisam de aconselhamento e orientação, onde o foco é o aconselhamento e a informação. Pelo contrário, outros professores exigem uma psicoterapia mais longa que visa alcançar o ajuste a esta situação vital. Essas psicoterapias são focadas e visam assumir a infecção a partir de vários pontos: as implicações médicas onde a adesão ao tratamento e controles

regulares a partir de uma posição ativa do paciente; cuidado em relação à transmissão ou reinfecção; e que o significado atribuído ao vírus não prejudica seus projetos vitais ou seus laços pessoais (CARVALHO, 2007).

Entendemos a psicoterapia como uma prática social, orientada para a realização de um processo interno que tenha uma intenção de mudança psicológica. A partir de uma perspectiva de prevenção, visa reduzir os danos existentes, impedindo-os de levar a consequências físicas, psicológicas e/ou sociais negativas, favorecendo a resolução de situações pelas quais os professores estão passando e evitando maior vulnerabilidade (RAMIRO e MATOS, 2008).

Primeiro, é necessário que os professores trabalhem em seus próprios preconceitos, trabalhem com preconceitos existentes em relação à sexualidade em geral, e a diversidade sexual (homossexualidade, pessoas trans) e conceitos relacionados ao estigma e metáforas associados à epidemia de HIV/AIDS, com isso podendo demonstrar sua vida com HIV para os alunos, desde que se sintam à vontade para abordar o assunto, transformando assim um trauma, angustia e medo em ensinamento (SOUZA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico com HIV representa uma série de mudanças no cotidiano dos professores infectadas e abrange dimensões sociais e psicológicas na vida deste profissional. Essas reconfigurações vivenciadas pelas pessoas são influenciadas não apenas pelas complicações biomédicas decorrentes da doença, mas também pelo ônus social que historicamente acompanhou a infecção, o que levou a entrelaçar um acentuado estigma que leva à exclusão da doença de quem se enquadra no quadro de HIV positivo.

Nesse sentido, mudanças na vida cotidiana dentro da sala de aula, levam à modificação da percepção do indivíduo sobre si mesmo, uma vez que assume o diagnóstico de uma doença historicamente associada a grupos e grupos socialmente “desviados”, com o imaginário que o liga ao pecado ou à morte, eles fazem com que as pessoas se vejam com nuances diferenciadas - geralmente negativas. Incluir a família e amigos da escola e profissionais, seja alterada, pois na maioria dos casos onde é abordado a relação perante a infecção leva à sua rejeição, violando assim a sua coesão social com os grupos a que pertencem, sendo que na escola isso não deve acontecer a escola deve ser um ambiente acolhedor.

REFERÊNCIAS

AFFELDT, Ângela Beatriz; AFFELDT, Mariângela Freitas da; BARCELOS, Raquel Siqueira. Perfil de pessoas idosas vivendo com HIV/aids em Pelotas, sul do Brasil, 1998 a 2013. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 24, p. 79-86, 2015.

ALVES, Wagner da Silva. As gerações e o HIV/AIDS: análise de três décadas da epidemia de HIV/AIDS no estado de São Paulo. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Fernanda Torres de et al. Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que vivem com HIV/AIDS. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, p. 2023-2033, 2007.

GARCIA, Sandra; SOUZA, Fabiana Mendes de. Vulnerabilidades ao HIV/aids no Contexto Brasileiro: iniquidades de gênero, raça e geração. **Saúde e sociedade**, v. 19, p. 9-20, 2010.

JACOBOWSKI, Bruna; JUNG, Gustavo S.; SCHUELTER-TREVISOL, Fabiana. Comportamento de Risco para HIV e DST entre professores universitários. **DST j. bras. doenças sex. transm**, v. 22, n. 4, p. 199-205, 2010.

RAMIRO, Lúcia; MATOS, Margarida Gaspar de. Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. **Revista de Saúde Pública**, v. 42, p. 684-692, 2008.

REMOR, Eduardo Augusto. Contribuições do modelo psicoterapêutico cognitivo na avaliação e tratamento psicológico de uma portadora de HIV. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, p. 0, 1997.

SEIDL, Eliane Maria Fleury; MACHADO, Ana Cláudia Almeida. Bem-estar psicológico, enfrentamento e lipodistrofia em pessoas vivendo com HIV/AIDS. **Psicologia em estudo**, v. 13, n. 2, p. 239-247, 2008.

SOUZA, Márcia Maria de et al. Qualificação de professores do ensino básico para educação sexual por meio da pesquisa-ação. 2010.

SOUZA, Márcia Maria de et al. Qualificação de professores do ensino básico para educação sexual por meio da pesquisa-ação. 2010.

GT 03 – RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

DIREITOS HUMANOS E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: experiência religiosa e preconceito no ambiente escolar

Raniere Rodrigues de Carvalho[1] - UEG

Agência financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A intolerância religiosa é assunto bastante frequente nos meios de comunicação e nas redes sociais, sendo, inclusive, tema de estudo por alguns professores no que tange ao conhecimento de ciências humanas e religião. É notório o quanto ainda se observa a impunidade desses atos no cotidiano da população brasileira Como ponto de pesquisa tem-se a Umbanda e o Candomblé, religiões ainda bastante discriminadas ante as demais religiões existentes no Brasil, isso desde o período Colonial Brasileiro, em que os jesuítas e a Coroa Portuguesa ditavam as "leis religiosas" do Brasil. Desse modo pode-se colocar em evidência nesta pesquisa, a partir das contribuições bibliográficas históricas e entrevistas estruturadas feitas com adeptos de religiões de matriz africana, em específico a Umbanda, a importância cultural dessas religiões, como elas influenciam nosso cotidiano e como o Direitos Humanos pode garantir os direitos dessas populações religiosas perante as demais, inclusive em se tratando do direito de se ter uma educação não tendenciosa. Para tanto foi utilizado a pesquisa exploratório, trazendo como objetivo analisar o tema religiões de matriz africana e preconceito religioso no ambiente escolar dentro de uma perspectiva dos Direitos Humanos. Quanto aos resultados e conclusão fica evidente que, mesmo em um contexto de laicidade do Estado brasileiro, que dita desde 1891, o cristianismo ainda perdura como religião dominante em decorrência de todo um processo histórico ocorrido desde o período colonial brasileiro, porém essa posição dominante por muitas vezes adentra às escolas públicas, locais esses que não deveriam tecer sobre nenhuma preferência religiosa.

Palavras-chave: Sincretismo religioso. Preconceito Religioso. Religiões de Matriz Africana. Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Ainda se observa muitas questões relacionadas a preconceito religioso na sociedade brasileira. Para tanto, faz-se necessário analisar o porquê desses preconceitos por vezes ainda ocorrerem, mesmo

[1] *Graduado em Química pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Pós-graduado em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – E-mail: raniererodrigues.ufg@gmail.com.*

em nossa conjuntura de busca por maior tolerância e aceitação religiosa. A relação com o tema desta pesquisa surge da minha vivência e prática religiosa, bem como da interação com várias pessoas do nosso meio social que ainda não conhecem as religiões de matriz africana e sua história, remetendo-as a ideias pré-concebidas.

A respeito do tema "religiões de matriz africana", ainda que este objeto possibilite inúmeras indagações, cabe buscar respostas do porquê ainda se observar tantos atos de preconceito religioso no contexto social brasileiro. Como objetivo geral, busca-se nesta pesquisa analisar o tema religiões de matriz africana e preconceito religioso, em específico a Umbanda e o Candomblé. Em relação aos objetivos específicos, a partir da análise histórica e da pesquisa de campo, o presente artigo se propõe a investigar como o sistema educacional brasileiro lida com a intolerância e o preconceito religioso para com as religiões de matriz africana na perspectiva dos Direitos Humanos.

A partir dos dados bibliográficos de autores que versam sobre o tema preconceito religioso, sincretismo religioso e o ambiente educacional que estão inseridos as crianças adeptas de religiões de matriz africana, observa-se que ainda se tem muitos atos de intolerância, preconceito e rejeição aos seguidores destas religiões. Por isso há a necessidade de políticas educacionais efetivas que visem o aprofundamento desse assunto, nos processos de ensino e aprendizagem, tanto na educação básica como na educação superior.

Para a melhor compreensão deste texto e melhor entendimento de alguns acontecimentos históricos em termos cronológicos, o trabalho foi subdividido em quatro partes, primeiramente uma abordagem histórica e contextual do tema, com ênfase em citações do historiador Bóris Fausto e do sociólogo Roger Bastide; em um segundo momento tem-se uma análise de atos de intolerância religiosa no contexto atual brasileiro, remetendo também a leis importantes como a Lei 7.716/1989, que versa sobre discriminação e preconceito racial e religioso; posteriormente objetiva-se fazer uma interligação entre as religiões de matriz africana e o ambiente escolar, bem como a importância da Lei 10.693/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; por fim, conclui-se buscando respostas para a seguinte questão: a educação em Direitos Humanos como possibilidade de superação do preconceito religioso e da intolerância para com as religiões de matriz africana.

1 ABORDAGEM HISTÓRICA E CONTEXTUAL

1.1 ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O TEMA RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO

BRASIL

Para se compreender o tema preconceito religioso no Brasil é preciso remeter a autores que explicam um pouco do contexto escravista vivenciado no Brasil Colonial e que sejam capazes de apresentar hipóteses sobre o porquê da utilização dos negros trazidos da África como mão de obra escrava. Para Fausto (1995), foram muitas as razões pela utilização do africano negro que foi escravizado e não dos índios que já habitavam terras brasileiras. Isso porque os índios não estavam adaptados a trabalhos compulsórios, só trabalhavam o necessário para garantir sua subsistência.

Bastide (1971, p. 395) complementa:

> É evidente que um tal isolamento, bem como uma tal mobilidade dos trabalhadores assalariados, impediam os negros de conservar suas crenças ou seus cultos. A estrutura social atual continuava assim, a ação desagregadora do regime escravagista. Este último misturado em uma mesma propriedade africana a etnias diferentes e controlando as festas dos negros, tornava impossível a formação de "nações" organizadas. Não ficava quase mais nada ao negro exceto sua magia: magia ofensiva contra o branco, magia curativa para cuidar dos enfermos.

Mesmo em um contexto de imposição religiosa por parte dos jesuítas, os negros buscavam cultuar ou sincretizar seus Orixás nos santos impostos pelo catolicismo. Sendo seus aspectos ritualísticos ligados à magia e à incorporação de espíritos, que eram frequentemente combatidos por serem considerados coisas malignas.

Tem-se então a expressão "magia negra" ou "coisa de negro". E segundo Bastide (1971), cria-se no Brasil daquele tempo um quadro de inferiorização das demais religiões em relação ao catolicismo, o que resulta em intolerância religiosa, à qual ainda perdura nos dias atuais, observado em inúmeros noticiários que expõem tais atos, desde xingamentos até queima e destruição de centros.

Pode-se dizer que muito dessa intolerância religiosa vivenciada atualmente quanto às religiões de matriz africana advém do desconhecimento das circunstâncias desse "passado negro brasileiro" e que, por vezes, executavam magia, mas também pelo fato da cor de pele daqueles que a praticavam – os negros, eram intitulados como "religião dos negros" ou "religião dos escravos". É a partir daí que se busca explicar um pouco sobre a importância e as influências das religiões de matriz africana, especialmente a Umbanda e o Candomblé, religiões criadas no Brasil por meio das várias experiências religiosas desses diferentes povos da África, e que, segundo a antropóloga Maggie (2001), por serem classificadas como primitivas, fetichistas e mágicas, são vistas como inferiores no estágio de evolução cultural em relação às demais religiões.

Favero (2012, p. 04) afirma que:

> Os descendentes de africanos, sobretudo as gerações nascidas no Brasil habilmente, construíram estratégias para as religiões de matriz africana criando aparentes sincretismos religiosos entre os deuses africanos e os santos católicos. Nesse sentido, produziram um fator de ajustamento do indivíduo à sociedade. O candomblé baiano, por exemplo, conservou muito do panteão mítico africano na religião que chamou de Candomblé. Porém, a forma como existe no país não existe na África. Foi uma religião concebida no novo país. Este é o caráter de vitalidade das religiões, que é viva e passou por um longo processo de aculturação e transformação, que em alguns casos se converte em ideologia, mas nem sempre.

Acima fica exemplificado o que é o sincretismo religioso para as religiões de matriz africana. São imagens que faz correlação entre Santos católicos e alguns dos muitos Orixás do panteão africano. Orixás esses que atuam específica em algumas forças da natureza.

1.2 PRECONCEITO RELIGIOSO PARA COM AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL

Atualmente muito se observa em noticiários e redes sociais os casos de intolerância religiosa relativos às mais variadas religiões (Umbanda, Candomblé, Espíritas, Catolicismo, Protestatismo, Judaísmo, Islamismo dentre outras), mas principalmente àqueles que se referem aos cultos de matriz africana. Tais atos são observados nós vários Estados do nosso país, inclusive em Goiás.

Caputo (2012, p. 203) pontua em uma de suas entrevistas a adolescentes pertencentes às religiões de matriz africana que estão localizadas no Rio de Janeiro: "Passei a vida inteira ouvindo que se eu era negra, só podia ser ladra e macumbeira. Minhas filhas são agredidas da mesma maneira". São atos de intolerância religiosa das mais variadas formas, desde agressões verbais, invasões, depredações e queima de centros religiosos, há uma espécie de demonização dos cultos afro.

Para tanto, faz-se importante remeter às leis existentes no Brasil que versam sobre o tema em específico como a Lei nº 7.716/1989, que afirma em seu Art. 1º: "Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional" (BRASIL, 1989).

Nesse contexto que também se faz importante apresentar o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em específico o Art. 7º:

> Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Portanto, tem-se no Brasil uma legislação bastante incisiva que pune com pena de reclusão de

dois a cinco anos aos que praticam crimes de discriminação ou preconceito, inclusive aqueles relativos à religião. Há também no corpo do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos uma exaltação ao que se refere o tema liberdade religiosa e respeito às diferenças, que também pode ser evidenciado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Art. 5º, inciso VI, que diz: "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias".

1.3 AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A partir daí tem-se como papel fundamental a escola no tocante à inclusão do debate sobre intolerância religiosa no currículo escolar, mas também o aprofundamento dos estudos sobre a cultura afro-brasileira como um universo que abrange conhecimentos variados em diversos aspectos, inclusive sobre a cultura afro-religiosa, possibilitando a compreensão de seus ritos e práticas.

Porém, na escola ainda se observa casos de intolerância religiosa daqueles que exercem a função de "educadores/professores". Segundo Caputo (2012) há uma espécie de silenciamento da presença religiosa das crianças das religiões de matriz africana dentro das escolas, isso para se protegerem da discriminação, intolerância e preconceito, principalmente em se tratando das escolas públicas, que deveriam ser laicas, ou seja, sem preferências religiosas. O que caracteriza uma espécie de deseducação pedagógica, muita das vezes incitada por grupos religiosos poderosos. O que remete a dizer que o problema é bastante complexo e envolve várias camadas da sociedade brasileira, ou seja, envolve não só as escolas em si, mas também a educação recebida nos lares, espaços religiosos "dominantes" e, mais recentemente, nas mídias de massa e redes sociais.

Caputo (2012, p. 204) em uma reunião de professores de uma escola do Rio de Janeiro diz:

> Cinco professores afirmaram que acham "um absurdo" que crianças pratique Candomblé. "As crianças não devem ser induzidas à macumba só porque os pais frequentam", respondeu uma professora. Perguntei a essa professora se os pais católicos também não "induziam" seus filhos ao catolicismo quando os batizavam, levavam às missas, colocavam no catecismo para a primeira comunhão etc. A professora respondeu: "Mas o catolicismo não é coisa do diabo, é uma religião normal".

Portanto, faz-se importante e necessário remeter à Lei nº 10.693/2003 promulgada no governo Lula, que modificou a Lei nº 9.394/1996 (que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e em seu Art. 26-A enuncia no corpo do texto que: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira".

Ou seja, enfatiza a necessidade de que o conteúdo programático de ensino inclua aspectos históricos e história da África e dos africanos, bem como as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Porém, depois de mais de quinze anos pode-se dizer que é uma lei ainda a ser implementada em sua íntegra, pois não se observam muitas mudanças e avanços significatvos sobre o tema. Mas ainda sim tal lei é "um norte" para novas ações que poderão ser desenvolvidas e assim enfatizar o caráter de respeito, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

Por isso muito ainda há que se melhorar quanto a formação dos profissionais da área da educação, professores que lidam direta e indiretamente (estes últimos, diretores e gestões da área da educação) com ações pedagógicas que visam a formação de um conhecimento abrengente e de aceitação das diferenças religiosas. Pois, como é relatado em uma das entrevistas realizadas neste trabalho a uma professora do ensino fundamental, diz: "alguns profissionais da educação, mesmo com todo seu conhecimento amplo, não conseguem separar sua crença pessoal do conteúdo que deve ser ministrado nas escolas".

1.4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO RELIGIOSO E DA INTOLERÂNCIA PARA COM AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

É notório que a educação é de suma importância como mediação no processo de construção de aceitação das diferenças, e dentro deste contexto educacional tem-se o ensino religioso, porém, segundo Araújo (2016) atualmente o ensino religioso tem foco nas religiões da tradição judaico-cristãs, como o Catolicismo e o Protestantismo, e por isso muitas vezes deixa de considerar como importantes as religiões de matriz africana. De forma que há uma espécie de silenciamento daqueles alunos que são adeptos das religiões afro.

Caputo (2012, p. 221), em uma de suas entrevistas com uma professora de ensino religioso que tem como religião a Umbanda, relata: "acho que nós, que somos minoria, acabamos por fazer o que todos deviam, ou seja, falamos de todas as religiões, enquanto todos os outros escondem ou destroem a nossa".

É nessa conjuntura que se faz importante a Educação em Direitos Humanos, como meio garantidor amplo de direitos universais, principalmente em se tratando do direito das minorias, pois possibilita-nos observar o mundo de maneira menos pré-concebida ao que é novo.

Para tanto, há meios simples de introdução deste conhecimento-afro dentro das escolas, como a apresentação de materiais pedagógicos que falam sobre essas religiões; histórias infantis que reiteram sobre a existência e a importância do respeito com todas as religiões; apresentar os dias festivos dessas religiões (como exemplo o dia de alguns Orixás, que por muitas vezes são os mesmos que de alguns Santos Católicos); apresentação de pequenos vídeos que enfatizam a importância do respeito às religiões nas mídias de massa e redes sociais; utilizar materiais pedagógicos disponíveis na internet que retratem sobre o tema; fazer com que as crianças conheçam os vários ambientes das religiões, desde as igrejas, os templos, os terreiros de Umbanda e Candomblé dentre outros.

2 DESENHO METODOLÓGICO

Para sistematização do caminho trilhado nesta pesquisa, tem-se quanto a abordagem uma pesquisa qualitativa por se tratar de um tema social de bastante relevância na atualidade e, segundo Gil (2002), "com o foco subjetivo do objeto a fim de analisar as particularidades e experiências individuais". E ainda destaca Flick (2009, p. 20):

> A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. As expressões-chave para essa pluralidade são a "nova obscuridade", a crescente "individualização das formas de vida e dos padrões biográficos" e a dissolução de "velhas" desigualdade sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões.

Quanto aos objetivos tem-se a pesquisa exploratória, já em relação aos procedimentos utilizou-se o recurso bibliográfico e a pesquisa de campo, em específico a entrevista estruturada. Pois, como pontua Gil (2002), "o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente e é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação em estudo".

Busca-se assim explicações e caracterizações da problemática em pontos específicos, fazendo recortes de situações históricas para explicar e contextualizar a problemática que envolve o tema na atualidade, empregando-se para tanto autores e trabalhos acadêmicos que versam sobre o tema religiões de matriz africana.

3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Por questões éticas será preservado os nomes dos entrevistados e a bem como a identidade dos participantes e, com respeito aos Orixás, cada um dos participantes será nomeados com o nome de alguns Orixás.

Na primeira entrevista realizada com "o Orixá Omolu", formado em psicologia pela UFG dirigente de uma Tenda Umbandista. Há dezesseis anos na Umbanda, o psicólogo relata que teve o primeiro contato com a Umbanda através de um trabalho de psicologia social da faculdade. Nesses dezesseis anos relata: "sempre somos surpreendidos por piadas e brincadeiras de mal gosto sobre a nossa religião, o que é corriqueiro e cotidiano, mas ninguém nunca me agrediu diretamente". Ainda pontua que enfrentou resistência por parte de seus familiares católicos quando quis seguir a Umbanda. Como atua profissionalmente no atendimento psicológico, relata que alguns pacientes não quiseram ser atendidos por ele pelo simples fato de ser Umbandista.

Quando perguntado sobre a formação educacional implementada atualmente em nosso conjuntura atual, dado que já atuara como professor da rede pública estadual e privada por quatro anos lecionando as disciplinas de ensino religioso, sociologia e filosofia, afirma: "a conscientização muito auxilia no processo de formação dos alunos", sendo que em um de seus trabalhos realizados como professor com o objetivo de apresentar as religiões praticadas na cidade onde lecionava, Jaraguá-GO, enfrentou resistência, não por parte dos alunos, mas por parte das famílias. Por fim, afirma: "mas essa nova geração que está vindo, que tem acesso a mais informação, tem potencial para ser uma geração de menos preconceito e de mais esclarecimento".

Em outra entrevista, realizada com "o Orixá Iemanjá", também dirigente de uma Tenda Umbandista, relata que aos seus 4 anos de idade sua avó a levou em uma festa de Cosme e Damião em um terreiro de Umbanda, a partir desse momento passou a frequentar os trabalhos. Diz que já sofreu e ainda sofre preconceito devido à sua opção religiosa, inclusive em seu trabalho (atua como professor há vinte anos, atualmente concursada e também faz parte do grupo gestor de uma escola municipal em Aparecida de Goiânia, como secretária geral), pessoas que por vezes a chamara de "macumbeira", "feiticeira" dentre outros tons pejorativos. Ainda completa dizendo que nunca sofrera problemas com pais ou alunos, somente com os professores da Escola.

"O Orixá Iemanjá" diz que há algum tempo participou de um minicurso voltado para ensino religioso nas escolas, chamado "Pensar Educação". Mas sempre enfrenta resistência para repassar tal conhecimento dentro do ambiente escolar por parte de alguns professores pois, como ela mesma diz:

“alguns profissionais da educação, mesmo com todo seu conhecimento amplo, não conseguem separar sua crença pessoal do conteúdo que deve ser ministrado nas escolas, pensam que se ensinarem tal conteúdo, como exemplo religiões de matriz africana, vai incitar esses alunos a adotarem a prática religiosa da Umbanda, Candomblé dentre outras.

Em uma última entrevista, realizada com “o Orixá Xangô”, diz que conheceu o espiritismo aos seus 10 anos de idade, por intermédio de sua mãe. Em um estudo sobre Umbanda foram convidados para participar das reuniões e em seguida passaram a integrar algumas giras de Umbanda. Quando perguntada se já sofreu algum preconceito diz: “já sofri sim, na própria família e principalmente em meu trabalho, já perdi alguns pacientes por causa de minha orientação religiosa.

Ela diz que tem uma filha de quatro anos e quando perguntada se nessa escola sua filha já relatou ter aprendido algo sobre cultura afro-religiosa, ela diz que não, mas em sua casa repassa a sua filha alguns ensinamentos sobre esse tema e o respeito às religiões. Por fim, “o Orixá Xangô” conclui dizendo: “acho que deveria existir ensino religioso em todas as escolas, assim como as demais disciplinas exigidas pelo MEC, mas que desse atenção a todas religiões, não atribuindo preferência a uma ou outra, assim poderia diminuir a discriminação e resultar em uma maior aceitação e respeito em se tratando de todas religiões”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se então que todo embasamento teórico inserido no corpo desse texto pode ser evidenciado nas entrevistas relacionadas acima. O que remete a dizer que mesmo em um contexto de laicidade do Estado brasileiro o cristianismo ainda perdura como religião dominante em decorrência de todo um processo histórico ocorrido desde o período colonial brasileiro.

A partir dessa uma tradição histórica de marginalização e perseguição sofrida por adeptos das religiões de matriz africana desde a era colonial brasileira, isso por consequência do proselitismo cristão, ainda se observa hoje um contexto de preconceito religioso, em especial no meio educacional, que por lei constitucional deveria ser laico, ou seja, sem preferência por nenhum tipo de religião. Alguns professores que desconhecem a cultura afro-brasileira demonstram desinteresse sobre o tema e não conseguem separar suas crenças pessoais daquilo que deveria ser ensinado em sala, e, de certa maneira, prejudicam a transmissão do conhecimento para os alunos sobre o tema em questão, sendo que este influencia diretamente na construção da identidade nacional brasileira.

Nota-se que o caminho é árduo, sendo necessário que a mudança advenha de todos, inclusive daqueles que estão incluídos diretamente no processo de aprendizagem nas escolas, pois estes deveriam propiciar instrumentos de pesquisa e reflexões sobre a diversidade religiosa e características étnico-culturais. Mas também há a necessidade da implementação de políticas de inserção deste conhecimento nas mídias de massa e redes sociais por parte do poder público, isso através de propagandas que valorizam a diversidade cultural religiosa, cartilhas, livros, propagandas dentre outros. Assim, mostrar para a população que esta é uma realidade presente em nosso cotidiano, convidando as pessoas a participarem e conhecer o quão bonito e rico são essas culturas e suas religiosidades, ou seja, compreender para respeitar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Victor Bispo. **Intolerância contra afro-religiosos:** Conhecendo o Candomblé dentro da sala de aula. XVII Encontro Estadual de História – ANPUH -PB.

Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), em 10 de dezembro de 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html> Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/L7716.htm> Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de janeiro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm> Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm> Acesso em: 06 out. 2018.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil:** Contribuição a Uma Sociologia das Interpretações de Civilizações. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli & Cia LTDA, 1971.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros:** como a escola se relaciona com crianças de candomblé. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora e Distribuidora Ltda, 2012.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora USP, 1995.

FAVERO, Yvie. **A Religião e as religiões africanas no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/A-Religi%C3%A3o-e-as-religi%C3%B5es-africanas-no-Brasil1.pdf > Acesso em: 17 out. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG iELT Universidade Estadual de Goiás
24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT 03 – RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS: uma análise da formação e das práticas docentes em uma disciplina de núcleo comum nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Goiás (2015-2020)

George Martins Custódio[1] - UEG
Raimundo Márcio Mota de Castro[2] - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O tema da pesquisa perpassa por buscar compreender, a partir da percepção dos professores, o *modus operandi* e os requisitos necessários do desenvolvimento da disciplina "Diversidade, Cidadania e Direitos", constante no Núcleo Comum da Universidade Estadual de Goiás (UEG), nos cursos de licenciatura. Os participantes da pesquisa serão os docentes que a ministram e o objeto da mesma será a sua formação e práticas. Geograficamente, o trabalho se delimitará aos seguintes campi: o Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas no, o Campus Cora Coralina na Cidade de Goiás e o Campus Formosa, que juntos têm quatorze cursos de licenciatura e se deterá no recorte temporal entre os anos de 2015 a 2020. A pesquisa se debruçará sobre como a formação e as práticas são efetivadas na constituição do exercício docente na disciplina, nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Goiás? O objetivo geral, então, é analisar como a formação e as práticas são efetivadas na constituição do exercício docente na disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, nos cursos de licenciatura da UEG. Quanto a metodologia, o esforço procura se aproximar do método fenomenológico, com abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, posto que o instrumento a ser utilizado serão as entrevistas semi-estruturadas junto aos participantes, a partir das quais se procederá à análise do conteúdo com alocação das declarações, sentenças e palavras em um sistema de categorias que, sendo então formuladas passarão a ser analisadas para a geração dos resultados transitórios. Presentemente, a pesquisa se encontra em levantamento bibliográfico.

Palavras-chave: Diversidade. Cidadania. Direitos. Prática Docente. Formação Docente.

---

[1] *Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Católica de Goiás (UCG), especialista e Docência Universitária pela UEG e mestrando pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias pela UEG – E-mail: martinspmc3@gmail.com.*

[2] *Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião (PUCPR). Doutor em Educação (PUCGoiás). É professor titular na Universidade Estadual de Goiás, realizando suas atividades docentes e de pesquisa no Campus Senador Canedo e no Programa de Pós-graduação Stricto Senso Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). E-mail: prof.marcas.posgrad@gmail.com*

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa mostrar os resultados parciais referentes a pesquisa em andamento e que se encontra na fase de levantamento teórico, em obediência ao cronograma estipulado. Este levantamento se concentra presentemente nos eixos temáticos presentes na denominação da disciplina em estudo "Diversidade, Cidadania e Direitos" e nas questões inerentes à formação e prática docente. Para tanto, faz-se necessário o planejamento metódico dos elementos constituintes do projeto de pesquisa, com suas delimitações temáticas, problematizações, objetivações, justificativas, o caminho metodológico a ser trilhado que, de um modo geral, demandam pela teoria a ser consultada. Segue-se então a visão geral do esforço de pesquisa no aspecto em que se encontra.

1 A PESQUISA E SEUS ELEMENTOS

O tema da pesquisa perpassa por buscar compreender, a partir da percepção dos professores, o *modus operandi* e os requisitos necessários do desenvolvimento da disciplina, nos cursos de licenciatura.

A disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, objeto desse estudo foi autorizada por meio da reunião do Conselho Acadêmico (CsA, 2014) como parte do denominado Núcleo Comum da UEG. A delimitação do tema dessa pesquisa se dará junto aos professores que estão ministrando essa disciplina, sujeitos da pesquisa, sendo alvo de interesse sua formação e suas práticas. Geograficamente, o esforço se restringirá a três campus da UEG a saber: Campus Anápolis de Ciências Sócioeconômicas e Humanas, o Câmpus Formosa e o Câmpus Cora Coralina situado na Cidade de Goiás, com quatro, seis e quatro cursos de licenciatura respectivamente. O trabalho se iniciará contemplando inicialmente o ano de 2015, em função de ser este o ano da inserção da disciplina no currículo dos cursos de licenciatura, e transcorrerá com a investigação pelos anos seguintes até 2020, período em que se encerra o prazo para encaminhamento da pesquisa.

As reformulações curriculares ocorridas nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás destacam o lugar da discussão sobre diversidade, cidadania e direitos humanos em torno das demandas propostas pela própria sociedade e de grupos específicos que conquistam progressivamente lugares de participação e convivência social.

Ao docente que pretende ministrar esta disciplina, exige-se uma formação que possibilite o diálogo amplo, consistente, responsivo, inclusivo, crítico e transformador, independente da modalidade de ensino a que se inclua, e numa perspectiva formativa, para a resposta social e acadêmica adequada.

Diante disto, inúmeras questões emergem em torno da disciplina, dentre as quais surge a questão

principal: como a formação e as práticas são efetivadas na constituição do exercício docente na disciplina, nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Goiás?

A disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, objeto deste estudo, foi aprovada para compor o Núcleo Comum, através de reunião do Conselho Acadêmico que resultou na resolução CsA n. 841/2014[3], juntamente com a disciplina de Linguagem, Tecnologias e Produção Textual.

Os conteúdos previstos na resolução, no entanto, parecem mais contundentes em desvelar a importância social da disciplina, ministrada presencialmente com carga de 60 horas e quatro créditos, e que se expressam na sua ementa,

> Diversidade: cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. Estado Democrático de Direito, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito: dos direitos de liberdade ao direito planetário e à sustentabilidade socioambiental (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2014).

Percebe-se através dos tópicos ementários um conjunto de conhecimentos que em muitos países comparecem como assuntos centrais de conflitos e convulsões sociopolíticas, merecedores, portanto, de esforço formativo pela instância crítica da sociedade: a universidade.

No Art. 2°, a resolução estabelece que a universidade tem o dever de fornecer capacitação continuada para os docentes que ministrarem as disciplinas deste núcleo. Mas que capacitação? Sobre exatamente o quê? Aqui ressalta-se a importância acadêmica em se compreender com a possível clareza o sentido dos termos que intitulam a disciplina. Esta compreensão passa por uma perspectiva critica de leitura e um posicionamento teórico que a embasem. De início, o termo ‘diversidade’ se aplica de forma indiferenciada a fenômenos de naturezas diversas (ORTIZ, 1999, p.81), o quê, por si só já constitui um problema de ordem epistemológica. No entanto, o mesmo autor, anos mais tarde, oferece um alento quando postula que “a antropologia nos ensina que a noção da diversidade encontra-se associada à ideia do outro” (Idem, 2007, p. 9). Em relação ao termo ‘cidadania’, Bonavides et al. (2009) considera o mesmo como uma ideia dinâmica e condição de acesso aos direitos sociais, como a educação e a saúde. Por fim, o termo ‘direitos’ expressa a condição legitimada desde a Declaração Universal de 1948, sendo sua principal função dos a de proteger os indivíduos das injustiças, arbitrariedades, do autoritarismo e dos abusos de poder. (CARVALHO, 2008). Entrelaçados um ao outro por nuances, tensões e

[3] As resoluções do Conselho Acadêmico CsA e do Conselho Universitário CsU sofreram uma mudança na regra de numeração. A numeração utilizada neste trabalho é a atual posto que a antiga consta também, como aviso do ocorrido, no site da instituição.

complementariedades, os termos ganham complexidade e, não fosse a sua presença atualíssima nas demandas citadas, perderiam a nitidez factual com que se impõem. Do ponto de vista pessoal, o estudo da temática parece nos tornar agentes mais presentes e lúcidos no papel de construir progressivamente uma sociedade mais justa.

O objetivo geral da pesquisa busca analisar como a formação e as práticas são efetivadas na constituição do exercício docente na disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, nos cursos de licenciatura da UEG. Para tanto, faz-se necessário primeiramente compreender a constituição teórica dos conceitos Diversidade, Cidadania e Direitos; posteriormente, refletir sobre os conceitos Diversidade, Cidadania e Direitos nos processos formativos e práticos no exercício da docência; e por fim, refletir sobre as perspectivas, prospectivas e desafios dos professores na disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos na UEG nos cursos de licenciatura.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A discussão no campo curricular desde o início do Século XXI tem sido redimensionada a partir documentos legais elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, o CNE, em que o foco em diretrizes curriculares que atendem às diferenças que cada sujeito carrega consigo e a igualdade que cada um tem como direito perante a Constituição Federal de 1988.

O que se propõe é refletir e validar as identidades sociais e culturais, numa perspectiva de inclusão social em que possa haver de fato a consolidação Direitos Humanos no contexto da diversidade.

A disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, em harmonia com estes anseios, pretende, em sua proposta, discutir dentro do contexto sócio histórico da sociedade capitalista as condições dessa sociedade que se faz desigual e de injustiça social, bem como suas influências exercidas no cotidiano da formação de futuros professores que se encontram em formação através das licenciaturas. Conforme sua ementa, que direciona e orienta o processo curricular, a "Diversidade será pensada a partir das diferenças, valorizando o respeito e a importância destas". Sobre a Cidadania compreender-se-ão "as dimensões de sua formação e as suas garantias". E em relação às discussões sobre os Direitos, focar-se-ão "em sua evolução, defesas e garantias, articuladas às discussões de liberdade, direito planetário e sustentabilidade socioambiental". O termo diversidade busca legitimar que todos são iguais em direito, ainda que tenham suas diferenças pessoais, por isso, a necessidade de conhecer as possibilidades de romper com o preconceito, discriminação, racismo etc.

Os direitos humanos permeiam o imaginário popular repleto de interpretações alheias ao contexto amplo por eles amparado. Segundo Nascimento e Fidélis (2012, p.177) "é o conceito moderno de

dignidade da pessoa humana que irá inspirar algumas cartas constitucionais contemporâneas e servirá também de fulcro para o Estado liberal de Direito".

Consequentemente, diversas mudanças sociais e jurídicas vão se formando em consonância com a Carta da ONU (1945), consubstanciada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e proporcionando concretude aos elementos nela contidos. Assim, a sintonia da Universidade se torna urgente pela efetiva formação cidadã em seus cursos de licenciatura que promove a formação de futuros professores que tem a oportunidade de contribuir com a formação da cultura da sociedade brasileira.

Para sustentar a discussão, serão consultados autores que se dedicam ao estudo do tema em sua complexidade, como Castro (2009, 2013), Gatti (2019), Cristine (2016), Bonavides (2009), Borges (2003), Carvalho (2008), Moreira (2019), Nascimento e Fidelis (2012), Ortiz (1999, 2007), Ozga e Lawn (1991), Paro (2000), Santos (1997), Schulman (1987), Silva, Silva e Santos (2015), Stroobants (2006), Schwartz (2011), Tardif e Raymond (2000), Tartuce (2004) e Vaidergorn (2010) dentre outros.

Para alcançar os objetivos descritos acima, urge traçar-se previamente um caminho que, na medida do possível, traga segurança ao caminhante pesquisador. Esta via se compõe dos limites a se evitar e da clara indicação da vanguarda a se atingir.

Posto assim, para Marconi e Lakatos (2003, p. 155) a pesquisa é um "procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais", do quê depreende-se que a presente pesquisa, ao se situar nas ciências sociais, procura se estabelecer como um esforço "racional, sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos (GIL, 2002, p. 17). Confirma esta sintetização, pelo aspecto social, a essência do paradigma interpretativista quando postula que "não há como observar o mundo independente da práticas sociais e significados vigentes" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Considerando as características do problema de pesquisa, que indaga 'como' se dão as práticas e da formação do docente que milita na disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, e os objetivos de pesquisa, optou-se pelo método fenomenológico, no qual o "fenomenal, ao ser iluminado pelo olhar intencional daquele que olha, já é fenômeno, isto é, já está enlaçado pela percepção [na qual] a verdade do existente, enquanto tal, mostra-se a nós como presença" (BICUDO, 2011, p. 31-32). Nota-se que o esforço, sob esta perspectiva, se desenrola sem pressuposições (MOREIRA, 2002), pois a fenomenologia em si, "é uma ciência cujo propósito é descrever fenômenos particulares, ou a aparência das coisas, como experiência vivida. A experiência vivida do mundo da vida de todo dia é o foco central da investigação fenomenológica" (Idem, 2002, p. 67).

Naturalmente, a abordagem da investigação será qualitativa por ser capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade (MINAYO, 1993) e por centrar-se "nos sujeitos e nas relações que estabelecem com o mundo social e cultural no qual estão inseridos" (CASTRO, 2013, p. 67), portanto, a proposta é compreender o fenômeno em profundidade, sendo a principal fonte de dados a situação natural da instituição pesquisada – a UEG como campo de pesquisa – em sua estrutura de recursos humanos – o docente como sujeito –, por serem as ações mais bem compreendidas quando observadas em seu ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994). "Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática" (GIL, 2002, p. 17). Fica clara a ordem intelectual destas motivações, o que a classificaria como pesquisa pura. Como a investigação objetiva descobrir novos aspectos sobre a formação e as práticas docentes, pode-se enquadrá-la como exploratória.

Quanto aos procedimentos, portanto, será feito o levantamento bibliográfico junto aos autores já citados, para sustentar conceitualmente o esforço que se desenvolverá no campo de pesquisa. A técnica se comporá de entrevista semi-estruturada em função da característica desta em conferir liberdade ao entrevistado preservando, no entanto, o foco nas inquietações a serem desveladas além dos achados inesperados que podem surgir. Em seguida se procederá a análise do conteúdo na qual se "tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias" (FLICK, 2013, p. 134) que articula a teoria aos achados que emergirem no esforço interpretativo.

Sãos os docentes das licenciaturas selecionadas os participantes da pesquisa. Como já observado, serão contemplados três campi da UEG - Campus Anápolis de Ciências Sócioeconômicas e Humanas, o Câmpus Formosa e o Câmpus Cora Coralina situado na Cidade de Goiás – perfazendo quatorze cursos ao todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a pesquisa se encontra em fase de levantamento teórico, o presente documento visou apresentar os resultados parciais que se configuraram no levantamento em si, a introdução da discussão teórica a ser levada a efeito para o desenvolvimento da investigação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira; PEREIRA, Vera Wannmacher (org.) **Pesquisa em Letras.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAVIDES, Paulo; Miranda Jorge; AGRA, Walber de Moura. **Comentários à Constituição Federal de 1988.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.

BORGES, Cecília M. **Os professores da Educação Básica de 5a a 8a séries e seus saberes profissionais.** 210f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. Rio de Janeiro: 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO, Flávio Rodrigo Masson. Os direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o pensamento filosófico de Norberto Bobbio sobre os direitos do homem. In: **Âmbito Jurídico.** Rio Grande, XI, n. 57, set 2008. Disponível em: <http://www.ambito-Juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5147&revista_caderno=15>. Acesso em: 08 de set. 2016.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **Tocar em frente as ensinhanças da dúvida:** a busca da identidade do Ensino Religioso. 2009.134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

_____. **História e Memórias do Ensino Religioso na Escola Pública:** lembranças de tempos discentes e docentes. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia: 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CRISTINE, Elen. Diversidade. In: **Educação. Mundo Educação**, 2016. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/diversidade.htm>. Acesso em: 08 de set. 2016

FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educ. Soc.** Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15/04/2019.

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

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecilia. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOREIRA, Thiago Rodrigues. **Diversidade, cidadania e direitos:** concepções de professores/as sobre uma disciplina de núcleo comum da universidade estadual de goiás nos cursos de bacharelado. 2019. 144f. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2019.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NASCIMENTO, Adriano; FIDÉLIS, Thays. Dignidade humana e direitos fundamentais: do Estado Liberal de Direito ao Estado Social de Direito. In: RIBEIRO, Mara Rejane A. Nunes, RIBEIRO, Getúlio Couto (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: Diálogos interdisciplinares EDUFAL: Editora Universitária da UFAL, 2012.

ORTIZ, Renato. Diversidade Cultural e cosmopolitismo. **Lua Nova**, Unicamp, n. 47, p.73-89, Ago, 1999.

_____. Anotações sobre o Universal e a Diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a02v1234.pdf. Acesso em 01/05/2019.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. Trabalho docente: interpretando o processo de trabalho no ensino. **Teoria & Educação**, 4, p.140-157, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Dossi%C3%AA_interpretando_o_trabalho_docente. Acesso em: 02/03/2019.

PARO, Vitor. A natureza do trabalho pedagógico. In: PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, Unicamp, n. 39, p. 105-124, 1997

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e Ensino: fundamentos para a nova reforma. **A Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em: 28/03/2019.

SILVA, A. L. da; SILVA, L. B.; SANTOS, V. C. Direitos humanos, ensino e extensão universitária: uma análise da 9a. mostra cinema e direitos humanos no hemisfério sul da UEG. **Fragmentos de**

Cultura, Goiânia, v. 25, n. 4, p. 561-572, out./dez. 2015. Disponível em: < http://seer.ucg.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/4397/2527>. Acesso em: 11 set. 2016.

STROOBANTS, Marcelle. **Competência. Laboreal,** 2, (2), 78-79, 2006. Disponível em: http://laboreal.up.pt. Acesso em 15/03/2019.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. Trabalho, Educação e Saúde, v.9, 1 ,p. 19-45, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462011000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05/03/2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade.** Ano XXI, nº 73, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf. Acesso em: 23/03/2019.

TARTUCE, Gisela L.B.P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra**. Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10/03/2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução – CsA n.841/2014**. Disponível em: http://www.legislacao.ueg.br//exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2014. Acesso em 01/05/2019.

_____. **Núcleo de direitos humanos, educação e movimentos sociais.** Disponível em: <http://www.coracoralina.ueg.br/conteudo/6755_nudhem>. Acesso em: 11 set. 2016.

VAIDERGORN, José. Cidadania e direitos humanos na formação universitária cad. **Cedes,** Campinas, vol. 30, n. 81, p. 253-256, mai.-ago. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 de set.2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 4. ed. São Paulo, Atlas, 2003.

GT 03 – RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES EM UMA DISCPLINA DO NÚCLEO COMUM DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE TECNÓLOGOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Clayton de Almeida Corrêa [1] - UEG
Raimundo Márcio Mota de Castro[2] - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A diversidade, a cidadania e os direitos humanos, são temas atuais e presentes na sociedade brasileira. Assim as Instituições de Ensino Superior – IES, tem papel importante em criar mecanismos de discussão sobre eles, no sentido de dar aos docentes com todos os recursos necessários para a boa condução dos debates acerca deles e aos discentes, acesso a uma formação adequada com vista a lidar com eles em qualquer âmbito. A disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos foi definida, pela Universidade Estadual de Goiás, como uma das disciplinas que deveriam compor o Núcleo Comum dos os cursos de graduação da Instituição. Desse modo, fazendo um recorte limitado aos cursos de tecnologia da IES, nos anos de 2015 a 2018 o que é se pretende nesse trabalho é investigar as vivências e compreender o preparo necessário dos docentes para trabalhar com essa disciplina; como objetivo, esse busca-se desvelar as suas vivências e experiências. O embasamento teórico ancora-se nas obras de Castro (2009); Guiraldelli Jr. (2012); Ribeiro, Bernardes e Lang (2007); Sorj (2004) e outros. Quanto à escolha do percurso metodológico recorreu-se a pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, limitando-se ao procedimento da pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa encontra-se em fase de levantamento de dados, objetivando elencar informações sobre o seu tratamento em sala de aula, a experiência dos docentes e discentes em relação a diversidade, cidadania e direitos humanos, para a formação de uma sociedade mais justa, mais sensata e que respeite os direitos de todos.

Palavras-chave: Cidadania. Diversidade. Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Todo bom trabalho é resultado de esforço, desejo, força de vontade e dedicação. Pesquisar, tratar, transcrever é um trabalho árduo, mas como boa semente logo dá bons frutos: de alegria e prazer,

[1] *Mestrando em educação pela PPG IELT/UEG, Professor UEG, Brasil –* claytondomini@hotmail.com
[2] *Doutor em Educação pela PUC Goiás. Professor da UEG, Brasil–* prof.marcas.posgrad@gmail.com

como o relatado na obra de Pedro Demo, quando ele fala que a condição de pesquisador é parte integrante da formação de professor na sua obra "Educar pela pesquisa" (DEMO 2011, p. 2)

> Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. [...]. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia.

Este é o momento em que, como pesquisador, apresento os motivos que me conduziram a me interessar pelo tema que pesquiso. O assunto que escolhemos trabalhar. teve início em 2016, quando me inscrevi como aluno especial para a disciplina de Educação e Diversidade, do Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). A disciplina proporcionou o encontro com teóricos como Renato Ortiz, Stuart Hall, Boaventura de Souza Santos, Ana Lúcia Silva Souza entre outros, além de textos do próprio prof. Dr. Raimundo Márcio e a profa. Dra. Débora Cristina.

Quando tudo começa, quem nos encontra é a dúvida. Perissé (2011) afirma que devemos passar então para as leituras, pressupondo que a leitura é um ato livre, de comprometimento com realidades valiosas, todavia a obrigação redunda no inverso e assim ler tornara-se um dever fastidioso e aborrecedor: nossas próprias dificuldades.

Perissé (2011, p. 89), ainda relembra o que disse Augusto Rodin "não contem com a inspiração. Ela não existe. As únicas qualidades do artista são prudência, atenção, sinceridade, vontade. Cumpram a sua tarefa como operários honrados" e complementa deixando uma explicação clara sobre o esforço e busca pela aquisição de uma força intelectual:

> Seja como for, o esforço necessário para escrever bem não deve ser usado para escrever com esta preocupação. Deve dirigir-se antes à aquisição de força intelectual, imaginativa, afetiva e artesanal que, esta sim, fara a pessoa capaz de transformar a linguagem de todos, a língua de um país, o patrimônio verbal comum [...] Essa força operativa, que nasce de cada um, da vontade expressiva de cada um, para criar sentido, vencerá a distância entre o que se deve escrever (a carta, o romance, a redação, o poema, o relatório, a monografia, a dissertação, a tese etc.) e aquilo do qual se vai tirar a matéria para escrever.

Como minha própria narrativa, nesse trabalho procurei usar a primeira pessoa, escrevendo com o "eu" de acordo com a obra de Castro (2009) o qual justifica seu uso, afirmando que "assumir a escrita deste trabalho em primeira pessoa do singular, visando escapar do convencional presente em tantos

trabalhos acadêmicos" (p. 12). E ainda em relação a essa forma de escrita, Soares (1992, p.122 apud CASTRO, 2009 p. 12) complementa:

> Metodologias "não-convencionais", negando a possibilidade de neutralidade e objetividade, admitem o pesquisador como locutor – locutor já não é o referente, a terceira pessoa, já não é o "ele" (o "dado"); é o pesquisador, é o "eu" quem assume esse papel daquele que fala, que revela [...] [...] o interlocutor privilegiado seriam os próprios participantes pesquisados, aqueles que "participam", aqueles com que e por quem uma "ação" é deflagrada, aqueles que informam e desvelam [...] (grifos da autora).

O caminho da escolha do objeto do meu trabalho, ato de reunião do Conselho Acadêmico (CsA), da Universidade Estadual de Goiás - UEG, de 19 de novembro de 2014. Nela ocorreu a aprovação das disciplinas que comporiam o Núcleo Comum dos cursos de graduação da Instituição a partir do ano de 2015. Uma das disciplinas aprovadas foi a de Diversidade, Cidadania e Direitos. Deveria ser ministrada presencialmente, carga de 60 horas, correspondente a quatro créditos.

1 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

1.1 Função Social da Educação

Observa-se que educação ocorre tanto no âmbito familiar (incluindo o comunitário), quanto no âmbito da escola, mas ela tem sido mais intensa no espaço que envolve a escola. Educar é preparar. Nossa maior expressão em educação, Paulo Freire, disse que "se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando. Educar é substantivamente formar" (FREIRE, 2006, p. 33).

E de acordo com Pimenta e Lima (2008, p.41) "é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino". Assim como ele forja suas regras ele cria, ele recria e assim educado ele pode educar, ele alimenta o outro.

A educação serve para subsidiar ações humanas em sociedade. A escola cumpre o seu papel quando ela não simplesmente repassa conteúdos enciclopédicos humanistas e intelectualistas, mas quando transmite um conteúdo que está ligado à realidade social do aluno. A educação nesse contexto, deve ser compreendida como uma prática social, conforme pode ser visto na obra de Guiraldelli Jr. (2012, p.33) que nos indica a pedagogia transformadora (ou libertadora), de Paulo Freire, dizendo que essa pedagogia/educação "deveria transformar atitudes, mudar comportamentos e desenvolver

habilidades e aptidões no sentido de uma mudança da prática social, em especial a prática política, isto é, a ação em relação aos mecanismos de poder". Assim a educação se consiste em um processo que cuida, cultiva e faz desabrochar, ela implica atenção às condições de crescimento.

Ainda sobre a prática educacional concordamos com que diz Barboza (2015, p. 60),

> que a educação tem a função de introduzir os indivíduos na cultura de determinada sociedade, bem como fomentar a melhoria da sociedade ou amenizar a assimetria social. Se a máxima é "a educação é para todos", cabe aqui refletir qual tipo de educação está sendo para todos.

Nesse sentido temos um grande desafio para os educadores que é: dar impulso a uma educação que promova liberdade de pensamento e entendimento, que de acordo com Zitkoski (2015, p. 16), comentando a obra de Paulo Freire, diz que ele "nos deixou muitas 'provocações' para repensar o mundo atual à luz do projeto de reconstrução da ação crítica libertadora".

2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Falar sobre diversidade nesse trabalho é em relação a diversidade cultural e a de gênero. E de acordo com os trabalhos de Oliveira e Souza (2011, p.1) a Diversidade cultural

> contempla as diferenças culturais existentes entre as pessoas, considerando sua linguagem e tradições, bem como, a sua concepção da moral e da religião. Multiculturalismo ou pluralismo cultural, é uma designação que descreve a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, sem que uma delas predomine, porém, separadas geograficamente.

Diante do outro termo, diversidade de gênero, Jesus (2012, p.7) afirma que

> cada um (a) de nós é uma pessoa única, que, porém, tem características comuns a toda a humanidade. Elas nos identificam com alguns e nos tornam diferentes de outros, como a região em que nascemos e crescemos, nossa raça, classe social, se temos ou não uma religião, idade, nossas habilidades físicas, entre outras que marcam a diversidade humana. (...) o fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são ensinados a agir de acordo como são identificadas, a ter um papel de gênero "adequado". Como as influências sociais não são totalmente visíveis, parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são "naturais", totalmente biológicas, quando, na verdade, boa parte delas é influenciada pelo convívio social. Além disso, a sociedade em que vivemos dissemina a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Porém, a construção da nossa identificação como homens ou como mulheres não é um fato biológico, é social.

E assim para uma educação especial, segundo Camacho, deve-se buscar um

> único propósito de estabelecer um tipo de escola capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclem as cores os gêneros as capacidades, permitindo assim o acesso aos serviços básicos e elementares de todos os seres humanos e a construção de uma escola, uma educação na qual todos, sem exclusão, encontrem uma resposta educativa de acordo com a suas necessidades e características peculiares. (CAMACHO, 2004, p.9)

Educar na diversidade, ainda de acordo com o pensamento de Camacho (2004), pressupõe criar e introduzir alterações importantes da instituição educativa, faz-se necessário a introdução de modelo que atentem para a diversidade em suas estruturas organizacionais.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de perceber a importância da disciplina nos cursos tecnológicos, além de buscar compreender o preparo teórico pedagógico adequado dos docentes que as ministram.

Diversidade, Cidadania e Direitos são assuntos polêmicos e atuais, e a disciplina deveria ser trabalhada e bem discutida para que aproximasse o discente da melhor noção possível de cidadania e dos direitos humanos, sem criar estigma reacionário e repressor diante de uma formação arcaica e preconceituosa que muitos têm e conforme relata Carolina Montolli, em sua obra "História - Discurso e Memória: Crimes da Ditadura Militar na Perspectiva Internacional", sobre desde quando esse assunto é tratado:

> O nascimento e a instituição dos direitos dos homens se deram, inicialmente, a partir das lutas anti-absolutistas durante o século XVIII, e também com a expansão dos movimentos constitucionalistas no século XVIII, e também com a expansão dos movimentos constitucionalistas no século XIX. Assim, restaram conhecidas ao longo desse processo histórico três gerações de direitos humanos, os relativos à cidadania civil e política, os relativos à cidadania social e econômica e os relativos à cidadania "pós-material", que se caracterizam pelo direito à qualidade de vida e a um meio ambiente saudável. (MONTOLLI, 2015, p. 146)

Esses assuntos nos permeiam, fazendo-se presente e sendo notícia. Observamos na mídia notícias de violências diversas contra minorias, de intolerância, de desrespeito a cidadania e aos direitos, deslocando os vulneráveis a margem da sociedade. Esses temas, em si já serviriam de provocações para transformar uma geração, que passam por "nossas mãos", que nos ouve, que acredita e confia em nós. Daí se indaga que

> O desafio da escola é o da superação da discriminação e em dar a conhecer a riqueza da diversidade etno-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade. Assim a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (RIBEIRO; BERNARDES; LANG, 2007, p.95).

Desse modo seu vai além que uma crença de que a simples apresentação dos elementos culturais desses grupos seriam suficientes para a aceitação e o respeito dessa diversidade, todavia isso não é suficiente

> [...]a escola realmente tem um papel muito importante na superação da discriminação étnica, social, cultural, religiosa e econômica. No entanto, não basta que se valorize e respeite a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade; apresentar elementos de cultura das diferentes etnias não é suficiente para tratar a pluralidade cultural brasileira. É necessário que se trate das tensas relações vividas no cotidiano brasileiro (RIBEIRO; BERNARDES; LANG, 2007, p. 95).

A Cidadania e os Direitos representam liberdade e autonomia. Cabe a nós, enquanto professores promover essa concatenação, criando e desenvolvendo um diálogo em que os alunos compreendam suas responsabilidades enquanto cidadãos.

Assim, Bernado Sorj, no seu livro "A Democracia Inesperada – Direitos Humanos, Sociedade Civil e Crise da Política Partidária", afirma que:

> Os diversos tipos de direitos (legais, políticos, sociais) expressam tipos de relações diferentes entre o cidadão e o estado. Enquanto os direitos civis se desenvolveram fundamentalmente como mecanismos de defesa do cidadão contra o poder discricionário do estado, os direitos políticos são expressão da integração–participação do cidadão dentro do estado, e finalmente os direitos sociais são demandas do cidadão ao estado. Do ponto de vista sociológico, essa dinâmica de formação de direitos foi um processo de institucionalização de mecanismos de integração dos grupos sociais (SORJ, 2004, p. 33)

Isto posto, senti-me inquietado a trabalhar no sentido de entender esses três elementos e buscar compreender como eles estariam sendo tratados na UEG. É responsabilidade de todos nós como professores, de propor alternativas que corroborem com a construção do homem/mulher, humano (a), na nossa IES.

Diante disso, a pesquisa, se delimita na coleta de informações sobre como se deu, ou como se dá, a vivência e a experiência na docência da disciplina de núcleo comum: Diversidades, Cidadania e Direitos, tendo como referência os cursos da Matriz Tecnológica da UEG, pelo período que se compreende de 2015-2018. A escolha do ano de 2015 deu-se por ser o primeiro ano de oferta da referida disciplina.

Como proposta, buscar a compreensão da realidade vivida pelos docentes e às indagações que me inquietaram no percurso desse caminho:

- Qual a preocupação dos docentes no exercício da disciplina?
- Que formação necessária, inicial e/ou continuada os docentes possuíam ou deveriam possuir, quando a disciplina foi instituída?
- Como foi atribuída ao docente essa disciplina? Que critérios foram determinantes para tal?
- Quais dificuldades e barreiras, os professores sentem e sentiram no processo de ensino/aprendizagem dessa disciplina?
- Quais os sentidos narrativos se compreendem no exercício da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos?

Neste sentido a questão norteadora centra-se na seguinte indagação: quais sentidos (formação e práticas docentes) são atribuídos por professoras/es da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, ofertadas nos cursos tecnológicos da UEG?

Constitui-se como o objeto da pesquisa, a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, ministrada nos cursos de graduação tecnológica da UEG. Como objetivo geral busca-se desvelar as vivências e experiências dos docentes dessa disciplina.

Para tanto faz-se necessário a busca por objetivos específicos que se apresentam: compreender conceitualmente e historicamente a relação do debate sobre os direitos humanos e a temática da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, bem como sua inserção no processo pedagógico como necessidade de pertencimento ao núcleo comum de disciplinas da UEG; investigar experiências e vivências docentes no exercício pedagógico da disciplina; refletir sobre as várias necessidades dos docentes para lidar com as diferentes realidades dos discentes da UEG, na promoção de diálogo com a realidade.

Naquilo que tange a escolha do caminho metodológico (pela própria forma como se apresenta a pesquisa: uma narrativa), há uma aproximação ao método fenomenológico (é sabido que as narrativas nos conduzem a esse caminho); a possibilidade de desvelamento do sentido dos fenômenos que aparecessem. Assim observa-se que "As situações que alguém vivencia não têm, apenas, um significado em sim mesmas, mas adquirem um sentido, para quem as experiencia, que se encontra relacionado à sua própria maneira de existir" (FORGHIERI, 1993 apud MOREIRA, 2002, p. 36).

Sobre o ponto de vista da natureza (sua finalidade) da pesquisa, será a Pesquisa Aplicada. Diante dos dois grupos de pesquisa quanto ao ponto de vista da sua natureza, podendo ser a pesquisa básica ou a pesquisa aplicada, a escolha pela pesquisa aplicada foi por ela ter por objetivo a geração de conhecimentos buscando aplicação prática, que serão dirigidos à solução de problemas específicos

que seria as preocupações que podem permear a mente dos professores como a formação apropriada, formação inicial e continuada, as dificuldades e barreiras encontradas e também como é definida a escolha do professor para a disciplina entre outros.

Do ponto de vista da forma da abordagem do problema da pesquisa, a opção foi pela pesquisa qualitativa. A definição pela abordagem qualitativa nesse trabalho é por ela ter a finalidade de deixar o recorte escolhido visível e interpretável. Nela os pesquisadores recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, de modo que o pesquisador não pode fazer julgamentos, tampouco permitir que seus preconceitos e crenças venham a contaminar a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Quanto ao ponto de vista dos objetivos, a pesquisa será Pesquisa Exploratória. Desse modo envolverá: (i) levantamento bibliográfico; (ii) diálogos com pessoas que viveram/vivem essas experiências práticas; e (iii) análise das vivências (exemplos) que levem a compreensão (GIL, 2007).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos: Pesquisa Bibliográfica. Em conformidade com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica proporciona um entendimento e uma aproximação da realidade a ser investigada, como um processo permanentemente incompleto.

Os sujeitos desta pesquisa serão os professores que ministraram a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 dos cursos de Tecnologia da UEG, tempo esse de instalação da disciplina em questão "com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo" (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.49).

No universo de 141 cursos, foi feito um recorte dos cursos de formação tecnológica, num total de 11 cursos (em 18 câmpus) que preparam técnicos para o mercado, com formação bem específica, não universal como os cursos de licenciatura ou bacharelado. Esses cursos estão ligados à área de mercado e com carência de disciplinas do campo das ciências humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tem por objetivo desvelar as vivências e experiências dos docentes da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, bem como compreender conceitualmente e historicamente a relação do debate sobre os direitos humanos e a temática da disciplina e ainda sua inserção no processo pedagógico como necessidade de pertencimento ao núcleo comum de disciplinas da UEG.

Desse modo para sua construção, serão elaboradas entrevistas e tabulados questionários, e somente então será possível fazer uma análise descrevendo os fatos mais relevantes e cruzar os relatos de suas memórias e práticas, para poder perceber a construção do modelo de ensino vivenciado e praticado naquele período de recorte da pesquisa na medida em que forem apurados.

Assim, é desejo que a pesquisa ao seu final levante elementos que sirvam de base para o entendimento e o funcionamento dessa disciplina de núcleo comum, na elaboração de ações e tomada de decisão por parte da Instituição.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, S. de G. **Responsabilidade social**: Um desafio para a educação escolar no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

BOGDAN, R.t; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Ed. Porto, 1994.

CAMACHO, O. T. Atenção à diversidade e educação especial. In STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: Edipucrs, 2004. cap. 1, p. 9-14.

CASTRO, R. M. M. de. **Tocar em frente as ensinhanças da dúvida**: a busca da identidade do Ensino Religioso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997

GUIRALDELLI JR., P. **As lições de Paulo Freire**: Filosofia, educação e política. 1. ed. Barueri, SP: Manole, 2012.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2 ed. Brasília: Brasília, 2012.

MONTOLLI, C. **História - Discurso e Memória**: Crimes da Ditadura Militar na Perspectiva Internacional. Belo horizonte: Editora D'Plácido, 2015

MOREIRA, D. A. **O método Fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, E. de; SOUZA, M. L. de. Multiculturalismo, diversidade cultural e direito coletivo na ordem contemporânea. **Cadernos da escola de direito e relações internacionais**, Curitiba, v. 3, n. 16, p. 121-139, 2011. Disponível em:

<http://revistas.unibrasil.com.br/cadernosdireito/index.php/direito/article/view/776>.Acesso em: 08 fev. 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

PERISSÉ, G. **Ler, pensar e escrever**. 5.edição São Paulo: Saraiva, 2011.

RIBEIRO, M. A. T.; BERNARDES, J. de S.; LANG, C. E. (Orgs.). **A Produção na Diversidade** - compromissos éticos e políticos em psicologia. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo. 2007.

SORJ, B.; **A democracia inesperada**: cidadania, direitos humanos e desigualdade social. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GT 03 – RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

TAMBOR-DE-MINA: encantaria maranhense, história e memória

Pedro Ivo Silva[1] - IFB

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este relato de experiência tem por objetivo, sob a abordagem da história de vida, desvelar o entrelaçamento entre religiosidade, história e memória como possibilidade educativa formal ou informal. Para isso, recorri à memória de uma conversa/entrevista informal realizada em 2014 com pessoas da minha família – Rosa, Socorro e José. Essa conversa/entrevista/informal versa sobre princípios e fundamentos de religiosidade afro-brasileira do Tambor-de-Mina, religião de vários membros de parte da minha família do Maranhão e se constituiu em perspectiva similar à da entrevista semi-estruturada. Ante esse material empírico gerado, busquei correlacionar a revisão bibliográfica de pesquisas acadêmicas sobre o Tambor-de-Mina, bem como de documentos oficiais que versam sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com o conteúdo da minha própria narrativa sobre o conteúdo dos relatos constituídos, suas interpretações histórico-culturais, teóricas e educativas de cunho afro-brasileiro, resultado daquela minha experiência de "sentar aos pés" e ouvir "meus mais velhos". Tais interpretações parecem desvelar potencialidades educativas formais e informais em processos de aprendizagens por meio da valorização de conhecimentos multiculturais, pluriétnicos e não eurocêntricos.

Palavras-chave: Religiosidade. Encantaria maranhense. Memória. Educação.

INTRODUÇÃO

Os sentidos da formação humana no Ocidente estiveram atrelados ao longo da História a propósitos culturais, econômicos e sociais em cada momento de seu desenvolvimento, sendo possível conceber a educação como um dos principais instrumentos para essa formação. Tendo cárter formal ou informal, possibilidades educativas, especialmente aquelas não ocidentais, manifestam-se também por meio de saberes que historicamente foram passados de forma oral antes do/mesmo durante o domínio da escrita em diversas sociedades. Um exemplo disso são os itans de odus, histórias tradicionais/mitos

[1] *Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Docente do Instituto Federal de Brasília (IFB) no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.*

de Ifá, o sistema divinatório dos povos iorubá que resistem culturalmente até os dias atuais. Construídas em versos e passadas de forma oral – hoje também escrita – "essas tradições são os nossos únicos meios de saber qualquer coisa de sua teogonia e cosmogonia, o que eles pensam e no que acreditam" (BENISTE, 1997, p. 19-20).

Nas sociedades africanas, esse saber educativo oral, capaz de transmitir valores culturais, dentre estes religiosos, sociais, morais e laborais tornaram-se base do *modus vivendi* de diversos povos negros e chegaram ao Brasil após processos de escravização e tráfico negreiro de milhões de indivíduos de diversas etnias negro-africanas. Reorganizados nas senzalas e sincretizando seus conhecimentos de mundo e saberes multiculturais africanos com a cultura cristã católica branco-europeia e as diversas culturas religiosas de povos originários (indígenas), os negros aqui escravizados rememoraram, conservaram, mas também ressignificaram seus saberes, desenvolvendo práticas, ritos e tradições afro-brasileiras que se espalharam por todo o Brasil.

Dentre essas práticas culturais religiosas, temos o Tambor-de-Mina, de tradição Mina-Nagô ou Mina-Jeje, cuja referência a suas origens está em regiões africanas "nas proximidades de Abomé, capital do antigo reino do Daomé, no Benim atual, que tem fortes ligações históricas com a fundação e o panteão da Casa das Minas" (CASTRO, 2004). Essa religião desenvolveu-se no estado do Maranhão, como também em outros estados próximos, e foi adotada por gerações como tradição cultural da minha família materna, tradição esta que tenho buscado conhecer dia a dia, e que aqui apresento por meio de um relato de experiência sobre quando procurei Rosa, Socorro e José – minha avó, minha tia-avó e meu tio.

Para mim, que sou morador de Brasília, nascido e criado na cidade há 36 anos, os processos de conhecimento daquela tradição cultural religiosa familiar precisaram ser por meio da memória dos "meus mais velhos", como se costuma dizer entre membros de religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, minha religião atual. Nesse sentido, busquei essa sabedoria em um domingo de agosto de 2014, num almoço familiar, sentado aos pés de minha avó na varanda de sua casa, com um caderninho em mão e, posteriormente, em conversa com sua irmã e com meu tio após o almoço daquele domingo.

Rosa, Socorro e José têm respectivamente 84, 70 e 66 anos de idade, brasileiros, naturais de São Luís-MA. Rosa e José vivem, assim como eu, em Brasília-DF, porém estão aqui há mais de 60 anos – Rosa, desde 1965; José, trazido para cá dois anos depois. Socorro mora na cidade de São Luís – onde também se encontram demais membros da família – e faz viagens periódicas a Brasília para ver filhos e

netos. Rosa e José também passaram alguns dos últimos anos fazendo esse intercâmbio entre as duas cidades.

A memória familiar resgatada por aquela conversa/entrevista informal registrada em meu caderno de notas ficou esquecida por mim nos últimos anos, após transcrevê-la e salvá-la nos meus arquivos digitais. Resgatei-a ante a temática deste GT, percebendo como poderia ser útil como instrumento não só para a compreensão das DCNERER[2], nos termos do Parecer n°. 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como para meu conhecimento e aprofundamento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A história de vida contada em narrativa (auto)biográfica (JOSSO, 2004; MOREIRA, 2004; CHIZZOTTI, 2011) de **Rosa**, **Socorro** e **José** foi sendo rememorada em relatos construídos a partir de uma conversa/entrevista informal, por meio de respostas a perguntas centrais e outras surgidas[3], permitindo maior liberdade na expressão dos participantes, similar à perspectiva da entrevista semi-estruturada (MOREIRA, 2004).

Nessa baila, é importante ressaltar que o contraste entre as informações fornecidas por meio da revisão bibliográfica (GIL, 2009) de pesquisas sobre o Tambor-de-Mina com aquelas oriundas dos entrevistados e de suas práticas culturais, os quais são membros efetivos da religião, tornou-se de fundamental importância para esta pesquisa com histórias de vida, uma vez que:

> Os relatos ou ‘estórias’ de vida designam a história de uma vida contada a outrem, tal qual foi experienciada pela pessoa que a viveu, tomando seu ponto de vista como referência fundamental, tendo como objetivo obter informações sobre eventos passados, vividos ou testemunhados pela pessoa, e ainda não registrados (CHIZZOTTI, 2011, p. 102).

No presente trabalho, compreendo que as interpretações e reinterpretações sobre o passado rememorado se dão por meio do diálogo entre quem narra e quem escuta (CASTRO, 2014), sendo a narrativa gerada compreendida em parâmetros intencionais de seleção temática, a qual realizei por meio de trechos anotados das respostas às perguntas que realizei aos três entrevistados. Esses trechos são apresentados neste texto em itálico, para melhor identificação separação entre os narradores e as citações bibliográficas.

[2] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
[3] Pautadas em 3 eixos norteadores: 1) a encantaria em suas concepções e crenças; 2) a encantaria em contraste com vertentes afro-brasileiras; e 3) dúvidas e especulações.

1 TAMBOR-DE-MINA: ENCANTARIA MARANHENSE E MEMÓRIA

Alguns fatos não sabidos da minha história familiar foram revelados pelos meus parentes na conversa/entrevista informal que realizei e que vão dialogando com certo conhecimento teórico construído em trabalhos acadêmicos. A busca por esse conhecimento teórico se deu justamente após a conversa/entrevista informal com meus parentes, pois a experiência de ouvir as memórias deles motivou-me nesse processo de conhecimento sobre minhas raízes familiares, ainda que, por enquanto, não tenha entrado em contato pessoalmente com terreiros de Mina do Maranhão.

Na primeira questão que levantei durante a conversa com eles, perguntei sobre como era a crença dos "encantados" e a relação da nossa família com essa crença. Rosa, José e Socorro falaram sobre manifestações dessas divindades, dentro de um contexto de cultura e fé, que demonstraram sua ligação familiar com aquelas e com o terreiro que frequentavam:

> **[1]** [...] *eu lembro bem que madrinha Margarida*[4] *tocava pra Seu Légua Boji e quem rodava com Seu Légua Boji era Alzina. Madrinha Margarida tem a idade de falecida que você tem de vivo, porque você nasceu em fevereiro e ela faleceu em março. É madrinha de todos meus filhos, de seu tio, de sua mãe. Seu tio e sua mãe foram batizados na boca do tambor por Madrinha Margarida. Hoje lá em casa quem assumiu a cadeira de Madrinha Margarida foi Vicenza de Rei Sebastião* (**Rosa**, conversa/entrevista informal em 31/08/2014).
>
> **[2]** *Sou Ogan*[5] *feito por Euclides*[6] *na Mina, meu primeiro "bori"*[7] *foi com 7 anos de idade. Lá em casa de Madrinha Margarida, eu que tomo conta. Nessa última festa agora, tocamos eu e outro ogan e só a gente pra saber coordenar, porque Rei Sebastião desceu em Dona Vicenza e se não fosse a gente ninguém fazia ele subir não. Ogan tem saber, tem que conhecer. [...]Meu avô era um negão assim com o nariz desta largura, até a palma da mão era preta, e ele olhava pra você assim que fazia você sumir se fosse da vontade dele. Você sumia aí, olhando pra ele. Tia Maroca foi seguidora dele, olha... É por isso que estou te falando, tem que ser firme.* (**José**, conversa/entrevista informal em 31/08/2014).
>
> **[3]** *Posso não saber muito, mas é preciso estar preparada. Eu sou bisneta de feiticeiro, minha família toda é de feiticeiro, como é que eu posso ser burra? Não, eu não posso! Eu tenho que ter capacidade de entender, de estar ali num toque, numa festa e*

[4] Mãe-de-Santo da "Casa Deus é quem Guia", descendente do Terreiro do Egito (Ile Nyame), hoje desativado (FERRETTI, 2001). Falecida em 1983. Disponível em: <http://www.gpmina.ufma.br/site/wp-content/uploads/2015/03/Terreiros-filiados-Egito-recuperado-2.pdf>. Acesso em: 09/09/2019.

[5] Instrumentista que não "incorpora" durante as celebrações no terreiro.

[6] Pai-de-Santo da "Casa Fanti-Ashanti", descendente do Terreiro do Egito (Ile Nyame). Falecida em 2015. Disponível em: <http://www.gpmina.ufma.br/site/wp-content/uploads/2015/03/Terreiros-filiados-Egito-recuperado-2.pdf>. Acesso em: 09/09/2019.

[7] Ritualística pré-iniciação de "dar comida à cabeça", em que se acredita na oferenda de diversos alimentos à "cabeça" física e espiritual, à psiquê da pessoa, entre ritos e cânticos ancestrais, para fortalecê-la. Dou esta explicação acerca do "bori" conforme conhecimentos orais recebidos no Candomblé dos meus mais velhos na religião.

> *compreender o que está acontecendo. E isso mãe-de-santo, pai-de-santo nenhum ensina pra você não! É você ali com seu santo, ele que ensina, que mostra como as coisas são* (**Socorro**, conversa/entrevista informal em 31/08/2014).

Compreendo nessa fala transcrita a importância dada pela entrevistada de se registrar fatos familiares localizados em um passado distante, porém com a força da tradição cultural mantida e, por isso, atual, como em **[1]**, sobre a menção à mãe-de-santo dirigente da casa, valendo-se da importância da ancestralidade dentro da religião, bem como sobre o batizado na frente do tambor, instrumento sacro em um terreiro; ou em **[2]**, na menção ao avô como ancestral importante no culto e à necessidade do saber ritualístico como Ogan; também na referência à ritualística do bori. Nesse seguimento, Socorro menciona, em **[3],** sobre a sua necessidade de conhecimento acerca de sua ancestralidade e tradição religiosa para valorizar sua história pessoal, sua relação com as divindades que cultua e sua função como membro da religião.

No decorrer da pesquisa bibliográfica para correlacionar as experiências relatadas com estudos sobre a Encantaria maranhense, pude deparar com conceitos religiosos a respeito da relação entre entidades/divindades cultuadas e seus médiuns[8] que diferem bastante de outras religiões afro-brasileiras. Não se tratam de exus e pomba-giras, caboclos, boiadeiros e pretos-velhos, entidades que os participantes da Umbanda – outra religião afro-brasileira –, por exemplo, acreditam que tiveram uma vida, faleceram e podem voltar a este plano real/material como espíritos incorporados. Na Mina, os "encantados" tratam-se, na verdade, de espíritos de pessoas que viveram, mas não morreram; "encantaram-se" nas terras do Maranhão, usualmente estrangeiros em viagem ao Brasil e que tiveram suas embarcações naufragadas nas encostas do estado. São compostas por encantados que um dia foram reis, rainhas, príncipes e princesas; fidalgos, caboclos da mata negros e indígenas, etc.

Estes "desaparecidos" passaram a ter sua existência transcendental reverenciada em famílias, linhagens que lhe são próprias, no "mundo invisível", de onde retornam ao "mundo visível" por meio de seus médiuns, nas festas a essas entidades dedicadas (PRANDI; SOUZA, 2004; FERRETTI, 2008). Existem famílias como a Família do Lençol, a Família da Turquia, a Família da Bandeira, a Família da Gama, a Família de Codó ou da Mata de Codó, a Família da Baía, a Família Surrupira e outras famílias. Como é possível notar nos próprios nomes das famílias, as ligações da encantaria com a história europeia

[8] Insiro o termo médium no texto ainda que não seja vocabulário próprio das religiões afrodescendentes, mas sim do Kardecismo, em razão do seu conhecimento generalizado tido pela população brasileira, tanto por diversas religiões que o utilizam ou o citam, como pelos meios de comunicação de massa. Médium, aqui, designa a pessoa com capacidade extrassensorial para receber em seu corpo físico energias, espíritos, entidades, além de ver e/ou ouvir e/ou falar com seres sobrenaturais.

são comuns, de forma que "algumas dessas entidades, como na Família do Lençol, estão ligadas às narrativas míticas das Cruzadas e das guerras de Carlos Magno, muito presentes na cultura popular maranhense" (PRANDI, 1997, p. 118). Por outro lado, há também diversas famílias com histórias próprias de acontecimentos em terras brasileiras, como a Família de Codó ou da Mata de Codó, em que "seus caboclos, em geral negros, têm como líder Légua-Boji [...], [ou, ainda,] a Família de Surrupira, [...] de caboclos selvagens, como índios. Feiticeiros e 'quebradores de demanda'" (PRANDI, 1997, p. 117).

Para Castro (2004), a crença nos "encantados" está também correlacionada a um processo de demonização da entidade fon *Legba*, mais conhecida como Exu, o mensageiro entre Deus (também Voduns e Orixás) e os seres humanos, cujo símbolo é o falo. Justamente pelo caráter pecaminoso associado ao órgão sexual masculino, a entidade passa, ainda no período da escravatura no Brasil e sob forte influência do Catolicismo, a ser associada ao Demônio:

> Consequentemente, aquela percepção distorcida pelo cristianismo da imagem de *Legba/Exu*, e que persiste no imaginário popular brasileiro, afastou o seu culto das cerimônias públicas religiosas afro-brasileiras como uma forma de defesa e continuidade cultural na opressão, a exemplo do que ocorreu nos candomblés da Bahia e na Casa das Minas do Maranhão, onde não é oficialmente celebrado por ser visto pelo seu caráter "maléfico", equivalente ao de Satanás, de acordo com a concepção da própria comunidade (CASTRO, 2004, p. 126).

Dessa forma, *Legba* deixa de ser o Vodum mensageiro e passa a ser identificado com "Légua", sendo cultuado nos terreiros da cidade de Codó-MA, na tradição do Tambor-da-Mata ou Terecô[9], cuja entidade chefe é Légua Boji. Ainda segundo Castro (2004, p. 128):

> O fato é que essas invocações de *Légua*, na versão maranhense, são expressões sintagmáticas em língua fon ou daomeana de louvor ao vodum *Legba*, cujo templo maior está na cidade de *Cové* ou *Covetó*, nas proximidades de Abomé, capital do antigo reino do Daomé, no Benim atual, que tem fortes ligações históricas com a fundação e o panteão da Casa das Minas [...]. Talvez no topônimo *Covetó* se encontre uma explicação plausível para a origem do nome da cidade maranhense de Codó, essa, no Brasil, como a outra, no Benim, gozam da fama de ser o centro da encantaria do mundo negro-africano [...].

[9] Religião afro-brasileira de Codó-MA, em que o instrumento musical utilizado é o tambor da mata, conhecido por Terecô. Suas tradições mesclam-se com o Tambor-de-Mina, havendo intersecções entre as religiões (FERRETTI, 1998).

Sobre as divindades Légua e Exu, os entrevistados corroboram o distanciamento que a Mina dá a Exu, diferentemente de outras religiões afro-brasileiras como a Umbanda e o Candomblé, e sua transmutação em Légua e na sua família de encantados:

> **[4]** *Eles [os Léguas] são da Mata, é ali mesmo do Codó. Foi lá que se encantaram. [...] Madrinha Margarida realmente nunca tocou pra Exu não. Em sua vida todinha nunca tocou; não vi isso no terreiro. Faz sentido, porque Exu é guardião da pessoa né. Tem casa separada, fica do lado de fora, pra guardar a porta e também caminha do lado da pessoa, assim como lá no terreiro tem também a casa das Almas, dos Pretos-velhos, que a gente saúda quando entra. Mas nunca teve toque pra Exu não, e até hoje acho que Vicenza num toca. Lá toca pros Encantados: toca pra Bandeira, toca pra Boto, Seu Légua Boji, várias linhas* (**Rosa**, conversa/entrevista em 31/08/2014).

> **[5]** *Légua vem em qualquer linha, meu filho. [...] A gente não toca pra Exu não. Toca pra todas as linhas de Mina, mas pra Exu não. Agora eu tenho o meu assentado, a firmeza dele. A gente tem que ter pra dar caminho* (**José**, conversa/entrevista em 31/08/2014).

> **[6]** *Léguas podem vir em qualquer linha. Eles vêm em qualquer lugar e vêm em festa de entidade de Umbanda, sim. E se tiver tocando pra Vodum, também eles descem e dançam junto com eles... Se o filho tiver um Légua ele pode vir ali e dançar junto, não importa pra quem esteja tocando. [...] Muitos dos filhos adotivos de Légua aqui na terra, quando desencarnaram, foram doutrinados por eles e aceitos na família. Hoje, inclusive, descem e trabalham dentro da linha. Outra coisa: Légua, se você não sabe, tem parentesco com Exu, estão ali lado a lado. É como te falei, pode estar tocando para a entidade que for, um Légua pode se manifestar ali sem problema algum. Mas isso tem que estar dentro da Mina pra compreender.*

Os relatos acima confluem diretamente com os dados apresentados nas pesquisas mencionadas sobre a mudança de caráter demonizado da entidade Legba/Exu para um mais aceitável no Tambor-de-Mina, longe das características que a entidade fon/iorubana apresenta. Entretanto, sua função – assim como a de outros encantados – passa a ser a mesma: a de mensageiro. Esses relatos apontam para uma organização de culto a entidades que tem a ver com processos históricos de adaptação de identidades culturais por questão de sobrevivência em um período de escravidão e sob a hegemonia do Cristianismo em terras brasileiras, como o trecho da pesquisa de Castro (2004) mencionado acima.

Apesar dessas considerações sobre as estratégias utilizadas e passadas como reconstruções cultuais e estabelecimento de novas tradições, na organização do culto estabelecido no Tambor-de-Mina, os encantados configuram pilares de fé da religião. Para os “mineiros”, um/a filho/a, segundo a pesquisa de Prandi (1997), pode receber vários encantados no terreiro, entretanto um deles é o senhor ou senhora de sua cabeça, o guia, aquele que veio primeiro. Essa é a mesma constatação pode ser observada no relato de Rosa em sua vivência na Encantaria:

> **[7]** *É como eu já lhe expliquei como é no Tambor Nagô: tem esse Orixá, Vodum, de frente, o grande, mas que não fica sempre de frente... tem que mandar um substituto. E então vem o substituto que passa a ser o dono ou a dona da pessoa. Porque esses grandes [os Orixás] não vêm sempre, não assim como vem os guias. Tem a festa do Santo pra isso, o dia de cada um deles. Mas aqui é tudo diferente, né?* (**Rosa**, conversa/entrevista em 31/08/2014).

Sobre as denominações adotadas às entidades na encantaria do Tambor-de-Mina, pode-se ainda considerar a pesquisa de Ferretti (1992), a qual menciona as entidades denominadas voduns, caboclos, fidalgos, etc. confundíveis entre si e com *status* semelhante. A esse respeito, uma das entrevistadas afirma que:

> **[8]** *Léguas podem vir em qualquer linha. Eles vêm em qualquer lugar e vêm em festa de entidade de Umbanda, sim. E se tiver tocando pra Vodum, também eles descem e dançam junto com eles... Se o filho tiver um légua ele pode vir ali e dançar junto, não importa pra quem esteja tocando.[...] Candomblé é que tem isso de separar, tocar só pra Orixá ou só para entidades, se a casa também trabalhar com elas. É por isso que tem que se entender que a Mina é diferente, que é preciso ter o fundamento, conhecer como funciona* (**Socorro**, conversa/entrevista em 31/08/2014).

Prandi; Souza (2004) explicam que muitos terreiros do Codó passaram a introduzir no terecô tradicional o culto a exus e pomba-giras, pela influência de elementos da Umbanda, Quimbanda e do Candomblé nessa região. Observa-se também que muitas linhas são trocadas entre Terecô e Tambor-de-Mina, por exemplo: "existem pais-de-santo em São Luís que consideram algumas entidades cultuadas no Terecô como voduns jeje na Mata ou como ancestrais da família real do Dahomé. Assim, Légua Boji seria Légba e/ou Poloboji e Pedro Angassu seria o rei Agassou [...]" (FERRETTI, 1998, p. 10).

Isso talvez possa ser explicado pelo fato de que, se por um lado a Casa de Nagô e Casa das Minas-Jeje mantenham mais concretamente as tradições africanas, por outro "os documentos e a memória ajudam a manter as nossas visões e interpretações do passado, mas não impedem que elas mudem. Como não se dispõe ou quase não se dispõe de documentos sobre os primórdios do Tambor de Mina [...], as especulações sobre o seu passado não têm uma base muito sólida e estão sujeitas a constantes discussões" (FERRETTI, 2001, p. 87).

No esteio dessas correlações entre memória, religiosidade e história, como celebrar festiva e religiosamente, no Brasil, a memória de uma família real do Daomé (atual Benin), por exemplo, ou a reverência aos "caboclos" – negros e indígenas – da história regional, cabe ainda ressaltar as considerações que fazem as leis 10.639/03 e 11.648/08 (BRASIL, 2003; 2008), bem como as DCNERER (BRASIL, 2004), sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, as quais incentivam

o olhar não hegemônico sobre a história e a cultura brasileiras em uma perspectiva não eurocêntrica do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES

As interpretações histórico-culturais, teóricas e educativas de cunho afro-brasileiro realizadas tornam-se, na pesquisa, resultado daquela minha experiência de "sentar aos pés" e ouvir "meus mais velhos", considerando legítimo seu saber-conhecer por meio da história de vida. Ao partir do pressuposto de que "a *história de vida* narra a vida de um indivíduo ou de um grupo, apoiando-se em variadas fontes de informação além do relato do sujeito, como documentos, entrevistas ou quaisquer outras fontes que contenham informações sobre fatos, o contexto e a própria pessoa" (CHIZZOTTI, 2011, p. 102), procurei interpretar os relatos oriundos da conversa/entrevista informal com Rosa, José e Socorro por meio de estudos acadêmicos já realizados, estabelecendo ligações possíveis entre religião, história e memória. Essas ligações parecem demonstrar potencialidades educativas formais e informais em processos de aprendizagens "cujo embasamento está na valorização de conhecimentos multiculturais, pluriétnicos e não eurocêntricos" (SILVA, 2018, p. 262), como estabelece as DCNERER.

Tanto a membros como a não-membros do Tambor-de-Mina, o desenvolvimento do saber-conhecer de sua ancestralidade, de fatos históricos em sua região e, mais profundamente, do registro da história do país em terras maranhenses com base no conhecimento da religião, parece ser rico para o registro de culturas e de memórias religiosas como parte indissociável da história da travessia de tradições de África para o Brasil, pelo Atlântico, por meio da escravização de milhões negros de diferentes partes daquele continente. É, portanto, um saber capaz de compor o quadro de conhecimento de histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, as quais passaram a adentrar, ainda que não tão expressivamente, o cotidiano das escolas brasileiras força de por lei.

REFERÊNCIAS

BENISTE, José. **Òrun-Áiyè** – o encontro de dois mundos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 09/09/2019.

_____. **Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2003.

_____. **Lei n° 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. Brasília: Diário Oficial da União, 11 de março de 2008.

CASTRO, Raimundo Mota de. **Ensino religioso na escola pública**: histórias e memórias. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

CASTRO, Yeda Pessoa de. De como legba tornou-se interlocutor dos deuses e dos homens. **Caderno Pós Ciências Sociais**. São Luis/MA: UFMA, v.1 n.2 ago/dez, 2004, pp. 123-133. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/210/3048>. Acesso em 10/09/2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRETTI, Mundicarmo. Repensando o turco no Tambor de Mina. **Afro-Ásia**, Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, UFBA, ed. 15, 1992, pp. 56-70. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20834/13435>. Acesso em: 10/09/2019.

_____. **Terecô, a linha de Codó**. In: VIII JORNADAS SOBRE ALTERNATIVAS RELIGIOSAS NA AMÉRICA LATINA. 1998, São Paulo. Anais. São Paulo: FFLCH-USP, 22-25 set.

_____. Pureza Nagô e Nações Africanas no Tambor de Mina do Maranhão. **Ciencias Sociales y Religión/ Ciências Sociais e Religião**. Porto Alegre: UFRGS, año 3, n. 3, oct. 2001, pp. 75-94. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CienciasSociaiseReligiao/article/view/2170/890>. Acesso em: 10/09/2019.

_____. **Encantados e encantaria no folclore brasileiro**. Trabalho apresentado no VI Seminário de Ações Integradas em Folclore. São Paulo, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad.: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

PRANDI, Reginaldo. Nas pegadas dos voduns – de como deuses africanos do Daomé, aclimatados em São Luís do Maranhão, partindo de Belém do Pará, vieram a se estabelecer em São Paulo, devidamente acompanhados dos Encantados do Tambor-da-Mina. **Afro-Ásia**. Salvador: UFBA, 1997, n°. 19-20, pp. 102-133. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/download/20950/13553> . Acesso em: 10/09/2019.

PRANDI, Reginaldo; SOUZA, Patrícia Ricardo de. Encantaria de Mina em São Paulo. In: **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Reginaldo Prandi (org.). Rio de Janeiro/RJ, Pallas, 2004, pp. 216-280.

SILVA, Pedro Ivo; CASTRO, Raimundo Mota de. Formação humana e educação das relações étnico-raciais negras no parecer n°. 003/2004 do conselho nacional de educação. **Humanidades & Tecnologia**. Paracatu-MG: FINOM, v. 11, n°. 11, 2017, pp. 250-273. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/viewFile/821/594>. Acesso em: 10/09/2019.

V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG ielt Universidade Estadual de Goiás

24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT 03 – RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

TRANSEXUALIDADES E EDUCAÇÃO SUPERIOR: memórias narrativas de pessoas transexuais na universidade

Railson Soares Cardoso[1] - PPG-IELT/UEG
Raimundo Márcio Mota de Castro[2] - PPG-IELT/UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A partir deste trabalho pretendo desvelar as discussões de gêneros bem como as construções sociais históricas e culturais relacionadas as identidades de gênero, às performances e papéis estabelecidos socialmente a partir do sexo biológico, bem como as desigualdades sociais, políticas e econômicas naturalizadas nos discursos de construção do sujeito sexual eminentes nos discursos escolares, religiosos e políticos, pautado na normatização e naturalização da orientação heterossexual, que delimitam a existência "natural" dos gêneros "masculino e feminino", ignorando as multiplicidades dos sujeitos sexuais.. O preconceito em torno das orientações sexuais existentes e a realidade de Pessoas Transexuais na sociedade, na escola, na família e principalmente na Universidade.

Palavras-chave: Gênero. Transexualidade. Universidade.

INTRODUÇÃO

Pensar a participação de Pessoas Transexuais no espaço acadêmico é refletir sobre as construções sociais e históricas dos conceitos e papéis pré-estabelecidos aos indivíduos a partir do gênero que lhes é atribuído. No entanto, não podemos pensar no gênero apenas como uma construção socialmente imposta, mas sim refletir sobre as interfaces que influenciam essa construção, analisando a significação da materialização dos corpos como uma dinâmica de poder e as formas que governam esse efeito, desta forma deve-se refletir quais os meios utilizados para tornar o sexo e o corpo como

[1] *Discente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da universidade Estadual de Goiás – E-mail: cardosorailsosoares@gmail.com*
[2] *Docente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da universidade Estadual de Goiás — E-mail: prof.marcas.posgrad@gmail.com*

algo material e concreto, ao qual o gênero é fruto de uma norma cultural para governar a materialização das performances exercidas pelos indivíduos, Louro (1993).

> Uma questão que as feministas têm levantado é, pois, a de saber se o discurso que descreve a ação da construção como uma espécie de impressão ou imposição não seria taticamente masculinista, enquanto a figura da superfície passiva esperando aquele ato de penetração pelo qual o significado é atribuído não seria, taticamente, ou — talvez — bastante obviamente feminino. Estará o sexo para o gênero assim como o feminino está para o masculino? (BUTLER, 1993, p. 113).

Neste sentido, percebemos que as questões do gênero estão além da fronteira da regulamentação e padronização dos discursos e comportamentos sobre o sexo anatômico ou social, pensa-se em discutir como os discursos de gênero são construídos, por quem e para quem, de forma a ressignificar a cultura normativa das funções dos papéis pré-estabelecidos na vida dos indivíduos através do sexo biológico.

> Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. (BRASIL, 2010, p. 01).

Trata-se de discutir como são construídas as identidades de gênero, ou seja, como cada indivíduo percebe e identifica-se com seu corpo não apenas por seu sexo anatômico e para além do construto histórico-social, observando as formas de inclusão ou exclusão das pessoas com identidade de gênero tidas como “desviantes”, que vão contra o modelo pré-estabelecido, como é o caso das travestis, das pessoas transexuais masculinos e femininas.

Procuro compreender como essas delimitações históricas sociais, influem na vida de pessoas Transexuais na Universidade, reconhecendo ou negando suas identidades sexuais e de gênero, bem como a relevância da formação superior, para emancipação intelectual, profissional, afetivo e o reconhecimento social dos mesmos.

Pretendo compreender o acesso e a permanência de Pessoas Transexuais no ambiente Acadêmico, a partir das memórias e narrativas de pessoas Transexuais que cursaram ou cursam o ensino superior. Identificando em suas narrativas, as experiências, vivências, sentimentos e sentidos que essas pessoas viveram ou perceberam no ambiente acadêmico. Busco ainda compreender os sentidos e implicações que são construídos na vida de pessoas Transexuais a partir da formação superior, bem como as relações socioculturais e acadêmicas presentes nas narrativas dessas pessoas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1975), a sexualidade é parte integrante da personalidade de cada pessoa humana. A vivência da sexualidade é própria do ser humano, constitui uma dimensão da liberdade humana e está relacionada com a busca do prazer físico e emocional, (JESUS, RAMIRES et al., 2008). Porém, é justamente na busca desse prazer que se encontram as relações do poder sobre a sexualidade, que delimitam e norteiam os espaços e o campo da procura do prazer; que, de forma sistêmica, torna-se possível a construção de estruturas e discursos que regulem essa busca, transformando e controlando as relações do sexo e do prazer em um determinado grupo de acordo com seu sexo anatômico.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Artigo 7°, "todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação"; mas no que tange aos direitos sexuais no Brasil, as leis impõe a heterossexualidade como a única forma de exercício da sexualidade, de constituição de família e regime de poder (SOUZA, 2015). Nega -se os direitos individuais e sociais das pessoas LGBTT, bem como reafirmam socialmente a naturalização e superioridade das relações macho-fêmea, gerando assim postura de aversão, repúdio, hostilidade e agressão a estas.

No entanto, a sexualidade vem sendo estudada, manipulada e controlada por interesses de determinada classe social ou segmento político, psicológico, religioso ou médico a mais de dois séculos, como aponta Foucault (1999), a partir de dispositivos produtores de discurso, como a higienização médica, a patologização psicológica, a moral social e religiosa e a repressão escolar. Ainda em Foucault (1999, p. 67) percebemos que, "a sexualidade é o correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a 'scientia sexualis'"; ou seja, desenvolve-se em torno da sexualidade humana uma prática discursiva que a orienta, que a controla, manipula e torna-a lícita ou ilícita, "pura" ou "pecaminosa"

Pretende-se constatar a existência, e se existe, analisar em nível epistemológico, o movimento circular e retroativo, entre teorias e práticas discursivas, que reproduzem posicionamentos excludentes, violências física, psicológica e simbólica, ao negar os direitos de existência e participação da população LGBTT na sociedade.

Uma cosmovisão ocidental judaico-cristã funda nossa cultura, esta cosmovisão está inserida nas relações sociais e, consequentemente, em nossas instituições de forma a não se viver, não se

ensinar, não reconhecer e não assegurar o respeito à Diversidade Sexual e muito menos as Identidades de Gênero e Sexuais.

O estudo da ideia de circularidade diz respeito ao caráter retroativo do sistema**.** Ao contrário da ideia linear de que toda causa possui um efeito, aqui há uma causalidade circular, onde o próprio efeito volta à causa.

Assim, a partir da narrativa da trajetória de pessoas Transexuais na Universidade e suas significações para a vivência nesse espaços, compreender como as pessoas Transexuais se vem na Universidade, é de suma importância e ainda quais implicações que a Educação Superior tem em seu cotidiano e seu desenvolvimento pessoal, intelectual, profissional e social. Desta maneira, é necessário analisar e investigar a construção teórica das identidades de gênero, social e histórica, bem como sua influência na vida de pessoas Transexuais, percebendo esse movimento de circularidade de saberes e "des-saberes" em torno das construções da identidade sexual e de gêneros e ainda, como a Educação Superior tem reconfigurado de forma teórica e metodológica, os conhecimentos e saberes a cerca da Transexualidade.

Não só o Estado, mas a Universidade desempenha um importante papel nesse processo de construção e desconstrução dos conhecimentos e discurso, conforme aponta Almeida e Carvalho (2007, p. 15):

> A Universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, porque ela se incube de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba por ter um efeito regenerador. A Universidade, gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso ela é simultaneamente conservadora e geradora.

Desta forma podemos observar ainda em Foucault (1999, p. 10) "se a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também, como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, consequentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber".

Observamos a construção de uma aparelhagem capaz de produzir discursos sobre o sexo, através de dispositivos que tornam possível construir a identidade do sujeito homem ou mulher, estabelecendo assim os caminhos e fronteiras do prazer do desejo e da sexualidade dos indivíduos, possibilitando através do discurso o controle e dominação do pensamento e atitudes do individuo dentro da sociedade, como aponta Foucault,

> [...] jogos da produção do regime discursivo que institui a sexualidade como um mecanismo de poder – '[?] ao mesmo tempo um mecanismo de saber, de saber dos indivíduos, saber sobre os indivíduos, mas também saber dos indivíduos sobre eles mesmos e quanto a eles mesmos. (FOUCAULT, 2001[1999], p. 566, grifo do autor).

Estes mecanismos além de interiorizarem esses discursos nos indivíduos, levando-os a busca do saber de si mesmos enquanto sujeito homem ou mulher, também possibilitam o controle sobre o desejo e o prazer, e ainda o controle dos mesmos com fins políticos e econômicos.

> Se o poder atinge o corpo, não é porque ele foi interiorizado inicialmente na consciência das pessoas. Existe uma rede de bio-poder, somato-poder, que é em si mesma uma rede a partir da qual nasce a sexualidade como fenômeno histórico e cultural, no interior do qual, às vezes, nos reconhecemos e nos perdemos. (FOUCAULT, 2001 [1999], p. 231).

Como podemos observar, em Foucault (1999), a sexualidade é historicamente construída dentro de uma cultura. Assim, devemos abandonar o discurso naturalizante que permeiam as questões da sexualidade, conforme aponta Louro (2000, p. 05), "tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma". Assim, é necessário analisar como onde e por quem são construídas essas identidades em torno da sexualidade.

No entanto, no século XX, especialmente na década de 1960, com a explosão dos movimentos sociais, entre eles os movimentos feministas e LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), aos quais rediscutiam as identidades de gênero e as concepções de sexualidade, e os direitos civis e humanos dentro da sociedade. Para entendermos melhor as reivindicações desses grupos [?] historicamente excluídos da sociedade, voltamos a citar Foucault (1999, p. 10), ao afirmar que "O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso negado e reduzido ao silencio. Não somente não existe como não deve existir [...]"

Devido à negação por parte da regulamentação do sujeito sexual, por meio do padrão hetero-normativo, os movimentos feministas e LGBTT, trazem a tona essa discussão da construção das identidades sexuais, e a luta pelo reconhecimento das novas identidades, trazendo propostas de construção dos sujeitos sexuais e ainda as diversas maneiras de se viver a sexualidade fora do padrão tido como comum, sem serem consideradas anormais.

Percebemos que a elaboração das identidades sexuais não está diretamente ligada às questões naturais do sexo biológico, ao contrário, são frutos dos processos culturais, religiosos, sociais, econômicos e políticos.

> [...] podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente 'natural' nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, consequentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas (LOURO, 2000, p. 06).

Assim, as sexualidades são construídas e confirmadas a partir do meio histórico social ao qual o indivíduo se encontra, influenciado pela cultura dominante e moldado por instrumentos de poder que norteiam e ditam normas às sociedades. Desta forma, podemos entender a sexualidade como uma invenção humana, produto histórico de uma sociedade que integrou à sua lógica interesses de determinadas instâncias sociais.

2 METODOLOGIA

Em nível metodológico, pretende-se realizar uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica, a pesquisa qualitativa é o eixo mais utilizado pelas Ciências Sociais e Humanas, enquanto que as Ciências Naturais optam pelo eixo quantitativo que fazendo uso da Matemática e da Lógica, priorizando a investigação dos fatos as Ciências Sociais e Humanas investigam as relações e sentidos que são construídas pelas pessoas em sociedade com esses fatos, Moreira (2002). Nesse sentido, as Ciências Sociais e Humanas acreditam não ser suficiente apenas quantificar os fatos em sim, mas analisar os sentidos e as relações construídas pelos indivíduos pesquisados em sua vivência, lançando mão do uso do método fenomenológico.

> [...] a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões baseadas representam um papel menor na análise. [...] Evidentemente, existem alguns métodos mais apropriados a tal coleta e análise: entrevistas abertas, observação participante, análise documental (cartas, diários, impressos, relatórios, etc.), estudos de caso, história de vida, etc.(MOREIRA, 2002, p. 17).

Faz parte dessa pesquisa, fazer uma revisão e reflexão bibliográfica, com relação à Fenomenologia, a Educação Superior e as questões de Gênero e as Transexualidades.

Pretendo compreender as relações e sentidos da Educação Superior na vida de pessoas Transexuais, assim, identificar os fenômenos sociais a partir do olhar e da narrativa de pessoas Transexuais no contexto Universitário. Conforme Moreira (2002, p. 60), “sempre que se queira dar destaque à experiência de vida das pessoas o método de pesquisa fenomenológico pode ser adequado”.

Ainda em Moreira (2002, p. 63):

> O termo fenomenologia deriva de outras duas palavras de origem grega: phainomenon: (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e Logos: (ciência ou estudo). Portanto, etimologicamente, Fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se tudo que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, com o objetivo de tornar possível o esclarecimento dos problemas e dos fenômenos que podem surgir da história de vida de pessoas Transexuais a partir da formação superior.

REFERÊNCIAS

ABBGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRASIL. **Curso Gênero e Diversidade na Escola, Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasil: Ministério da Educação, 2010.

BUTLER, Judith**. Corpos que importam**: sobre os limites materiais e discursivos do sexo. Buenos Aires: Paidos, 2005.

CARRARA, Sérgio. **Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro, 2010.

CAVASIN, Sylvia; JESUS, Beto de; RAMIRES, Lula; UNBEHAUM, Sandra. **Diversidade Sexual na Escola:** Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Corsa, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GODIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais com técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. 2003. Disponível e: <http://www.scielo.br/pfd/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa. S**ão Paulo: Phinoeira Thomson, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo; Cortez, 2008.

GT 03 – RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

DECISÃO DO STF 4439: um novo marco do ensino proselitista

Thiago Rodrigues Moreira[1] - FACLIONS/ UNIALFA
Raimundo Márcio Mota de Castro[2] - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Pensar o ensino religioso como um processo histórico cultural no Brasil faz inferir alguns ideais políticos relativos a fundamento proselitista e de laicidade do Estado. Nesse sentido, desvelar a concepção atual da forma em que o ensino religioso deve ou deveria ser pensado nas escolas públicas é de fundamental importância para construção do respeito à religiosidade e aos ditames da cidadania. Desse modo, o presente trabalho perfaz em alguns marcos definitivos pelo duelo do ensino religioso proselitista e o Estado Laico (SAVIANI, 2013). Analisa-se ainda a juridicidade da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e por fim demarca a decisão em sede de Ação direta de inconstitucionalidade (ADI) n. 4439 no Supremo Tribunal Federal nesse processo histórico. O percurso aproxima-se do método fenomenológico (BICUDO, 2011), em que o intuito é compreender o fenômeno histórico e posição no novo marco do pensamento do ensino religioso no Brasil. Como resultado percebe-se que a decisão da ADI deixou de atender os movimentos sociais pedagógicos.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Proselitismo. Laicidade.

INTRODUÇÃO

A religiosidade tem sido um grande influenciador da dinâmica curricular no âmbito da educação. Desde de o imperio, colonização, a educação tem sido pensada como uma proposta proselitista da manifestação do pensamento, em que a doutrina crista seria disseminada para os índios (SAVIANI, 2013, p. 25-26).

O processo histórico da educação foi se distanciando dessa visão, mas ainda assim, a religião foi se consolidando no currículo escolar. O que se faz pensar, que a educação não é mais uma tradição

[1] *Mestre em Educação, Linguagens e Tecnologia (PPG-IELT/UEG). Professor da FacLions e UniAlfa.. trodriguesm@hotmail.com formativas da/o autor/a – E-mail: oooooo@gmail.com.*
[2] *Doutor em Educação. Professor no Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia (PPG-IELT/UEG). Universidade Estadual de Goiás. prof.marcas.posgrad@gmail.com.*

de ensinamentos religiosos, mas uma forma de progresso da sociedade pelo conhecimento com enfoque no cotidiano.

Nesse sentido, a educação se tornou direito e um dever, do qual o Estado é o detentor do oferecimento de condições de educação para administrado, seja numa vertente profissional ou de formação com o exercício da cidadania, conforme se prevê a Constituição da República Federativa do Brasil no art. 205 (BRASIL, 1988).

Por outra via, deve-se compreender que o currículo escolar evoluiu com a visão da educação pensada no desenvolvimento das habilidades e competências que atendam o desenvolvimento humano como um todo, o que se propagava, no tempo do império, a primordialidade do ensino religioso como meio da educação, hoje se pronuncia uma visão de manifestação do pensamento, baseadas em habilidades e competências que atendam as profissões, os conhecimento tecnológicos e a cidadania.

O processo histórico da educação tem se transformado a todo momento e no que tange ao ensino religioso, essa visão também tem se modificado. As políticas públicas educacionais do ensino religioso têm se distanciado do ensino tradicionais proselitista, para um ensino religioso em que o culto deve ser conhecido para ser respeitado.

Para tanto, o fato de o Poder Público ter tornado o ensino obrigatório (OLIVEIRA, 2004, p.948) traz de certa forma para sua responsabilidade os anseios de uma educação laica, delimitada em atender a todas as pessoas sob a perspectivas da cidadania, em que finalidade do Estado é para suprir a necessidade de seu povo. Essa visão no Brasil se torna ainda mais prudente, pois há uma multi religião manifestada, e todas devem ser amparadas sem privilégios. Logo, não caberia ao próprio poder público permitir que uma religião sobressaia no ensino religioso em detrimento de outras.

Portanto, o objetivo dessa pesquisa é compreender o processo histórico do ensino religioso no Brasil e seu principal marco atual que foi a decisão da Suprema Corte Federal – Supremo Tribunal de Justiça. Como metodologia, adotou-se uma aproximação ao método fenomenológico (BICUDO, 2011), em que se pretende desvelar as estruturas de causalidade do fenômeno da laicidade e proselitismo na educação. Adota-se, ainda, uma à abordagem qualitativa, em que há uma busca da significação do sujeito (BAUER, 2013, p.22-23). Por meio da pesquisa exploratória e bibliográfica compreende-se a evolução histórica no ensino religioso no Brasil.

1 NOVO MARCO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO RELIGIOSO

O Brasil foi colonizado pelo pensamento da educação religiosa, a sua principal meta não era instruir as pessoas que estavam nesse território "descoberto", mas sim catequizar as pessoas que se encontram no novo território. Os índios que habitavam a terra Brasil foram os objetos do surgimento da educação. A igreja entendia que deveria catequisar o dito povo do Brasil e assim iniciaram os primeiros ensinamentos da catequese:

> A primeira fase da educação jesuíta foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental [...] (SAVIANE, 2013, p. 50).

O conhecimento da língua era necessário para poder haver o entendimento do ato de educar, seria o instrumento para o processo da doutrinação cristã. Destaca-se do texto do autor acima, que os demais ensinamentos eram opcionais, o que demostra que a doutrina cristã era obrigatório e obtinha sua importância diante das demais.

A elite, nesse período temporal, não necessitava de uma educação com base na instrução de doutrina cristã, pois os nobres educavam seus filhos em Portugal, isto é, não havia um interesse da corte em que a educação fosse desenvolvida no Brasil. Esta terra era um lugar de passagem para os colonos.

A instrução como modalidade somente foi pensada no Brasil, após a vinda de Marques de Pombal (OLIVEIRA, 2004, p. 946). O que determina o interesse da corte no sentido de desenvolver a educação na colônia, para que os nobres obtivessem os estudos necessários para continuidade da vida portuguesa no Brasil.

A Constituição de 1824 foi outorgada, incentivados pelos anseios da república, com o primeiro ideal de uma educação com uma perspectiva da cidadania, eis que nela foi prevista que a educação seria pública e para todos (SAVIANE, 2013, p. 123). De fato, os ideais republicanos foram incentivadores para que ocorresse a evolução da educação pública. Ainda assim, a educação que era pensada para todos, não era de instrução para todos. O que ocorrerá foi uma quebra da educação, que era totalmente privada e religiosa, para se tornar pública, em que o Poder estatal seria responsável pela instrução e não mais o âmbito privado.

Ainda nesse período, os currículos escolares possuíam essa vertente religiosa e cristã, ou seja, a educação se tornou pública, porém nos currículos havia disciplina religiosa por todos os anos, diga-

se religiosa, e não religiosas, pois se trata de doutrina unicamente cristã (católica). O que demostra que não havia ocorrido um rompimento com a ensino religioso jesuíta.

Tornar a educação pública não significa que a mesma se tornaria não religiosa, eis que as influências culturais que dominavam os cidadãos daquela época ainda seriam caracterizadas com a religiosidade e também por pressões políticas da própria igreja, que professava a fé como um instrumento de ensino.

Após o imperio e durante toda república, muitos diplomas legislativos conduziram a discussão do ensino religioso no âmbito público. A própria visão pedagógica de ensino tradicional se tornou objeto de críticas, pois no tempo dos jesuítas o ensino tinha como questão pedagógica o ensino tradicional, focado no professor como protagonista da aprendizagem (SAVIANE, 2013, p. 25-32) , em que o professor ensinava todas as verdades e o aluno deveria apreender toda a verdade professada.

O que se pode destacar com veemência na república, foi a mudança de visão sobre o ensino não ter somente o cunho religioso, que foi retratado no manifesto de 1932, onde foi escrito no seu texto o duelo entre os partidários do ensino religioso e a visão de um ensino por leigos.

> Ministro da Instrução Pública de 1879 a 1882, empreendeu a reforma de legislação de ensino, e a agitação considerável que levantaram então suas propostas, provocando o choque entre os partidários do ensino religioso e os defensores da instrução leiga, poder-se-á avaliar, em toda a sua extensão e gravidade, a oposição que já suscitou, com a recrudescência da crise que traz no bojo, a nova ofensiva contra a escola pública nesse país (AZEVEDO et al., 2010, p.83).

Desde então, o pensamento de uma pedagogia que não tivesse a figura da religião vem sendo discutida no processo histórico do Brasil e tem sido um embate político que tem definido essa coexistência. De certa forma, o debate do ensino religioso e o ensino laico tem sido construída pelo conceito de instrução, pois a educação no Brasil ainda tem traços fortes de uma educação com o mero objetivo de instruir o povo e não em transforma-lo em um cidadão.

De acordo Brandão (2013), a educação tem diversos modo de ser manifestada, eis que a educação é como um complexo de formas de aprendizagem, consequentemente há diversos lugares em que se pode ocorrer a educação:

> Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 2013, p.29)

Nesse sentido, a educação religiosa mesmo sendo de base instrutória é uma forma de educação, mas uma educação laica atenderia de certa forma a perspectiva de um ensino mais cidadã para a contemporaneidade do Brasil.

A pauta dos pioneiros do manifesto de 1932 se articulava nesse sentido, o movimento organizado de professores queria uma escola pública que não fosse proselitista (CARVALHO, 2005). Corroborando posteriormente com o movimento a Constituição de 1988, foi editada com um texto sobre a laicidade do Estado, que é um conceito que em a influência de uma determinada religião não pode ser conduzida nos atos perpetrado pelo poder público, o que se verifica no art. 19, I:

> Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
> I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público" (BRASIL, 1988).

Este artigo na constituição tem aplicabilidade genérica, ou seja, estabelece para todas atividades do estado sejam conduzidos pelo ideal do princípio da laicidade. Porém a constituição possui previsão de texto específico para o ensino religioso "Art. 210. [...]§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (BRASIL, 1988). Nesse dispositivo constitucional, entende-se as escolas pública tem que ter o ensino religioso, mas não estabelece se o mesmo pode ser proselitista, o que este termo é alcançado pelo princípio da laicidade do disposto acima.

É importante destacar, que a doutrina jurídica entende que as normas constitucionais possuem características de superioridade, perante as demais normas infralegais, ou seja, nenhuma norma infralegal pode ser contrária a constituição, sob pena se tornar inconstitucional, o que se conclui que a contrariedade à constituição é motivação para torna-lá inválida para ordenamento jurídico:

> O poder constituinte cria e refunda o Estado, por meio de uma constituição. Com a promulgação da Constituição, a soberania popular se converte em supremacia constitucional. Do ponto de vista jurídico, este é o principal distintivo da Constituição: sua posição hierárquica superior às demais normas do sistema. (BARROSO, 2015, p. 334)

Pensa-se que se o Estado constitucional é laico e que ao mesmo tempo prevê um ensino religioso, haveria uma certa incongruência entre as normatividades, o que de fato não há. Ao se analisar a Lei de Diretrizes e Base (LDB) e os embates da educação que ocorreram no que na sua formatação não haveria a figura do ensino religioso como um violador das normas constitucionais:

> De acordo com a nova redação dada ao artigo 33 da LDB de 96, pela Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, desaparece o caráter confessional ou interconfessional do Ensino Religioso, além da expressão "sem ônus para os cofres públicos, o que leva a entender que o Estado deverá arcar com sua manutenção [...] (CASTRO, 2014, p. 175-176)

A LDB (BRASIL, 1996) prevê que o ensino religioso de forma facultativa, o que não é essa questão de discussão, mas sim a sua forma implementação do ensino nessa especificidade, como se pode inferir do texto de Castro (2014) acima, o que se discute é se o referido ensino pode ser proselitista ou deve ser laico, o que significa que nos tempos atuais o ensino religioso pode ocorrer, mas a pergunta é de que forma ele pode ser pensado como currículo escolar.

Nessa conjectura, pensa-se que a LDB previu o ensino religioso numa vertente cidadã, em que o povo brasileiro tivesse o interesse em conduzir suas profissões de fé, mas que o ensino assim apresentasse ampla as vertentes religiosas e não somente a doutrina na perspectiva de uma determinada religião. O que se torna incongruente, então, é que a escola pública poderia realizar um ensino religioso proselitista.

Essa incongruência é ultrapassada no âmbito da construção do currículo, eis que o ensino religioso pode ser pensado com o objeto de estudos de todas as religiões, o que trará ao conhecimento das pessoas que optarem a disciplina de ensino religioso criar habilidades e competências de respeito às diversidades religiosas professadas no Brasil. Como o Estado é laico e toda administração pública deve se organizar sem as identificações com a religiosidade, ou seja, entende-se que o ensino religioso deveria ir ao encontro dessa posição política fruto de movimentos históricos.

O que se compreende do processo histórico do ensino religioso no âmbito das escolas públicas é a não eliminação da disciplina nos currículos, mas deixar que a mesma seja um consectário da laicidade na perspectiva da cidadania, em que a cultura religiosa como um todo seja apresentada para o cidadão.

Fato é que em 2017, o duelo da ensino religioso proselitista e a laicidade chegou ao Supremo Tribunal Federal (STF), a corte suprema, que julgou em forma de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4.439 do Distrito Federal, a possibilidade de o ensino religioso nas escolas pública serem proselitista, a conclusão ocorre com o resultado de 5 a 6 votos:

> Ação direta julgada improcedente, declarando-se a constitucionalidade dos artigos 33, caput e §§ 1o e 2o, da Lei 9.394/1996, e do art. 11, § 1o, do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, e afirmando-se a constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

> A C Ó R D Ã O
> Vistos, relatados e discutidos estes autos, os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em Plenário, sob a Presidência da Senhora Ministra CÁRMEN LÚCIA, em conformidade com a ata de julgamento e as notas taquigráficas, por maioria de votos, acordam em julgar improcedente a ação direta de inconstitucionalidade, vencidos os Ministros Roberto Barroso (Relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello. Ausente, justificadamente, o Ministro Dias Toffoli, que proferiu voto em assentada anterior. Redator para o acórdão o Ministro Alexandre de Moraes (BRASIL, 2017)

Os fundamentos argumentados na decisão não foram e nem citaram o processo histórico pedagógico da educação, o que demostra que o Poder Público não pode ter por todo o seu imperio a decisão de implementar seus interesses, sem uma devida consulta aos estudiosos da pedagogia, que em sua grande maioria entendem que o movimento do ensino religioso é torná-lo um currículo com base na diversidade religiosa e não uma doutrinação.

Os anos de pressões para se fomentar uma política pública de ensino laico foi derrubada por uma única decisão que não se ateve à construção pedagógica histórica no Brasil. De certa forma essa decisão não representa os anseios do povo Brasileiro, pois o STF não teria legitimidade para interpretar contrariamente o que foi discutido no âmbito do Poder Legislativo, este ente que seria o detentor de conduzir a essa possibilidade, pois se vota em pessoas para representar a massa do seu povo. O que faz pensa que quando essa decisão advém do Poder judiciário, ela não tem legitimidade de interesse do povo, ou seja, retira-se do povo o poder de decisão estatal: “Juízes e membros dos tribunais não são agentes públicos eleitos. Sua investidura não tem o batismo da vontade popular” (BARROSO, 2015, p. 443).

A decisão da ADI n. 4.439, no âmbito do STF (BRASIL, 2017), se tornou um marco histórico do ensino religioso no Brasil, do qual não se tem recurso, pois o seu fundamento demostra que laicidade pensada para o estado é relativa e não absoluta.

Considerações Finais

O processo histórico do ensino religioso foi intensamente designado pelo duelo da doutrinação cristã e o estado laico. Por anos, a pedagogia tem estudado o objeto científico do ensino religioso como um modo de desenvolvimento humano com base na projeção de uma formação mais cidadã.

A própria redação da atual LDB foi fruto de revogação da sistemática de o ensino religioso não ser proselitista, porém todo o processo histórico de movimento sociais foi perdido com uma tese jurídica sem legitimidade do povo.

A ADI n. 4.439 do Distrito Federal no âmbito do STF (BRASIL, 2017) foi um retrocesso para o processo de formação cidadã no Brasil. Em que cada vez mais se encontra a intolerância religiosa.

Espera-se que com o tempo, o Poder Público reveja os interesses do povo e reformule os currículos escolares.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa:** segundo à abordagem fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação: primeiros passos**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 23 de jul. 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 03 set. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de Inconstitucionalidade 4439**. Voto: Min. Alexandre de Moraes. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=314650271&ext=.pdf >.Acesso em 03 set. 2019

CASTRO, Raimundo Márcio de Mota. **Ensino religioso na escola pública**: histórias e memórias. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

DE CARVALHO, Martha Maria Chagas. Pedagogia da escola nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 87-104, 2005.

OLIVEIRA, Marcos Marques. As Origens da Educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 45, p.945-958, out./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG IELT Universidade Estadual de Goiás
24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT 03 – RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

PROFESSORES/AS NEGROS/AS NO ENSINO SUPERIOR: percurso de formação e de transformação

Marisleila Júlia Silva[1] - UEG
Raimundo Márcio Mota de Castro[2]UEG

Agência Financiadora: FAPEG

Resumo

Este trabalho é parte da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT). Teve como problema norteador desvelar os sentidos e implicações de formação e relações socioculturais que emergem nas narrativas constituídas por professores/as negros/as no campo educacional? A seleção dos professores (a) que compõem o *corpus* da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: professores que atuam no ensino superior e pertença à população negra. Suas histórias de vida foram coletadas por meio de narrativas (auto)biográficas as quais são parte essencial das reflexões realizadas nesse trabalho. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica com aproximação com o método fenomenológico. O objetivo específico foi conhecer a trajetória de três professores/as negros/as que atuam no ensino superior. Essa reflexão se deu ancorada nos estudos científicos de Carvalho (2015); Gomes (2005); Munanga (1999); Oliveira (2009); Guimarães (2012); Ribeiro (1995).

Palavras-chave: Relações raciais negras. Educação. Diversidade.

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta o percurso de formação e a inserção à carreira docente dos professores/a negros/a, no ensino superior, que de forma solidária se dispuseram a colaborar com esta pesquisa e por

[1]*Docente da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus São Luís de Montes Belos– E-mail: marisleilajulia@hotmail.com*
[2] *Docente da Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Linguagem e Tecnologias-PPG/IET- E-mail:profmarcas.posgrad@gmail.com*

meio de narrativas (auto)biográficas relataram as experiências que marcaram e constituíram tempos e espaços percorridos em suas trajetórias, em meio aos desafios, dificuldades, angústias, desejos, sonhos e expectativas.

A realidade da população negra no Brasil é marcada pela ausência de representatividade em diversas funções no mercado de trabalho e a universidade brasileira experimenta a entrada nos seus espaços de um maior número de estudantes negros que dentro de alguns anos poderão ser futuros professores/as negros. Com a formação de nível superior e uma melhor qualificação para o trabalho em todas as áreas, propiciada pelo conhecimento adquirido na universidade. Partido dessa expectativa, este trabalho apresenta a experiência de três "sujeitos" que romperam barreiras e adentraram à carreira docente no ensino superior.

1 DESENVOLVIMENTO

O perfil dos professores/a se caracteriza por serem dois do sexo masculino e uma do sexo feminino, com faixa etária dos quarenta e cinco aos cinquenta anos e atuarem no ensino superior nos cursos de Pedagogia, Letras, Medicina Veterinária e Tecnologia em Laticínios. No momento, além do trabalho docente em sala de aula, todos estão ocupando cargos de gestão, como coordenadores de curso e coordenador pedagógico e direção. Com objetivo de manter o anonimato, eles serão identificados pelos codinomes que escolheram.

As narrativas autobiográficas demonstram o grau de dificuldade que a população negra enfrenta para conquistar espaço em uma sociedade que carrega fortes marcas do racismo e as várias faces do racismo e preconceito que visitaram as trajetórias desses profissionais. Iniciando a exposição e análise das narrativas a professora *Catarina,* discorre sobre uma triste experiência vivenciada durante o curso do ensino médio em um colégio particular reconhecido pelo grande número de aprovação em vestibulares na época:

> [...] *eu me lembro que eu tinha uma amiga, era a única amiga branca que eu tinha, que eu ia na casa dela e o povo não deixava eu entrar pelo elevador social, ela morava no Setor Oeste, Fabiana eu nunca vou esquecer dessa menina, a menina "riquíssima" filha de um dos donos, de uma rede de drogarias, tipo a Drogasil hoje em dia, ela morava em frente o lago das rosas um apartamento por andar, e eu sempre fui meio hippie, tanto que quando eu era pequena minha mãe tentava que eu fosse "a boneca", não gostava, não era minha identidade, então quando eu ia visitar essa minha amiga, o povo não deixava eu entrar por conta disso, foi quando eu fui perceber que era realmente diferente, porque até então eu percebia*

> *mais não era tanto, eu tinha uns apelidos e eu falava "a o gordinho também tem", não é por eu ser "neguinha*

Quantas experiências de vida foram marcadas por frases, piadinhas, apelidos voltados para o tratamento pejorativo a negros/as que associam a sua aparência física, ou seja, cor da pele, tipo de cabelo, tipo de corpo, a um lugar de inferioridade. Ainda nessa reflexão, Gomes (2005, p. 46) afirma que:

> Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros. A questão mais séria é: porque aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido à sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória.

Situação semelhante aconteceu com o professor Xolone, em uma experiência profissional quando estava no exercício da função de secretário municipal, a princípio, o relato não impressiona, mas para quem vive, sabe bem o significado: *"Enquanto secretário municipal em muitos eventos, ao chegar eu era identificado como motorista, sendo questionado se o secretário estaria presente ao evento, se havia chegado...*".

A narrativa revela a força dos modelos estereotipados pela sociedade em relação à pessoa negra, onde raramente é reconhecida pelo seu potencial. Os rótulos de subalternidade estão sempre presentes desde muito cedo na vida da pessoa negra, especialmente, pela cor "aprendemos a ver o outro pela aparência".

Em sua narrativa, o professor *Preto* expõe suas experiências de discriminação e racismo nas relações sociais vividas por um cidadão negro que como ele próprio diz, alcançou um lugar reconhecido na sociedade:

> *Nos anos 60, preto e pobre nem entrava nas cozinhas dos grandes proprietários, lembra que enquanto criança, quando ia às festas não podia ficar no meio dos brancos e tinha também a questão dos apelidos [...] Outro exemplo que relata é em relação ao futebol, os meninos pretos tinham que jogar muito para brincar com os brancos, lembra que em meio a algumas brincadeiras era sempre os meninos brancos que brincavam juntos, mesmo não jogando bem estavam sempre ali, bem aceitos, já os negros, só eram aceitos se fossem realmente muito bons de bola. Também me lembro que em rodas de conversa com grupos de amigos, ouvia a expressão "você é preto de alma branca", mesmo como toda discriminação, sempre fui uma pessoa alegre, e*

> *percebo que o fato de ser um cidadão negro, morando no interior, com uma boa casa, um bom carro, de certa forma incomoda os outros.*

O racismo às vezes se apresenta sublimado nos discursos de grande parte da população, exemplo dessa situação, são as frases "feitas e cristalizadas" em nossa cultura. Justamente por estarem entranhadas culturalmente, são difíceis de serem identificadas e reconhecidas como preconceituosas. Para quem diz, na maioria das vezes, trata-se apenas de brincadeira, tal situação é corroborada por Ribeiro (1995, p.225)

> A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se registra uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, a casar-se entre eles e, afinal, a serem tidos como brancos.

O diferencial analítico principal que emerge dos relatos reside então, em que, a educação que lhes deu acesso às possibilidades de ascensão foi decorrente de um valor familiar, *Catarina* propõe um significado do sucesso como resultado natural de suas habilidades pessoais, na lógica do liberalismo, vinculado ao aproveitamento positivo das oportunidades que teve como ela mesma afirma: "*Eu sempre fui uma boa aluna*". Essa perspectiva surge mobilizada em diversos momentos de sua narrativa e referida a diversas escalas de ocorrências pessoais, apresentando os indicativos de um campo de significação de sua condição de exceção como mérito individual. Enquanto *Xolone e Preto* fazem questão de ressaltar todo esforço pessoal e determinação para superar as dificuldades e perseguir a carreira docente como forma de estabilidade.

A luta pela formação acadêmica é também um ponto de atenção nas narrativas dos professores. Os relatos reafirmam o quanto as populações brasileiras, especialmente àquelas que vivem os processos de exclusão de todas as formas, veem a educação como o grande refúgio e única possibilidade de fazer a diferença em suas vidas.

As situações vividas e narradas pelos professores sujeitos dessa pesquisa evidenciam a importância da educação em suas trajetórias de vida, contribuindo grandemente na construção de suas identidades, enquanto negros, que ocupam um lugar na sociedade até então ocupados majoritariamente, por "brancos". Como revela a pesquisa de Carvalho, (2015), menos de 1% dos professores que atuam atualmente nas universidades públicas brasileiras são negros.

O professor *Xolone* em seus relatos, chama atenção ao se referir às suas experiências de trabalho, em especial enquanto secretário municipal de educação. Ao discorreu sobre marcas de racismo durante sua vida profissional e pessoal, destacou que "a pobreza escurece as pessoas". Destacou o período em que trabalhou na Secretaria Municipal de Educação (SME), onde em muitos momentos observou que as pessoas ao adentrar o ambiente, trabalhando onde exercia sua função, "me viam como alguém de apoio*"* a análise que o professor fez da situação vivida é que mesmo ocupando um cargo considerado importante, não era reconhecido. A imagem preconceituosa elaborada no imaginário de grande parte da população em relação à pessoa negra se fez presente mais uma vez na vida do professor.

Os relatos demostram que persiste na educação marcas negativa de um histórico de marginalização à população negra, ligado ao modelo de colonização eurocêntrica em que prevalece as marcas de discriminação e racismo. Em contraposição, a identidade negra extrapola questões ligadas ao fenótipo, como cor da pele. Conforme sugere o texto de Gomes (2002, p. 40):

> A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes, enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez sejam uma das nossas maiores semelhanças. Mas é importante lembrar que a identidade, construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade.

As questões expostas pelo professor são feridas que ainda estão abertas e presentes na sociedade, e às vezes nem são percebidas, são diferentes formas de manifestações de discriminação que vêm acompanhadas de sutilezas e até mesmo em uma roupagem de boas intenções. Como exemplo, outro fato que me chamou a atenção na narrativa do professor *Xolone,* em relação ao comportamento da mãe, que por ser negra e ter se casado com um branco, sempre sofreu discriminação, mesmo toda família sendo da mesma condição social, onde ele define como pobre, havia a discriminação em relação à mãe que é negra. *"Portanto ela não queria que os filhos se casassem com pessoas negras".* Em sua trajetória, o professor ressalta que, era necessário ter muita competência, como exemplo cita o concurso público para se estabelecer profissionalmente:

> "*Pois havendo uma vaga por indicação, se tiver uma pessoa branca e outra negra, a branca sempre terá preferência. Por isso para o negro é preciso entrar pela porta da*

> *frente "quem é negro precisa mostrar mais serviço do quem não é" e está sempre na berlinda, e a melhor resposta sempre foi o estudo e a competência".*

Ao refletir sobre a situação exposta pelo professor, é possível reconhecer na prática como se dão as relações raciais ainda hoje nos mais diversos ambientes e que refletem diretamente na identidade da população negra. Nesse sentido Munanga (2004, p.123-124), é incisivo em afirmar: "Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento" A situação revela uma triste realidade na qual a identidade negra é negada em função da violência do racismo. Conforme pontua Freire (1997, p. 77):

> *Nas relações entre brancos e negros, a não ser que eu esteja totalmente errado, parece haver, por parte de muitos brancos que se declaram não racistas, algo que os minimiza e os obstaculiza a, autenticamente, lutar contra o racismo. Refiro-me ao que, pelo menos a mim, me parece ser um forte sentimento de culpa com que se relacionam com homens negros e mulheres negras. E se há algo que deve irritar as pessoas discriminadas é a maneira culposa com que alguém as trata. A presença da culpa sugere no mínimo, a existência de vestígios da razão de ser da culpa, no caso, do preconceito. Daí a postura acomodada com que muitos brancos se comportam em situações como a descrita*.

As experiências expõem uma triste realidade, que ainda persiste; a ideia de que existem lugares que não pertencem à pessoa negra. Dessa forma, pensar sob a ótica da herança escravagista requer uma reflexão, pois me parece cômodo justificar um amontoado de desigualdades sob o discurso das dores do passado. Como bem infere Guimarães (2012a, p. 72):

> *Primeiramente, isenta as gerações presentes de responsabilidade pela desigualdade atual; segundo, oferece uma desculpa fácil para a permanência das desigualdades ("como reverter em cinco anos o que é produto de cinco séculos?", esta vem sendo a frase mais repetida pelos diversos governos republicanos, inclusive o atual"); terceiro, deixa sugerido que os diversos governos têm buscado corrigir, gradualmente, tais disparidades (às vezes, mais que sugerido, o argumento é explícito entre os economistas: preciso que a economia cresça para que os problemas sociais resolvam-se naturalmente.*

Nesse discurso há evidências de que para um grupo que historicamente vivencia na "pele" os processos de exclusão é mais uma armadilha, onde o negro/a pobre que não consegue alcançar um lugar na esfera social é justificado pela falta de esforço e dedicação. Discurso que mais uma vez, remonta à própria categoria a culpa pelos fracassos.

Em outro momento de sua narrativa, Catarina expõe sobre a presença do negro/a em posições de prestígio, a professora revela que se considera um caso "ímpar" de trajetória ascendente e justifica

que além de sua dedicação contou com o apoio familiar para alcançar os objetivos, mesmo sendo de uma família que não contava com muitos recursos financeiros, os pais sempre priorizaram a educação:

> *[...] outra coisa eu que observava que não tinha professor negro, nunca tive professor negro e o que mais me dói no tempo que eu estudei no C.O. foi um professor que falava já de racismo e ele comentou em uma aula da professora de física assim, que ficou marcado pra mim na lembrança, ele falou assim: "que tinha uma questão de ter locais que só brancos ou negros entrassem e que tinha uma questão também de tentar amenizar a entrada dos negros em colégios tão tradicionais, ele falou que não precisa fazer algo para eles não entrarem por que são poucos os que iriam conseguir entrar e pagar o colégio. E ai eu olhava para os lados e isso era mesmo porque lá éramos mais ou menos 80 a 100 alunos por sala, era necessário usar microfone durante as aulas, meus amigos japoneses que eram apenas sete, [..] o resto não conversava com a gente e o meu professor de física falou isso, porque não precisava, "porque a gente não ia conseguir chegar lá".*

Diante da narrativa de *Catarina,* outro desafio se apresenta; viver em uma sociedade que delega à uma determinada categoria o fracasso como referência. Esse fragmento da narrativa sobre a convivência com professores e colegas no ambiente escolar, evidencia que o preconceito é tão arraigado que se torna naturalizado, institucionalizando o lugar de brancos e negros/as na sociedade.

Como revela a professora, esse ambiente passa a lhe trazer muito desconforto e também sérios problemas, como pânico. Também faz emergir a necessidade de que situações como estas sejam objeto de reflexão nos bancos escolares, e que um debate acerca de questões relativas à presença de uma população e sua invisibilidade e assim oportunizar uma reflexão crítica a respeito da suposta democracia racial em que vivemos. As DCERER (2004, p. 62), somam-se a essa discussão ao atribuir importância aos conteúdos ministrados na educação básica:

> Ao professor/a educador/a, tendo a memória e a história como perspectiva, cabe o ofício de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar em parceria com seus/suas alunos/as e quiçá, toda a comunidade escolar, o que pode ser considerado como um fato histórico de reconstrução da memória que se registra nos livros e orienta uma agenda educacional.

O texto chama a atenção para a responsabilidade dos profissionais da educação em todas as instâncias quanto à seleção de conteúdos e análise crítica dos registros em documentos e livros didáticos, pois estes podem perpetrar discursos de intolerância e racismo, deixando marcas profundas nos sujeitos que vivenciam muitas de forma velada, as consequências desse sistema.

Para a pessoa negra avançar nos estudos se constitui em grande desafio, como pode ser observado no relato do professor *Xolone*:

> *Terminando o ensino fundamental fui cursar Técnico em Magistério, pois com as aulas de violão senti a necessidade de buscar essa formação. Após a conclusão do curso tentei o vestibular na faculdade de educação da cidade, Fecil Belos para o curso de pedagogia, mas não fui aprovado, pois não tinha formação suficiente para tal, e porque o curso na época era bastante concorrido. Fui então, me preparar para o próximo vestibular e também para concurso público, estudando até as madrugadas. No ano seguinte não fiz o processo seletivo para o vestibular, pois não tinha dinheiro para pagar a inscrição. Somente no ano subsequente consegui fazer a inscrição e ser aprovado.*

O percurso do professor *Xolone,* se assemelha ao dos demais colegas, especialmente no que se refere às questões financeiras, sempre um elemento de entrave em seu percurso de formação. O racismo como relação social que molda e determina o perfil da sociedade brasileira. De acordo com Guimarães (2012a, p. 70-1)

> [...] Há, portanto, no Brasil, seja na mentalidade popular, seja no pensamento erudito, seja na demografia ou na sociologia na economia ou na antropologia, seja entre governantes e governados, um consenso de que os pobres são pretos e que os ricos são brancos.

Dessa forma, para além de uma resposta a demandas de cunho identitário ou compensatório, a trajetória da população negra brasileira expõe uma realidade de exclusão e descompromisso, o que reforça a urgência de uma inflexão no debate e nos instrumentos de enfrentamento da desigualdade social que expressa o reconhecimento de que as desigualdades raciais constituem o eixo estratégico da gramática da desigualdade social no país, e não mero fruto de trajetórias históricas e de déficits acumulados no campo da pobreza e da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse trabalho é possível desenhar, através dos percursos e das memórias desse grupo minoritário atuante no ensino superior e os processos que influenciaram a formação e construção da carreira docente, reverberadas através das narrativas, foi identificado que alguns temas recorrentes na trajetória dos três professores. Chamou atenção a importância que os professores/a atribuíram às vivências familiares e a influência dos pais em suas vidas e a "aposta" na educação como única chance

para mudarem de vida e serem reconhecidos/a, desde muito cedo já perceberam que uma intensa batalha seria travada.

Outra análise realizada diz respeito à ideia de que o negro/a tem que "criar uma casca" para aguentar a sociedade. Ele não vive a sociedade como qualquer outro sujeito, ele vive na sociedade com a marca de sua negritude, e deve, pelo seu bem, superá-la. Os relatos desvelaram ainda, a relevância dada ao nível socioeconômico por parte dos sujeitos da pesquisa, o que de certa forma conduz ao questionamento de que a condição socioeconômica e racial são duas características que afetam a ascensão profissional na mesma proporção, dados que podem conduzir a outras pesquisas. Este trabalho não responde tal questão, nem tem essa pretensão, mas acredito que essas variáveis foram importantes para elucidar que as relações raciais não podem ser entendidas fora das relações sociais e que ambas são conflituosas.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004.

CARVALHO. José Jorge de**.** Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil In: GOMES, Nilma Lino, MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.) **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. P.61-96.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES. Nilma Lino **Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação n° 21, 2002. p. 40-51.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In**:** BRASIL. **Educação e Anti-racismo**: Caminhos Abertos pela Lei Federal n° 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.p. 39-64.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus Identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Darcy. ***O povo brasileiro****:* a formação e o sentido do Brasil. (Org.). Darcy Ribeiro, editora Companhia das Letras, SP, 1995.