



Perspectivas sobre a Diversidade Humana:
Sexualidade, Raça, Educação e Questão
Indígena

Rafael Ademir Oliveira de Andrade
(Organizador)

Diênife Silva de Miranda
(Designer)

Perspectivas sobre a Diversidade Humana: Sexualidade, Raça,
Educação e Questão Indígena.

Porto Velho
2018



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

P467 Perspectivas sobre a diversidade humana: sexualidade, raça, educação e questão indígena / organizador Rafael Ademir Oliveira de Andrade. – Porto Velho: UniSL, 2018.

243 p. : il.

ISBN: 978-85-99607-70-1

1. Diversidade humana. 2. Diversidade educacional. 3. Cultura.
I. Título. II. Centro Universitário São Lucas.

CDU 340.125



SUMÁRIO

ESCOLA QUE REPROVA A HOMOFOBIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA.....	5
Kary Jean Falcão	
A HOMOSSEXUALIDADE EM PERSPECTIVA	27
Lauri Miranda Silva	
A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO	38
Ana Caroline do Nascimento Pimenta	
GÊNERO, SEXUALIDADE, VIOLÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	48
Raphaella Lorrana Rodrigues Araujo Thalita Mayara Ramos da Silva	
ELABORAÇÃO DE PALESTRA EDUCATIVA COM FOCO NO ATENDIMENTO À COMUNIDADE DE TRANSEXUAIS: UTILIZANDO A METODOLOGIA ATIVA COMO ALIADO NA DISCUSSÃO.....	59
Karina Negrão Zingra Arlindo Gonzaga Branco Junior	
DESIGUALDADE NO PÓS-ABOLIÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS	69
Juliana Valentini Inaê Nogueira Level	
IMIGRAÇÃO DOS HAITIANOS PARA O BRASIL: HISTÓRIA, COLONIALIDADES E RACISMOS	78
Marina Nicolai de Oliveira Bueno Jéssica Evelin Tagina da Silva Rafael Ademir Oliveira de Andrade	
A INFLUÊNCIA DOS PROCESSOS HISTÓRICOS-SOCIAIS BRASILEIROS NA RACIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E NO (AUTO)RECONHECIMENTO DE IDENTIDADES NEGRAS EM PORTO VELHO -RO	90
Washington Luiz dos Santos Assis	
A PLURIDIMENSIONALIDADE DO EXTERMÍNIO NEGRO	102
Wilson Guilherme Dias Pereira	
EM BUSCA DAS MEMÓRIAS PERDIDAS A HISTÓRIA INDÍGENA COMO MATÉRIA CRÍTICA PARA A HISTÓRIA DA AMAZÔNIA	114
Eliaquim Timóteo da Cunha	
O USO DAS TECNOLOGIAS EM UMA COMUNIDADE INDÍGENA DE RONDÔNIA: UM ESTUDO DOS POVOS PAITER SURUÍ.....	130
Adriana Brito de Lima Sara Luize Oliveira Duarte Kary Jean Falcão Gonçalves	



TU SAREET INDJÊN WEPANA MENE (NOSSOS ANTEPASSADO CONTAVA ASSIM)..... 151

Aritano Cinta Larga
Diogo Cinta Larga

CURRÍCULO - ENSINO SUPERIOR - DECOLONIALIDADE - INTERCULTURALIDADE

1621

Rafael Ademir Oliveira de Andrade

REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: REFLEXÕES NO ESPAÇO ESCOLAR..... 162

Elisangela Ferreira Menezes
Kelli Carvalho Melo
Rodrigo de Amurim dos Reis

ALIENAÇÃO PARENTAL: REFLEXO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... 174

Noé Cardoso da Silva
Rafael Ademir Oliveira de Andrade

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO 181

Clebson Vasconcelos Pinheiro
Domingas Luciene F. Sousa
Francisco Tadeu Reis de Souza

FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL DO NUTRICIONISTA: UM ESTUDO DO PROJETO INTEGRADOR NO CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO LUCAS (RO)..... 190

Dara Nyanne Martins Campos
Juliana Souza Closs Correia
Rafael Ademir Oliveira de Andrade

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

201

Eriane Cardoso Maciel
Raimunda Rodrigues de Menezes

A PERCEPÇÃO DE ALUNOS ESTRANGEIROS SOBRE A UNIVERSIDADE: UM OLHAR SOCIOLÓGICO A PARTIR DE RONDÔNIA 215

Gills Vilar-Lopes
Ronelson Campelo Silva
Maria del Carmen Fernández Felipe

DESAFIOS DAS AULAS MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO E SEUS EFEITOS NO APRENDIZADO DOS ALUNOS EM PORTO VELHO 224

Marivalda Vitorino Cunha - Juliana Haetinger Furtado



APRESENTAÇÃO

Para falar deste livro é importante falar de questões fundamentais, ou históricas, antes. Primeiro, sobre a importância de debater assuntos vitais como os que foram abordados neste evento. Vitais, pois são parte da existência, da vida de muitas pessoas, de forma subjetiva ou indireta, falar sobre racismo e homofobia fala sobre vidas que são perdidas ou violentadas pela ação daquilo que não podemos mais aceitar: racistas e homofóbicos. Este livro, ou melhor, as reflexões que foram e serão feitas antes, durante e após a confecção deste livro são as formas pelo qual nós - academia, movimentos sociais e sujeitos - resistimos ao avanço do conservadorismo, do puritanismo e outros “ismos” que são pano de fundo para preconceitos e violências.

No último semestre de 2017 fui lecionar uma aula sobre violência de gênero. Relatei e passei notícias sobre o caso Dandara e fui além, passei os dados que comprovam que Dandara foi mais um caso, pois somos os campeões em homofobia e transfobia. Um dos alunos disse que “não conseguiria debater este problema” e saiu de sala. Logo depois uma aluna informou que ele mesmo já teria sido “atacado”. Ao que parece escolhi esse relato ao acaso para problematizar a questão, entretanto aqueles que estão em sala de aula e passam a olhar para esta questão percebem que os casos não são isolados e não precisam ser problematizados para existirem: violências e etnocentrismos existem de fato e só é permitido saber se você “sai de sua caixa” e passa a nutrir algo básico como empatia pela vida e pelas dores do outro. Claro que a raiz é mais embaixo: se relaciona com nacionalismo, ideologias religiosas e interesses políticos.

Então, os temas debatidos neste livro têm a ver com a necessidade vital de debatermos uma sociedade para todos, sendo este todo aquém dos multiculturalismos frágeis que buscam apenas integrar os indivíduos a uma sociedade excludente. É preciso romper, superar, ultrapassar a sociedade altamente excludente que vivemos.

A semana da diversidade humana do Centro Universitário São Lucas nasce com essa perspectiva. Em sua primeira edição trouxe para os debates acadêmicos lideranças indígenas, dos movimentos negros, trouxe ao debate intelectuais orgânicos dos movimentos feministas, das religiões afro-brasileiras, debateu o espaço do negro a partir de intelectuais negros, debatendo também com as demais Instituições de Ensino Superior do estado de Rondônia.

Já na sua segunda edição, que deu origem a estes trabalhos, o evento se aproxima mais da academia ao passo que não abandona os espaços de produção dos movimentos



sociais e intelectuais autônomos. O método tomado para esta ligação foi a abertura de edital público, gratuito, onde fora pedido um artigo ou ensaio crítico de 08 a 12 páginas de cada autor, autores ou movimento social representado. Foram inscritos 20 artigos, dos quais 15 foram selecionados para estarem presentes no evento e neste livro.

Ficando impossibilitado de apresentar cada um dos autores, fiquem livres para entrar em contato com os mesmos pelos e-mails fornecidos no início de cada trabalho. Vou apresentar os mediadores de grupos de trabalhos escolhidos para coordenar os temas debatidos.

No GT “Gênero, sexualidade, violência e políticas públicas” foi mediado por uma dupla de intelectuais que trabalham com a questão de gênero e possuem militância em sua trajetória acadêmica: a professora municipal e mestra em Estudos Culturais trabalhou junto com o professor Kary Falcão, doutorando em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Mestre em Ciências da Linguagem. O GT “Etnicidade, questão indígena e produções indígenas latino-americanas” foi mediado pelo antropólogo Eliaquim Timóteo da Cunha, doutorando em Antropologia pela Universidade Federal do Amazonas e contou com participação de discentes indígenas.

No GT “Racismo, racialidade e poder no Brasil” as mediadoras foram as professoras Juliana Valentini e Inaê Level, professores no Instituto Federal do Amazonas, sendo a primeira historiadora e a segunda socióloga. O GT “Educação e desafios: integrações e diferenças” foi mediado pela professora Elisângela Ferreira, doutoranda em Geografia e por mim, Rafael Andrade, mestre em Educação, ambos formados em Ciências Sociais na Universidade Federal de Rondônia.

Os trabalhos abaixo foram apresentados e debatidos nos 04 dias do evento com participação ampla de diversas instituições de ensino, artistas e participantes de movimentos sociais. Acreditamos que estes debates partem de uma interculturalidade crítica, pulam de dentro daqueles atingidos mais fortemente pelas modernas estruturas coloniais e são voz forte dentro dos espaços físicos e simbólicos da instituição de ensino que recebe anualmente este evento.

Em 2018 pretendemos realizar trabalhos ainda mais amplos e com mais diálogo. Todas as vozes são iguais, entretanto, algumas precisam gritar um pouco mais alto e romper com grilhões violentos. Aqui encontramos vozes gritantes e espirituosas.

Rafael Ademir Oliveira de Andrade



ESCOLA QUE REPROVA A HOMOFOBIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA

Kary Jean Falcão

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS

E-mail: karyfalcao@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo trata de um relato de experiências sobre um trabalho desenvolvido pela ONG Tucuxi – Núcleo de Promoção pela Livre Orientação Sexual e GGR – Grupo Gay de Rondônia com a extinta Subgerência de Diversidade e Transversalidade da DGE/Seduc- RO com objetivo de promover um encontro com a participação de 124 Técnicos em Educação, Pedagogos, Supervisores, Orientadores Educacionais e Psicólogos para discutir sobre as práticas de enfrentamento da homofobia nas escolas do ensino médio. O estudo apresenta uma análise histórica da homossexualidade, um quadro síntese a respeito da composição da sexualidade conforme Picazio (1999) e as hipóteses geradoras de conflitos tanto religiosos como sócio-políticos, institucionais e heteronormativo.

Palavras-chave: Homofobia. Escola. Professores. LGBT.

Abstract: This article deals with an account of experiences about a work developed by the NGO Tucuxi - Center for Promotion by the Free Sexual Orientation and GGR - Gay Group of Rondônia with the extinct Subgerence of Diversity and Transversality of DGE / Seduc- RO with the objective of promoting a meeting with the participation of 124 Education Technicians, Pedagogues, Supervisors, Educational Advisors and Psychologists to discuss the practices of coping with homophobia in high schools. The study presents a historical analysis of homosexuality, a synthesis table about the composition of sexuality according to Picazio (1999) and the hypotheses generating both religious and socio-political, institutional and heteronormative conflicts.

Keywords: Homophobia. School. Teachers. LGBT.

INTRODUÇÃO

O estudo trata de um relato de experiências de ações desenvolvidas para a realização da 9ª Parada do Orgulho LGBT de Porto Velho do ano de 2011. Entre as ações, o Grupo TUCUXI – Núcleo de Promoção da Livre Orientação Sexual, juntamente com o GGR – Grupo Gay de Rondônia, que coordenava a realização da Parada Gay em Porto Velho, promoveu com a extinta Subgerência da Diversidade e Transversalidade da Diretoria Geral de Educação – DGE/Seduc um seminário denominado “Escola que reprova a homofobia”.

Inspirado em iniciativas mais antigas de Nova York e Chicago em prol da garantia de direitos civis da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (GREEN, 2003, p. 18), a Parada do Orgulho LGBT é um momento onde a sociedade tem a oportunidade de manifestar a sua indignação frente às posturas homofóbicas e discriminatórias. Sabe-se que o Brasil é o país que mais comete crimes contra LGBT,

ganhando até para os países onde a homossexualidade absurdamente ainda é considerada como crime.

Durante a semana que antecede a Parada do Orgulho LGBT são realizadas diversas atividades com a participação de toda a sociedade civil e de entidades não governamentais. Estes eventos consistem desde a abertura oficial da Semana da Diversidade para a imprensa e convidados como nas demais ações que serão desenvolvidas conforme o cronograma da semana de atividades, tais como: *pit stop* nas principais avenidas da cidade para promover a visibilidade do movimento LGBT e convidar a sociedade para participar, palestras, encontros e seminários. Dentro do calendário de atividades do ano de 2011, o movimento social LGBT através dos Grupos TUCUXI-NPLOS e GGR – Grupo Gay de Rondônia, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Coordenação de DST/AIDS, Agência de Vigilância em Saúde – AGEVISA, propõem a realização de um Seminário para 124 (cento e vinte e quatro) técnicos em Orientação Educacional, Pedagogos, Coordenadores Pedagógicos, Psicólogos e Professores que atuam no Ensino Médio, para abordar a temática da orientação sexual e identidade de gênero na escola no enfrentamento da homofobia. Dessa forma, o seminário teve como título: Escola que Reprova a Homofobia: por uma educação inclusiva.

A perspectiva da inclusão não está somente ligada ao acesso dos PNEEs – Pessoas com Necessidades de Educação Especial. O acesso a inclusão também deve estar direcionado para todos aqueles que historicamente foram excluídos da escola por sua Orientação Sexual e mais ainda pelas questões de identidade de gênero. Durante o evento, os profissionais participantes tiveram a oportunidade de discutir a respeito da homofobia nas escolas e estabelecer um momento para planejarmos em conjunto uma série de ações que venham de fato “reprovar e tirar de campo” as práticas homofóbicas e discriminatórias da Escola.

O evento foi organizado com uma carga horária de 8 horas, realizado no auditório do Hotel Rondon Palace em Porto Velho. A Secretaria Estadual de Saúde entrou como mantenedor com o aluguel do espaço, divulgação, alimentação, logística e transporte para todos os participantes de fora do município, bem como na reprodução dos textos e materiais para todos os 124 participantes. As organizações dos estudos para a discussão foram de responsabilidade dos membros do movimento social em prol de direitos de LGBT representado pelo Grupo TUCUXI e GGR – Grupo Gay de Rondônia.

No primeiro momento, os profissionais em educação participaram de uma palestra com o tema: “Homossexualidade: Contexto histórico”, com um estudo apresentando uma abordagem da homossexualidade e as hipóteses geradoras de conflitos tanto religiosos como sócio-políticos, institucionais e heteronormativo. Ainda no período da manhã, houve uma apresentação sobre “A composição da Sexualidade” conforme Claudio Picazio (1999), com temas expostos frequentemente na mídia e apresentados de modo distorcido como os papéis sexuais, as formas de orientação sexual, homossexualidade, bissexualidade e a heterossexualidade, com uma metodologia clara e despreconceituosa.

No período da tarde, as equipes de jovens do movimento social do Grupo TUCUXI promoveram uma discussão sobre “Protagonismo Juvenil e Homofobia” tendo como base o documento Adolescentes e jovens para a educação entre pares, do Projeto saúde e prevenção nas escolas SPE, do Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em saúde e do Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais.

O estudo em questão, organiza-se a partir do relato de experiência com os procedimentos metodológicos do seminário, especificando os participantes, os critérios de escolha dos mesmos e a fundamentação teórica dos estudos discutidos durante todo o evento.

1 ESCOLA QUE REPROVA A HOMOFOBIA: DETALHAMENTO METODOLÓGICO

A luta contra a homofobia tem se tornado nos últimos anos uma prática de enfrentamento a ideais de grupos conservadores e fundamentalistas, que com fins pessoais, reproduzem a violência, a intolerância e o preconceito a LGBT escondendo-se em conceitos religiosos e pior ainda, com o discurso vergonhoso na justificativa de promover a existência de uma “família tradicional”.

A escola é alvo principal da prática da reprodução da homofobia. Um dos resultados deste modelo é a ausência de estratégias efetivas dentro da escola para a valorização das diferenças.

O seminário ESCOLA QUE REPROVA A HOMOFOBIA desenvolvido pelos Grupos TUCUXI e GGR com a extinta Subgerência da Diversidade e Transversalidade da Gerencia da Educação - SEDUC teve por finalidade definir ações, dentro por meio de uma discussão entre orientadores educacionais, psicólogos e pedagogos sobre o combate a homofobia com vistas à promoção de uma educação inclusiva, com direcionamento a

sexualidade pautada na afetividade, no respeito às diversidades e na tolerância. A proposta do seminário era de envolver os profissionais em educação que atuam nas escolas estaduais exclusivamente com turmas do Ensino Médio, tanto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos como os estudantes do ensino regular com idade a partir de 15 anos.

Como parte integrante da semana que antecedeu a 9º Parada do orgulho Gay de Rondônia do ano de 2011, promovido pelo Grupo Gay de Rondônia - GGR, o projeto fez-se necessário para promover uma discussão com os profissionais da educação de como a homofobia foi construída bem como as demais formas de preconceitos e discriminação que envolve a escola.

Junqueira (2009, p.111) alerta que em praticamente todas “as regiões do mundo, temos notado uma crescente atenção em relação à diversidade sexual e de gênero”. Para o autor, os “avanços significativos têm sido observados em diversos países, e o debate internacional tem se intensificado”. Com isso, o objetivo deste evento foi de promover entre os técnicos em Educação, Pedagogos, Supervisores, Orientadores Educacionais e Psicólogos que atuam no Ensino Médio, uma discussão sobre as práticas de enfrentamento da homofobia nas Escolas Estaduais de Rondônia.

A discussão não se limitou somente em exclusão pelo viés do preconceito as diversas formas de orientação sexual e identidade de gênero, o seminário também discutiu sobre todas as formas de exclusão. Importante aqui destacar sobre o enfrentamento dessas práticas o que diz Junqueira, (2009, p. 118)

Além de problematizar tais tendências, seria preciso fazer com que as iniciativas voltadas a enfrentar discriminações por orientação e identidade de gênero¹⁸ nas escolas não se limitem apenas à lógica reativa implícita no “combate à violência”. Se nos restringirmos a ela, pouco contribuiremos para a construção de uma cultura dos direitos comprometida com um “modelo democrático de compreensão dos direitos sexuais”. Assim permanecendo, dificilmente lograremos uma promoção mais ampla do respeito pela (e do reconhecimento da) diversidade e nem tampouco adotaremos medidas mais efetivas para garantir direitos.

Para o desenvolvimento do seminário, a metodologia do estudo foi participativa, com palestras ministradas pelos líderes do movimento social representados pelo Grupo TUCUXI e os técnicos da Subgerência da Diversidade e Transversalidade, dinâmicas de grupo, vídeos e músicas. Após o credenciamento de 124 profissionais da educação que atuam com o Ensino Médio nas escolas estaduais, os participantes foram envolvidos em duas dinâmicas de sensibilização sobre as diferenças e a alteridade com os técnicos da

Gerencia de Educação – SEDUC. Os técnicos cantaram a música Velha Infância de autoria da Marisa Monte, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes, interpretada pelo Grupo Tribalistas, disponível no site <http://personaunesp.com.br/tribalistas-cronica/> com acesso em julho de 2017:

Você é assim um sonho pra mim e quando eu não te vejo. Eu penso em você desde o amanhecer, até quando eu me deito. Eu gosto de você e gosto de ficar com você. Meu riso é tão feliz contigo, o meu melhor amigo é o meu amor. E a gente canta e a gente dança, e a gente não se cansa de ser criança. A gente brinca na nossa velha infância. Seus olhos meu clarão, me guiam dentro da escuridão. Seus pés me abrem o caminho. Eu sigo e nunca me sinto só. Você é assim, um sonho pra mim. Quero te encher de beijos. Eu penso em você desde o amanhecer até quando eu me deito.

Após a dinâmica os 124 os profissionais em educação participaram de um painel denominado “Histórico da homossexualidade: o contexto homofóbico brasileiro”. No intervalo assistiram a um vídeo educativo dirigido por Daniel Ribeiro, 2010, “Não quero voltar sozinho”, um curta metragem brasileiro que fez parte do Cine Educação com intenção de promover a exibição de filmes das escolas com temática de enfrentamento da homofobia.

Outra palestra foi desenvolvida com o tema: “A composição da Sexualidade” com bases nos estudos de Claudio Picazio (1999, p. 45). De modo bem didático, o autor aborda sobre a noção de que a sexualidade não se resume somente ao ato sexual, e mostra através de quadros explicativos que a orientação afetiva sexual, e não os papéis sexuais, é o que determina a hétero, a homo e a bissexualidade. O autor orienta os leitores inicialmente a compreender os conceitos de sexo biológico (características genótípicas e fenotípicas), a identidade sexual, os papéis sexuais e a orientação do desejo. Partindo destes conceitos entende-se que facilita na compreensão das diversidades, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Especificação da Composição da sexualidade conforme Picazio (2009):

Heterossexualidade		
Especificação	Homem	Mulher
Sexo Biológico	Macho	Fêmea
Orientação do Desejo	Voltado ao Sexo Oposto	Voltado ao Sexo Oposto
Papéis	Variáveis, masculinos ou femininos	Variáveis, masculinos ou femininos
Identidade	Masculina	Masculina

Homossexualidade		
Especificação	Homem	Mulher
Sexo Biológico	Macho	Fêmea
Orientação do Desejo	Voltado ao mesmo sexo	Voltado ao mesmo sexo
Papéis	Variáveis, masculinos ou femininos	Variáveis, masculinos ou femininos
Identidade	Masculina	Masculina

Bissexualidade		
Especificação	Homem	Mulher
Sexo Biológico	Macho	Fêmea
Orientação do Desejo	Ambos os sexos	Ambos os sexos
Papéis	Variáveis, masculinos ou femininos	Variáveis, masculinos ou femininos
Identidade	Masculina	Masculina

Travesti		
Especificação	Homem	Mulher
Sexo Biológico	Macho	Fêmea
Orientação do Desejo	Predominantemente homo, podendo também ser bi ou heterossexual	Predominantemente homo, podendo também ser bi ou heterossexual
Papéis	Variáveis, masculinos ou femininos	Variáveis, masculinos ou femininos
Identidade	Masculina ou feminina	Masculina ou feminina

Transexualidade		
Especificação	Homem	Mulher
Sexo Biológico	Macho	Fêmea
Orientação do Desejo	Predominantemente heterossexual, podendo também ser bi ou homossexual.	Predominantemente heterossexual, podendo também ser bi ou homossexual.
Papéis	Variáveis, masculinos ou femininos.	Variáveis, masculinos ou femininos.
Identidade	Feminina	Masculina

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Picazio (2009)

O período da tarde inicia com uma leitura compartilhada do livro da Rossana Ramos, da Editora Cortez, “Na minha escola todo mundo é igual” que aborda sobre uma escola onde todos os alunos convivem em harmonia superando as suas diferenças e dificuldades. O livro apresenta as diferenças entre os estudantes e de imediato confronta com as propostas das crianças em transformar estas diferenças em coisas boas.

O último estudo foi realizado pelo grupo de militantes mais jovens do Grupo TUCUXI que abordou sobre “Protagonismo juvenil e homofobia” com base no fascículo Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares. O objetivo do estudo era de proporcionar aos técnicos em educação a envolverem os estudantes em trabalhos onde os próprios estudantes são os responsáveis e intensificar o diálogo entre os pares contextualizando temas a serem discutidos na escola como: sexualidade, prevenção, cidadania, participação e as relações de gênero (orientação sexual e identidade de gênero).

2 HOMOSSEXUALIDADE: ANÁLISE HISTÓRICA

É o olhar contemporâneo que muitas vezes determinam os conceitos a respeito da orientação sexual e da identidade de gênero considerando a totalidade da sexualidade como um estudo de resultado singular, sendo que na realidade, os estudos sobre a sexualidade precisam ultrapassar os limites históricos pré-estabelecidos.

Enquanto nossos antepassados pensavam na prática sexual somente para a procriação e limitada à família conjugal, a sociedade moderna exige uma discussão do sexo no cenário prazeroso. Dessa forma, estes recortes passam a existir com duas vertentes: o aceitável e o não aceitável. A relação entre os conceitos do passado e do presente e o exercício da sexualidade, “define-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele, em que situações, entre quais locutores” (FOUCAULT, 1988, p. 22).

Mediante os aspectos político-culturais, para Foucault (1988, p. 109) possuem algumas configurações até mais eufemistas com possibilidades de: toleráveis, compreendidos e assimilados. Para Foucault, 1988, a sexualidade vista como mecanismo de repressão supõe duas rupturas: o nascimento das grandes proibições, no século XVII e o momento em que estas proibições começam a afrouxar, no século XX.

Em se tratando de direitos humanos, a vertente de promoção das igualdades perde diante daquilo que foi construído como “normas” de conduta, ética, moralidade (imoralidade) e de valores. Neste contexto, as interdições sexuais imperiosas passam a uma relativa tolerância, eliminando em parte alguns tabus. Para a homossexualidade este processo de quebra de tabus continua lento. A partir do século XIV, para Spencer (2000, p. 121), a homossexualidade passou a ser relacionada a um conceito mais contraditório ainda. Além de considerado uma heresia, as práticas homossexuais foram ligadas a algo mais sinistro – a feitiçaria e o demonismo”.

Para os gregos antigos, o ato sexual era positivo, sendo que com o advento do cristianismo estes foram os responsáveis na associação do sexo com o mal iniciando um processo de exclusão de uma série de atitudes, com a infidelidade, a homossexualidade e a não castidade. (FOUCAULT, 1984). Com a morte de muitas pessoas com as pestes, desastres e catástrofes, “os legisladores da geração após 1348 começaram a ver a sodomia como uma grave ameaça à reprodução” (p. 122). Essas práticas desviantes eram condenadas com punições severas e grotescas.

Se a sexualidade fosse encarada somente como ato sexual e mais ainda como uma relação exclusiva para procriação, estaríamos constantemente em conflito. Isso levando em consideração a pratica de muitos animais das mais diferentes espécies em relação aos métodos de acasalamento. (SPENCER, 2000, p. 112)

Em algumas culturas, a aproximação entre os casais é feita até mesmo sem a presença da mulher, onde os pais do noivo discutem sobre o casamento de seus filhos. Para esta negociação não se estabelecem relações afetivas e nem há critérios de idade, podendo a noiva ter a idade muito inferior ao noivo. Há contratos de casamento em que o pai da moça deve pagar um dote equivalente à beleza da filha. Este dote fica ainda limitado à conferência da virgindade por parte do marido.

Imagine isso nas relações marcadas pelo modelo dominante que impera em nosso país, onde existem inúmeros casos de pais que entregam suas filhas para a prostituição. Foucault, (2007, p. 76), aborda as questões do poder nas sociedades capitalistas onde não só o corpo, mais a natureza da sexualidade, seu exercício em instituições, sua relação com a produção da verdade e as resistências tornam-se parte da construção dos conceitos e tabus que envolvem a sexualidade.

Não há possibilidade de existir sujeito sem a noção de poder, pois a própria busca pela identidade é uma busca que gera poder. A sexualidade é uma experiência histórica singular que inclui a preocupação moral e o cuidado ético e liga as técnicas de si às práticas em relação a si. A sociedade capitalista sempre associou o prazer ao poder.

2.1 HOMOSSEXUALIDADE: contexto de hipóteses geradoras do conflito

Embora a prática da homossexualidade acompanhe a história da humanidade, as relações homoafetivas¹ ainda não são vistas com bons olhos para alguns grupos da sociedade. Com o advento do cristianismo e a associação de sexo ao ato pecaminoso, a homossexualidade ficou encarada como aberração à natureza, como pecado, prática criminosa e atitude doentia. Além das nomações dadas à homossexualidade, ela já foi denominada também como: comportamento sodomita, sodomia, somitigo, uranista, tríbade (para as lésbicas) e muitos outros.

Diante de uma série de discussões histórico-científicas a respeito da homossexualidade, há dois conflitos gerados que sempre estiveram presentes: o genético e o psicológico. Digamos que estes conflitos estejam direcionados, no senso comum, ao pressuposto de se alguém já “nasce gay ou se torna gay”, ou quem sabe o objetivo e o subjetivo.

Com base em um levantamento de hipóteses científicas apresentadas como identificadoras da homossexualidade, o que se tenha percebido é que historicamente estas hipóteses vieram a contribuir mais ainda no aumento do preconceito e da discriminação porque as bases científicas para qualquer levantamento para se discutir as “causas” da homossexualidade partem de um princípio de dominação heteronormativa. É como considerar uma prática como anormal tendo como ponto de referência uma outra já estabelecida.

Alguns estudos biogenéticos apontam à homossexualidade como uma marca genética imutável, sempre associado à ausência, insuficiência ou a ineficiência de certos “genes” (TREVISAN, 2000, p. 116). Essas hipóteses revelam um caráter altamente discriminatório e perigoso. Estes estudos nas mãos de grupos dominantes e homofóbicos, poderiam até veicular a ideia de que havendo identificação de pessoas LGBT ainda em fase de embrião, a homossexualidade estaria com os dias contados.

Dessa forma, os conflitos aqui apresentados se subdividem em conflitos relacionados ao caráter religioso com base judaico-cristão, conflitos sociopolíticos, heteronormativo e institucionalizados.

¹ Termo criado pela Desembargadora do Tribunal de Justiça/RS, Maria Berenice Dias, para designar a união de pessoas do mesmo sexo, que, como qualquer outra, é fundada pela afetividade. Maria Berenice Dias foi a primeira mulher a ingressar a magistratura gaúcha. É autora de relevantes obras sobre a homossexualidade entre elas: “Homoafetividade: o que diz a justiça. 3ª Ed. Publicado pela Livraria do Advogado Editora, Porto Alegre, 2006 e União Homossexual – o preconceito e a justiça. Livraria do Advogado Editora Porto Alegre, 2003”.

2.1.1 Conflito religioso de caráter judaico-cristão

A relação entre a proteção divina e o imperador, segundo os estudos de Veyne (2010, p. 76) era a responsável para que o império não perseguisse os cristãos. Para o autor, a partir da conversão de Constantino ocorre a proibição a rituais considerados pagãos e o cristianismo se torna uma religião oficial. De acordo com a cultura judaica, o mundo moderno foi influenciado para a heteronormatividade e proibição na relações entre iguais com a repreensão de que esta não proporcionava a procriação. O cristianismo implantou um conceito que ficou estabelecido como forma de alienação, ao afirmar que todas as relações sexuais deveriam ter um objetivo único: o da reprodução.

Com a imposição dos padrões religiosos, a sexualidade e o prazer ficaram desassociadas. Trevisan (2000) diz que se tratando de sexo e prazer, “um homem masturbando-se ou masturbando um ao outro, ambos proporciona muito prazer aos seus corpos. Mais ainda se cada um lubrificar o seu pênis e as coxas um do outro. Ambos sentirão muito prazer” (p. 189). Entretanto, essa forma de sentir prazer sofreu uma repressão enorme, de tal forma que a prática passou a ser proibida pela sociedade. O que era comum na Grécia Antiga agora é proibição, ocorrendo, portanto, uma alienação do desejo, considerando como única relação normal às formas de prazer proporcionadas na relação entre uma mulher e um homem, que “em oposição às pessoas normais, aquelas que transam com o mesmo sexo tornaram-se homossexuais. Utilizar tais categorias identitárias é assumir toda a carga negativa com que a ciência e a cultura vieram sobrecarregando-as”. (JURANDIR FREIRE apud, TREVISAN, 2000, p. 37).

No início da década de 1980, com o vírus HIV/AIDS, a homofobia toma proporções maiores no momento em que a sociedade faz uma associação entre a homossexualidade e a epidemia e com a desqualificação do paciente não só pelo fato de ser portador de um vírus, e sim com a sua orientação afetivo sexual. Para muitos religiosos a AIDS representava o castigo de Deus para homossexuais denominando como o “câncer gay”. Com financiamento pelo Programa Nacional de DST e AIDS e as políticas públicas do Governo Federal, os grupos LGBT constituídos o Brasil desenvolveram projetos voltados à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS e este quadro se reverteu.

Como se não bastasse, os conflitos religiosos não se limitam somente aos ataques pautados na fé. Sabe-se que com o crescimento das igrejas fundamentalistas surge um

movimento de conquista pelo monopólio da expansão dos números de adeptos. Com característica do discipulado, percebe-se que o discipulador passa a ter certo domínio político sobre o discipulado. Isso tem gerado interesse em grupos elitistas e partidários minando-se para essas denominações.

Estes grupos passaram ultimamente a dominar programas de televisão aberta no país e frequentemente fazem ataques diretos ao Movimento LGBT e suas práticas, levando aos seus adeptos informações e conceitos homofóbicos, disseminando ódio. O fundamentalismo religioso configurado em igrejas principalmente neopentecostais costumam “demonizar” homossexuais, somando os ataques a adeptos de religiões afro-brasileiras alegando que homossexualidade é fruto de dominação de “pomba-gira”, entidades de culto de umbanda. Dessa forma, a intolerância religiosa vem acompanhada de machismo, racismo, etnocentrismo e homofobia.

2.1.2 Conflitos Sócio-Políticos

Como a sociedade brasileira é marcada pelo preconceito as formas de orientação sexual e identidade de gênero, não há como negar que a homofobia é herdeira do machismo. É claro que de modo tímido e ainda muito frágil, as leis brasileiras têm tentado minimizar a violência física e moral contra as mulheres, porém em se tratando de práticas homofóbicas, o cenário não tem sido o mesmo. Tao acostumada com a dominação de raças e de gênero, a sociedade impôs inclusive dominação entre as relações homoafetivas diferenciando entre ativos e passivos, afeminados e não afeminados, discretos e afetados e outros modelos binários.

Essa denominação reproduz uma relação de dominação na sociedade brasileira de homem = dominador e de mulher = dominado, reproduzindo estes padrões de empoderamento para as relações homoafetivas como ativo = dominador e de passivo = dominado. De acordo com Dover (2007), na Grécia antiga o homossexual parceiro passivo também é chamado de “pais”. Os “pais” eram geralmente garotos que já tinham atingido a idade adulta mais que exerciam a homossexualidade dita passiva. (p. 34). Os que exerciam a prática ativa na relação entendiam que um homem não se deixava ser dominado pelo outro a não ser que a prática não lhe fosse prazerosa. Ao contrário disso, para os gregos, as mulheres sentiam prazer ao serem violentadas. Daí pode ter surgido as formas de domínio com o estupro e as demais formas de violência sexual contra a mulher. No mesmo estudo,

para Dover (2007) os passivos eram conhecidos como *euryproktos* (homem do ânus largo), *katapygon* (desavergonhado) e *lakkoproktos* (ânus de tanque). (p. 58).

Pela ausência de leis que criminalizam a prática da homofobia, o Brasil tem obtido índices altíssimos em assassinatos de homossexuais. O Movimento LGBT luta por meio de manifestações sócio-político em favor do reconhecimento da diversidade sexual e pela promoção dos direitos diante da sociedade brasileira e principalmente pela criminalização da homofobia.

O machismo é o resultado de um processo histórico que foi construído mediante a imposição e domínio de poder. Esta construção nasce como resposta a muitos anos de revolta por parte das mulheres que, de acordo com Jannoti, 1981, durante o regime inconcebível do coronelismo, eram consideradas como frágeis, indefesas, ineficientes e vários outros adjetivos e virtudes que lhe apontam com pessoas que precisam do homem para lhe defender dos perigos do mundo (p. 82).

Existem enfrentamentos que apontam o receio que a exemplo de outros movimentos, a luta LGBT, tome rumos mediante ao autoritarismo e a violação aos direitos humanos, implantando no país uma política de coronelismo gay ou como a mídia costuma apresentar de um coronelismo rosa-choque ou ditadura gay, mesmo sabendo que a representação fundamentalista cristã tem proporcionado retrocesso a direitos que já foram efetivados.

Outro conflito sócio-político que agravou a história da homossexualidade brasileira foram às intensas manifestações de perseguições e cassação de direitos durante a ditadura militar. Nos anos 60 não só a pílula, a minissaia e o desquite ou divórcio foram às marcas das intensas transformações políticas. Foi durante a Ditadura Militar que com as concentrações de homossexuais nos bares do Rio de Janeiro no Beco das Garrafas e em São Paulo na Galeria Metrópolis, com o contato com os líderes do movimento pró-ditadura cunhou o termo entendido. (GREEN, 2000)

Com isso, todas as relações de gênero ficaram marcadas com essas imposições onde a homossexualidade sofreu os mais possíveis conflitos. No nordeste brasileiro, assim como em muitas cidades conservadoras, homossexuais ficam a margem da discriminação e de todas as formas de exclusão. Isso afastou homossexuais das conquistas políticas levando-os para a formação de guetos, principalmente travestis e transexuais.

2.1.3 Conflitos Políticos da Heteronormatividade

A ideia da heteronormatividade surge no momento em que a humanidade começa a fazer uso da sexualidade apenas para o propósito da procriação. O cristianismo é o principal responsável por essa imposição quando cria uma política estabelecida no medo.

Não se pode deixar de destacar que a maioria das religiões tanto as monoteístas, assim como as politeístas, são ligadas a monopólio de patriarcalismo. É por este motivo que nestas religiões o Deus é um homem, e nunca uma mulher. Assim, o cristianismo, com origem nestes modelos, não deixa de obedecer a critérios patriarcais, que embora admitindo a existência de deusas, não as coloca nem tanto em situação de igualdade como em situação superior ao homem. Deste modo, afasta-se a mulher de toda a esfera de poder e com isso o domínio da sua própria sexualidade.

Percebe-se que o cristianismo ganha forças com os binarismos do bem e do mal, certo e errado. Nos aspectos da sexualidade, o prazer foi associado ao mal e todas as formas prazerosas de manifestação da sexualidade ficaram no mundo proibido. Com isso o cristianismo implanta a heterossexualidade como a forma normativa da prática da sexualidade e com fins de procriação. Estes conflitos veem tirando o direito de toda a comunidade LGBT tornando a nossa sociedade cada dia mais desigual ficando cada dia mais evidente os contornos imediatos do poder legislativo para a urgência da criminalização da homofobia.

2.1.4 Conflitos Institucionalizados

Mediante as constantes mudanças sociais, o preconceito contra homossexuais só tende a ganhar proporções maiores quando é institucionalizado. Ainda existem inúmeros registros de morte de homossexuais, ataques de grupos homofóbicos como é o caso dos Skinheads², bem como as entidades religiosas que se mobilizam contra aos projetos que criminalizam a homofobia. A exemplo de projeto que esteve em andamento no Senado Federal, PLC 122/2006 de 12/12/2006³, da Deputada Iara Bernardi com a relatoria da então Senadora do Estado de Rondônia pelo Partido dos Trabalhadores Fátima Cleide.

² Skinheads pode ser considerado uma subcultura juvenil que promovem o racismo contra negros, a xenofobia, a homofobia (em maior evidência) e a cultivar as ideologias neonazistas.

³ Altera a Lei nº. 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, dá nova redação ao § 3º do art. 140 do Decreto-Lei nº. 2.848, de 07 de dezembro de 1940 - Código Penal, e ao art. 5º da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.

A homofobia no Brasil também revela outras caras. Existe uma homofobia institucionalizada que LGBT encontram na maioria das instituições de acesso aos seus direitos. Um exemplo da institucionalização da homofobia são as posições das escolas brasileiras, onde a maioria das travestis são obrigadas a se retirarem devido a obrigatoriedade do uso dos uniformes quando a regra é que “homem não pode vestir roupa de mulher” ou o vexame taxativo de ser chamada por um nome civil que não condiz com a identidade de gênero. Também são poucas ou inexistentes as instituições que dão acesso empregatício as travestis. Grande parte das travestis trabalham como profissionais da beleza e da estética como cabeleireira, maquiadora. Há espaços para decoradoras, empregadas domésticas, e outras profissões, embora a maioria ainda fique limitada a trabalhar na prostituição ou se submetem a procurar abrigo em países mais desenvolvidos como forma de defesa ao sistema homofóbico brasileiro.

Os conflitos institucionais acontecem na sociedade brasileira com a contribuição em grande parte da escola que pela ausência de políticas públicas de acesso a LGBT ocasionou a baixa escolarização de gays e travestis. Em razão da homofobia institucionalizada tanto nas escolas como no mercado de trabalho competitivo não há oferecimento de condições de participação para travestis. Com toda a exclusão, o que sobra infelizmente é o mercado de travestis para o exterior, em busca de melhores condições de vida acabam por ficar na vulnerabilidade e na clandestinidade nos países da Europa.

Os serviços de segurança pública também foram os grandes vilões na proliferação da homofobia. Historicamente, muitos são os casos apontados por travestis de abordagens de policiais militares nas ruas e avenidas onde se realizam os programas. Em alguns casos, quando o envolvimento nas agressões físicas ou verbais não é por parte de policiais, estes se fazem poucos presentes ou demonstram pouco interesse em resolver as ocorrências. Em Porto Velho, durante as visitas realizadas nos pontos, as travestis que trabalham durante a noite ainda relatam muitas praticas homofóbicas de policiais militares.

Os conflitos institucionais não ficam limitados somente a discriminação e ao preconceito encontrado nas escolas, nos serviços de saúde pública ou nas delegacias de polícia. Estes conflitos ultrapassam as barreiras dos direitos estabelecidos chegando ao sistema penitenciário e nas unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei, nos atendimentos de transporte coletivo, em moradias e habitação, no acesso a cursos profissionalizantes e de qualificação, em programas de atendimento do governo federal e

em muitas outras instituições. O que hoje é inaceitável são os conflitos ainda apresentados pela instituição familiar. Geralmente, quando a homossexualidade é evidenciada na adolescência os pais não são orientados de forma clara a respeito das manifestações da sexualidade e geram transtornos na vida dos filhos. Em grande parte, gays e travestis são expulsos de casa ainda na adolescência, abandonando a escola e ficando alvo fácil da marginalização.

É importante ressaltar que estes conflitos são gerados em virtude do processo histórico em que levou nossa sociedade a construir os tabus da sexualidade. O machismo, as relações de gênero, a homofobia e as mais diversas formas de inferir os direitos humanos sempre foram defendidas pelo consentimento religioso e pela ausência de uma legislação que proporcionasse de fato direito aos segmentos discriminados.

3 MÉTODO

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado por 124 professores que atuam como orientadores educacionais e no serviço de supervisão escolar em escolas do Ensino Médio em Porto Velho, Rondônia no dia 28 de agosto de 2011 juntamente com o movimento social representado pelo Grupo TUCUXI – Núcleo de Promoção pela Livre Orientação Sexual e o Grupo GGR – Grupo Gay de Rondônia. O evento também contou com a participação de 10 profissionais da extinta Subgerência da Diversidade e Transversalidade da Gerencia da Educação da Seduc de Rondônia.

Como a atividade trata-se de um seminário, para o planejamento do encontro foram realizadas uma série de reuniões entre todos envolvidos como forma de articulação entre a Subgerência de Diversidade e Transversalidade e os grupos do movimento social LGBT. Além de divulgação nos meios eletrônicos e nos encontros do movimento social promovidos pelas ONGs, a divulgação do evento contou com a expedição de um memorando para todas as escolas do ensino médio convidando todos os técnicos em educação, elaboração de um folder contendo os objetivos do evento, data e local, bem como na divulgação através das redes sociais e sites das instituições envolvidas. A Secretaria Estadual de Saúde providenciou 03 faixas para divulgação, imagem 1 que foram fixadas em pontos estratégicos e no local do evento.

Imagem 01: Faixa de divulgação do seminário



Fonte: Imagem fornecida pelo Grupo TUCUXI/NPLOS (2011)

Os procedimentos de avaliação do estudo consistiram em participação dos profissionais nas discussões e nos debates onde ao final do encontro todos os 124 participantes responderam a um questionário com proposição de ações a serem desenvolvidas para a construção de um a proposta de combate à homofobia nas escolas.

Os resultados foram apresentados após a discussão dos 07 Grupos de Trabalho – GT com a participação de 15 a 17 professores em cada grupo sob a orientação de um facilitador do Grupo Tucuxi – NPLOS. Após as discussões nos GTs cada grupo escolheu um representante para socializar os resultados em plenária.

5 REPROVAR A HOMOFOBIA NAS ESCOLAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

No âmbito escolar, a abordagem da homofobia é sem dúvida um tema que deve ser trabalhado com muita sensibilidade por se tratar de um tabu. Tanto na escola como em casa, o importante é vincular a discussão com os direitos e deveres dos cidadãos e com a diversidade humana, pois a discussão ainda deixa pais e educadores preocupados e receosos.

Durante as discussões, os professores participante foram divididos em 07 Grupos de Trabalho - GT com aproximadamente 15 a 17 participantes cada. Aos grupos foram distribuídos os temas abaixo elencados para discussão e a consolidação das propostas entre todos os grupos.

- **GT1:** Qual a diferença entre sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero;
- **GT2:** Qual os principais enfrentamentos que as escolas que vocês fazem parte tem vivenciado em relação ao preconceito, a discriminação e homofobia (se houver);

- **GT3:** Socialize com os demais grupos como o preconceito e a discriminação podem ser superados em sua escola entre os alunos do ensino médio;
- **GT4:** Se o grupo considera importante inserir nos cursos de formação inicial (licenciaturas e cursos do magistério) a temática da diversidade sexual e de gênero, falar de suas experiências de formação tanto inicial como continuada;
- **GT5:** Como discutir com as famílias sobre a importância das relações de gênero e o combate à discriminação e homofobia;
- **GT6:** Que parceiros podem contribuir com a escola para o combate a discriminação as diferentes formas de orientação sexual, de gênero e a homofobia;
- **GT7:** Que ações podem ser desenvolvidas nas escolas do ensino médio e quais disciplinas podem contribuir na discussão.

Após as discussões e debates entre os participantes, um representante do grupo ficou responsável pela socialização dos resultados que fica apresentado de acordo com o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Especificação dos resultados da discussão dos grupos de trabalho

GT1 – Diferença entre conceitos
<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Biológico, as marcas e resultados dos cromossomos; • Gênero: Uma construção social que deve ou não está de acordo com ao sexo biológico; • Identidade: Quem nós somos; • Orientação Sexual: as diferentes formas que manifestamos o desejo sexual
GT2 – Principais enfrentamentos
<ul style="list-style-type: none"> • As brincadeiras e falta de respeito fazem com que os alunos desistam muito; • Resulta em bullying e em brigas nas escolas; • Há casos diferentes. Enquanto uns se rebelam contra a escola e com os colegas, há outros que quando provocados não respondem com violência e procuram a orientadora ou a direção; • Os meninos ficam muito no seu canto. Não há nenhuma evidencia de violência; • Dentro da escola não encontramos ou vivenciamos nenhum caso de violência física em relação a alunos homossexuais, embora tenha muitos registros de brigas com xingamentos e palavrões; • Há muita briga e conflitos entre as meninas no final da aula. Geralmente as brigas são causadas por namoros mal resolvidos ou por fofoca;
GT3 – Experiências nas superações

- Na disciplina de sociologia houve um seminário sobre preconceito;
- Orientadora fez visitas nas salas e orientou quanto a importância do respeito as diferenças;
- Valorizar os talentos dos alunos com apresentações artísticas e culturais envolvendo todos;
- Reuniões e encontros com a temática de modo bem didático;
- Biblioteca Temática. Exemplo de uma escola em Ariquemes com uma estante exclusiva com livro que abordassem a temática tanto para o uso dos professores como para os alunos do ensino médio;
- Discussão entre os professores e técnicos da escola para elaborar um projeto de ação de combate a homofobia.

GT4 – Inclusão da temática na formação de professores

- Importante as faculdades e universidades inserirem a discussão do tema na grade curricular dos cursos de licenciatura;
- Realizar mais encontros de formação que discutam a temática;
- Realizar encontro com professores por área do conhecimento para aprofundar a temática entre os especialistas.

GT5 – Como discutir com as famílias

- Fortalecer o serviço de orientação nas escolas;
- Realizar encontros e reuniões com os técnicos da escola para melhor esclarecer o tema;
- Contratar e lotar nas escolas equipe de psicólogos e psicopedagogos;
- Realizar atendimento as famílias de estudantes que foram vítimas de preconceito e discriminação promovendo encaminhamento para acompanhamento de demais profissionais fora da escola;
- Realizar a mesma ação com os pais de estudantes que desenvolvem a prática da discriminação.

GT6 – Principais parceiros

- As famílias;
- Conselhos tutelares;
- Ministério Público – MP;
- Polícia Militar;
- Órgãos não governamentais: igrejas, associações, CRAS;
- Maior apoio dos técnicos da Seduc/RO.

GT7 – Propostas de ações a desenvolver

- Promover encontros e reuniões com as famílias de estudantes que foram vítimas de discriminação e preconceito;
- Realizar palestras sobre bullying e incluir a temática do preconceito de orientação sexual e identidade de gênero;
- Abordar a temática através de posicionamento interdisciplinar;
- Trabalhar com os temas transversais;
- Inserir na Feira de Cultura e demais eventos da escola;
- Realizar encontro com professores de sociologia e filosofia para debater as práticas docentes e o preconceito e o bullying

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Embora o GT1 mostrou que os conceitos e a compreensão sobre sexo, gênero e identidade de gênero para os participantes foi compreendida, o GT2 e o GT3 revelam que os problemas enfrentados pelo preconceito as formas de orientação sexual e identidade de gênero, ainda tem causado muita violência nas escolas ou até mesmo levando os estudantes LGBT a condição de “sem participação”, alegando que “ficam no seu canto”. A participação dos estudantes não é respeitada sendo importante salientar que “xingamentos e palavrões” apontados para rapazes homossexuais não podem acontecer no espaço escolar.

É neste sentido que Dinis (2011, p. 41) questiona os limites e os preconceitos como exercício de resistência aos processos de exclusão e discriminação. O autor aponta para as práticas de encorajamento nos espaços de educação e que os conceitos sempre explicam por tentativas de simplificar as palavras, isto é falar de sexualidade na perspectiva de experiências envolve uma complexidade de experiências com os corpos e os prazeres.

Outra forma ainda muito implícita de homofobia institucionalizada são as estratégias propostas pelos professores e as suas resistências em abordar a temática de modo preciso. Embora a temática já traz por natureza uma certa complexibilidade, é importante que a escola saiba compreender sobre a real necessidade de debater a homofobia a partir de modelos integralizadores. Porém, assim como o bullying, o racismo, o machismo e as demais formas de discriminação e preconceito estão presentes na escola, a homofobia ganha resistências que compreendem o que foi apresentado no capítulo que abordou os conflitos religiosos, socioculturais e as bases heteronormativas resultantes destes dois processos anteriores.

Neste sentido que Junqueira (2009, p. 112) considera que os avanços parecem ser mínimos em relação a violação dos direitos humanos de pessoas LGBT. O autor reporta-se as forças conservadoras que contestam os avanços criando obstáculos para qualquer forma de reconhecimento da diversidade.

Em se tratando da inclusão da discussão na formação de professores nos cursos de licenciatura pelas instituições de ensino superior, para os participantes do estudo a evidencia de uma reestruturação curricular no ensino superior se faz necessária. Entretanto, o GT5 apresenta a real necessidade de discutir a temática com as famílias devendo contar com profissionais cada vez mais preparados. Desta feita, uma das maiores indagações dos

participantes foi o fortalecimento das intervenções pedagógicas promovidas pelo Serviço de Orientação Educacional com a contratação de profissionais como psicólogos e psicopedagogos, assim como a realização de encontros pela Secretaria de Educação para capacitar estes profissionais e desenvolver atividades não só voltadas a luta contra a homofobia como a todas as outras formas de discriminação e preconceito e ao bullying.

CONCLUSÃO

Diante da realidade apresentada no Seminário Escola que Reprova a Homofobia pelos 124 professores participantes, o que se percebe é que em Rondônia o cenário não é diferente dos demais estados brasileiros. Entretanto, o que os dados revelam é o interesse das escolas em tirar de circulação toda e qualquer forma de discriminação e preconceito.

Porém, um a consideração não pode ser deixada de lado no que se refere as manifestações homofóbicas e as outras formas de bullying e agressões tanto físicas ou verbais. A homofobia merece um lugar em especial no que tange a políticas de enfrentamento a violência na escola uma vez que nunca a escola se preocupou em orientar os seus estudantes sem que está vinculado a modelos heteronormativos. Por este motivo, durante o seminário realizado as evidencias ficaram claras que a escola desconhece as formas de atuar para a promoção de uma orientação sexual saudável e distante de preconceitos e discriminações por orientação sexual e identidade de gênero.

De acordo com Dinis (2011), o reconhecimento de que a situação da discussão da homofobia é uma condição problemática implica reconhecer a linguagem como uma construção histórica que nega a sua neutralidade. O autor entende que a “homossexualidade e homofobia têm sido termos largamente utilizados pela mídia, pelos movimentos sociais e pelo discurso acadêmico” (p. 41), entretanto a escola ainda exclui estudantes LGBT de seus espaços quando retira os direitos destes estudantes e em condições bem mais excludentes ainda dá proteção para a heteronormatividade. A escola não pode ser neutra.

Para Pereira e Bahia (2011), a prática do professor, em qualquer disciplina ministrada é de muita importância quando as outras áreas mais técnicas implicam na resolução destes problemas. Não é só nas áreas de humanas que o professor tem a oportunidade de inserir estas discussões. Para que a operacionalização destas atividades, os autores se preocupam com o “respeito às circunstâncias da organização do sistema de

ensino, às carências pessoais dos educandos, bem como às suas relações sociais e políticas” (p. 54) e a busca por aperfeiçoamento no seu agir profissional com a ampliação do conhecimento e uma reflexão nas políticas educativas inclusive de outros países.

Para finalizar este estudo, é importante destacar que as propostas do Seminário Escola que Reprova a Homofobia teve como principal intenção a discussão entre os participantes sobre o direito à educação e a promoção de valores de respeito a paz e a não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Estas ações estavam presente no Plano Plurianual de 2004-2007 do Governo Federal com a elaboração de um Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais previstas no Programa “Brasil sem Homofobia” com a criação de uma série de ações de superação da homofobia na escola e em todas as demais instituições.

REFERÊNCIAS

- DINIS, Nilson Fernandes. *Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04.pdf>
- DOVER, Kenneth James. *A Homossexualidade na Grécia Antiga*. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.
- FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- GREEN, James Naylor. *Além do carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GREEN, James Naylor. *A luta pela igualdade: Desejos, homossexualidade e a esquerda na América Latina*. In: Cadernos AEL. Homossexualidade: sociedade, movimento e lutas. v.10, n.18/19/2003. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2508>
- JANNOTI, Maria de Lourdes M. *O coronelismo uma política de compromissos*. 2ª Edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1981
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Educação para a sexualidade*,

para a equidade de gênero e para a diversidade sexual. Campo Grande: UFMS, 2009.

PEREIRA, Graziela Raupp.; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. *Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático.* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 51-71, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a05.pdf>

PICAZIO, Claudio. *Sexo secreto: temas polêmicos da sexualidade.* São Paulo: Edições GLS, 1999.

SPENCER, Colin. *Homossexualidade: uma história.* Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade.* 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VEYNE, Paul. *Quando nosso mundo se tornou cristão (312-394).* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

A HOMOSSEXUALIDADE EM PERSPECTIVA

Lauri Miranda Silva

Universidade Federal de Rondônia

E-mail: lauryyano@gmail.com

Resumo: Este trabalho é fruto de um dos capítulos da minha dissertação defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação Mestrado em História e Estudos Culturais pertencente à Universidade Federal de Rondônia. No presente estudo tenho por intuito discutir à luz dos teóricos a questão da homossexualidade e a busca do reconhecimento da cidadania e da identidade de gênero dos LGBTTT (Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais). Acredito que a heterossexualidade e a homossexualidade são construções e práticas histórico-culturais gestadas no interior de cada sociedade. Este trabalho foi construído a partir da utilização de estudos bibliográficos e fichamentos pautados com o assunto proposto. A homossexualidade em nossa contemporaneidade também se tornou um fato social, que se estabeleceu e não pode ser negado, abrindo novos debates e discussões no campo científico, jurídico e político. Cada indivíduo possui características que lhe são próprias de sua natureza, mas, vivemos num mundo onde existe uma diversificação cultural. Desde quando nascemos somos ensinados a agir de acordo com o nosso sexo biológico. O sexo dos indivíduos é determinado antes de você nascer. Crescemos ouvindo que “menino tem que usar roupas na cor azul, a menina já o rosa é a cor destinada”, “menino não chora”, “menina brinca de boneca” e outras expressões que continuam sendo ensinadas em determinadas sociedades.

Palavras-chave: Homossexualidade. LGBTTT. Cidadania. Gênero.

Abstract: This work is the result of one of the chapters of my dissertation defended in 2015 in the Postgraduate Program Master in History and Cultural Studies belonging to the Federal University of Rondônia. In the present study I intend to discuss in the light of the theorists the question of homosexuality and the search for recognition of citizenship and gender identity of LGBTTT (Lesbian, Gay, Bisexual, Transvestite, Transsexual). I believe that heterosexuality and homosexuality are constructs and historical-cultural practices that are born within each society. This work was based on the use of bibliographic studies and records based on the proposed subject. Homosexuality in our contemporaneity has also become a social fact, established and can not be denied, opening new debates and discussions in the scientific, legal and political field. Each individual has characteristics that are proper to his nature, but we live in a world where there is a cultural diversification. From the moment we are born we are taught to act according to our biological sex. The sex of the individuals is determined before you are born. We grew up hearing that "boy has to wear blue clothes, the girl already the pink is the color intended", "boy does not cry", "girl plays doll" and other expressions that continue to be taught in certain societies.

Keywords: Homosexuality. LGBTTT. Citizenship. Gender.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de um dos capítulos da minha dissertação defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação Mestrado em História e Estudos Culturais pertencente à Universidade Federal de Rondônia. No presente estudo tenho por intuito discutir à luz dos teóricos a questão da homossexualidade e a busca do reconhecimento da cidadania e da identidade de gênero dos LGBTTT (Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais). Os pedagogos, psiquiatras e a própria igreja passaram a ter interesses sobre a sexualidade do indivíduo. A pedagogia elaborou um discurso sobre a sexualidade das crianças, já a

psiquiatria estabeleceu as perversões sexuais. Os exames médicos, o relatório pedagógico, o controle familiar e a investigação psiquiátrica, que aparentemente apontavam apenas vigiar e reprimir essas sexualidades, funcionaram como mecanismos de incitação de prazer e poder. (FOUCAULT, 1993).

2. METODOLOGIA

Por metodologia compreendo que ela evidencia os caminhos e os meios para se chegar ao resultado final da pesquisa. Este trabalho foi construído a partir da utilização de estudos bibliográficos e fichamentos pautados com o assunto proposto. O fichamento dos livros lidos, a partir das questões da pesquisa, é uma forma prática de juntar a teoria e o material empírico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Conceituando a homossexualidade: orientação e formação da identidade de gênero

Vidal e Martos (1985) no trabalho intitulado *Esclarecimentos fundamentais: nome, definição, tipo e Normalidades* os autores estabelecem alguns esclarecimentos fundamentais em torno da homossexualidade. Com relação ao termo “homossexualidade”:

Foi introduzido por um médico húngaro no século XIX. Apesar de sua conotação clínica inicial, passou a significar a realidade humana total daquelas pessoas, cujo impulso sexual se orienta para pessoas do mesmo sexo. Sem dúvida, na mentalidade convencional e dominante, a palavra “homossexualidade” foi-se carregando de conotações pejorativas, o que levou a uma busca de outros termos não-contaminados: “homofilia”, “homotropia” etc. Mais ainda, nos movimentos de reivindicação homossexual, utiliza-se o termo “gay” que, intencionalmente procura expressar o orgulho de ser homossexual. (VIDAL; MARTOS, 1985, p. 7).

Determinar o que seria a homossexualidade é muito complexo. Lasso (1985) descreve o fenômeno da homossexualidade e as práticas homossexuais em diferentes culturas. Etimologicamente o vocábulo homossexualidade deriva hibridamente dos termos grego *homos* (mesmo) e latino *sexus* (sexo). Em si mesma, a palavra indica a propriedade, qualidade ou substância da prática sexual realizada por indivíduos de um mesmo sexo, sejam eles masculinos ou femininos. O ponto de partida de seu trabalho consiste em indicar que para poder conhecer, julgar e avaliar a conduta humana é preciso apresentá-la em todas as suas possíveis formas.

A genealogia da história cultural da homossexualidade tem procedência em épocas distantes, origina-se com a própria conduta sexual do indivíduo, já que a homossexualidade pode ser verificada nas mais antigas civilizações de que temos notícias. Todavia, “[...] a conduta humana não é algo independente e isolado, mas está enraizada em uma cultura, construída com os ingredientes que cada uma delas oferece ao indivíduo.” (LASSO, 1985, p. 32). Ainda de acordo com ele:

A cultura nasce como resposta de cada grupo social às necessidades que se originam no viver comum. Cada cultura tem formas específicas de regular essas necessidades, leis que as sancionam etc., mas uma das necessidades comuns a todos os grupos humanos é o desafio sexual. Todas as culturas estabeleceram normas sobre a homossexualidade: é preciso desafogá-la ou reprimi-la. (LASSO, 1985, p. 32).

O autor ressalta que, “[...] a estruturação da cultura faz com que um aspecto, como a homossexualidade, esteja ligada com outro conjunto de partes da estrutura social [...]” (LASSO, 1985, p. 33). Exemplificando, Lasso (1985) comenta que a característica da homossexualidade está atrelada ao estabelecimento matrimonial, que consentiu ou não aos gays unir-se em casamento no costume de diferente condição legal que os “heterossexuais” incide no modo de distinguir os sexos externamente.

Concordo plenamente quando o autor diz que “[...] a cultura determina como deve comportar-se em cada situação, os valores, o que é bom, o que é mau, as lendas [...]” (LASSO, 1985, p. 33). Acreditamos que a homossexualidade é:

[...] com toda a probabilidade, um fato com o qual os diferentes grupos humanos tiveram e têm de enfrentar-se ao nível cultural para dar-lhe um sentido, um enquadramento, uma explicação ou uma condenação como uma forma de sexualidade diferente da heterossexualidade, inapta para a procriação, mas sim para resolver instintivamente o impulso sexual, desafogando-o, ou para organizar as categorias hierárquicas entre os machos da espécie. (LASSO, 1985, p. 33).

Acredito que a heterossexualidade e a homossexualidade são construções e práticas histórico-culturais gestadas no interior de cada sociedade. Mas, a homossexualidade em nossa contemporaneidade também se tornou um fato social, que se estabeleceu e não pode ser negado, abrindo novos debates e discussões no campo científico, jurídico e político. Sobre isso na obra dos estudiosos Peter Fry e Edward MacRae *O que é homossexualidade*, produzida na década de 1980 já se ressaltava que hoje em dia ninguém “[...] acredita que as diferenças de comportamento entre os dois sexos [...]”, ou seja, masculino e feminino, “[...] possam ser explicadas apenas em termos de diferenças biológicas, pois reconhece-se que os papéis sexuais são forjados socialmente.” (FRY; MACRAE, 1984, p. 11). Devido a isso,

enraizou-se em nossa sociedade brasileira, que o que está em jogo em questões comportamentais direcionados ao binarismo (homem/mulher) são os papéis sociais que ocupam esses indivíduos em determinadas funções e lugares.

Em nossa sociedade o menino e a menina desde cedo já tem papéis definidos pela cultura que os rege, são tratados distintamente, principalmente ligados a comportamentos pré-estabelecidos (explicitado anteriormente) onde o menino tem que usar vestimentas de cores que não seja o rosa (cor essa destinada as meninas), brincar de carrinhos e jogar futebol, já, as meninas brincarem de bonecas, vestirem-se de maneira delicada com laços de fita na cabeça, aprender as tarefas domésticas, essas e outras regras sociais foram estabelecidas para que fossem rigidamente seguidas e controladas, caso burlem as normas os pais estão cometendo “erros” e as crianças o tal do “desvio”, sendo reprimidos e rechaçados por não seguirem os “bons costumes” da família tradicional, pois sabemos que somos frutos de uma sociedade patriarcalista e sexista.

Peter Burke comenta que:

Se as diferenças entre homens e mulheres forem culturais, e não naturais, se “homem” e “mulher” forem papéis sociais, definidos e organizados de forma diversa em diferentes períodos, então os historiadores têm muito trabalho pela frente. Precisam explicitar o que quase sempre era deixado implícito na época: as regras e convenções para ser mulher ou homem de uma faixa etária ou grupo social específicos em uma determinada região e período específico. (BURKE, 2002, p. 78).

Contudo, Burke (2002) ainda explana que o sexo foi abordado de maneira ousada a partir das reconceituações de Michel Foucault, que chega a aventar que a homossexualidade, na verdade a própria sexualidade, era invenção moderna, uma nova forma de discurso sobre os relacionamentos humanos. Burke (2002) comenta que, Foucault comparou esse discurso com “O modo pelo qual a atividade sexual era problematizada pelos filósofos e doutores” na Grécia antiga, na Roma antiga e nos primeiros séculos d.C., observando, entre outras coisas, que os textos clássicos faziam referências a atos homossexuais, e não a pessoas homossexuais. De acordo com o autor “[...] o sexo simbolizava (ou era construído como) um jogo competitivo entre vencedores “durões” e “frágeis” perdedores. Uma relação sexual entre homens não era vergonha em si, porém fazer o papel do subordinado ou “feminino” punha a honra em risco.”(BURKE, 2002, p. 79).

Segundo Hugo (2003) um primeiro motivo para assim agir, é que a homossexualidade, comportamentos (prática) homossexuais, travestilidade e transexualidade são realidades

humanas diversas entre si, respondendo a identidades humanas diversas. De acordo com ele “[...] foi a humanidade que criou o conceito de que a normalidade é a heterossexualidade. Mas no processo cultural, o homem desenvolveu outras formas de amor e sexualidade [...]” e que, “[...] a homossexualidade também é um produto da humanidade e jamais poderá ser entendida como aberração. Sem dúvida, foi uma construção coletiva que veio responder às necessidades da humanidade [...]”, então, “[...] a homossexualidade nesse caso é natureza, natureza homossexual, uma maneira de viver, de sentir, seja como for a maneira como se produziu [...]” (HUGO, 2003, p. 54), seja através de construções complexas ou induzidas.

Também no século XIX era usado o termo Uranista a homens que praticavam sexo com outros homens. Durante o período do Nazismo na Alemanha, de acordo com Trevisan (2000), os homossexuais eram considerados como sujeitos anormais que não tinha cura, assim como os loucos e deficientes físicos, o partido nazista estigmatizou-os com o triângulo rosa e determinou seu banimento como corolário obrigatório para a boa saúde da sociedade ariana. (TREVISAN, 2000). Segundo Michel Foucault a identidade homossexual foi gestada através do domínio do próprio sujeito e que para ele:

[...] é necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada [...] menos como um tipo de relações sexuais do que uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androginia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual uma espécie. (FOUCAULT, 1993, p. 43).

Sobre o dispositivo da sexualidade e a construção/reconhecimento do sujeito enquanto produto de uma “verdade” Foucault (1993) questiona como explicar que:

[...] em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ela tenha sido considerada como o lugar privilegiado em que nossa "verdade" profunda é lida, é dita? (FOUCAULT, 1993, p. 344).

No entanto, “O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja juntamente com o devir de nossa espécie, nossa "verdade" de sujeito humano.” Foucault (1993) comenta que “O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso.” (FOUCAULT, 1993, p. 344-345).

No que diz respeito à liberação da sexualidade, o objeto sexualidade é na realidade “[...] um instrumento formado há muito tempo e que se constituiu como um dispositivo de sujeição milenar.” (FOUCAULT, 1993, p. 395). Para esse autor o que há de admirável nos movimentos de liberação da mulher não é a exigência da “[...] especificidade da sexualidade e dos direitos referentes a esta sexualidade especial, mas o fato de terem partido do próprio discurso que era formulado no interior dos dispositivos de sexualidade.” (FOUCAULT, 1993, p. 396). Mas, é como reclamação de sua peculiaridade sexual que esses grupos aparecem no século XIX. Segundo Foucault, vivemos em uma sociedade que, há mais de um século, “fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz; denuncia os poderes que exerce e promete libertar-se das leis que a fazem funcionar”. (FOUCAULT, 1993, p. 14) Em outras palavras, o filósofo afirmou que a sexualidade não é proibida, antes produzida por meio de discursos.

Ao expor e analisar a invenção do homossexual, ele mostrou que identidades sociais são efeitos da forma como o conhecimento é organizado e que tal produção social de identidades é “naturalizada” nos saberes dominantes.

Trevisan mostra que na Europa nos séculos XVI, XVII e XVIII, vários países, tais como a Espanha, Portugal, França e Itália, países católicos e protestantes (Inglaterra) penitenciavam severamente a sodomia. De acordo com o autor, os praticantes do ato sodômico eram punidos com, multas, prisão, castração, morte na fogueira e etc. É curioso ressaltar que mesmo com essas proibições as relações sexuais homoeróticas eram comuns no meio da aristocracia, reis, generais e artistas. Trevisan afirma que fontes diversas atestam a homossexualidade de Leonardo da Vinci, Michelangelo, Caravaggio, Shakespeare etc. No período Medieval, um dos mecanismos de controle doutrinário e moral usados foi exatamente o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, braço secular da Igreja de Católica em Roma. Trevisan comenta que “[...] admite-se que a primeira visitação do Santo Ofício ao Brasil ocorreu em 1591, na Bahia, partindo em 1593 para Pernambuco, onde permaneceu até 1595.” (TREVISAN, 2000, p. 128).

Cabe ressaltar que o movimento homossexual conseguiu um legado importante para a história da sexualidade “retirar a homossexualidade da nomenclatura das doenças mentais”. De qualquer forma, é muito diferente de dizer: "Vocês querem que sejamos homossexuais, pois bem, nós somos". (FOUCAULT, 1993, p. 397).

Sobre o movimento dos homossexuais e o movimento feminista, o autor ainda faz uma ressalva:

[...] mas os movimentos de homossexuais continuam muito presos à reivindicação dos direitos de sua sexualidade, à dimensão do sexológico. Mas isso é normal, pois a homossexualidade é uma prática sexual que, enquanto tal, é combatida, barrada, desqualificada. As mulheres podem ter objetivos econômicos, políticos, etc., muito mais amplos que os homossexuais (FOUCAULT, 1993, p. 396).

A sexualidade das mulheres não as faz sair dos sistemas de aliança adotados e reconhecidos, enquanto que a dos homossexuais os faz sair totalmente. Para ele esse grupo, os homossexuais estão em uma posição diferente em relação ao corpo social. (FOUCAULT, 1993). Em nossa contemporaneidade percebe-se, que a questão da homossexualidade tem ganhado “notoriedade” no setor midiático, a imprensa principalmente, propaga as questões que envolvem os homossexuais, também oculta assuntos de importância para essas tidas “minorias”.

Cada indivíduo possui características que lhe são próprias de sua natureza, mas, vivemos num mundo onde existe uma diversificação cultural. Desde quando nascemos somos ensinados a agir de acordo com o nosso sexo biológico. O sexo dos indivíduos é determinado antes de você nascer. Crescemos ouvindo que “menino tem que usar roupas na cor azul, a menina já o rosa é a cor destinada”, “menino não chora”, “menina brinca de boneca” e outras expressões que continuam sendo ensinadas em determinadas sociedades. Percebe-se que as diferenciações entre homens e mulheres são construídas socialmente desde o período em que nascemos, ou seja, criando a formação de gênero do sujeito.

A diferença entre homem e mulher, não são totalmente biológica, há influência do meio social e da cultura do qual o sujeito faz parte, para compreendermos melhor essa diferença a melhor maneira de entendimento é análise de gênero. O sexo ele é um todo biológico, já o conceito de gênero é social e cultural.

O que define a identidade de gênero de um homem ou uma mulher é o auto-reconhecimento de si e como ela age socialmente em sociedade. Se aceitarmos ou não determinados padrões ou/e papéis de gênero, isso pode independe do biológico de cada um. De acordo com Jesus (2012) para algumas pessoas, a vivência de um gênero discordante do sexo é uma questão de identidade, é o caso das travestis, e das transexuais, que são tratadas, coletivamente, como parte do grupo chamado de “transgênero”.

A sigla LGBTTT (Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transexual) marca a identidade de gênero dos homossexuais.

Compreendo por lésbicas, a mulher que é atraída afetivamente e/ou sexualmente por pessoas do mesmo sexo/gênero. Não precisam ter tido, necessariamente, experiências sexuais com outras mulheres para se identificarem como lésbicas. Aqui também conceituamos de acordo com Luiz Mott (1987), que para ele “Uma Lésbica é a revolta de todas as mulheres, condensada no ponto de explodir. É a mulher que começa muitas vezes em tenra idade a agir de acordo com sua sociedade quer permiti-lo.” (MOTT, 1987, p. 12). Mott em sua obra *O lesbianismo no Brasil* questiona-se, que é uma lésbica? Para ele:

[...] A lésbica é a mulher que se identifica como mulher, que se erige como sujeito e objeto de sua própria sexualidade, que se reivindica mulher em função de si mesma, que subverte todos os esquemas e papéis que deram lugar a normas sexuais estabelecidas. Em definitivo, a lésbica é a mulher que de qualquer forma e sob qualquer circunstância se rebela contra as limitações e opressões impostas pelo papel considerado o mais inferior da sociedade: o papel feminino. (MOTT, 1987, p. 14).

Ainda o autor explana também que, “[...] lésbica é a mulher que alimenta forte emoção e afeto por outra mulher, incluindo ou não relações eróticas.” (MOTT, 1987, p. 15).

Bissexual é a pessoa que se relaciona afetiva ou sexualmente com pessoas de ambos os sexos/gêneros. Gay designa o indivíduo, (homem ou mulher), homossexual.

Travesti é a pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém, vale frisar que isso não é regra para todas (definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008), ou seja, travestis são indivíduos que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero. É importante ressaltar que as travestis, independentemente de como se auto-identificam, preferem ser tratadas no feminino. **As travestis sim, os travestis não.** (JESUS, 2012).

As travestis sofrem com a dificuldade na busca de um emprego, mesmo se elas fizeram cursos profissionalizantes, pois a nossa sociedade estigmatiza diariamente esse grupo. Terminam em sua maioria trabalhando como profissionais do sexo nas avenidas da vida, bares e etc.

Diferentemente das transexuais, as travestis não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (mudança de órgão genital). Já transexual é uma pessoa que possui

uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) a sua identidade de gênero constituída. Para Jesus:

A transexualidade é uma questão de identidade. Não é uma doença mental, não é uma perversão sexual, nem é uma doença debilitante ou contagiosa. Não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, não é uma escolha nem é um capricho. Ela é identificada ao longo de toda a História e no mundo inteiro. A novidade é que os avanços médicos permitiram que mulheres e homens transexuais pudessem adquirir uma fisiologia quase idêntica à de mulheres e homens genéticos/biológicos. (JESUS, 2012, p. 7-8).

De acordo com Jesus (2012) reconhecendo-se a diversidade de formas de viver o gênero, dois aspectos cabem na dimensão transgênero, enquanto expressões diferentes da condição. A vivência do gênero como:

1. Identidade (o que caracteriza transexuais e travestis);
2. OU como 2. Funcionalidade (representado por crossdressers, drag queens, drag kings e transformistas).

Há ainda as pessoas que não se identificam com qualquer gênero. Aqui no Brasil de acordo com ela, ainda não há consenso quanto a como denominá-las. Alguns utilizam o termo queer, outros usam antiga denominação andrógino ou, ainda, reutilizam a palavra transgênero. (JESUS, 2012).

Pessoas que fazem uso de feminilidade estereotipada e aguçada em suas exposições são conhecidos como *drag queens* (sendo mulheres fantasiadas como homens, são *drag kings*). Já o termo mais antigo, usado no Brasil para tratá-los, “[...] é o de artistas transformistas. *Drag queens/king* são transformistas vivenciam a inversão do gênero como espetáculo, não como identidade.” (JESUS, 2012, p. 10).

Trevisan (2000) explica que na década de 1990 criou-se um novo conceito para as Drag Queens, além de eles realizarem shows como transformistas eles se diferenciam das travestis, por em seu dia-a-dia andarem com trajes masculinos. As Drag Queens com seus figurinos exuberantes, na atualidade realizam shows em boates como apresentadoras e animadoras da festa. Apareceu um novo termo, para se mencionar a homens heterossexuais, geralmente casados, que não buscam reconhecimento e tratamento de gênero (não são transexuais), mas, apesar de vivenciarem diferentes papéis de gênero, tendo prazer ao se vestirem como mulheres, sentem-se como pertencentes ao gênero que lhes foi atribuído ao nascimento, e não se consideram travestis: *crossdressers*. (JESUS, 2012).

4. CONCLUSÃO

Em meados do século XX a questão da homossexualidade começa a ser estudada nas pesquisas sobre gênero. Estes estudos sobre os homossexuais se ampliaram, sendo mais comumente aceitos no ambiente acadêmico. Com o crescimento de discussões e pesquisas na sociedade e na academia sobre o tema, surgiram também entidades formadas por homossexuais que perceberam a importância de debater questões relacionadas à sua realidade, principalmente ligadas à discriminação.

O que define a identidade de gênero de um homem ou uma mulher é o auto-reconhecimento de si e como ela age socialmente em sociedade. Acreditamos que a assim como a figura da mulher, a figura do homossexual são construções e práticas histórico-culturais gestadas no interior de cada sociedade. Vale ressaltar que, a homossexualidade em nossa contemporaneidade também se tornou um fato social, que se estabeleceu e não pode ser negado, abrindo novos debates e discussões no campo científico, jurídico e político.

Contudo, ressaltamos que o Brasil está entre os países campeões em crimes homofóbicos principalmente contra travestis e transexuais. As políticas públicas que “existem” ainda são ineficazes para minimizar a violência contra esse grupo. É necessário que essas instituições, persistam e promovam pesquisas, debates, atividades educativas, culturais, orientando e informando sobre a problemática da cidadania LGBTT, para que o reconhecimento da comunidade homossexual em sua totalidade seja viabilizado pela sociedade brasileira, mostrando que a diversidade sexual no Brasil é real. Vale salientar que, para garantir esse reconhecimento, é necessário, a garantia das políticas públicas e os objetivos criados pelos movimentos homossexuais. É preciso que essas instituições atuem em conjunto para que os direitos da cidadania LGBTT não fiquem somente no discurso.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. SP: Ed. UNESP, 2002.

CAMARGOS, Moacir Lopes de. **Sobressaltos: caminhando, cantando e dançando na f(r) esta da Parada do Orgulho Gay de São Paulo**: Campinas, 2007. 259 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

HUGO, Vitor. **Segurança Pública** (a partir dos excluídos de entre os excluídos): a presença de minorias sexuais na sociedade brasileira. Rondônia: VH Editores da Amazônia, 2003.

LASSO, Pablo. Antropologia cultural e homossexualidade: variantes do comportamento sexual, culturalmente aprovadas. VIDAL, M; MARTOS, J.M.F; GAFO, J; HIGUERA; G; RUIZ, G. (orgs.). **Homossexualidade**: ciência e consciência. Edições Loyola, São Paulo, 1985.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero**: conceitos e termos. Brasília, 2012.

MOTT, Luiz. **O lesbianismo no Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**. 6ª. São Paulo: Record, 2004.

VIDAL, M; MARTOS, J.M.F. Esclarecimentos fundamentais: nome, definição, tipo e Normalidades. VIDAL, M; MARTOS, J.M.F; GAFO, J; LASSO, HIGUERA; G; RUIZ, G. (orgs.). **Homossexualidade**: ciência e consciência. Edições Loyola, São Paulo, 1985.



A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Ana Caroline do Nascimento Pimenta
Graduanda de licenciatura em História (UNIR)
E-mail: anacarolinenp@hotmail.com

Resumo: O presente texto, tem como objetivo abordar sobre a relevância da discussão de gênero no âmbito educacional. A análise do tema busca elucidar e compreender de maneira sucinta e tênue as questões e debates acerca das disparidades sobre os discursos e as classificações de gêneros e de que forma os ambientes educacionais desde as escolas da educação básica ao ensino superior estão reproduzindo e legitimando desigualdades, estereótipos e preconceitos no contexto social brasileiro, tornando-se mais um espaço de consolidação de violências, criando assim um paradigma, pois a educação possui como objetivo a democratização do ensino com um viés de “educação para todos”, todavia, com os estudos derivados de pesquisas empíricas apresentados, pode-se perceber que a prática não efetiva as fundamentações teóricas e constitucionais. Desta maneira, a escola e a educação se tornam mais elementos de reprodução de desigualdade, do que de transformação em prol da equidade. Afim de provocar mudança neste meio torna-se essencial que o debate sobre a discussão de gênero permeie de forma efetiva e transdisciplinar o âmbito educacional.

Palavras-chaves: Educação. Gênero. Violência. Reprodução.

Abstract: This text has an objective to approach the relevance of gender's discussion in the educational scope. This text has an objective to approach the relevance of gender's discussion in the educational scope. The analysis of this topic search the elucidate and to understand in a succinct way and tenuous the questions and debates about the disparities in the discussions and gender's classifications and in what way the educational environments since the basic to the high school are environments that still reproduce and legitimize the inequality, stereotypes and preconception in the brazilian social context, becoming another space where the violence consolidates. Creates itself a contradiction, as the education has as objective the democratization of teaching with an tendency of "education for all". However, with the derived studies of empirical researches presented it's possible to perceive that the uneffective practice the theoretical and constitutional grounds. In this way, the school and the education become elements of desiguallity more than of transformation in favor of equality. In order to provoke a change in this environment become essential that the gender discussion being introduced in a effective and transdisciplinary way in the educational scope.

Words-keys: Education; Gender; Violence; Reproduction.

INTRODUÇÃO

A construção desta análise foi embasada no texto de Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira acerca da obra *A Reprodução* de Pierre Bourdieu, onde o mesmo caracteriza que a educação ao invés de sua proposta democrática e igualitária inicial, tornou-se uma instituição reprodutora, legitimadora e algumas vezes até aprofundando e consolidando as desigualdades sociais, sua teoria insere esse estudo em relação as classes sociais.

Este estudo pretendo encaixar essa metodologia em relação a polarização dos gêneros, compreendendo os mesmos como construções sociais que transpassam o cenário educacional com o seguinte ciclo: Sociedade → Família ↔ Escola ↔ Sociedade. Desta

maneira, demonstra as hierarquias e as relações geradas derivadas da disparidade de gênero, que acarretam efeitos devastadores, dentre eles está a violência verbal; moral; psicológica; física e patrimonial contra as mulheres.

Demarquei dois tópicos para o estudo do tema, primeiramente, o histórico do debate na sociedade brasileira em relação a sua visibilidade e os projetos educacionais propostos para inserção da discussão de gênero na educação, ou seja, colocando as motivações para essa dialética.

Na segunda parte, como um subtema abrangido no primeiro tópico analisa a correlação entre a reafirmação de estereótipos de gênero na educação e a violência contra a mulher no Brasil, desta maneira, podendo elucidar de que a omissão ou tratamento inadequado sobre a discussão de gênero pode agravar esse cenário, no qual o Brasil destaca-se mundialmente.

ESCOLA COMO REPRODUTORA DE DISPARIDADES SOCIAIS: Um debate necessário

As instituições educacionais representam um complexo cenário de relações sociais, onde são desenvolvidas diversas manifestações culturais de forma direta e indireta o indivíduo é moldado por elas. O gênero é uma dessas construções culturais e ideológicas derivados dessas relações e representações. A distinção entre os sexos, é naturalizada, ou seja, utilizam um determinismo biológico para construir diferenças sociais, criando uma hierarquia de gênero institucionalizada.

Tanto na América Latina, como no Brasil especificamente, houve a partir da década de 1990 uma ampliação dos debates sobre sexualidade e relações de gênero em diversos âmbitos e espaços sociais, principalmente na educação, para a criação de políticas públicas visando a equidade de gênero, na qual se insere em 1998 a “Orientação Sexual” como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas a Constituição Federal de 1988, assim como a com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 não destaca nada sobre o tema, todavia, possui os seguintes princípios em seu Art. 3º para ministração do ensino:

- “I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;”

Compreende-se então necessidade no Brasil de estudar os processos de distinção e desigualdade entre a ideia de feminino e masculino e os demais gêneros existentes, sendo grande parte deles marginalizados social e politicamente, destarte, o debate se intensifica por meio dos movimentos sociais, das universidades e dos grupos de pesquisa que se originaram e aprofundaram as propostas e a necessidade do cunho de responsabilidade social, trabalhando essas questões de forma interdisciplinar da educação, e na mudança de mentalidade.

Entendendo que as escolas, faculdades e universidades são locais de reprodução e naturalização de preconceitos e hierarquias, mas que também podem ser lugares para o debate e autocrítica, afim de construir uma sociedade que seja tolerante a diversidade e ao pluralismo cultural.

A autora Daniela Auad em seu texto *“Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares”*, ao pesquisar sobre relações de gênero na sala de aula, exemplifica as reproduções contextualizadas neste cenário, onde as desigualdades são naturalizadas, ou seja, as atividades escolares explícitas ou não, relevam relações de distinções de gênero, sendo induzidas ou encorajadas pelos profissionais, um espaço que se auto afirma neutro, é extremamente parcial, diferenciando os tratamentos entre meninos e meninas, homens e mulheres, perpetuando assim um ciclo que é iniciado em casa, e intensificado na escola, sendo a mesma fundamental para a manutenção dos rótulos como: “a menina comportada se transformara na mulher recata e submissa” e “o menino bagunceiro e irresponsável se torna o homem violento”, desta forma padrões são mantidos e legitimados, e o mais grave ainda, é sua banalização pelo senso comum.

Para confirmar essa percepção, considerei indispensável ao estudar questões de gênero na educação, a análise do livro do Ministério da Educação(MEC) *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*, o livro e o projeto tem como intuito de trazer uma formação continuada para professores do Ensino Fundamental e Médio, inserindo o Gênero e suas demais especificidades no âmbito dos Direitos Humanos, na tentativa de construir um novo olhar social, mais igualitário, democrático e humano, esta obra aborda de forma atualizada e didática a relevância da luta a favor da igualdade de gênero, bem como contra as atitudes e convenções sociais discriminatórias inseridas nos mais diversos setores sociais, elucidando desde a origem e a conceituação de gênero à como isso é manifestado na

divisão do trabalho, no ambiente doméstico, entre outros espaços e setores da sociedade. No primeiro texto os ministros Nilcéa Freire, Edson Santos e Fernando Haddad afirmam a seguinte fala:

O objetivo do projeto é ousado: contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Partimos da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela. (2009)

Sabemos o quão alarmante pode ser a manutenção e a reprodução de desigualdades de gêneros, pois as mesmas fortalecem e perpetuam culturas violentas como a cultura do estupro, da submissão da mulher, a homofobia, o machismo, o assédio e a misoginia, não debater sobre gênero, é permitir a naturalização de toda uma estrutura social violenta e repressora que coloca diversos grupos em um estado de vulnerabilidade social, esta linha de pensamento será explanada no próximo tópico para entendermos a dimensão de um desses grupos que é institucionalmente vulnerável, pois mesmo com o *boom* da militância e do ativismo feminista e das lutas pelos seus direitos, as mulheres ainda são sistematicamente vítimas de uma sociedade machista, sexista, preconceituosa, misógina e patriarcal.

INSERÇÃO DO ESTUDO DE GÊNERO: Para prevenir e reduzir a violência contra a mulher

Como foi analisado anteriormente existe uma apropriação e constituição cultural da diferença sexual, onde se estabelece uma hierarquia de gênero discriminatória, ~~onde~~ e as mulheres são desfavorecidas, assim como e reduzidas em todos os espaços da vida social brasileira, e principalmente na educação.

A naturalização das diferenças gera a banalização da violência. Os indivíduos são socialmente educados na família, na escola, na rua, na mídia, nos ambientes públicos e privados a acreditar em classificações predefinidas de gênero.

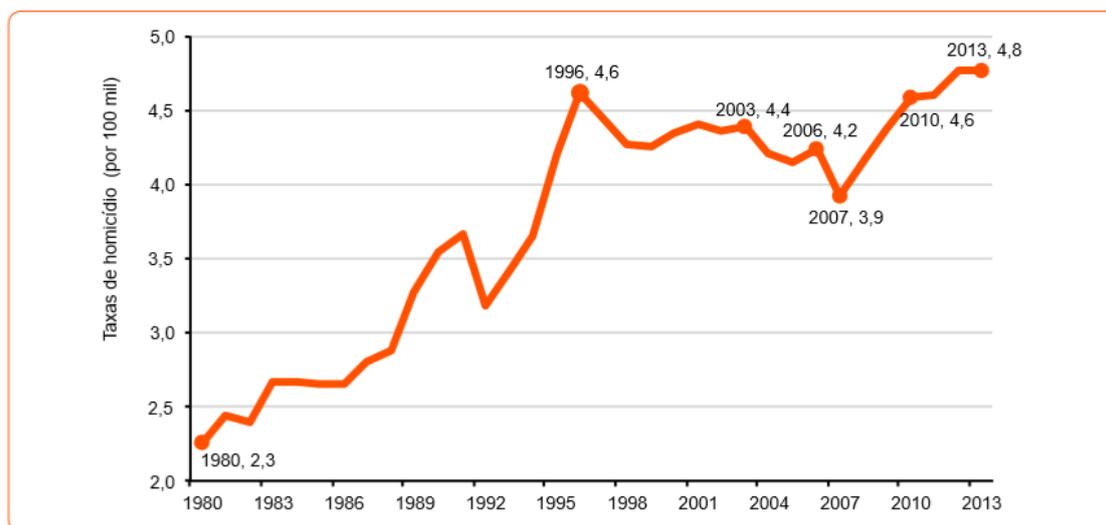
A realidade estabelecida pelas disparidades e desigualdades de gênero são alarmantes e quando se acumulam com a discriminação social e étnico-racial, são devastadoras, para as mulheres que estão inseridas em um contexto de desigualdade racial e de condições financeiras precárias as circunstâncias de desproporção se intensificam

sendo mais difícil e complexo para estas mulheres alcançarem níveis e condições básicas de sobrevivência e de emancipação.

Desde meninas, o sexo feminino foi socialmente construído como frágil, em consequência disto não é ensinado aos meninos e futuros homens que eles devem enxergar a mulher de forma igualitária, e muito menos de que elas não são propriedades deles ou de outros homens, ou seja, a mulher foi sistematicamente exposta a vulnerabilidade.

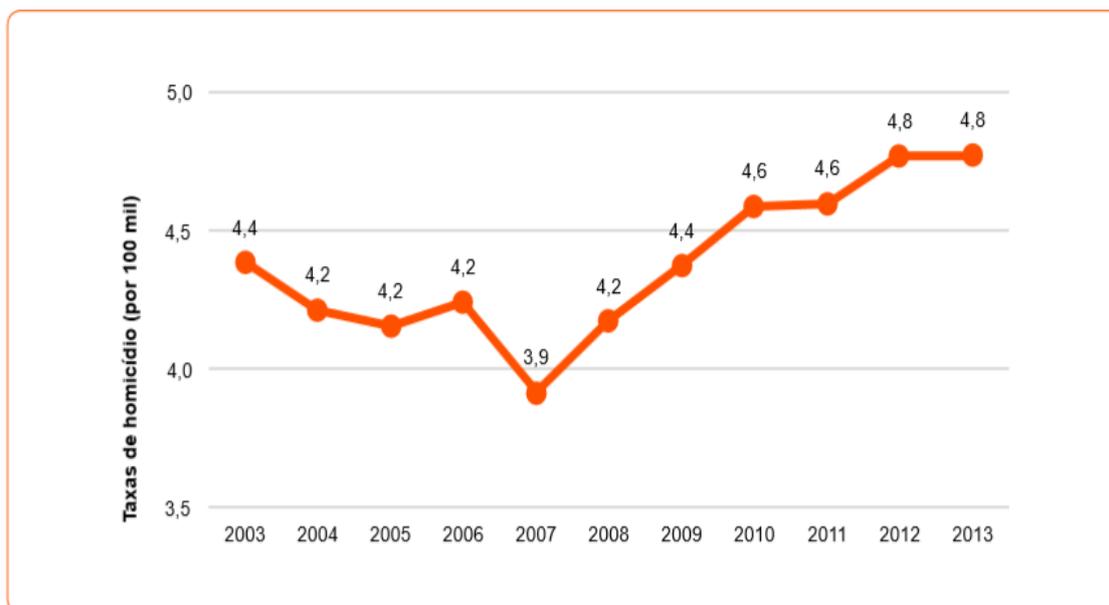
Como exemplo desta exposição estão as frequentes estatísticas do feminicídio no Brasil, como foi estudada e mapeada por Julio Jacobo Waiselfisz com o *MAPA DA VIOLÊNCIA 2015 HOMICÍDIO DE MULHERES NO BRASIL*, nele são retratados dados desta estrutura em que a mulher é vítima de homicídios de maneira seriada, muitas vezes por motivos recorrentes como a violência doméstica que passam por um processo de agressões verbais e morais como xingamentos, insultos e difamações, ou sexuais como assédio, abusos, estupros, assim como os materiais com a destruição dos objetos pessoais da mulher, e como última etapa o homicídio. Para compreender melhor este cenário analisemos os gráficos retirados deste trabalho do Waiselfisz com a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU seguir:

Gráfico 01: Evolução das taxas de homicídio de mulheres (por 100 mil). Brasil. 1980/2013.



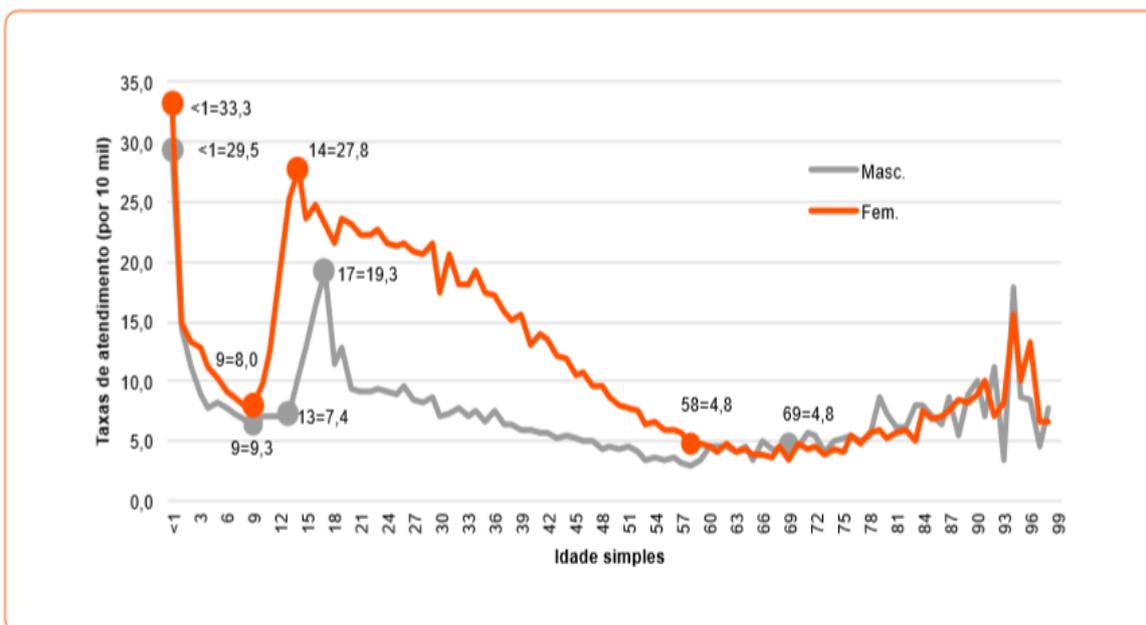
Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Gráfico 02: Evolução das taxas de homicídio de mulheres (por 100 mil). Brasil. 2003/2013.



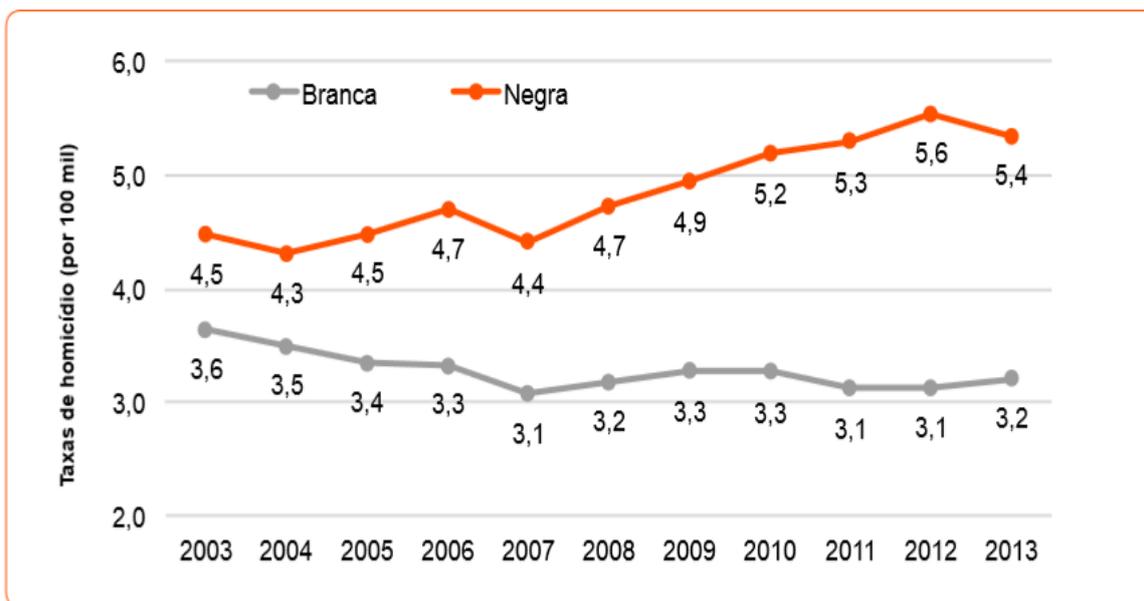
Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Gráfico 03: Taxas de atendimento (por 10 mil) por violências, segundo idade simples sexo. Brasil. 2014.



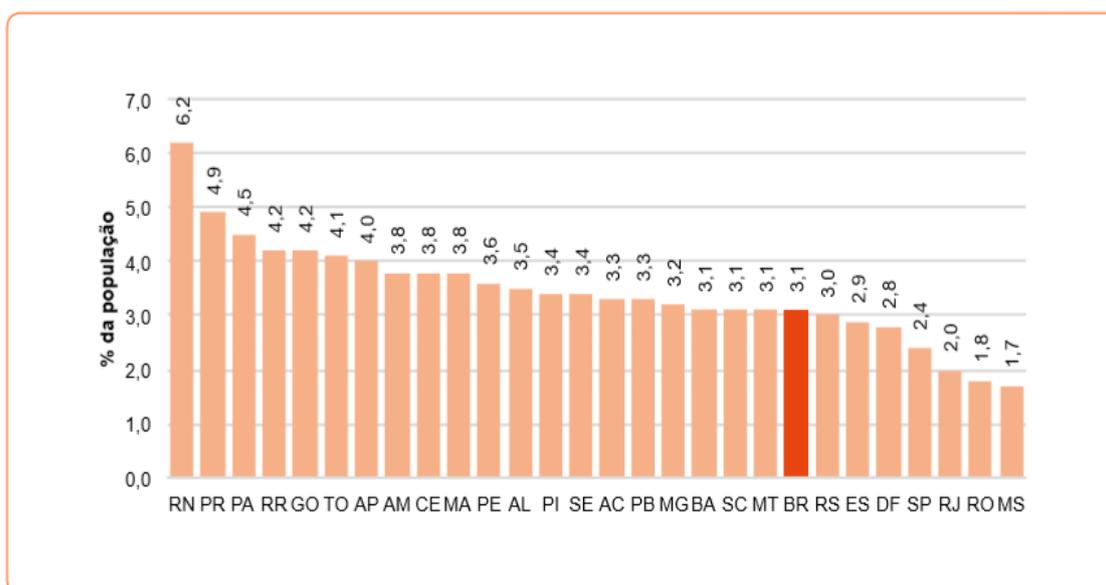
Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Gráfico 04: Evolução das taxas de homicídio de mulheres brancas e negras (por 100 mil). Brasil. 2003/2013.



Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Gráfico 05: Ordenamento das UFs, segundo % da população **feminina** agredida por pessoa conhecida. Brasil. 2003/2013.



Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Por meio dos gráficos podemos comprovar que mesmo com as transformações sociais e culturais das últimas décadas a violência de gênero permanece, se intensifica e tem um perfil específico quando se trata de mulheres como identificado no **Gráfico 04 da evolução das taxas de homicídio de mulheres brancas e negras, em sua maioria com mulheres negras**. Com isso dimensionamos a situação em que se insere a violência física, sexual ou psicológica, que amedronta, submete, agride e assassina mulheres.

Conclui-se que se não forem tomadas medidas urgentemente essa situação tende a se aprofundar, portanto são necessárias soluções legais como a criação da Lei Maria da Penha que dispõe sobre:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. (Art. I, Lei 11.340/2006)

E outras medidas ligadas diretamente a educação como a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, de aprofundar a discussão sobre gênero e sexualidade para serem inseridos nos planos de educação afirmando que:

As desigualdades de gênero, muitas vezes evidenciadas pela violência sexual de meninas, expõem a necessidade de salvaguardar marcos legais e políticos nacionais, assim como tratados internacionais, no que se refere à educação em sexualidade e de gênero no sistema de ensino do país.

Por fim, compreende-se que as efetivações da erradicação das desigualdades de gênero estabelecidas devem ser baseadas na desnaturalização e desconstrução das mesmas e para isso ocorrer são necessárias mudanças nas grades curriculares e nas ações pedagógicas em vigência ou colocar essas alternativas quando inclusivas em práticas nas instituições de ensino para que em uma parte do ciclo haja uma ruptura e seja possível construir uma sociedade mais democrática, tolerante e equilibrada.

CONCLUSÕES

O intuito desta análise foi elucidar superficialmente toda uma estrutura social de construção das desigualdades derivadas da constituição do gênero que submetem as mulheres a uma situação de violência, por meio da reprodução e reafirmação de

estereótipos e preconceitos por instituições como as de ensino que geram a violência e o sofrimento físico e/ou psíquico.

A partir da conclusão desta análise, verifico que imprescindivelmente necessita-se de mais visibilidade e relevância na sociedade e nas ações de políticas públicas, para que não haja a ilusão da neutralidade e naturalização dessas relações que geram violências das mais diversas as mulheres e se estendo aos direitos humanos como um todo abrangendo as outras relações como sexualidade, raciais e econômicas.

A violência contra a mulher é um problema construído socialmente que se transformou em um colapso de saúde e segurança pública que deve ser reprimido e erradicado começando pela base que é a família e posteriormente pelas instituições de ensino do Brasil, em prol da desconstrução de estigmas e na reconstrução da igualdade perante a diversidade.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. *Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares*. Pro-Posições, v. 17, n. 3 (51) - set./dez. 2006.
- MARTINS NOGUEIRA, Cláudio Marques. NOGUEIRA, Maria Alice. *A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n o 78, Abril/2002.
- Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo*. versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília : SPM, 2009.
- WASEILFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*. 1ª Edição Brasília –DF, 2015.
- UNESCO defende educação sexual e de gênero nas escolas para prevenir violência contra mulheres*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-defende-educacao-sexual-e-de-genero-nas-escolas-para-prevenir-violencia-contra-mulheres/>>. Acesso em 22/11/2016.
- Entenda a polêmica sobre a discussão de gênero nos planos de educação*. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas>>. Acesso em 22/11/2016.
- Discussão de gênero nas escolas ajuda a combater violência, dizem especialistas*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/499647-DISCUSSAO-DE-GENERO-NAS-ESCOLAS-AJUDA-A-COMBATER-VIOLENCIA,-DIZEM-ESPECIALISTAS.html>>. Acesso em 22/11/2016.
- FÉLIX, Robson Gonçalves. MUÑOZ PALAFOX Gabriel Humberto. *Relações de gênero na escola: só não vê quem não quer*. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 50/3 – 10 de septiembre de 2009. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996.
- Lei 11.340/2006



GÊNERO, SEXUALIDADE, VIOLÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Raphaela Lorrana Rodrigues Araujo

Thalita Mayara Ramos da Silva

Centro Universitário São Lucas (UniSL)

E-mail: raphaelaarodrigues7@gmail.com

RESUMO: Este artigo aborda assuntos de gênero e sexualidade desde a forma tradicional até os novos tipos de família contemporâneas. Evidencia que para um bom desenvolvimento físico, psíquico e social de uma criança, faz-se necessário uma boa educação dentro de casa e um bom ensinamento nas escolas, de maneira que, dentro de casa, não importa quem estará ensinando e sim a forma que os assuntos e os exemplos são passados aos petizes, ou seja, família e escola completam-se no contexto educacional das crianças. Para isso, as políticas públicas devem estar em consonância com as instituições de ensino e os lares das crianças para que não haja desconforto na população já que a educação é um direito de todas as pessoas. Não obstante, o trabalho esclarece um fato ocorrido na cidade de Ariquemes-RO no qual foram distribuídos livros didáticos aos alunos de instituição de ensino pública contendo páginas de casais homo afetivos, livros os quais não foram permitidos segundo a gestão política.

Palavras-chave: gênero.sexualidade.criança.família.livros.política.

ABSTRACT:This article addresses issues of gender and sexuality from the traditional to the new contemporary family types. It shows that for a good physical, psychological and social development of a child, it is necessary to have a good education in the house and a good teaching in the schools, so that, in the house, it does not matter who is teaching, but the form that the subjects and the examples are passed on to the children, that is, family and school are completed in the educational context of the children. For this, public policies should be in line with educational institutions and children's homes so that there is no discomfort in the population since education is a right of all people. Nevertheless, the work clarifies a fact that occurred in the city of Ariquemes-RO where textbooks were distributed to students of a public educational institution containing pages of homo affective couples, books that were not allowed according to political management.

Keywords:gender.sexuality.child.family.books.politics.

1. Introdução:

O trabalho trata de conceitos de família e sua evolução no decorrer da história, mostra a importância de uma blindada aliança entre uma família em casa que saiba como desenvolver o crescimento seus filhos e uma escola que proporcione raciocínio mental para criança. Além disso, e não menos importante; o artigo vem esclarecer e debater um caso ocorrido na cidade de Ariquemes-RO, no mês de janeiro do ano de 2017, no qual as políticas públicas do local intercederam livros didáticos assuntando conteúdos que

abordavam identidade de gênero. Os materiais foram recolhidos e mantiveram-se guardados, o prefeito Thiago Flores pediu que suprimissem tais páginas para devolvê-los aos alunos, portanto este pedido não foi indeferido e as crianças encontram-se nas escolas com livros desatualizados. Os livros traziam em suas páginas, espalhados por todo ele, exemplos de famílias homoafetivos e casais homossexuais por conta disso, causou polêmica em todo o estado ao expor um assunto pouco abordado principalmente no interior de Rondônia. Durante o ocorrido vemos a comunidade LGBT de um lado defendendo a liberação desses livros e, por outro lado, a maioria da população apoiando o impedimento da veiculação desse conteúdo.

O Brasil, sendo um país que vive uma imensa mudança em seus valores familiares, precisa debater casos como esses para minimizar a mácula do preconceito. Diante disso, este trabalho visa esclarecer a população ariquemense⁴ e a todos os leitores sobre a importância do ensino nesse assunto desde a infância e educar crianças a fim de esclarecer a normalidade da existência de diferentes tipos de famílias e cônjuges. Além disso, influenciar os leitores a adotarem medidas que diminuirão o preconceito dentro do estado de Rondônia e facilitarão a convivência com as diferenças.

2. Materiais e métodos

Foi escolhido o tema Gênero, sexualidade, violência e Políticas Públicas para expor o fato ocorrido na cidade de Ariquemes-RO, porque cabia corretamente ao exposto nesse artigo. Para construção deste, foi realizada, primeiramente, uma visita ao comitê do prefeito Thiago Flores afim de entrevistá-lo para conhecer melhor o ocorrido. A entrevista foi gravada com um aparelho portátil para que houvesse maior segurança dos fatos coletados no seu gabinete em Ariquemes-RO.

O artigo trata os dados e as informações de forma pessoal e qualitativa, ou seja, analisa o conteúdo, interpreta e constrói o discurso embasado no que os autores julgam mais ético para o crescimento de uma população desenvolvida.

⁴Ariquemense: neste artigo o nome foi usado não só para nascidos como para moradores da cidade de Ariquemes-RO.

3. Resultados e discussões

I. A família ao longo do tempo: entidade mutável

A família foi a primeira instituição a ser formada no mundo, desde os primórdios da civilização já haviam em pequenos grupos sociais, alguns aglomerados que atualmente seriam chamados de famílias.

Ao longo do tempo, a unidade familiar se transformou de diversas formas, de família tradicional com pai e mãe, agora temos diversas variações ao redor do mundo. Segundo o pedagogo José Libâneo⁵, a família é a instituição jurídica e social que dá origem à sociedade conjugal, da qual derivam três diferentes vínculos: o conjugal, o de parentesco e o de afinidade. Porém, a família deixou de ser conceituada de forma superficial e, atualmente, existem diversas definições para a mesma.

É sabido que o Estado se preocupa com qualquer grupo familiar, seja ela firmada legalmente ou baseada somente em afinidade. Dessa forma, vê-se que a entidade familiar, independentemente de sua construção, é amparada e possui voz para reivindicar seus direitos e comandar os papéis

Portanto, é indispensável que a família esteja ciente do seu papel na formação das crianças, considerando que atualmente torna-se gradativamente mais difícil educá-las em um mundo repleto de autoritarismo por parte da figura familiar e maus exemplos como um todo.

II. Olhares sobre as famílias: uma instituição responsável por promover a educação e influenciar o comportamento dos filhos no meio social.

A família é um núcleo social fundamental para exercer influência nos primeiros comportamentos das crianças, na maioria das vezes, os exemplos são passados de maneira inconsciente, todas as atitudes dos pais são observadas e absorvidas pelos filhos. Todo sentimento que os pais transmitem a criança, antes do primeiro contato com a escola, irão afetar sua aprendizagem nessa instituição de ensino. De acordo com a psicóloga Elaine Braghirolli, as atitudes são aprendidas desde muito cedo na infância e sob a influência da família, elas vão sendo formadas.

⁵José Carlos Libâneo, paulista, graduado em filosofia pela PUC de São Paulo. Fez mestrado em educação escolar brasileira e doutorado em educação, posteriormente.

Visto isso, nota-se que a família tem papel fundamental na educação infantil e precisa exercer essa primeira influência na vida de seus filhos. Sendo assim, se a família deixa de ter um bom contato inicial com essas crianças, sendo pais agressivos, privando seus filhos de conhecimento e não mantendo contato afetivo necessário, essas crianças serão isoladas, tímidas e, até mesmo, agressivas, atrapalhando e muito o seu aprendizado no contexto escolar. Já as famílias equilibradas e que mantêm um bom contato e afeto com seus filhos, encorajando-os, oferecendo o carinho necessário e sendo positivos com suas boas ações, garantem que seus filhos serão bons alunos nas escolas e terão boas relações com todos ao seu redor.

"Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem as iniciativas da criança, elogiarem o sucesso, derem tarefas que não excedam as capacidades da criança, forem coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos, estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento de autoconfiança e autoestima." (Coria-Sabini, 1998:65).

No entanto, a participação na vida da criança por parte dos pais deve ser de forma consciente e constante para que não se manifestem problemas futuros no desenvolvimento escolar da criança. Considerando que a escola e a família precisam necessariamente estar em harmonia e não há outra forma de acontecer tal fato sem a presença dos pais.

III. A escola como instituição de ensino: um lugar para escolarização

O termo escola deriva do latim *schola* e refere-se ao estabelecimento onde se dá qualquer gênero de instrução. Partindo deste conceito, vê-se que a instrução é o real papel da escola, instruir o ser humano a ética, a moral e seu comportamento social, juntamente com os pais.

O filósofo contemporâneo Mário Sérgio Cortella defende que as escolas não têm o papel de educar as crianças que esse é o dever dos pais e da família. Segundo Cortella, as famílias são responsáveis pela educação e a escola tem a tarefa da escolarização da criança. Diante desta ideia, vemos que a escola e a família atuam em conjunto na formação dos pequenos, ou deveriam atuar, considerando que a iniciação escolar infantil é essencial para formar o adulto em que ele vira a ser.

Atribui-se a escola a função de desenvolver na criança a capacidade, mental, física e ajudar na formação de seu caráter e autonomia, uma vez que é nela onde a criança encontra meios de desenvolver sua capacidade intelectual para utilizá-la em um futuro profissional. Observa-se que a escola é um local essencial na formação de todo cidadão, por isso, ela possui amparo do Estado, como definido e regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a organização da educação vigente no Brasil (com base na Constituição Federal de 1988).

Conclui-se que a escola, sendo uma instituição antiga e tradicional, possui importância fundamental para a formação de um país justo e equilibrado. No entanto, vários acontecimentos têm afastado alunos desse local como ações discriminatórias advindas da falta de conhecimento em que se encontra grande parte dos brasileiros. Essas ações se caracterizam por agressões físicas ou psicológicas sobre o conceito de homem e mulher atual na sociedade. Nota-se esse acontecimento nas altas taxas de evasão escolar masculina (37,9% dos homens segundo dados do IBGE em 2011). Recebem várias denúncias de discriminações nas escolas, sendo as principais delas: a recusa de utilização do nome social, a prática reiterada de insultos contra pessoas integrantes da população LGBT⁶ e agressões físicas ou ameaças contra mulheres.

IV. Relato de caso: supressão de páginas de livros com conteúdo de ideologia de gênero em Ariquemes-RO

O tema ideologia de gênero⁷ está sendo discutido pelo mundo há algum tempo, porém, foi em janeiro de 2017 que ele surgiu fortemente na ala política e cidadã de Ariquemes-RO. A discussão tomou amplitude nacional, que houve posicionamento de várias pessoas públicas sobre o caso. Discurso feito pelo atual prefeito sobre o ocorrido na cidade de Ariquemes-RO em seu gabinete foi o seguinte:

“O MEC fornece opções para que o município escolha quais livros ele irá utilizar durante os próximos 3 anos. Foi encaminhado para Ariquemes três edições diferentes de livros, um desses temas, tratava da ideologia de gênero. Essa escolha é feita pelos professores e eles escolheram esse livro, não sabe-se o motivo dessa escolha, o problema é que concomitantemente a escolha pelos professores, havia uma discussão no cenário

⁶**Sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros**, que consistem em diferentes tipos de orientações sexuais.

⁷**Expressão usada pelos críticos da ideia de que os gêneros são, na realidade, construções sociais.**

político no Distrito Federal, sobre colocar essa material (escolhido) ou não no Plano Nacional de Educação (PNE)⁸ e a Bancada Evangélica conseguiu fazer com que esse tipo de tema não fosse contemplado dentro do PNE, no Plano Estadual o governador do estado deixou esse quesito em aberto, no entanto, no município tivemos a posição de não ser tratado esse assunto no âmbito escolar. Durante o primeiro ano da chegada desses livros, eles foram entregues as crianças, durante a metade do mesmo ano, o prefeito da época, Lorival Amorim, foi questionado pelos vereadores sobre não ter sido aprovado no município a veiculação de livros contendo ideologia de gênero, além disso há apenas um livro que contém esse tipo de conteúdo. Fizemos um requerimento para a retirada desse material de veiculação. Então o prefeito Lorival Amorim retirou esses livros dos alunos e deixou os mesmos sem outra alternativa para o ano letivo, e esse procedimento foi acompanhado e autorizado pelo Promotor de Justiça Nelson Liu. O procedimento que o MP instaurou para investigar a retirada foi arquivado pelo promotor Nelson. No ano seguinte eu me elegei, assumi a prefeitura desta cidade e fui informado desse ocorrido. Alguns vereadores vieram até mim declarando que esses livros continuariam retidos. Uma semana depois eu recebi um ofício do SINTERO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de [Rondônia](#)) dizendo que se eu não devolvesse os livros estaria cometendo atos de discriminação sexual, homofobia e contrariando a autonomia dos professores. Diante deste impasse, eu levei a discussão para a população, uma vez que, o ano letivo ia começar e os livros estavam recolhidos com o aval do Ministério Público e os alunos estavam sem livros. Logo depois, chamei os 13 vereadores os quais apenas 1 não compareceu e esclareci os fatos. Todos apoiaram o fato de não distribuir os livros com esse conteúdo. Os conteúdos contendo identidade de gênero estão espalhados por todo o livro e não há uma parte isolada sobre tal assunto. Como já foi dito, esse tema não foi aprovado nem em cenário nacional, nem municipal, não tinha porque eu aplicá-lo. Nesta hora eu disse que iria suprimir as páginas contendo esses assuntos para poder entregar os livros. Antes de falar isso, eu pesquisei o significado da palavra supressão. Suprimir pode significar retirar, mas eu poderia colocar uma página em branco, colar em cima uma atividade pedagógica, enfim. Mas para mídia, colocaram que eu iria rasgar livros. Mas o que eu queria era fazer com que as crianças, no primeiro dia de aula, tivessem livros. Por outro lado, eu não queria que para as crianças fosse entregue um conteúdo que não foi

⁸ Plano que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.

permitted to give. In the Brazilian constitution, we have a pyramid of laws. At the base are the ordinary laws (normal) and at the top are the laws of the federal constitution, which is the 'law of laws'. All laws at the base must respect obedience, or at least not contradict, the federal constitution. From 2004 onwards, along with the constitution, acquiring a character of law of laws; there are the International Treaties of Human Rights. One of these treaties is the Pact of San José de Costa Rica and it speaks in an article that the right to provide moral, civic, religious and sexual education to children is of the parents. By allowing a third party to start these issues with a child, you are taking away from the parents the right that is granted by the treaty. Because a father will not want to talk about homosexuality or sexuality with a 5-year-old child. Bringing this to the classroom takes away from the parents this right. At no point, I wanted to discriminate against the homosexual population. My three arguments were these: guarantee didactic material, comply with national and municipal legislation and not violate the International Treaty of Human Rights. How was this resolved? The books were not distributed. Teachers are looking for materials from abroad, and other students are using outdated books"

Na opinião dos representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (Sintero), retirada do site G1 Rede Amazônica, os livros que chegaram a ser distribuídos aos estudantes em 2016 e depois recolhidos, não discutem a chamada ideologia de gênero, a qual é uma teoria que afirma que a questão sexual é uma construção social e sim, conteúdos de diversidade familiar. O tema está previsto na grade curricular como disciplina a ser abordada em conjunto com outras.

Abaixo, vê-se páginas dos livros que continham conteúdo de diversidade sexual na formação de famílias, denominado como conteúdo de ideologia de gênero pela maioria.

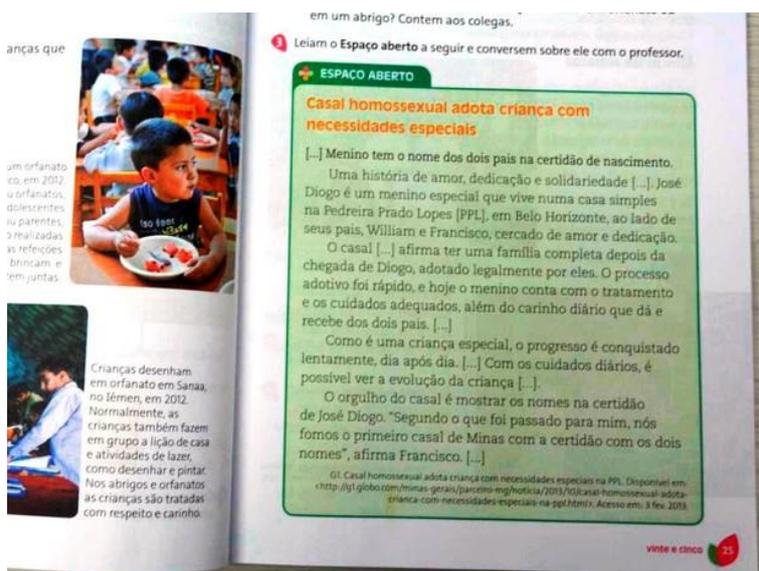
Imagem 01: Livro vetado mostra foto de 1º casal gay a adotar criança no Brasil (Foto: Ana Claudia Ferreira/ G1)



O livro apresenta indicações de leitura ao aluno sobre casal homossexual que adotou uma criança com necessidades especiais em um livro de geografia do 3º ano. Em outro livro, já do 1º ano, há um exercício para completar as legendas das fotografias, na qual há uma foto de uma família composta por dois pais e uma criança.

Abaixo temos mais uma imagem exemplificando a forma como o assunto foi tratado nos livros distribuídos pelo MEC.

Imagem 02: Texto conta história de casal que adotou criança com deficiência visual (Foto: Ana Claudia Ferreira/ G1)



A opinião do MP, de acordo com matéria publicada pelo G1 da Rede Amazônica, é que em nenhum momento os livros tratam de ideologia de gênero, e sim a diversidade familiar e que todos os exemplares dos livros foram analisados pelo órgão.

Segundo a promotora da área da educação e defesa dos direitos humanos, o material é lícito e não irá prejudicar no desenvolvimento de uma criança.

"De maneira bem sutil foi colocado em algumas páginas dos livros, uma foto de um casal gay que adotou uma criança. Isso para explicar aos alunos as diferentes famílias que hoje são formadas, e não existe fundamento jurídico para a Câmara de vereadores ou o prefeito quererem que esse material não seja aplicado", explicou.

V. A família contra a escola: um caso a ser estudado

Rondônia é um estado relativamente novo, se comparado a outros estados do Brasil, pode ser por esse fato que a questão de ideologia de gênero demorou um pouco mais para ser discutida no âmbito público. Dessa forma, o caso relatado acima, exemplifica como esse assunto ainda precisa ser discutido em cenário estadual, considerando o fato de que não é um conteúdo que a população domina para formar opiniões éticas as quais desenvolverão uma população desenvolvida.

Segundo o Censo Demográfico de 2010, o Norte tem o menor número de casais do mesmo sexo do Brasil, em uma parcela de 3.429 de 60 mil homossexuais totais no país. Dessa forma, nota-se como o Norte está despreocupado em tratar de assuntos como questões de ideologia de gênero, visto que a quantidade de pessoas que se declaram homossexuais na região é a menor do Brasil. Por conta disso, há uma dificuldade para a luta e difusão desses ideais nessa parte do país.

Nesse contexto, professores escolheram livros a serem ministrados contra a decisão federal. Como já relatado nesse artigo, a escola deve estar em comunhão com a família para que a criança possua uma boa formação de caráter e intelectual. Quando há divergência entre esses pilares, temos o problema que ocorreu na cidade de Ariquemes-RO, causando desconforto para todos os envolvidos.

De acordo com o site G1, uma identidade masculina baseada na agressividade, na indisciplina e em noções hierarquizadas do que é ser homem ou mulher tem reproduzido uma cultura de violência e afastado os meninos dos bancos escolares (segundo pesquisas científicas vindas dos mais diversos campos disciplinares). Nesse contexto, observa-se que

Rondônia está inserido, de alguma maneira, nessa cultura; o que reflete a atual situação escolar do estado que possui IDH mediano em relação aos outros estados do país.

4. Conclusão

Ao esclarecer o fato ocorrido em Ariquemes-RO, o artigo dá a oportunidade para que a sociedade entenda e conheça o assunto para poder formar uma opinião sobre a importância da discussão da ideologia de gênero no estado.

Não foi mostrado aos pais a importância de introduzir esse conteúdo a crianças, portanto vemos que para a entrega desses livros seria necessário previamente: palestras nas escolas, panfletos e outros meios de conscientizar os pais sobre a importância que entender a ideologia de gênero ajudaria na formação social do seu filho. Este tema deve começar a ser introduzido nas escolas a partir de crianças de 6 anos, a qual seria idade ideal para compreender essas diferenças pois cabe a escola a função de tratar de assuntos como sexualidade, entretanto a introdução desse assunto é dever da família e a escola apenas amplia o conhecimento pré-existente.

No caso do que aconteceu na cidade de Ariquemes, os livros deveriam ser selecionados de forma correta pelos professores responsáveis pela escolha, de forma que, se o município não aprovou a abordagem de determinado assunto, os profissionais deveriam aderir uma opção coerente. Portanto, uma vez escolhidos os materiais didáticos, independente de aprovação federal e/ou municipal, esses devem ser trabalhados afinal foi gasto dinheiro público nesse investimento.

É preciso que haja maior união de ideais entre escola e família, principalmente para poder introduzir a questão de ideologia de gênero para as crianças corretamente. Por ser um fato que há no Brasil e no mundo, tudo o que não se conhece causa estranhamento. Portanto não introduzir esse assunto irá gerar adultos preconceituosos, na maioria das vezes por falta de conhecimento adequado.

5. Referências

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO LUCAS, CHAMADA PARA SUBMISSÃO DE ARTIGOS – *II Semana da Diversidade Humana*. Disponível em:

<http://www.saolucas.edu.br/repositorio/edital_chamada_de_artigos_II_semana_da_diversidade_humana_retificado27062017.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017

SIGNIFICADOS. *Significado de família*. Disponível em:
<<https://www.significados.com.br/familia/>>. Acesso em: 08 set. 2017.

SEDUC-MT. *Influência da família no processo de ensino aprendizagem*. Disponível em:
<<http://www.seduc.mt.gov.br/paginas/influ%c3%aancia-da-fam%c3%adlia-no-processo-de-ensino-aprendizagem-.aspx>>. Acesso em: 08 set. 2017.

EU SEM FRONTEIRAS. *O papel da escola e da família na vida de uma criança*. Disponível em: <<https://www.eusemfronteiras.com.br/o-papel-da-escola-e-da-familia-na-vida-de-uma-crianca/>>. Acesso em: 08 set. 2017.

GIL, Elisabete Dos Santos Gonçalves. *Família-escola: uma parceria necessária para aprendizagem. O professor pde e os desafios da escola pública paranaense*, [S.L.], v. 1. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_ped_artigo_elisabete_dos_santos_goncalves_gil.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017

PORTAL DO MEC. *Legislação escolar*. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=600-legislacao-escolar&itemid=30192>. Acesso em: 08 set. 2017.

CARTA CAPITAL. *Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos*. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>>. Acesso em: 08 set. 2017.

G1. *MP divulga livros didáticos proibidos em escolas por ter união entre gays*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2017/01/mp-divulga-livros-didaticos-proibidos-em-escolas-por-ter-uniao-entre-gays.html>>. Acesso em: 08 set. 2017.

G1. *Censo 2010 contabiliza mais de 60 mil casais homossexuais*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/04/censo-2010-contabiliza-mais-de-60-mil-casais-homossexuais.html>>. Acesso em: 15 set. 2017

ELABORAÇÃO DE PALESTRA EDUCATIVA COM FOCO NO ATENDIMENTO À COMUNIDADE DE TRANSEXUAIS: UTILIZANDO A METODOLOGIA ATIVA COMO ALIADO NA DISCUSSÃO

Karina Negrão ZINGRA
Arlindo Gonzaga BRANCO JUNIOR
Centro Universitário São Lucas – UniSL
E-mail*: karina.zingra@gmail.com

Resumo: O presente artigo visa apresentar a discussão entre acadêmicos de medicina, sobre atendimento à população de risco dos transexuais, mediado pela metodologia baseada em problemas. Baseado na existência de uma política de atenção especial a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e que não é exercida pois observa-se que o profissional de saúde não apresenta-se capacitado para tal. Este trabalho, é um relato de experiência sobre o atendimento a essa população de risco, onde foi realizada a metodologia ativa de ensino. Nesta, desenvolveu-se uma palestra *Role Play* com o tema “Atendimento ao Usuário Transexual no Sistema Único de Saúde”. A partir disso, 11 discentes do curso de medicina, de variados períodos, foram apresentados aos principais desafios da atenção básica no século 21, depois ao conceito de identidade de gênero e foi apresentado um caso clínico de um paciente transexual interpretado por uma das palestrantes no qual os participantes deveriam chegar a uma conclusão diagnóstica. Durante 2 horas, discutiram como definir o paciente quanto a sua sexualidade tanto verbalmente quanto no prontuário. Sendo que, todos os congressistas concordaram que deve ser usado o nome social, associada com outras medidas. Diante do exposto, é necessário pesquisas na área de ensino utilizando-se a metodologia ativa, bem como adicionar discussões em academia de saúde sobre o atendimento à população de risco.

Palavras-chave: LGBT. Metodologia ativa. População de risco.

Abstract: This article aims to present a discussion among medical students about the care of the risk population of transsexuals, mediated by the methodology based on problems. It is based on the existence of a policy of special attention to lesbians, gays, bisexuals, transvestites and transsexuals, that is not exercised because it is observed that the health professionals aren't able to do so. This work is an experience report about the assistance of this risk population, where was used the active teaching methodology. For that, a lecture was developed using the Role Play method, which the theme was “Attention to the Transsexual User in the Unique System of Health”. From this, 11 medical students from various levels at college, were presented to the main challenges of basic care in the 21st century, later to the concept of gender identity and a clinical case of a transsexual patient interpreted by one of the lecturers in which the participants should arrive at a diagnostic conclusion. During 2 hours, they discussed how to define a patient about their sexuality both verbally and in the medical record. Since, all the congressmen agreed that the social name associated with others measures should be used. In view of the above, it is necessary to research in the teaching area using the active methodology, as well as to add discussions in the health academy about attending to this risk population.

Keywords: LGBT. Active methodology. Risk population.

INTRODUÇÃO

Embora exista a política de atendimento ao LGBT existir, é comum observamos que o profissional de saúde não consegue abordar adequadamente esse paciente seja por falta de conhecimento em humanização e comunicação.

É corriqueiro em palestras de todo país, palestras a fim de capacitar a equipe local sobre determinados temas, dentre elas a LGBT. Porém nessas discussões, os profissionais palestrantes utilizam da metodologia passiva, o qual o orador disserta sobre um determinado tema, sem a interrupção dos ouvintes e ao fim, abre-se a oportunidade para discussão e dúvidas.

Neste trabalho, os pesquisadores optaram por utilizar a metodologia baseada em problemas (metodologia ativa) e, a partir da discussão e vivência, descrever um trabalho na modalidade “Relato de experiência” observando se há eficácia da metodologia ativa nas palestras. Este relato então irá auxiliar demais estudos pedagógicos que podem ser utilizadas em congressos, palestras e até em capacitações de profissionais da saúde.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pode-se verificar, a partir de relatos históricos, que a saúde da população de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros, Transexuais e Travestis (LGBT) tem sido marginalizada e se manteve esquecida pela sociedade (DUARTE, 2012).

Stearns (2010) descreve que gays e lésbicas durante a segunda guerra mundial foram submetidos a tratamentos que tinham por finalidade, reverter sua orientação sexual, pois esta era compreendida como sendo algo antinatural, acarretando em milhares de mortes de LGBT.

O despatologização da homossexualidade iniciou em 1987 na terceira revisão do manual de Diagnóstico e Estatísticos dos Transtornos Mentais da Associação de Psiquiatria Americana, o qual os autores revisaram os transtornos de personalidades e alguns foram desmembrados, como o ocorrido com capítulo de desvio sexual. (RUSSO; VENANCIO, 2006).

A Organização Mundial de Saúde (1993) retirou a homossexualidade do Código Internacional de Doenças - CID em 1993.

No Brasil um importante marco nas políticas públicas ocorreu em 2004, com a criação do Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate a violência e à discriminação contra LGBT e de Promoção a Cidadania Homossexual. Foi com este programa, que iniciou-se a busca pela integralidade da saúde dessa população, estabelecendo diretrizes para o combate a violência e a discriminação, além do respeito as especificidades e da promoção de cidadania (BRASIL, 2004).

Com esse marco, alavancaram-se pesquisas sobre o atendimento dessa população. Em 2008, Lionço publicou artigo o qual ele tornava evidente a preocupação com o processo de discriminação institucionalizados, evidenciando o quanto é desafiador incluir a pauta LGBT em diversas políticas, partindo do pressuposto que a orientação sexual e a identidade de gênero são determinantes na saúde das pessoas.

Sabendo do fato desafiador para a saúde dessa população, em 2008 foi criada a política nacional de saúde LGBT, que seguiu as diretrizes do Brasil Sem homofobia coordenada pela Secretaria de direitos Humanos (BRASIL 2008).

Embora o direito a saúde da população esteja garantido na Constituição Federal de 1988, foi por meio da Política Nacional de saúde integral que a população LGBT teve notoriedade no que diz respeito ao direito integral a saúde (VENTURA, 2010)

Mesmo com as políticas públicas implantadas, temos dificuldade no atendimento dessa população o qual muitas das vezes, o profissional não está preparado profissionalmente para atender essa população.

Cerqueira-Santos *et al.*, (2010) no seu artigo intitulado Percepção de Usuários Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros, Transexuais e Travestis do Sistema Único de Saúde publicado em 2010 traz os seguintes relatos:

Relato 1: As pessoas não estão preparadas e não estão sensibilizadas pra perguntar... como é que eu posso te atender. O princípio da equidade e da universalidade não é nem um pouco respeitado. Porque equidade é como eu posso ser atendida, como eu quero ser atendida e como eu gostaria de ser atendida no posto de saúde. Eu quero ser respeitada. (C., 35, transexual, básica, grupo focal).

Relato2: ... se ele não conseguir cumprir a função dele como servidor público e ver primeiro a orientação sexual dele e a premissa de vida dele e os pressupostos morais dele, é por ali que o atendimento já vai sendo ou acessado ou negado, a barreira já tá feita. (R., 35, lésbica, básica, entrevista individual).

Relato 3: Os postos de atendimento... primário... as pessoas olham o prontuário... tem o HIV... ah é gay... pegou HIV fazendo sexo com outro homem. Só tem aquele preconceito no atendimento deles com gay. A mulher, é lésbica, sapata, sapatão. Tu sai eles ficam rindo, debochando. Desculpe usar a palavra sapatão. (E., 41, gay, especializada, HIV+, grupo focal).

Com isso, observamos que ainda temos barreiras para o atendimento a essa população. As dificuldades para o atendimento vem muitas das vezes da falta de conhecimento técnico do profissional de saúde e a pouca discussão do tema no meio acadêmico.

A Atenção básica é a porta de entrada aos serviços de saúde, e por conseguinte os profissionais que lá atuam, devem acolher a população de forma humanizada, buscando conhecer suas necessidades e vulnerabilidades específicas (BRASIL, 2009).

Este trabalho vem discutir, através de um relato de experiência, sobre o atendimento a essa população de risco na atenção básica.

METODOLOGIA

Relato de experiência é um modelo de projeto o qual o autor descreve uma experiência vivida num determinado período de tempo. Esta pesquisa tem por objetivo analisar a eficácia de metodologia ativa em discussões na atenção básica; Averiguar a possibilidade de substituir as formas tradicionais de palestras na atenção básica pela metodologias ativas.

Foi escolhido como Metodologia Ativa de Ensino a problematização e o role play.

A temática foi: “Atendimento ao Usuário Transexual no Sistema Único de Saúde”.

Foi realizada em agosto de 2017, durante a II Assembleia Regional Norte, promovida pela Federação Internacional dos Estudantes de Medicina do Brasil (IFMSA Brazil), no período vespertino no campus da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), da cidade Porto Velho, em Rondônia.

A *Role Play* consiste em uma estratégia que possibilita a interação entre os alunos através de uma simulação de um contexto da vida real. Dessa forma, os alunos são apresentados a situações em que devem interagir com os participantes usando conceitos previamente abordados na aula ou palestra. Esse método permite maior liberdade para discussão, por não ter um texto previamente preparado, aprimorando suas capacidades de comunicação (CARDOSO, 2009).

Participaram da atividade um total de 11 discentes do curso de medicina que estavam entre 3º e 12º semestre da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Acre (UFAC), UNIR, Centro Universitário São Lucas (UNISL), Faculdades Integradas Aparício Carvalho (FIMCA). Destes, 2 discentes foram os mediadores e os demais participantes ativos da discussão.

Para o desenvolvimento, os materiais necessários foram projetor e computador que proporcionassem a visualização dos diapositivos utilizados na apresentação. Ademais, disponibilizamos os acadêmicos em forma circular para facilitar a discussão em sala de aula.

A princípio foram elencados os principais desafios básicos da atenção básica no século 21 a fim de contextualizar no amplo espectro, e depois afunilamos para a atenção voltada para o transexual nesse contexto. Para isso, precisamos também definir conceitos como identidade de gênero, expressão de gênero, sexo biológico e orientação sexual, utilizando uma imagem didática.

Em primeiro momento definimos o que é Identidade de gênero utilizando os princípios de Yogyakarta, 2007 como referência. Este descreve que identidade de gênero se refere a “profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos”. Logo após, para finalizar a parte introdutória, pontuou-se quais as principais dificuldade no atendimento do paciente transgênero.

Em um segundo momento, apresentamos um caso clínico (Tabela 1), de um paciente masculino, cujo sexo biológico é feminino, que se apresenta num ambulatório de ginecologia com queixas de dor em baixo ventre associado a disúria, corrimento, vaginal e dispareunia. Esta personagem foi interpretada por uma das autoras do relato.

Tabela 1. Caso clínico discutido no evento.

<u>Caso clínico</u>
<u>Nome Social:</u> Luís Mauro
<u>Nome civil:</u> Gabriele
<u>Descrição:</u> Paciente, 32 anos, em união estável há 6 meses, chega ao seu consultório com dor em baixo ventre há 2 dias associada a disúria, corrimento vaginal e dispareunia. Refere que há um 1 dia iniciou febre de 38°C com melhora parcial ao uso de antitérmico. Relata atividade sexual precoce e múltiplos parceiros antes do atual relacionamento. Não faz acompanhamento ginecológico.

O objetivo geral do *Role Play* é: O médico (entrevistador) deverá acolher o paciente como sendo do sexo masculino, chamando-o pelo nome social. Porém, deverá direcionar a consulta questionando informações sobre a história ginecológica prévia, que deve ser lavada em consideração pois apesar do paciente ter atitudes e postura do gênero masculino, ainda apresenta sexo feminino e consequentemente as doenças pertinentes a esse grupo.

Os participantes foram instigados a realizar perguntas a fim de chegar a uma conclusão diagnóstica e solucionar o problema apresentado. Trabalhando assim princípios relacionados ao acolhimento para estabelecer uma relação de confiança e solidariedade entre profissional e usuário (SANTOS *et al*, 2010).

Após a discussão do caso clínico, em um terceiro momento, foi estabelecido quais as habilidades necessárias, objetivos e dificuldades no atendimento do paciente transgênero no SUS. Visto que a população LGBT e os serviços de saúde ficam prejudicados a partir do momento que existem comportamentos homofóbicos (SANTOS *et al*, 2010) ou despreparo por parte das equipes de saúde no que concerne as necessidades desse grupo.

DISCUSSÕES, RESULTADOS OU ANÁLISES

A palestra teve a duração de 2 horas baseada em um problema clinico, com o supra citado (Figura 1).



Figura 1. Palestra educativa sobre atendimento ao usuário transgênero no SUS. Fonte: arquivo pessoal.

A definição inicial sobre identidade foi o mais discutido quando ao comportamento do profissional da saúde quanto ao atendimento ao transexual. A Principal discussão foi sobre como definir essa paciente quanto à sua sexualidade. Como escrever no prontuário adequadamente sobre a sexualidade do paciente e como abordar ele (nome social ou nome

da certidão de nascimento?). Quais termos usar ao querer abordar tal usuário no sistema único de saúde. E como perguntar a sexualidade e por qual pronome ele atende?

Muitos congressistas utilizaram a palavra preferência e 'opção sexual', que segundo Poorman (2001), não devem ser usados, pois implicam que os homossexuais, por exemplo, optam por ser homossexuais. Embora os comportamentos sexuais realmente envolvam escolha, a orientação sexual inclui emoções e atração erótica e podem ser geneticamente determinadas, em vez de representarem uma questão de livre arbítrio. O profissional não deve se inibir ao questionar na anamnese quanto a sexualidade e conseqüentemente como se portar, auxiliando assim a relação médico paciente.

Foi unânime, na visão dos congressistas o uso do nome social do paciente. Bento 2014 descreve que o Brasil é o único país do mundo onde, no vácuo de uma legislação geral, instituições garantem um direito negado globalmente. Aqui transmutamos o respeito à identidade de gênero em “nome social”. Universidades, escolas, ministérios e outras esferas do mundo público aprovam regulamentos que garantem às pessoas trans a utilização do “nome social”.

O mesmo autor reflete: qual o sentido de permitir a alteração do nome e manter o sexo? Isso poderia ser uma forma de continuar condenando a pessoa a uma morte em vida.

Sabe-se da importância do nome social para esta população mas são necessários mais estudos voltados na área jurídica para que seja adequadamente normatizada e que não prejudique o usuário do sistema de saúde.

Ao finalizar a palestra, recebemos retorno positivo dos congressistas quanto a metodologia utilizada para abordagem do tema. Isso porque, proporcionou ampla discussão onde cada um expôs seu ponto de vista baseado tanto em sua história pessoal como o aprendido na graduação. Destacaram como ponto importante, a troca de saberes e conhecimento entre acadêmicos de diferentes universidades e diferentes metodologias de ensino confluindo para a conclusão de que ao usuário transgênero deve ser abordado de forma holística e linear.

Por fim, concluiu-se ao final da palestra a importância de mais estudos e apontamentos em congressos, mesa redondas, eventos científicos. Ademais, abrir espaço na academia (enfermagem, fisioterapia, biomedicina, medicina, psicologia e outras áreas em contato com essa população) para discussão desse tema, com intuito de aprimorar e sensibilizar o atendimento à essa população consolidando os pilares do SUS.

Segundo os princípios do SUS, a equidade no atendimento ao público é uma premissa. Equidade conceitua-se como a busca de igualdade no acesso aos serviços de saúde, levando em consideração que nem todas as pessoas são iguais. Logo, a equidade tenta ao mesmo tempo garantir igualdade considerando especificidades para tipos de públicos. (CERQUEIRA-SANTOS, 2010). Então, no fim do evento pode-se observar a discussão de patologias psíquicas, orgânicas, relação médico-paciente, humanização e compreensão da lei orgânica do SUS. Tudo isso, através da resolução de apenas um caso clínico. Evidenciando assim a eficácia da metodologia baseada em problemas.

CONCLUSÃO

Em tempos de sociedades globalizadas e acesso massivo da população à informação por meio de mídias digitais, faz-se necessário o repensar de nossas metodologias de ensino utilizadas diariamente (Limberger, 2013). Diante disso no relato descrito observou-se que a metodologia ativa, por meio de resolução de problemas (caso clínico) auxilia na discussão da temática de atendimentos ao LGBT, agregando conhecimento e fazendo os participantes refletirem e pesquisarem sobre a temática envolvida, favorecendo assim o ensino-aprendizado da área.

Faz-se necessário pesquisas que envolvam tanto a área de ensino aprendido com foco na metodologia ativa bem como nas discussões em academias médicas e de saúde sobre o atendimento à população de risco, sempre tentando uma melhor discussão entre professor aluno e/ou mediador.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, VÍTOR LOPES. Desafios no atendimento, acolhida e integração local de imigrantes e refugiados/as LGBTI. Cadernos OBMigra V2.N.2. 2016.
- BERBEL N.N. Problematization and problem-based learning: different words or different ways? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n.2, pp:139-54. Fev, 1998.
- BERENICE BENTO. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporanea*. v. 4, n. 1 p. 165-182 Jan.–Jun. 2014
- BRASIL. Brasil sem Homofobia: Programa de Combate a Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, DF: Autor. Ministério da Saúde. (2004).

BRASIL. Ministério da Saúde. (2008). Saúde da população degays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. *Rev. Saúde Pública*. 42. (3), 570-573

BRASIL. Portaria nº 1.820 de 13 de agosto de 2009. Brasília: MS, 2009.

CARDOSO, A. F. M. P. O Role Play como ferramenta no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino médio. 2009. Dissertação (Mestrado em ensino do Inglês e Alemão. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

CERQUEIRA-SANTOS, ELDER, CALVETTI, PRISLA U., ROCHA, KÁTIA B., MOURA, ANDREÍNA, BARBOSA, LÚCIA H., HERMEL, JÚLIA. Percepção de Usuários Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros, Transexuais e Travestis do Sistema Único de Saúde *Interamerican Journal of Psychology* [online] 2010, 44 (Sinmes) : [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2017] Disponible en: <<http://revelo.com.ve/www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641004>> ISSN 0034-9690

CORRÊA, S.; MUNTARBHORN, V. (Org.). Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2006. Disponível em: http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 22 nov. 2017

DESSUNTI, Elma Mathias et al. Convivendo com a diversidade sexual: relato de experiência. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 61, n. 3, p. 385-389, June 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000300018&lng=en&nrm=iso>.access on 14 Sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672008000300018>.

DUARTE, M.J. Políticas publicas para a população de Lésbicas, gays, travestis e transexuais (LGBT). Política editorial e normas de submissão de texto. **REVISTA ADVIR**. v. 27, n. 12, p. 92. Jan/jul de 2012.

LIMBERGER, JANE BEATRIZ. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [online] 2013, 17 (Outubre-Diciembre) : [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180129748020>> ISSN 1414-3283

LIONÇO, T. Que direito à saúde para a população GLBT? Considerando direitos humanos, sexuais, reprodutivos em busca da integralidade e da equidade. *Saúde Soc.* 17(2), 11-21 (2008)

OMS- Organização Mundial de Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento – CID – 10**. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre, RS, Artes médicas, 1993.

POORMAN S.G. Respostas sexuais e transtornos sexuais. In: Stuart GW, Laraia MT. Enfermagem psiquiátrica: princípios e prática. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; p. 581-604. 2001

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. 2007. Disponível em: http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 20 set 2017.

REIBNITZ, K.S.; PRADO M.L. Inovação e educação em enfermagem. Florianópolis: Cidade Futura; 2006

RODRIGUES CARDOSO M, FERRO L F, Saúde e população LGBT: demandas e especificidades em questão. Psicologia Ciência e Profissão 201232552-563. Disponível: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282024793003>. Acesso em: 14 de set de 2017.

RUSSO, J.; VENÂNCIO, A.T.A. Classificando as pessoas e suas perturbações: a revolução terminológica de DSMII. Revista latinoamericana de psicopatologia fundamental, São Paulo, v.9, n. 3, p. 460-483, set. 2006.

STEARNS, P.S. História da sexualidade. São Paulo: Contexto. 2010.

VENTURA, M. **A transexualidade no tribunal**: saúde e cidadania. Coleção de Sexualidade, gênero e sociedade: Homossexualidade e cultura. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

DESIGUALDADE NO PÓS-ABOLIÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Juliana Valentini
Inaê Nogueira Level
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM
E-mail: juliana.valentini@ifam.edu.br

Resumo: O objetivo desse artigo é apresentar debates historiográficos sobre a escravidão e suas funcionalidades no sistema colonial, a construção de um imaginário negativo sobre os povos africanos e seus descendentes, os limites da proposta abolicionista implementada, bem como a permanência de enormes desigualdades entre brancos e não-brancos. Acreditamos que para avançar e superar o racismo em suas múltiplas formas é necessário a construção de uma visão de mundo, nova e total, que desconstruindo a anterior, se coloque como o horizonte no qual a nova racionalidade possa instalar-se, essa uma nova racionalidade que apenas poderá ser alcançada com a destruição do sistema de opressão que constitui como componente histórico-estrutural das relações sociais e econômicas capitalistas, visto que essa desigualdade é funcional para acumulação de capital.

Palavras-chave: História; Escravidão; Racismo.

Resumo em língua estrangeira:

In this paper we discuss historiographical debates about slavery and its functionalities in the colonial system, the imaginary negative construction about the African people and their descendants, the abolitionist proposals limits implemented, as well as the enormous persistence inequalities between white and no –white people. We believe that to advance and overcome racism in all multiple forms, is necessary the construct a new rationality that can only be achieved destroying the system of oppression that constitutes a relations component social-historical and social capitalist and economic relations theses inequality is functional to capital accumulation.

Palavras-chave em língua estrangeira: History; Slavery; Racism.

INTRODUÇÃO

Esse ensaio versa sobre a escravidão, a construção de um imaginário negativo sobre os povos africanos e seus descendentes, os limites da proposta abolicionista implementada, bem como a permanência de enormes desigualdades entre brancos e não-brancos. Mesmo estando próximos aos 130 anos do fim da escravidão, ainda temos muito que avançar no combate à discriminação racial superação das desigualdades raciais na eliminação dos

estereótipos que ainda hoje são mantidos sobre a cultura afro-brasileira, para avançarmos na superação do racismo entendemos a necessidade da destruição do sistema de opressão que constitui como componente histórico-estrutural das relações sociais e econômicas capitalistas.

Conhecer a história das revoltas e dos levantes negros, a trajetória de resistência e luta seja contra a escravidão, ou contra sua inserção subjugada no modo de produção capitalista de maneira subordinada e inferior em relação à do operário branco, constitui uma arma contra a negação da existência do próprio racismo, contida no mito da “democracia racial”.

Esse tema vem ao encontro das demandas do estado do Amazonas, especialmente no que se refere às instituições de ensino localizadas no interior do estado, na medida em que o debate, os grupos de estudo e intervenções sociais voltadas para a questão racial ainda são incipientes, quando não inexistentes.

Desse modo, vimos direcionando ações de ensino, pesquisa e extensão que visam fomentar uma prática educacional baseada no estudo da luta e resistência da população negra, com o intuito de tornar visível a participação da cultura negra e indígena⁹ nas práticas educativas locais, através da efetivação da temática no âmbito escolar.

A inclusão do estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação básica representou um grande passo rumo ao reconhecimento e a valorização histórico-cultural da população brasileira. Possibilitou também, o conhecimento e a compreensão das diversidades culturais e ampliou os debates acerca dos juízos de valor e estereótipos construídos sobre o continente Africano e seus povos.

Conhecer a África! Por quê?

Por que as relações entre Brasil e África em seus elementos históricos e culturais se fazem tão presentes? Para responder a essa questão retomaremos ao contexto histórico que deu início a esta relação. Entre os séculos XVI e XIX cerca de 40% dos quase 10 milhões de africanos importados pelas Américas desembarcaram em portos brasileiros, esses dados indicam uma organicidade ímpar entre o Brasil e a África, pois possuir escravos significava conviver com africanos (Florentino, 1997, p. 23). O sucesso dos empreendimentos do comércio de homens tornou-se o item de maior peso nas importações

⁹ A temática indígena não será tratada nesse artigo, mas vem sendo tratada em projetos de pesquisa e extensão, como: “(Re)Conhecendo a Cultura Afro-brasileira e Indígena no Sul do Amazonas”, Semana da Consciência Negra “Toda forma de Consciência”.

coloniais, ampliou a presença de africanos no Brasil colônia, gerou uma significativa acumulação de capitais para os traficantes de escravos e teve um enorme custo humano para as populações escravizadas;

Assim o *“tráfico pode ser tratado como variável do cálculo econômico da empresa escravista colonial, enquanto fluxo demográfico; e como um negócio”* (Florentino, 1997, p. 24). Apesar uma grande variedade de abordagens sobre o termo, buscaremos contextualizar historicamente a presença dos africanos na América e apresentar um breve relato sobre as lutas e conquistas dos afro-brasileiros, no passado e no presente.

Para atender as demandas da exploração colonial a metrópole elaborou em território brasileiro *“formas de organização do trabalho historicamente novas, entre as quais a escravidão indígena e africana ...”* (MONTEIRO, 56). Iniciando com a exploração dos nativos – organizada a partir do fomento e participação dos europeus nas guerras intertribais, dos casamentos inter-étnicos, da catequese, dos aldeamentos – por meio de iniciativas que visavam transformar os nativos em mão de obra rentável aos interesses de colonos e da metrópole.

De modo geral, a integração dos nativos à sociedade colonial destruiu-os e com a redução drástica da mão-de-obra indígena¹ a saída encontrada pelos conquistadores foi a introdução compulsória do negro da África no país. No entanto, a escravidão indígena não foi totalmente eliminada, apesar dos vários elementos que contribuíram para a decadência da exploração dessa mão de obra – resistência indígena, as disputas entre colonos e jesuítas, o fracasso dos aldeamentos, a incompatibilidade dos interesses dos colonos com a dinâmica social interna das sociedades indígenas – é inegável que esses fatos aliado a outros como a redução do número dos nativos, tenha contribuído para a opção do negro africano como força de trabalho nas novas terras.

A exploração da mão de obra dos povos africanos e seus descendentes, vindo da Angola, Guiné, Moçambique, Mina, Benguela e entre outras, engendrou um amplo ‘comércio de almas’. A relação dessa atividade mercantil na sociedade colonial ultrapassa a indução externa dos anseios metropolitanos, pois criou um ‘poderoso circuito endógeno de acumulação’ com um relevante grau de autonomia frente ao capital internacional. Essa prática comercial permitiu aos traficantes de mão de obra africana desfrutarem de uma condição social ímpar, como elite colonial, o que, por sua vez, lhes propiciava uma posição capaz de influenciar decisivamente os destinos das políticas interna e externa do Estado (Florentino, 1997, pp. 09-10).

O tráfico causou a queda do valor da mão-de-obra escrava, permitiu sua superexploração e imediatamente a sua substituição, diminuindo o intervalo entre o desembolso da compra e o seu reembolso. Essa demanda forjada pelo comércio atlântico de homens firmou-se como um dos mais importantes setores de acumulação para o capital comercial europeu.

A sociedade colonial passou a ser estruturada em uma economia agrária, voltada para a exportação, monocultora, cuja mola propulsora foi a mão de obra escrava. Essa afirmação não descarta a mineradora, ou a existência, como já mencionado, de uma acumulação interna resultante do tráfico de escravos, ou mesmo em outras dimensões, do desenvolvimento do mercado interno na economia colonial e nelas a inserção da economia de subsistência que ora integrava /complementava ora resistia e era autônoma em relação aos mercados externos” (LAPA,42), na qual estavam envolvidos lavradores, trabalhadores livres, e artesãos autônomos.

Para a economia colonial foi fundamental o uso da força de trabalho de escravos africanos, que passaram a ser obrigados a adaptarem-se ao trabalho escravo, porém não o aceitavam. As demonstrações de resistência ultrapassaram as conhecidas fugas e organizações de quilombos, de insurreições, do que a maioria não participou. As resistências ocorriam na vida cotidiana, como mau trabalhador, como sabotador do trabalho, como um trabalhador que exigia um alto custo de vigilância. Calculada evidentemente como coeficiente do custo geral da produção (GORENDER, 1990 p. 251).

Para Gorender, o escravo no Brasil Colonial era tratado como uma mercadoria, poderia ser comprado e vendido, alugado, hipotecado, sequestrado ou penhorado e assim por diante, ou seja, do ponto de vista social ele era coisa. O que não tira a sua condição de sujeito que possuía subjetividade, podia reagir ao senhor, seja pela insubordinação, pela astúcia, ou pela violência, ou mesmo em alguns casos – pela negociação. (Gorender, 1990, p. 251).

Desse modo, as antigas terras indígenas foram paulatinamente ocupadas pelo colonizador e pelo negro, trazido para trabalhar nas mesmas. São montadas as bases do escravismo colonial que, durante quase quatrocentos anos, imprimiu o ritmo de desenvolvimento interno da nossa economia, da nossa vida social e da nossa cultura.

A sociedade colonial foi composta por uma população majoritariamente não-branca que compôs as camadas sociais mais baixas da sociedade, essa estrutura social permanece nas bases da sociedade contemporânea, em que parte da população afro-brasileira e

indígena, em grande medida, ainda estão excluídas dos benefícios do processo econômico e, compõe uma categoria sempre crescente de vítimas das políticas repressivas do estado. Em 1872 habitavam as três maiores províncias escravistas do império, 819.798 escravos e 2.890.154 homens e mulheres livres, dessa população 41% era descendente de escravos. (MATTOS, 1998).

O fim da escravidão foi bandeira de movimentos e ações durante o período colonial e imperial, um desses foi o movimento abolicionista, que promoveu ações de financiar a compra de alforrias de negros, havia também o debate entre a elite brasileira que tentava achar uma solução para o fim da escravidão, uma delas foi embranquecer o Brasil, alegando que os negros eram incapazes de assumir os novos postos de trabalho que surgiriam posteriormente. Essas ideias eugenistas estiveram presentes nas décadas anteriores e ajudaram a montar o arsenal ideológico que serviu de justificativa para o extermínio de indígenas e para a escravidão negra. A fala que segue é do iluminista Charles Montesquieu, que tratou a escravidão como algo negativo aos escravos e ‘senhores’, os primeiros por não poderem agir de modo evidentemente virtuoso e moral, enquanto aos segundos pelos maus hábitos, a crueldade que desenvolveriam no trato diário com os escravos.

Se eu tivesse que defender o direito que tivemos de tornar escravos os negros, eis o que eu diria (...) Aqueles a que nos referimos são negros da cabeça aos pés e têm o nariz tão achatado, que é quase impossível lamentá-los. Não podemos aceitar a ideia de que Deus, que é um ser muito sábio, tenha introduzido uma alma, sobretudo uma alma boa, num corpo completamente negro. (MONTESQUIEU, 1973, p. 215)

Nessa construção ideológica a imagem dos povos negros, ao ser narrada do ponto de vista de seus conquistadores, ainda é construída por uma imagem negativa, que desumaniza e justifica, assim, a exploração dessa mão de obra, bem como alimentou uma visão estereotipada sobre a população afro-brasileira, baseada nas teorias eugenistas que vigoravam, como nas obra *Systema Naturae* (1735), de Carl Linné¹⁰ que definiu uma taxionomia humana, na qual definiu o africano como: “*Negro, fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos; pele acetinada; nariz achatado, lábios túmidos; engenhoso, indolente, negligente*”, essas visões ideológicas presentes na visão do conquistador mantiveram-se nos pós abolição.

¹⁰ A partir do século XIX, com o aumento da produção dos países industrializados, o capitalismo passa pela primeira grande crise econômica (superprodução e subconsumo), e para solucionar a crise, parte para a partilha dos continentes africano e asiático. Com a retomada do saque promovido pelo imperialismo europeu, o discurso de inferioridade da África e de seus habitantes ganhou força novamente, desta vez, com contornos mais precisos, principalmente depois dos estudos “científicos” que deram origem ao que chamamos hoje de racismo científico.

Esses e outros estudos desenvolvidos em universidades europeias e estadunidenses buscavam comprovar que os povos nativos do continente africano estavam fadados ao desaparecimento, dessa forma as violências e extermínios cometidos no colonialismo e no neocolonialismo europeu eram entendidos como um passo do desenvolvimento natural desses povos, nesse contexto, “uma antropologia colonialista adquire o status de ciência e passa a dar respaldo à aventura de dominação das metrópoles dominadoras”, como podemos verificar na obra de Clóvis Moura “com a formação do estado brasileiro as classes dominantes fomentam um *tipo ideal de nação*, e esse tipo escolhido é exatamente o oposto daquele que produzia a riqueza, mas reflete o modelo do antigo colonizador *branco*. Criam-se, então, a partir daí, símbolos justificatórios dessa alienação e o negro passa a ser visto como inferior biológica, psicológica e culturalmente.

No Brasil o resultado dessa visão foi a defesa do branqueamento, que seria possibilitado com a vinda de imigrantes europeus. A questão racial passa a ser associada a condição social do sujeito, os segmentos mestiços, para se classificarem nessa escala cromática têm, também, de ascender na escala social. Um mulato pobre é negro, um mulato rico é branco, e esse seria o ideal a ser alcançado. A abolição ocorre ao mesmo tempo em que a crise em algumas regiões da Europa, como a Itália, possibilitou o grande fluxo de imigrantes no final do século XIX.

Após séculos a escravidão que alimentou uma “pedagogia de terror”, ou seja, o uso da violência física com diferentes instrumentos de tortura geralmente praticada em público, muitas vezes nos incontáveis pelourinhos ainda presentes em algumas cidades brasileiras. Essas estratégias aliadas com as pressões e imposição do medo de ser vendido e separado da família, visavam a submissão dos cativos e a contenção das fugas e rebeliões.

Com o avanço da resistência e do movimento abolicionista algumas correntes do liberalismo econômico passaram a tecer alegações das desvantagens da escravidão, com alegação da inaptidão do africano, de sua ignorância e incapacidade de realizar certas tarefas. Parte dos grupos de proprietários (os barões), principalmente do Sudeste, resistiram contra a abolição da escravidão, pois viam nessa mão de obra o sustento da grande lavoura e do mercado interno.

A transição do trabalho escravo para o livre conservou a estrutura fundiária, ao mesmo tempo em que limitou o acesso à propriedade, por meio das restrições da Lei de Terra, as classes dominantes mantiveram-se praticamente as mesmas e com mesmo poder de decisão sobre os rumos do estado brasileiro. A economia manteve-se voltada para a



exportação cafeeira, fornecedora de gêneros primários. A importação de grandes contingentes de imigrantes europeus (brancos), colaborou para a marginalização da população negra.

Para Moura, o preconceito de cor passa a agir como um mecanismo regulador do capitalismo dependente, mantém os baixos padrões de salários, intensifica o controle sobre o negro por meio da repressão, constrói e alimenta a imagem do negro desordeiro, criminoso, baderneiro e antibrasileiro. Em outro momento passa-se a defesa do branqueamento e desconstrução da identidade de lutas dos afro-brasileiros, para Clóvis Moura, *“grandes segmentos negros, tendo introjetado essa ideologia do colonizador, procurassem passar por brancos, ou, pelo menos, promover-se na escala cromática que o colonizador estabeleceu, tendo como modelo superior a ser alcançado, o branco”* (MOURA, p. 30).

Esta política fenotípica procurou e procura fazer com que os componentes de grupos específicos negros, fujam das suas origens étnicas, tendo a funcionalidade de um articulador da consciência crítica do negro, que passa a assimilar os valores e padrões brancos. Constituindo, assim, o suporte ideológico para o mito da *“democracia racial”*⁴, sobre a qual assenta uma política discriminatória, racista, de extermínio físico e social contra o negro brasileiro. (MOURA, p. 31).

Portanto, é equivocado pensar que após a Lei Áurea as lutas e resistência deixaram de existir dando lugar a um ambiente supostamente mais harmonioso, ao contrário, a lei não garantiu a igualdade de direitos entre brancos e negros, as barreiras criadas pela lei de terras dificultavam/impediam os ex-escravos de tornarem-se proprietários e produzissem para a subsistência, conforme José de Souza Martins *“num regime de terras livres o trabalho tinha que ser cativo; num regime de trabalho livre a terra tinha que ser cativa* (Martins, 1998, p.32).

Dentre os principais conflitos republicanos com participação efetiva da população negra (homens e mulheres) temos: A Guerra de Canudos, A Revolta da Vacina e A Revolta da Chibata, a Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro – TEN, Movimento das Mulheres Negras, que por diferentes caminhos lutavam para a construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais.

As revoltas protagonizadas por negros evidenciam a insatisfação constante que vivia boa parte da população brasileira, sem mudanças nas condições de vida para a população livre que se espreitava nos centros urbanos e no interior. Passam a ser registradas a

criações de grupos de associações, grêmios e clubes para mobilizar a população negra. No decorrer do século XX houve diversos movimentos com ações e objetivos distintos, conforme o contexto histórico que foram surgindo. Constituíram espaços de debate, mobilização, denúncia de práticas preconceituosas, defesa de políticas que garantissem a igualdade social, cultural e política.

Conclusão

As heranças de uma sociedade escravocrata e a colonização baseada na concentração fundiária constituíram elementos importantes para a construção de uma nação calcada na exclusão, persistente até os dias atuais, especialmente quando se relaciona o rendimento médio entre negros e brancos. Essa disparidade é indissociável das possibilidades de acesso à educação, que tem formado um número cada vez maior de analfabetos funcionais – sabem ler e escrever, mas têm dificuldades básicas de compreensão e fazer operações matemáticas, exigências básicas para pleitear trabalho e avançar na maioria das carreiras.

Associado aos baixos rendimentos e às precárias condições de vida, os negros passaram a ser associados à criminalidade, o estigma da senzala manteve-se nas periferias e os presídios se tornaram os novos “troncos” no século XX. *Em decorrência de tais práticas, os negros continuam a morrer, continuam a ser presos, continuam a ser jogados à ferros. Mesmo com os constantes investimentos em segurança, parece que o benefício destes mantém-se apenas a beneficiar a “Casa Grande”.* (OLIVEIRA FILHO, 2016 p. 71).

Logo, o racismo pode ser compreendido como a justificação ideológica para a hierarquização da força de trabalho e suas distribuições desiguais do rendimento, essas asserções ideológicas davam-se sob a forma de alegações que supunham traços “culturais” genéticos.

No caso particular do Brasil, esse etnocentrismo do branco em relação ao não-branco exerce o papel de estabelecer fronteiras hierárquicas do ponto de vista étnico, visando dificultar ou inviabilizar a mobilidade social vertical, individual ou massiva. Fecha-se o leque de oportunidades para os membros considerados ‘inferiores’. Isto aconteceu desde o Brasil colônia e durante todo o período imperial, prosseguindo, com modificações modernizadoras, até os nossos dias.

REFERÊNCIAS

GORENDER, Jacob. A escravidão reabilitada. São Paulo, Ática, 1990.

LINNÉ, Carl Von. Systema Naturae, 1758.

MATTOS, Hebe Maria. Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX. 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.37913.

MONTESQUIEU, Charles. Do espírito das Leis, São Paulo, 1973, p. 215.

MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. In: Revista Princípios, São Paulo, n. 34, agosto a outubro de 1994.

MOURA, Clóvis. Reflexões sobre o Racismo. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/4qjj2xtrzr5s8b8/reflex%C3%A3o%20sobre%20o%20racismo.pdf?dl=0> > Acesso: 18/09/2017.

OLIVEIRA FILHO, Enio Walcacer. A Criminalização do Negro e das periferias na História Brasileira. Vertentes do Direito 3 (1), 60-75, 2016. 2016. Disponível em: < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/direito/article/view/2018/8782>> Acesso em: 18/09/2017.

IMIGRAÇÃO DOS HAITIANOS PARA O BRASIL: HISTÓRIA, COLONIALIDADES E RACISMOS

Marina Nicolai de Oliveira Bueno

Jéssica Evelin Tagina da Silva

Rafael Ademir Oliveira de Andrade

Centro Universitário São Lucas

Email: jehtagino@gmail.com

Resumo: O artigo busca contemplar a questão dos Haitianos em seu processo histórico e de migração, especialmente para o Brasil, debatendo no entremeio desses a questão da história da colonização das Américas e o espaço da racialidade nessa organização histórica, a história recente do Haiti, seus processos imigratórios e o racismo à brasileira no contato intercultural com esse grupo de imigrantes. De teor revisionista e exploratório, esse artigo é parte do processo de formação humana do curso de nutrição no Centro Universitário São Lucas, tem como método a análise de textos científicos e informações jornalísticas que corroboram ou dialogam com o tema abordado.

Palavras-chave: Colonialismo. Imigração. Haitianos.

Resumo em língua estrangeira: The article tries to contemplate the question of the Haitians in their historical and migration process, especially for Brazil, discussing in the midst of them the question of the history of the colonization of the Americas and the space of raciality in this historical organization, the recent history of Haiti, its processes immigrants and the Brazilian racism in intercultural contact with this group of immigrants. From a revisionist and exploratory point of view, this article is part of the process of human formation of the course of nutrition at the Centro Universitário São Lucas. Its method is the analysis of scientific texts and journalistic information that corroborate or dialogue with the subject addressed.

Palavras-chave em língua estrangeira: Colonialism. Immigration. Haitians.

INTRODUÇÃO

Este artigo de revisão tem como objetivo revisitar ou expandir, do ponto de vista dos produtores, uma percepção sobre a questão do racismo, colonização e imigração de Haitianos para o Brasil e outros lugares da América Latina. Produzido no seio de uma disciplina de Projeto Integrador do curso de Nutrição, este trabalho faz parte do bojo de conclusões que podem ser retiradas à partir das discussões do elemento curricular.

Nossa metodologia parte da revisão de pesquisas já realizadas sobre os temas debatidos. Na seção sobre racismo, colonialismo e imigração é estabelecida uma discussão sobre os fluxos migratórios e os processos de ocupação de territórios americanos, africanos

e asiáticos, com ênfase no papel do negro neste processo. Em seguida é debatido a questão do Haiti e sua história, seção que se mistura com a primeira pois a história deste país se mescla com a própria história da distribuição e ressignificação do negro africano escravizado. Por fim, debatemos a questão dos Haitianos no Brasil e o racismo à brasileira sofrido por esses imigrantes. Assim, não buscamos encerrar a discussão, mas iniciar um debate no interior da Instituição de Ensino que nos vinculamos enquanto professores e graduandos.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Racismo, colonialismo e imigração

O processo de organização e ocupação dos espaços africanos, americanos, asiáticos e da oceania foram marcados pela segregação racial, de gênero e geolocalizada (QUIJANO, 2005) onde certas raças, certo gênero e indivíduos provenientes de certas localizações eram considerados superiores e dotados de uma razão verdadeiramente intelectual ao passo que outros localizavam-se na margem silenciada do processo de produção e distribuição da renda, do acesso ao poder, da construção de histórias e literaturas, da manifestação livre de suas religiosidades e outros processos de acesso ao poder, ser ou saber. Esses povos, gêneros, raças, grupos foram silenciados e marginalizados no processo histórico mesmo que, podemos ressaltar, foram as forças motrizes da produção econômica destes lugares, normalmente forçados pelas décadas violentas do processo de escravização e exclusão desses povos.

Cabe ressaltar que esse modelo de colonização que orienta-se pela dicotomia europeu/não europeu, cuja segunda categoria se encontram até mesmo os latinos brancos, formalizou um modelo de mentalidade eurocêntrica que estabelece diretrizes coloniais que refletem até os dias atuais, pela manutenção, mesmo após os processos de independência, das elites coloniais formadas por latinos brancos ou outros herdeiros coloniais. Quijano (2005) chamará esta herança de colonialidade é este se manifesta de muitas formas, especialmente no que se chama colonialidade do saber, do ser e do poder.

Como o objetivo do artigo é refletir sobre a questão do racismo e processos colonizadores, iremos apresentar rapidamente a questão da colonialidade e como esse reflete na questão da raça: a colonialidade do saber coloca em discussão a

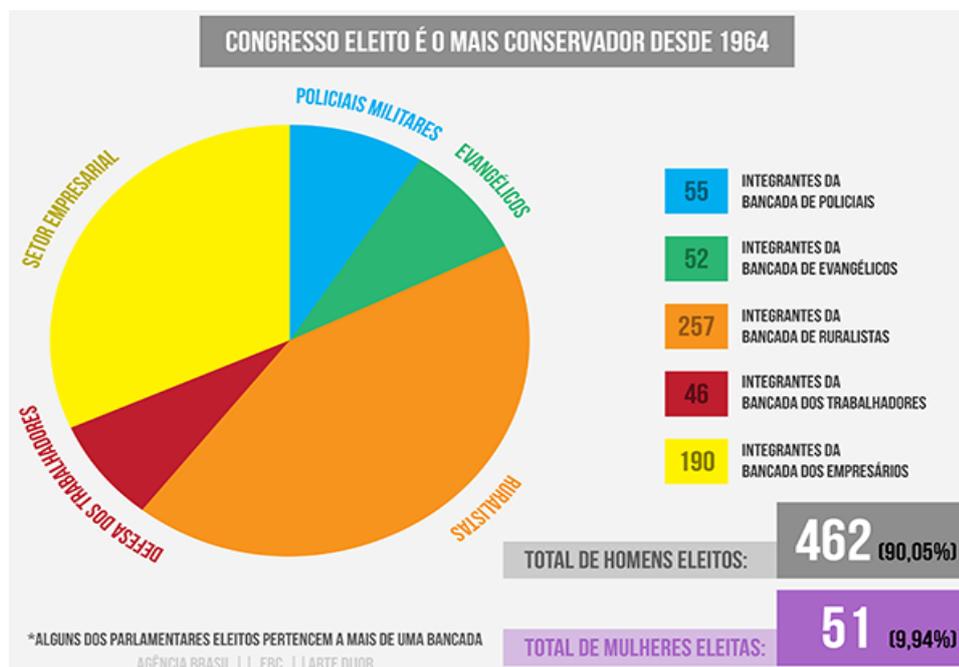
veracidade/cientificidade/capacidade da construção de literaturas ou ciências não européias, o que coloca no bojo as discussões sobre uma medicina indígena ou negra, da literatura clássica negra ou mesmo da filosofia atrelada ao pensamento teológico das religiões não judaico cristãs e vai além: não se escusa em ver o outro como um animal cuja consciência é desprovida de tais universidades superiores (MBEMBE, 2014) e que a “empresa colonial” tinha como objetivo elevar a alma desses seres, a partir de uma intenção civilizatória e humanitária que, como podemos definir a partir dos relatos, tinha a violência como parâmetro moral.

Não esquecendo do papel colonizador relacionado à literatura que objetiva recriar, de forma lúdica “ficcional”, a história do país. O objetivo da literatura oficial de um país é estabelecer padrões esperados (CASANOVA, 2002) e respostas sincronizadas à uma história ou atualidade de um povo. O que podemos pensar sobre Peri do “O Guarani” que não ele seja uma espécie de herói rousseauiano, bondoso e inocente por natureza.

A colonialidade do ser coloca à tona, ou busca cristalizar fatos sociais, fenômenos que se relacionam com aspectos que são considerados humanos, normais ou exaltados em uma sociedade. Por exemplo, a heteronormatividade coloca em questão a homoafetividade enquanto sexualidade “saudável ou normal”, apontando como “doença” ou fruto de fenômenos sobrenaturais “demoníacos”. O mesmo pode ser dito sobre o recente concurso “Miss Brasil” de 2017: não poucos foram os comentários sobre a vencedora, nordestina e negra, como alguém que “tem cara de empregada” e que não deveria estar ali, vencendo o concurso “Miss Brasil”. Enquanto alguns tipos de vida ou seres são considerados belos, vencedores e ideais, outras formas de viver são doenças, inferiores ou feios.

A colonialidade do poder fala sobre a divisão pós-independência dos territórios de suas metrópoles e da distribuição/manutenção do poder até a atualidade. No caso do Brasil, latinos brancos (2007) assumiram o poder e tem se revezado até então no comando do Brasil, deixando os outros como elementos subalternos na divisão e organização do poder. Basta sabermos que dos 81 senadores, 13 são mulheres e que nosso congresso federal se divide em ruralistas, ligados à policiais, empresários e uma minoria que vem se posicionando a favor dos trabalhadores, número que não consegue conter as reformas elitistas do governo Temer.

Gráfico 01: Congresso eleito em 2016



Fonte: Agência Brasil, EBC, 2017.

Achille Mbembe (2014) inicia seu livro citando Frantz Fanon ao afirmar que a raça é um ressentimento amargo e ao mesmo tempo um sentimento de resistência dos povos subalternizados nos processos colonizadores, afirma também que a construção do mito da superioridade europeia - presente nos dias atuais de muitas formas, além das citadas acima - é fundamentado principalmente no mito da superioridade racial, construído e internalizado subjetivamente mesmo pelos povos violentados. Assim, no pensamento do colonizador o negro se torna um símbolo do vazio e a África um não lugar.

Com relação à imigração Mbembe (2014) afirma que o fluxo migratório de negros escravizados no período colonial foi forte e contínuo ao ponto de desestabilizar certas cidades ibéricas, ao passo uma consciência negra surge à partir destes movimentos de migração, transnacionalização e movimentos geográficos. Como afirma o autor, um processo inédito de imigração em massa (forçada pela lógica escravista da empresa colonial) causa um imenso tráfico de religiões, tecnologias e culturas que por sua vez se posicionam como elementos de resistência e silenciamentos destes grupos em imigração: as religiões africanas, citando como exemplo, foram combatidas pelos colonizadores ao mesmo tempo em que foram, e são, elementos de resistência dos negros escravizados.

A imigração forçada causada pela escravidão levou à uma desnacionalização da imaginação dos povos negros (e de outros povos em situação análoga), processo que acompanhará as revoluções pela libertação de escravos por toda a América e África (MBEMBE, 2014). Torna-se então necessário recriar aspectos de resistência e pertencimento dos indivíduos, negros, indígenas e outros setores excluídos da sociedade que agora são brasileiros, haitianos ou mexicanos, não sendo mais africanos, Ariquem ou Xavante, se colocar como elementos dentro de uma sociedade excludente e dar nova gênese às estruturas ancestrais.

As rebeliões e lutas pela emancipação surgem da organização destes grupos neste processo dialético. Como por exemplo, a revolução haitiana resulta de uma insurreição de escravos e graças a ela temos uma das mais radicais constituições do Novo Mundo (MBEMBE, 2014), essa revolução coloca uma nova constituição em voga que retira as terras dos colonos franceses, acaba com a distinção entre nascimentos legítimos e ilegítimos e busca levar às últimas consequências a igualdade racial e liberdade universal.

Em suma, os processos migratórios dos povos negros da África foram potencializados pela lógica escravista da empresa colonial, ao passo que restara à esses indivíduos a recriação de laços fundamentais com os antepassados, com as geografias de antes em tempo que se constituem enquanto cidadãos dessa nova nacionalidade, mesmo que forçados à viver sob elas. A revolução haitiana representa a força desse processo: negros escravizados se organizam, após séculos de escravidão, para tomar o poder na terra que seus antepassados foram trazidos. Concluímos que a imigração é relacionada fortemente aos povos, a força motriz e incubadora de processos violentos com certeza, mas também dos movimentos de liberdade dos antes escravizados. É preciso compreender a lógica da migração e imigração como reflexões de resquícios históricos de contatos violentos: mesmo hoje nos processos migratórios há violência contra esse outro, manifestado nas diversas formas de colonialidade.

2. História do Haiti – Ocupação e colonização dos haitianos

Em 1492, Cristóvão Colombo descobriu uma ilha entre o oceano atlântico e o mar do caribe e a batizou de “ilha de hispaniola”, em homenagem ao reino da Espanha. (SANTOS, 2014).

A população de nativos existente naquela época do seu descobrimento era em torno de 300 a 500 mil habitantes, que até o ano de 1529 já havia sido completamente dizimada, por trabalho escravo para extração do ouro existente na região, epidemias causadas por doenças trazidas pelos europeus e maus tratos, dessa forma, houve a necessidade de importar mão de obra escrava vinda da África. (GRONDIN *apud* SANTOS, 2014)

No século XVII, houve uma decadência na ilha, pois os espanhóis passaram a se preocupar mais com as jazidas de ouro descobertas no México e nos Andes, com isso, os franceses acabaram por ocupar o leste da ilha, que posteriormente se tornaria o Haiti. (SANTOS, 2014)

De acordo com Marcelo Grondin (1985 *apud* SANTOS, 2014), a porção francesa da ilha prosperava com as plantações de cana-de-açúcar, fazendo com que houvesse uma necessidade maior de escravos, aumentando a população para 500 mil habitantes, ganhando o título de “pérola do Haiti”.

No ano de 1795 é declarada a Guerra da Independência, quando a colônia espanhola foi cedida, ficando a ilha inteira sob domínio francês. A independência da porção haitiana da ilha ocorreu no ano de 1804 e foi marcada por muita violência e que logrou êxito, sendo incomparável com qualquer outra colônia da América, sendo a segunda colônia a conseguir independência, após os Estados Unidos. (TÉLÉMAQUE *apud* SANTOS, 2014).

De acordo com Jenny (2012 *apud* SANTOS, 2014), em 1804 houve a proclamação da república na porção ocidental da ilha, que foi chamada de República do Haiti. Após essa proclamação, deu-se início a expansão para controlar o outro lado da ilha, que ainda era uma antiga colônia espanhola.

Segundo Marcelo (1985 *apud* SANTOS, 2014), a parte espanhola da ilha não teve um crescimento econômico expressivo que pudesse possibilitar a importação de escravos, sendo assim houve “mestiçagem”, pois, os imigrantes brancos relacionavam-se com os negros existentes, dessa forma, ao final da escravatura, apenas 20% da população era composta de negros. Diferentemente acontecia do lado francês da ilha, que teve grande crescimento econômico, permitindo uma importação maior de negros africanos, que eram considerados pelos dominicanos mestiços como haitiano violento.

Em consequência dessa diferença racial, há muito preconceito, que vai de sátiras em tiras de jornais até requerimento de cidadania que são negados à descendentes de haitianos ou para os próprios haitianos de forma arbitrária pelos agentes responsáveis, tudo levando em consideração apenas a aparência ou o sobrenome. (GUILAMO, 2013 *apud* SANTOS, 2014)

A construção da identidade de um povo, nos ajuda compreender um pouco sobre a migração do povo haitiano, pois o povo dominicano não se vê como mulatos ou escravos, tampouco como haitianos, eles se apresentam como sendo nativos da ilha e mestiços de espanhóis, dessa forma, fica explicado porque os haitianos preferiram emigrar para países territorialmente mais longe, ao invés de irem para a porção dominicana da ilha que apresentava uma situação econômica melhor. (BARTLETT, 2011 *apud* SANTOS, 2014)

Marcelo (1985 *apud* SANTOS, 2014) salienta que a língua falada pelo povo haitiano, *créole* ou o crioulo haitiano, foi outro fator que também contribuiu para dificultar a integração com o povo dominicano bem como a relação com povos de outros países, pois é uma língua falada apenas no Haiti.

Essa língua que simplifica o francês ao máximo e agrega palavras africanas, surgiu com o contato do colonizador francês com africanos de diferentes tribos, e criou uma separação de classes no Haiti, pois apenas a elite, que corresponde a 10% da população fala francês fluente, o restante se comunica através do *créole*, fazendo assim, parte da identidade cultural do povo haitiano. (GRONDIN *apud* SANTOS, 2014)

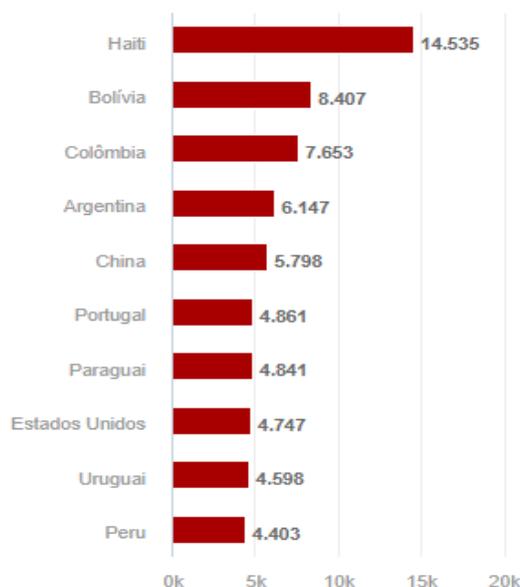
3. Migração dos Haitianos para o Brasil

A migração é um fenômeno que na atualidade em decorrência de fatos econômicos e sociais, tem se intensificado com maior frequência, tornando-se um desafio no âmbito internacional proporcionar locais de acolhimento onde exista uma política pública mínima, que garanta dignidade e respeito a diversidade cultural e a integridade física desses imigrantes (ZENI, 2014).

Um dos fatores que mais influenciou e claramente aumentou de forma significativa a vinda dos haitianos ao Brasil, foi o terremoto que ocorreu na região em 2010, deixando o Haiti devastado e milhares de haitianos desabrigados, vivendo em

condições precárias, fato que ocorreu em um país que já vivia em situação deplorável, em 2011 para agravar mais ainda a situação ocorreu uma epidemia de cólera, mediante os fatos todos esses acontecimentos culminaram para que os haitianos migrassem para outros países, em busca de melhores condições de vida (ZENI, 2014).

Ranking de imigrantes que chegaram ao país em 2015, de acordo com a Polícia Federal:



Fonte: Polícia Federal, 2016.

A primeira atitude que os imigrantes haitianos realizam, após atravessar a fronteira do país é requisitar refúgio, porém de acordo com o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) – órgão público responsável por deliberar acerca da concessão do status de refugiado, deliberou inicialmente que haitianos não poderiam ser considerados refugiados, uma vez que a lei apenas concedeu refúgio a quem pudesse provar ameaça à vida, segurança ou liberdade (THOMAZ, 2013).

Porém, em decorrência do grande fluxo migratório de haitianos ao Brasil, o Conselho Nacional de Migração criou a Resolução Normativa nº 97/2012, que em seu artigo 1º, parágrafo único, dispõe sobre a concessão de visto humanitário para haitianos:

“Parágrafo único. Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do

agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010.”

Destarte, torna-se possível a proteção de haitianos que foram deslocados de suas residencial em razão da ocorrência de catástrofes ambientais, regularizando assim a situação dos haitianos no país (PACÍFICO, 2013).

No entanto, esses vistos especiais que seriam concedidos aos haitianos, possuía um limite que se restringia a 1.200 visto ao ano, sendo o mesmo concedido pelo Ministério de Relações Exteriores, com validade de cinco anos, após esse tempo, se houver o desejo de permanecer no país, é necessário a comprovação laboral (THOMAZ, 2013).

De acordo com Andrea Pacheco Pacifico et al. (2013), após a aquisição do visto humanitários os haitianos passam a ter basicamente os mesmos direitos dos brasileiros, tais como saúde, educação e concessão para trabalhar, direitos esse que conforme a Resolução se estende não somente ao beneficiário, mas também aos seus cônjuges e parentes.

Contudo, segundo Diana Zacca Thomaz (2013), no início de 2012, houve uma interrupção na emissão desses vistos humanitários, fato que teria ocorrido em virtude do noticiamento por mídias brasileiras, de uma imigração exacerbada por conta dos haitianos, fato que ocorria no norte do país, obrigando o governo brasileiro a tomar uma atitude.

Sendo assim, o governo brasileiro regularizou a situação dos haitianos que entraram no país, até o final de 2011 e estipula uma cota de imigrantes que seriam permitidos no país anualmente (DUTRA, 2015).

Todavia, um dos maiores desafios encontrados por esses imigrantes está no aprendizado da nova língua, e na grande dificuldade de comunicação, o que por sua vez acaba sendo um empecilho no desempenho do trabalho, em consequência desse fato esses imigrantes acabam tendo que se contentar com empregos inferiores à sua formação em seu país de origem (DUTRA, 2015).

4. O Racismo “a la brasileira” e os Haitianos

De acordo com Marília Cotinguiba e Cleonete Aguiar (2014), a inclusão dos imigrantes haitianos no mercado de trabalho vai de encontro com uma realidade entre

culturas e línguas, desinente de um processo de imigração. Fatores como a crise econômica, desemprego e imigrantes são considerados causa e efeito. É pela inclusão no mercado de trabalho que o imigrante começa a existir em nosso país, a dimensão econômica é o que determina todas as outras na condição do imigrante.

De certa forma, o racismo é considerado um mecanismo para exercer poder e controle, sendo a xenofobia fruto da definição social de dois grupos, usada muito para diferenciar as pessoas, sendo o imigrante, o forasteiro que é visto como a causa de diversos problemas e de ameaças ao emprego, à identidade cultural e à vida. Conceitualmente a xenofobia e o racismo podem ser separados, porém na realidade ambas as formas de discriminação caminham juntas (STEFFENS, 2016).

No Brasil é comum ver atos de racismos, manifestados em forma de visões pejorativas, discriminação e na falta ao acesso de oportunidades, chegando ao extremo da violência xenofóbica, quando as palavras se tornam agressões físicas. Sendo assim, é notável que os fenômenos de racismo e xenofobia estão intrinsecamente ligados no que diz respeito ao imigrante haitiano (STEFFENS, 2016).

Segundo Maristela Guimarães (2016), podemos observar essas manifestações, e muitas outras diariamente expostas nas mídias e redes sociais digitais, as quais a maior parte da população tem acesso atualmente. Um dos motivos expressos pelos autores dessas manifestações é que nossa soberania estaria sendo ameaçada pelo imigrante negro, atitude que nas redes sociais vem ganhando simpatizantes.

A migração haitiana atualmente no Brasil, é um fenômeno que necessita ser compreendido, pela ocorrência de acontecimentos, bem como suas reações desencadeadas. Na percepção dos brasileiros os imigrantes negros e pobres, são hostilizados por disposições históricas e de acordo com estruturas sociais, cada pessoa ver sua posição social como o espaço em que habita (GUIMARÃES, 2016).

Todavia, migrar é firmar uma determinada relação em um local, onde já se encontram pessoas estabilizadas. Por fim, migrar é um direito de todo ser humano, podemos ver em cada um deles seres destemidos, com força e vontade de sobreviver, o qual devemos respeitar, e nos colocar em seu lugar (GUIMARÃES, 2016).

CONCLUSÃO

Concluimos neste artigo, que nasce da intenção de refletir sobre certos elementos no bojo de uma disciplina de formação acadêmica, que a imigração de povos segue elementos recorrentes, de cunho histórico, cultural, político e econômico. Podemos citar os próprios contextos da colonização do espaço não europeu e sua divisão marcada essencialmente pela questão da raça, que colocou o não europeu em situação inferior no acesso ao poder econômico, intelectual e social. Também marcamos como elemento de migração do povo haitiano sua própria história e recentes eventos de natureza sísmica que levaram à tal movimento. Surge então a necessidade de refletir sobre a migração/imigração como um direito que corrobora para a própria formação do mundo e também como reflexo da geopolítica mundial, na qual devemos refletir e questionar em nossos anseios humanitários.

REFERÊNCIAS

- CASANOVA, Pascale. *A República Mundial das Letras*. Tradução Marina Appenzeller. Estação Liberdade: São Paulo. 2002
- MBEMBE, Achille. *A Crítica da Razão Negra*. Trad. Marta Lança. Antígona: Lisboa. 2014
- MIGNOLO, Walter. *La Idea de América Latina: La Herida Colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa Editorial. 2007
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Saber, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires, Publicações Clacso. 2005
- PACÍFICO, Andrea. *O Status do Imigrante Haitiano no Brasil após o Terremoto de 2010 sob a Perspectiva do Pós-estruturalismo*. Brasília, Revista Perspectivas do Desenvolvimento. 2013
- ZENI, Kaline, FILIPPIM, Eliane. *Migração Haitiana para o Brasil: Acolhimento e Políticas Públicas*. Santa Catarina, Pretexto. 2014
- DUTRA, Cristine, GAYER, Suely. *A Inclusão Social dos Imigrantes Haitianos, Senegaleses e Ganeses no Brasil*. UNISC. 2015
- THOMAZ, Diana. *Migração Haitiana para o Brasil pós-terremoto: Indefinição Normativa e Implicações Políticas*. São Paulo, Primeiros Estudos. 2013
- SANTOS, Fernando. *Imigração haitiana ao Brasil: Especificidades e dispositivo de política migratória empregado pelo estado brasileiro*. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Centro Socioeconômico (CSE). Departamento de Economia e Relações Internacionais. Curso de Graduação em Relações Internacionais. Florianópolis-SC. 2014
- GUIMARÃES, Maristela. *Migração Haitiana para o Brasil: Quando Muda a Paisagem Racial e o “Eu” e “Outros” se Confrontam nas Mídias e Redes Sociais Digitais*. XI Seminário de Pesquisa e Ciências Humanas, Londrina. 2016
- STEFFENS, Isadora. *Legitimidade, Xenofobia e Racismo no Estado-nação: O caso dos*

Imigrantes Haitianos e Senegaleses em Caxias do Sul. ABRI IRI/USP, São Paulo. 2016

AGUIAR, Cleonete, COTINGUIBA, Marília. *A Língua Como Fator de Inserção de Haitianos no Mercado de Trabalho em Porto Velho.* Rev. Igarapé, Porto Velho (RO). 2014



A INFLUÊNCIA DOS PROCESSOS HISTÓRICOS-SOCIAIS BRASILEIROS NA RACIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E NO (AUTO)RECONHECIMENTO DE IDENTIDADES NEGRAS EM PORTO VELHO -RO

Washington Luiz dos Santos Assis
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
E-mail: was.assis@gmail.com

RESUMO: A proposta deste artigo é apresentar algumas reflexões sobre a constituição do povo brasileiro, com a finalidade de compreendermos que por trás das concepções de “raça” e etnia vigentes no Brasil existem historicidades e processos sociais (relações de poder) responsáveis por constituírem uma sociedade hierarquicamente racializada, que ao valorar as diferenças constituem desigualdades sociais, reproduzindo discriminações que se manifestam, quase sempre, de forma velada. Ao apresentarmos este trabalho, pretendemos apontar como esses tipos de preconceitos promovem deslocamentos em desfavor de sujeitos não-brancos, que são deslocados para espaços e posições sociais periféricas, nos quais direitos básicos lhes são negados.

Palavras-chave: “raça”, racialização, identidades, deslocamentos.

THE INFLUENCE OF BRAZILIAN HISTORICAL-SOCIAL PROCESSES IN THE RACIALIZATION OF SOCIAL RELATIONS AND THE (AUTO) RECOGNITION OF BLACK IDENTITIES IN PORTO VELHO –RO

ABSTRACT: The purpose of this article is to present some reflections on the constitution of the Brazilian people, in order to understand that behind the conceptions of "race" and ethnicity in Brazil there are historicities and social processes (relations of power) responsible for constituting a hierarchical society which, when assessing differences, constitute social inequalities, reproducing discriminations that are almost always veiled. In presenting this work, we intend to point out how these types of prejudices promote displacements to the detriment of nonwhite subjects, who are displaced into peripheral spaces and social positions, in which basic rights are denied them.

Keywords: "race", racialization, identities, displacements.

1. Introdução

Intelectuais como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, dentre outros, defendem a ideia de que o racismo é um fenômeno surgido desde a modernidade como projeto de poder e dominação dos povos colonizados, caracterizado por dois acontecimentos que, embora distintos, estão interligados em seus propósitos, a modernidade e a colonialidade, que segundo Luciana Ballestrin (2013), são partes indissociáveis da constituição de uma ideologia imperialista de dominação colonial.

Segundo Aníbal Quijano,

la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", étnicas, "antropológicas" o nacionales", según los momentos, los agentes y las

poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder¹¹ (QUIJANO, 1992).

Nesse contexto, a proposta deste texto é proporcionar a abertura de um espaço de reflexão sobre a constituição do povo brasileiro a partir da análise de acontecimentos históricos importantes na sua constituição, fatos políticos e sociais relacionados a formação da nação e a racialização das relações sociais no Brasil. Nessa perspectiva, refletimos sobre o Brasil colonial a partir do século XIX, momento em que as potências da Europa cresciam economicamente e buscavam, por intermédio dos intelectuais da época, justificativas para explicar cientificamente o avanço dos países europeus em relação aos demais (ANDREWS, 2014), em especial, os localizados no hemisfério sul dos continentes americanos, para assim, entender os processos de (auto)reconhecimento de identidades negras em Porto Velho, Rondônia, quais sejam, por sujeitos negros ou não.

2. Entendendo as relações sociais no Brasil

As maiores influências de teorias racistas na sociedade brasileira surgem a partir das produções de pensadores como o inglês Henry Thomas Buckle e o francês Joseph Arthur de Gobineau, que, ao se apropriarem de teorias deterministas desenvolveram “conceitos científicos raciais” (racistas), baseados em fundamentos e teorias evolucionistas eugenistas e darwinistas (darwinismo social).

Assim sendo, a ideia central dos estudos de Buckle e Gobineau era justificar a superioridade dos povos europeus (brancos), em relação aos demais (negros, índios e asiáticos), e buscar explicações para a desigualdade dos povos em determinantes geográficos ou biológicos. Essa postura teórica tinha como motivação a tentativa de encontrar uma *rationale* – razão fundamental – que justificasse a suposta capacidade do europeu em reproduzir civilizações “mais evoluídas” (SKIDMORE, 1976).

Nesse contexto, dos principais escritos de Buckle podemos destacar a “História da Civilização na Inglaterra” (1857-1861), cujo texto atribui a superioridade da população

*Cientista Social, mestrando em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia, UNIR.

¹¹ A estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, étnicas, “antropológicas ou nacionais, segundo os momentos, os agentes e as populações envolvidas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”) de significação ahistórica, quer dizer, como fenômenos naturais e não da história do poder.

branca sobre as não-brancas ao posicionamento geográfico, considerando as sociedades localizadas no hemisfério Norte mais propensas a evolução que as encontradas no hemisfério Sul.

Em relação à Gobineau, o trabalho de destaque foi o “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” (1853-1855), nele o francês defendeu que os homens brancos seriam superiores aos demais por questões de ordem biológica/racial. Seguindo uma forma de classificação baseada nos estudos biológicos de Louis Agassiz, os argumentos de Gobineau foram direcionados para encontrar justificativas para essas diferenças em propensões naturais, sua tese ganhou tantos adeptos que o “cientista” recebeu a alcunha de pai do racismo científico.

No quadro a seguir, trouxemos uma ilustração do esquema (racista) desenvolvido por Gobineau, o esquema foi utilizado para representar as propensões humanas de acordo com o fenótipo de cada sujeito.

RAÇAS HUMANAS			
	Negra	Amarela	Branca
Intelecto	Débil	Medíocre	Vigoroso
<i>Propensões animais</i>	Muito fortes	Moderadas	Fortes
<i>Manifestações morais</i>	Parcialmente latentes	Comparativamente desenvolvidas	Altamente cultivados

FONTE: [DA MATTA, Roberto. Relativizando: Uma introdução à antropologia Social, 2000, p.72]

Embora a influência de Gobineau tenha deixado grandes marcas nas sociedades ocidentalizadas, ao término do século XIX, sua teoria já não era tão bem aceita pela sociedade brasileira, posto que, no Brasil já havia um quantitativo considerável de cidadãos não-brancos (mestiços, mulatos e negros livres) bem-sucedidos na sociedade, o que corrobora com o que Gilberto Freyre (2003, p.33) relata em seu livro “Casa Grande e Senzala”, quando escreve que “entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas¹² pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades” (FREYRE, 2003, p. 33). Por esse motivo, tanto a teoria de Buckle quanto a

¹² Neste trecho da obra Gilberto Freyre se refere às mulheres não brancas do Brasil.

de Gobineau, foram pouco a pouco perdendo espaço no pensamento social brasileiro.

Essa particularidade da sociedade brasileira fez com que a elite buscasse outras formas de solucionar o “problema” da miscigenação racial no Brasil, gerando mudanças significativas na forma de se olhar para as questões raciais. Desde então, o Brasil passou a aderir a um movimento político amplamente difundido na América Latina, em que os governantes e dirigentes da sociedade idealizaram formas de embranquecimento da população; uma frustrada tentativa de “livrar” as gerações futuras do estigma de serem vistos como “homens de cor”.

3. A política de branqueamento da população

Considerando que a maioria dos mulatos bem-sucedidos no Brasil convivia pacificamente com a questão da multirracialidade, a tese eugenista de Gobineau tornou-se insustentável, demonstrando-se inaplicável à realidade da surgente nação miscigenada brasileira. Dado que, naquela época, o Brasil já possuía um grande contingente miscigenado, inclusive, alguns dos chamados “homens de cor” possuíam influências políticas, devido à suas posses e propriedades no país.

Ademais, considerando que as bases da sociedade foram construídas sob um sistema patriarcal de distribuição de vantagens, em que não existia muita distinção entre os domínios do público e do privado, essa nova teoria casaria como uma luva no esquema de estratificação social do Brasil, pois os homens de posse, os mais abastados da sociedade, jamais aceitariam uma teoria que os colocassem como cidadãos de segunda classe.

Nesse sentido, a teoria racista eugenista de Gobineau se tornou cada vez menos aplicável ao Brasil, pois o francês não defendia apenas a superioridade branca, mas condenava toda forma de miscigenação racial. Situação inaceitável por parte da elite brasileira, pois projetaria um percentual considerável de homens não-brancos bem-sucedidos à condição de inferioridade, por causa de seu fenótipo, enquanto a outra parcela da sociedade – bem mais reduzida –, de homens brancos desprovidos de bens significativos, poderia ser considerada superior.

Então,

Os brasileiros não tinham escolha. Sua sociedade já era multirracial, e a casta intermediária era precisamente a categoria social para qual a flexibilidade das atitudes raciais importava, sobremodo. Aceitar sua caracterização como degenerada ou improlífica seria ameaçar um dado aceito e estabelecido pela sociedade brasileira. Seria também, deitar sombra sobre não

poucos membros da própria elite (SKIDMORE, 1976, p. 72).

Como solução para a questão da racialização, ao invés de se buscar uma igualdade entre os sujeitos, o Brasil aderiu a tese do branqueamento da população como solução para os “problemas sociais relacionados à cor”.

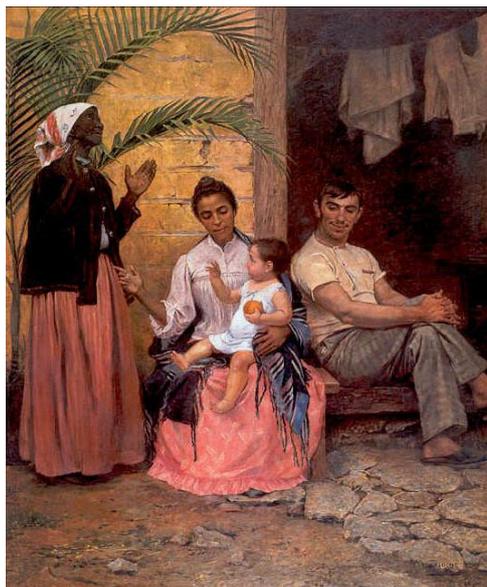
A ideia do branqueamento foi difundida amplamente na América Latina, e teve no Brasil o apoio de muitos governantes da época, ganhando muitos adeptos. Pois, a teoria não considerava mais o casamento inter-racial um anátema, tão pouco como incentivo a um ato degenerativo. Nessa perspectiva, para a elite, branquear a população poderia ser o resultado para construir “uma população mestiça sadia capaz de tornar-se sempre mais branca, tanto cultural quanto fisicamente” (SKIDMORE, 1976, p. 81).

Muitos intelectuais brasileiros, dentre eles João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional no período de 1895 a 1915, aderiram à nova ideologia. Lacerda apresentou em 1911, no I Congresso Internacional das Raças, em Londres, uma tese que defendia que os mestiços eram, sim, inferiores aos pretos para fins de trabalho agrícolas, mas sua superioridade consistia em caracteres físicos e intelectuais, uma forma política de reconstituir de forma racial as relações.

Como a taxa de mortalidade dos negros era realmente mais alta¹³ que a dos brancos e mestiços, Lacerda defendeu que a miscigenação faria com que os negros desaparecessem em menos de dois séculos, e com isso a população brasileira apresentaria, até a sua terceira geração, os caracteres da raça branca, raça supostamente superior (SKIDMORE, 1976, p. 82).

O quadro abaixo é a representação da tese apresentada por Lacerda no primeiro Congresso Internacional das Raças, em Londres, a imagem demonstra como a população brasileira poderia embranquecer em até três gerações, resolvendo o conflito causado pela teoria eugenista de Gobineau, que defendia que os mestiços eram uma raça degenerada.

¹³ Em consequência da qualidade de vida que eram postos os negros da época suas expectativas de vida também se tornavam baixas, fazendo com que os intelectuais entendessem que os negros eram fisicamente mais fracos, e mais susceptíveis a moléstias, por esse motivo é que ocorriam as mortes prematuras (Cf Skidmore, 1976).



FONTE: [<http://www.planeta.coppe.ufrj.br/artigo.php?artigo=1035>]

A pintura chamada Redenção de Cam, é composta pela imagem de uma senhora (negra) de pé, sua filha (mestiça) sentada e um bebê (branco) ao colo, representando, respectivamente, a avó materna negra (1ª geração), a mãe mestiça (2ª geração) e o filho branco (3ª geração), ilustrando a possibilidade do embranquecimento de uma família brasileira dentro de no máximo três gerações, deixando assim a terceira geração livre das marcas e dos problemas inerentes à negritude, o que pode ser percebido pela atitude da senhora negra que ergue os braços como se estivesse em sinal de agradecimento, pela dádiva de ter nascido do ventre de sua filha um neto branco.

4. Racismo à brasileira, uma suposta democracia racial

No Brasil, tanto no meio acadêmico quanto nas demais representações, as discussões sobre relações étnico-raciais só ganharam espaço nos debates sociais na segunda metade do século XX, alguns anos depois da publicação do livro “Casa Grande e Senzala” (1933), de Gilberto Freyre. Antes desse período, as discussões sociais se restringiam apenas aos estudos sanitaristas, como os de Roquete Pinto (1933), pouco se discutia sobre a formação social e a constituição do povo brasileiro.

Devido sua forma de abordagem, Freyre foi alvo de muitas críticas, o que perdura até os dias atuais, pois seu livro apresenta a sociedade brasileira por uma ótica patriarcal escravagista que ideologiza a sociedade, como se houvesse uma relação amistosa e conciliadora entre brancos, negros, índios e mulatos, o que gerou a falsa impressão e interpretação da existência de uma “democracia racial” no Brasil, em que senhores e escravos viviam harmonicamente.

O termo, “democracia racial”, foi amplamente utilizado no sentido de difundir a ideia de uma sociedade em que homens brancos e não-brancos viviam em relações harmoniosas e de mútuo respeito entre as diferenças da população, essas interpretações ocorreram em virtude de vários relatos encontrados em seu texto, um deles é que

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. (...) A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social do Brasil. (FREYRE, 2003, p. 33)

No entanto, a existência de uma democracia racial não ficou devidamente comprovada, ao contrário. Nos anos finais do século XX, as diferenciações começaram a aparecer com maior frequência, desde esse período, relatos de atos discriminatórios contra afro-brasileiros começam a ser percebidos com maior facilidade nos convívios sociais.

Segundo George Andrews,

os afro-brasileiros relatam ser vítimas de racismo e discriminação sutis e, por vezes, não tão sutis assim. Portanto, embora os observadores que escreveram nas décadas de 30 e 40 tenham se concentrado na qualidade harmoniosa e igualitária da interação racial no Brasil, discussões semelhantes nos anos 80 e 90 enfatizaram “a percepção, ainda mais disseminada, de que [o conceito de] *democracia racial*, em suas versões oficial e extra-oficial, não reflete a realidade brasileira...”(ANDREWS, 1997, p. 95).

Nesse sentido, a suposta democracia racial passou a ser vista como um mito pelos novos estudiosos do Brasil, relações que antes eram vistas como harmoniosas e amistosas passaram a ser apreendidas por outros prismas, pois as diferenciações e as desigualdades entre cidadãos brancos e não-brancos ficavam cada vez mais aparentes, mesmo sem existir no país qualquer tipo de política de segregação racial. Por esse motivo, pautas sobre racismo passaram a ganhar cada vez mais espaço nas discussões acadêmicas e sociais, fomentando o surgimento de inúmeras pesquisas sobre a temática, o que acirrou, significativamente, os debates a respeito dessa (suposta) democracia racial brasileira.

Em 1988, por ocasião dos cem anos de abolição da escravidão no Brasil, um grupo de estudiosos da Universidade de São Paulo realizou uma pesquisa, com o objetivo de analisar a vigência do

preconceito. A investigação partia de duas perguntas básicas e teorizava sob suas decorrências: “Você tem preconceito de cor? Conhece alguém que tenha preconceito de cor?” (...) O resultado da pesquisa foi inesperado: 97% dos respondentes afirmaram não ter preconceito, concretizando a concepção geral de que vivíamos em uma “democracia racial”. Não obstante, o resultado da segunda pergunta mostrou-se mais complexo: 99% dos pesquisados disse conhecer, sim, referências de pessoas que discriminavam. (SCHWARCZ, 2009, p.73)

A conclusão informal da pesquisa de Schwarcz é que “todo brasileiro se sentia como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 2009, p 74), corroborando com os críticos e reforçando o pressuposto de análise que não existe uma democracia racial brasileira.

5. As influências da racialização apreendidas em Campo

Análises e interpretações mal-intencionadas e/ou mal concebidas das relações sociais, têm como consequência a formação de sociedades patológicas. Nessas sociedades, é comum que os sujeitos, principalmente os mais abastados, encontrem dificuldades para compreenderem as complexidades e as singularidades relacionadas a tantas outras possibilidades de constituição de sujeitos. Assim sendo, são frequentes as dificuldades encontradas por essas pessoas para apreenderem e reconhecerem a diversidade, em todas suas formas, independente de categoria social, quais sejam, “raça”, etnia, classe, gênero, nacionalidade ou quaisquer outras formas de diferenças socialmente constituídas; que, ao serem postas em relações desiguais de poder, constituem as desigualdades sociais.

A trajetória e formação do pensamento racializado no Brasil, engendrou no tecido social diversas formas de não-reconhecimento das diversidades, até mesmo por parte dos sujeitos marcados pela diferença, que, nesse jogo de poder simbólico, desenvolvem complexos de inferioridades e alienações (FANON, 2008) que reproduzem os interesses hegemônicos, acarretando em deslocamentos, fragmentações e, até mesmo, crises de identidades.

Para melhor compreendermos as influências dessas construções na constituição de imaginários sociais capazes de gerar tais diferenciações, analisemos algumas situações apreendidas por mim durante uma mesa constituída para debater sobre relações étnico-raciais na primeira I Semana da Diversidade Humana UniSL, promovida pelo Centro

Universitário São Lucas¹⁴, no ano de 2016. Durante o evento, uma jovem relatou que por todo o período de seu ensino básico estudou com uma colega negra, de pele bem preta, que todos chamavam por morena. Segundo a interlocutora, aquela situação lhe causava bastante estranheza, até que, certo dia, perguntou a colega se ser chamada de morena não lhe incomodava, isso, pelo fato de ela ser negra. E a resposta foi o seguinte: “– não, não me incomoda não! Porque me incomodaria? Eu sou filha adotiva e meus pais são brancos; os amigos dos meus pais também são brancos, qual o problema? Como seria se todos me chamassem de preta ou de negra”?

Relatado o fato, a jovem perguntou-me como aquilo poderia acontecer”?

Antes que eu a respondesse, indaguei aos demais ouvintes qual deles se sentiria confortável em me chamar de negro ou fazer alusão à minha pele (preta), independentemente da situação. O espaço ficou tomado por um grande silêncio, até que eu interrompesse, para perguntar àquela moça se o silêncio já responderia sua pergunta. Pois, pôde-se perceber que as pessoas se constroem somente em fazer referências à indivíduos de pele preta, como se possuir a pele escura fosse algo depreciativo, inferiorizante.

Em alguns casos, essa apreensão também é percebida pelos sujeitos negros”. Inclusive, na cidade de Porto Velho (RO), é comum percebermos indivíduos negros não se declararem como pessoas negras, até mesmo para fins de situações que geram efeitos legais. Posto que, nestes casos, em Porto Velho, referem-se a si próprios como cidadãos pardos, dificilmente como sendo negros, e se a referência é para tratar de assuntos do cotidiano identificam-se por morenos. O que, infelizmente, é reflexo de nossa sociedade que ao longo dos anos estigmatiza e inferioriza os sujeitos de cor, destinando-lhes lugares de desprestígio e subalternação no estrato social.

Ao término destas considerações, apresentei outro fato, ocorrido comigo assim que cheguei a Porto Velho (RO).

Enquanto eu andava por um dos corredores do local em que trabalho uma senhora gritou: - “**moreno, moreno, ô moreno**”! Mesmo sabendo que se tratava comigo, simulei não haver escutado e não olhei.

Ao se aproximar um pouco mais, a senhora agarrou-me pelos braços e falou: “Ei? O senhor não está ouvindo eu lhe chamar não”?

E eu, respondi-lhe que não. Mas, que tinha escutado alguém chamar por uma pessoa morena, como não eu era moreno não olhei.

¹⁴ O Centro Universitário São Lucas é uma instituição de ensino superior da rede privada de ensino, localizada em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

Bastante irritada a senhora falou: “não entendi! Como assim? Porque você não olhou?

E, na tentativa de explicar-lhe, que eu não era moreno e sim negro, a senhora me interrompeu dizendo: **“olha aqui senhor! O senhor pode até falar assim do senhor mesmo, problema é seu. Mas eu não faço isso com as pessoas não, eu sou educada. Não sou de falar essas coisas dos outros, eu respeito muito bem as pessoas”!**

Após o relato, apontei quão nociva se tornou a maneira como se constituíram as relações raciais no Brasil, e como essa constituição influenciava nas relações sociais, refletindo uma visão pejorativa em torno dos sujeitos constituídos não-brancos.

Por essa perspectiva, percebe-se que as depreciações das diferenças étnico-raciais acarretaram, ao longo do tempo, um processo de desvalorização e deslocamento dos “sujeitos de cor”, resultando em conflituosos processos de (auto)reconhecimento de outras possibilidades de identidades, no caso, as relacionadas a negros e indígenas.

Neste contexto, corroboramos com Stuart Hall quando este diz que a

“identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é mais automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (...) para uma política de diferença” (HALL, 2015, p. 16).

No jogo de diferenças, cada vez mais, as minorias são deslocadas para zonas políticas periféricas, fazendo com que alguns sujeitos, em busca de reconhecimento social, deixem de se apresentar e reconhecer como negros ou indígenas, pois identificar-se com os seus semelhantes em situação de vulnerabilidade, assumindo ou (re)afirmando seu fenótipo, os desloca para as margens, locais destinados aos cidadãos desviantes; sujeitos que não se encaixam nos padrões pré-estabelecidos pelas identidades hegemônicas.

6. Considerações finais

As noções de identidades abordadas neste trabalho refletem a ideia de que as identidades não estancam, pois são mais uma questão de identificação e (auto)reconhecimento do que de estereotipações essencialistas. Posto que, a sociedade brasileira foi constituída de forma a contribuir para que se formassem no imaginário social da população pensamentos racializados que permitiram, ao longo do tempo, que fossem constituídas desigualdades essencializadas que, até os dias atuais, influenciam no

(auto)reconhecimento dos sujeitos postos em condições de minoria social. Uma vez que, desde o Brasil colonial, “as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós” (HOLANDA, 2012, p.52), promovendo colonialidades e discriminações.

Deste modo, considerando que as relações domésticas são pautadas por princípios de fraternidade, no Brasil valores familiares foram, e ainda são, transportados para as relações sociais, permeando o tecido social ao ponto de engendram um falso sentimento de “cordialidade”, que faz com que com que alguns sujeitos mascarem seus sentimentos verdadeiros sobre certas temáticas sempre que a situação não lhes favoreça ou exista o risco de ser apreendida como socialmente inaceitável.

Em uma sociedade como a nossa, as manifestações de racismo, sexismo, homofobismo, classismo, nacionalismo, etnicismo, bem como outras formas de discriminações, se apresentam como aprováveis ou reprováveis de acordo com os reflexos que encontram na sociedade. Assim sendo, podemos dizer que na sociedade brasileira o racismo não é apenas velado, mas sim ocultado e/ou mascarado, fazendo surgir a tão conhecida expressão “democracia racial brasileira”, uma forma abasileirada de manter as aparências de uma suposta “civildade” e “cordialidade”.

Como resultado desse fenômeno surge um duplo processo de alienação e deslocamento social, que pode ser percebido tanto no desejo do sujeito negro de não querer ser identificado a partir de suas características físicas, quanto do sujeito não-negro em apreender essas mesmas características como depreciativas, socialmente indesejáveis. O que faz com que ele, não-negro, independente da forma como perceba as referências que são feitas aos negros (de forma pejorativamente ou não), se sinta constrangido em se referir a um “sujeito-de-cor”, pois sua ignorância não lhe permite diferenciar uma forma de tratamento de uma discriminação social.

Nesta senda, identificar uma pessoa como negra ou identificar-se como tal, na cabeça de muitos sujeitos, alienados pela racialização das relações sociais, pode ser visto como ato depreciativo e discriminatório, uma vez que, não ser “branco” em uma sociedade como a nossa é estar sujeito a desqualificações sociais, e, muitas das vezes, privações de direitos e acessos a bens e serviços sociais. Nestes casos, chamar ou ser chamado de moreno, tanto para o negro quanto para o indígena, ambos subalternizados por suas características físicas e etnias, seria uma espécie de fuga “estratégica” para amenizar os prejuízos deixados pelas marcas coloniais, que os fazem sentir-se e serem percebidos como

cidadãos de segunda categoria, ou classe.

Referências

ANDREWS, George Reid, “Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano”, *In Revista Estudos avançados* v. 11, p. 95-115, 1997.

_____. **América afro-latina, 1880-2000**. Trad. Magda Lopes. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. “América Latina e o giro decolonial”. *In Revista Brasileira de Ciência Política*, n.11, p. 89-117. 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013 [1949].

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os Condenados da Terra**. Trad. Enile Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREYRE, Gilberto, Casa-grande e Senzala: formação da Sociedade Brasileira Sob o Regime da economia Patriarcal. 48 ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O homem cordial**. 1ª ed. Sel. SCHWARCZ, Lilia Moritz. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2012.

MIGNOLO, Walter. “La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial)”. **Crítica y Emancipación**, (2): p. 251-276, primer semestre 2009.

ROQUETE-PINTO, Edgar. **Ensaio de Anthropologia Brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Raça”. *In*: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs). 2009. **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia. P. 70-115.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SEYFERTH, Giralda. “Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político”. Trabalho apresentado na Mesa Redonda Imigrantes e Emigrantes: as transformações das relações do Estado Brasileiro com a Migração. **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Brasil.

A PLURIDIMENSIONALIDADE DO EXTERMÍNIO NEGRO

Wilson Guilherme Dias Pereira
Graduando em Direito (UNIRON)
Wilgui123@gmail.com

Resumo: Trata-se de uma apresentação sobre a constituição de um Estado construído sobre um modelo escravocrata de sociedade e solidificado sobre estruturas racistas, que inferiorizam e subalternizam indivíduos negros, em um país que afirma um discurso de democracia racial. Observamos, portanto como objetivo desta obra, uma análise na História Brasileira, e nas pesquisas científicas, afim de delinear e observar os espaços socialmente ocupados pela população afro-brasileira, e demonstrar a construção de dimensões que possuem como principal objeto o extermínio da população negra. O presente trabalho teve a pretensão de compreender o extermínio negro brasileiro em quatro dimensões, o extermínio identitário; o segregacionista; o carcerário e o fatal (mortalidade de pessoas negras). Os documentos utilizados para a sua produção foram obras históricas e antropológicas; artigos; pesquisa; e matérias jornalísticas. A conclusão tem como intuito indicar a necessidade do Estado de fomentar políticas públicas que tenham como pressuposto o enfrentamento das estruturas dimensionais do extermínio negro, para isso, tais políticas terão que ampliar, bem como gerar continuidade e permanência ao acesso de negros e negras, na educação; na saúde; no esporte; lazer; renda; e a moradia digna, sem negligenciar a relevância do desenvolvimento e o resgate da cultura e identidade negra em nosso país.

Palavras-chave: Racismo; Extermínio; Identidade; Segregação; Encarceramento.

Abstract: This is a presentation on a constitution of a state built on a slave model of society and solidified on racist structures, which undermine and subordinate black indians in a country that affirms a discourse of racial democracy. The objective of this work is to analyze Brazilian history and scientific research in order to delineate and observe the spaces socially occupied by the Afro-Brazilian population, and to demonstrate the construction of dimensions that have as main object the extermination of the black population. The present work had the pretension to understand the black extermination Brazilian in four dimensions, the extermination of identity; the segregationist; the prison and the fatal (mortality of black people). The documents used for his production were historical and anthropological works; articles; search; and journalistic materials. The conclusion is intended to indicate the need for the State to promote public policies that have as a presupposition the confrontation of the dimensional structures of the black extermination, for that, such policies will have to expand, as well as to generate continuity and permanence to the access of blacks in the education; in health; in sport; recreation; income; and decent housing, without neglecting the relevance of development and the rescue of black culture and identity in our country.

Keywords: Racism; Extermination; Identity; Segregation; Incarceration.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre questões ligadas as desigualdades raciais, vem sendo de grande abrangência no Brasil, desde que os movimentos sociais negros, começaram a denúncia dos projetos científicos higienistas, e do falso projeto de democracia racial, desde então o racismo no Brasil começou a ser desvelado, e analisado sobre óticas sociológicas; científicas; filosóficas; psicológicas; entre outras. Vale ressaltar que a ruptura com a tese de democracia racial obteve maior proporção e alcance de informação a partir da academia,

que por meio das indagações dos movimentos sociais, começaram os questionamentos em artigos e pesquisas científicas, demonstrando em dados empíricos a inexistência da tese até então apresentada, pelo projeto de miscigenação, esses estudos apresentam a existência de desigualdades criadas e fortalecidas historicamente entre pessoas brancas e não brancas (negros e índios), ou seja, baseada na existência de uma hierarquia de raças/etnias.

O presente artigo tem como base a sistematização das dimensões do racismo reconhecendo sua existência na sociedade brasileira. Para a criação do mesmo foram realizadas diversas pesquisas, desde, reportagens à pesquisas bibliográficas, seu principal objetivo é demonstrar que o racismo no Brasil não é formado por ações individuais, pontuais e explícitas, mas por uma construção histórica de dimensões exterminadoras, destarte não é possível falarmos em “racismo reverso” no Brasil.

A temática da pluridimensionalidade do extermínio negro é resultado de uma consolidação de pesquisas, visto que a academia sempre tratou as formas de racismo de em âmbitos distintos, mas analiso a partir dos estudos aqui apresentados que são dimensões que estão conexas para o extermínio do povo negro, e o fortalecimento da hegemonia e do *status quo* branco.

A sequência apresentada neste artigo, é baseada na conjunção das dimensões, desta maneira iniciaremos com a **dimensão de extermínio identitário**, reavendo a história de construção do racismo em nosso país, e como esses atos afetaram a população negra, fazendo-a abandonar o simbolismo do “ser negro” e toda sua cultura, em seguida analisaremos a **dimensão segregacionista**, resultado da falsa abolição brasileira, que não deu suporte e assistência a população libertada, ou seja, uma “falsa emancipação”, e da perda da identidade negra o que ocasionou e aprofundou a realidade caracterizada nas duas últimas dimensões **carcerária e fatal**, a primeira corresponde ao encarceramento em massa do povo negro, sendo esta ação fruto de um Direito Penal seletivo, e a segunda intitulada como fatal corresponde a morte do povo negro, que como se não bastasse todos os extermínios anteriores (psíquicos, matérias e físicos), no final adota-se ainda uma postura de genocídio de pessoas negras, apoiada e fortalecida em muitos casos por mecanismos do Estado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A produção deste artigo, foi embasada em obras como Racismo e Sociedade de Carlos Moore, Reflexões sobre preconceito, identidade e discurso religioso de Antônio

Carlos Lopes Petean, e algumas pesquisas nacionais, que possuem como objetivo a análise da sociedade e sua construção, além de observar como esses fatores prescrevem ações e instituições de métodos que tem em seu cerne o extermínio de pessoas não advindas da raça sócio-política dominante.

METODOLOGIA

O presente artigo, fora construído sobre método dedutivo, a partir da qualificação de pesquisas bibliográficas. Por ter natureza básica, abordagem qualitativa, e explicativa, seu enfoque principal é gerar novos conhecimentos e reflexão, levando em conta a relação entre a sociedade brasileira e a população negra, afim de identificar os fatores que determinam o fenômeno do racismo brasileiro, e avançar no combate do mesmo.

DISCUSSÕES, RESULTADOS OU ANÁLISES

Conforme exposto anteriormente na presente obra, a mesma têm como proposta a análise e discussão todas dimensões que estruturam o racismo no Brasil.

DIMENSÃO DO EXTERMÍNIO IDENTITÁRIO

O racismo brasileiro se solidificou historicamente sobre este aspecto, pois um povo que não conhece sua identidade está fadado à inexistência.

A historiografia brasileira, nos foi contado sobre a perspectiva do grupo social que dominou, o que faz com que os demais grupos étnico-raciais, fiquem sem história ou pareçam não ter história a não ser à apresentada pelo grupo racial dominante. Tal costura faz com que as populações não advindas da Europa não possuam identidade, a não ser a massificada historicamente pelo euro-centrismo, esta deturpação de identidade ocorreu com a população nativa brasileira, que teve seu nome modificado, passando a serem denominados como Indígenas, sem respeito algum as especificidades de cada povo, e com as pessoas advindas do tráfico negreiro da África, que foram raptados e forçados a servir como mão de obra escravizada para a extração do pau-brasil, de minerais, e posteriormente para a plantação e colheita do café, açúcar entre outros.

É impossível efetivar a dominação determinado grupo, sem primeiro controlar sua mente, portanto quando a população negra chegava ao território brasileiro eram forçados a dar voltas no “tronco do esquecimento”, onde supostamente teriam suas mentes limpas, esquecendo da África e de toda sua ancestralidade, e somente cessaria a tortura quando garantissem não recordar mais nada de suas origens, sendo posteriormente catequizados, e

retirados os seus direitos de cultos a sua religião nativa, e todos estes processos violentos da exploração europeia foram apoiados e incentivados pela Igreja Católica, conforme afirma Rainer Gonçalves Sousa, em “Os negros no Brasil Colonial”, “(...)Além da demanda econômica, a escravidão africana foi justificada pelo discurso religioso cristão da época, que definiu a experiência escravocrata como um tipo de “castigo” que iria aproximar os negros do cristianismo”.

O processo de extermínio da identidade negra, fez com que a população advinda da África fosse forçada aos poucos à abandonar suas origens, ou em outros casos adaptá-la a cultura europeia para que pudessem no silêncio sobreviver suas raízes, exemplo disso foi o um sincretismo religioso, que foi a junção de vários elementos das religiões africanas e da cristã europeia.

A colonização das mentes negras, apesar de muito intensa, não foi a única forma de extermínio da sua identidade, ocorreram também tentativas de embraquecimento, por meio da reprodução, pois no fim do século XVIII e início do século XIX, a população negra no país já era superior a branca, e isso assustava cada vez mais a coroa portuguesa e a Igreja Católica, desta forma, para evitar a proliferação de pessoas não brancas, Portugal iniciou um processo de enviar o maior número possível de pessoas brancas para o Brasil, afim de “limpar” o país, o quadro de Modesto Brocos y Gómez intitulado “A Redenção de Cam” de 1895, é uma representação perfeita da tese do embraquecimento, o quadro mostra uma negra de pele escura com as mãos erguidas aos céus em forma de agradecimento, ao seu lado sua filha, negra de pele mais clara, segurando em seu colo uma criança branca, e ao seu lado o pai da criança também branco.

A tese do branqueamento como projeto nacional surgiu, assim, no Brasil, como uma forma de conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada como um mal para o país. (Luciana Jaccoud – As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição).

Ideias como as expostas no quadro a “Redenção de Cam”, foram firmadas e reafirmadas, de modo a fazer as pessoas negras acreditarem que sua cor era uma maldição, e que deveriam agradecer aos céus pelos processos de miscigenação que sofriam, mesmo diversas vezes sendo estes frutos de estupros e violências, deveriam sentir-se gratas por tal ato, conforme nos apresenta Cláudio Fernandes, “(...)as teses eugenistas, isto é, teses que defendiam um padrão genético superior para a “raça” humana. Tais teses defendiam a ideia de que o homem branco europeu tinha o padrão da melhor saúde, da maior beleza (...)”.

O entendimento eugenista de que o ser negro não é bom, constituiu toda uma estrutura racista, que como um “antivírus” foi aos poucos bloqueando tudo que poderia ser associado ao negro/preto, e permitindo apenas falas que suavizassem a imagem africana, como “pardo”, “mulato”, “moreno”, entre outros adjetivos, entretanto as reações desse “antivírus” prosseguiram associando tais palavras a sentidos linguísticos negativos, como: “ah coisa tá preta!”, “mercado negro”, “domingo o dia de preto”, “denegrir”, entre outras palavras, que tiveram seus sentido vinculados a coisas ruins, consolidando assim inclusive uma linguagem racista.

Políticas de incentivo a imigração de alemães, italianos e espanhóis foram intensas no decorrer do século XIX e XX. Com o branqueamento da nação pretendia-se atingir uma higienização moral e cultural da sociedade brasileira. Clarear a população para progredir o país passou a ser um projeto de nação defendido no século XIX, mas que avançou pelo século XX. Projeto que envolvia eugeniização e a higienização social enquanto políticas públicas. (Antonio Carlos Lopes Petan, 2013).

O extermínio identitário, implica diretamente sobre a forma de se enxergar da própria população negra, pois como efeito a este extermínio essa população foi forçada a deixar suas origens, modificar seus traços, para se aproximar, nem que seja de forma mínima, das características eurocêntricas, não é à toa que até hoje essas pessoas se submetam a processos como alisamento capilar, afinamento de nariz, de lábios e quaisquer outros processos que venham a retirar traços que remetam as características negroides.

(...)Porque não posso andar no estilo da minha raiz
Sempre riam do meu cabelo e do meu nariz
Na novela sou empregada
Da globo sou escrava
Não me dão oportunidade aqui pra nada (...).
(Música: Falsa Abolição de Tarja-preta, 2013).

É importante ressaltar que a população negra, não deve ser culpabilizada por essas práticas de rejeição as suas origens, tendo em vista, que tal ato é consequência deste extermínio identitário, que fez com que os mesmos passem a odiar sua identidade negra e tudo aquilo que advém dela, e a admirar e aspirar os traços e as características brancas.

DIMENSÃO DO EXTERMÍNIO SEGREGACIONISTA

A palavra segregação é utilizada aqui como uma dimensão de extermínio do povo negro brasileiro, que conforme supracitado é resultado da soma de uma política de extermínio identitário e de uma falsa abolição, pois como diz Jaccoud em *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*, “a abolição não significou o início da desconstrução dos valores associados às ‘designações de cor’”.

Tais ações juntas separaram o povo negro da população branca, pois, enquanto a população branca construiu um rol de privilégios através dos processos exterminadores, o povo negro foi isolado de determinados espaços, afim da manutenção do status quo, desta forma quando foram “libertados” da escravidão sem recurso algum para subsistência, os antigos escravos encontravam duas opções, continuar servido a seus antigos senhores em troca de alimentação e moradia; ou ir para as grandes cidades ocupar morros e zonas abandonadas, e buscar métodos nessas cidades para sua sobrevivência. Em geral a população negra não possuía acesso a saúde, nem a educação, quem dirá as demais políticas como esporte ou cultura, desta forma não é estranho que até hoje se mantém determinada resistência para que pessoas negras ingressem nesses espaços.

É importante ressaltar que a exclusão reiterada das pessoas negras, não ocorreu apenas em nosso país. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, existe uma nítida segregação racial, fruto inclusive de leis racistas que separavam espaços para pessoas “colored” (de cor) e pessoas brancas, essas políticas se firmaram e reafirmaram-se na era conhecida como “Jim Crow Lawes” (Leis de Jim Crow), foram leis locais e estaduais, que institucionalizaram a discriminação espacial, onde determinados espaços era para pessoas brancas, e outros para não-brancos (afro-americanos, asiáticos, e demais povos que não se encaixavam no padrão fenotípico centrado no branco), após inúmeras manifestações dos movimentos negros estadunidenses foi criada a “Civil Rights Act” (leis dos Direitos Civis), que revogou todas as demais leis de segregação racial, porém, assim como no Brasil apenas a criação de uma lei (ou revogação) não é suficiente para a extinção do sistema de segregação, desta forma tal sistema foi mantido nos Estados Unidos.

Entretanto no Brasil, pela solidificação histórica do extermínio identitário, que criou uma teoria de “miscigenação genuína”, não foi necessário a criação de lei para legalizar o racismo, pois supostamente “somos todos negros e brancos”, desta forma o país se renega a reconhecer seu racismo estrutural, mesmo que os dados nos demonstrem que a população negra é excluída de vários espaços inerentes a dignidade humana, pelo simples fato de sua raça, e isso se agrava ainda mais quanto maior for sua quantidade de melanina.

De acordo com a pesquisa feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicada em dezembro de 2008, 66,1% das casas em favelas e periferias do Brasil, são chefiadas por pessoas negras, sendo 40,1% por homens negros, e 26% por mulheres negras, enquanto isso apenas 33% é chefiada por pessoas brancas, esta pesquisa apenas mostra o resultado de uma abolição decorativa.



Entretanto a exclusão do povo afro-brasileiro não encerra apenas em moradia, mais perpassa caminhos como trabalho e renda, de acordo com a pesquisa “Os negros nos mercados de trabalho metropolitanos” feito pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) em 2013, nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo, o trabalhador negro ganha 36% a menos que um trabalhador não negro, e não encerra por aí, à pesquisa aponta também que em cidades como São Paulo enquanto 18,1% dos trabalhadores não negros alcançam cargos de direção, apenas 3,7% dos negros atingem função de chefia. A pesquisa realizada pelo IPEA para a revista “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” de 2009, aponta ainda que existe uma desproporção no nível de desemprego entre negros e brancos, onde 14,5% era o total somado de mulheres e homens brancos desempregados, já o de homens e mulheres negras chegavam a 19,1%.

A exclusão por raça é ainda mais nítida quando caminhamos para o eixo educacional, onde em 2009 de acordo com a revista “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, enquanto a média de anos de estudos das pessoas brancas chegavam a 18,5%, o de pessoas negras chegavam a apenas 16,6%, além disso o item distorção da idade série no ensino médio atinge 41,0% dos jovens negros, contra 26,9% dos jovens brancos, de acordo com a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicada em 2016, essa distorção idade série afeta diretamente o acesso dessas pessoas ao ensino superior, pois de acordo com a mesma, na idade em que deveriam estar na faculdade 53,2% dos negros estão cursando nível fundamental ou médio, ante 29,1% dos brancos.

Ainda de acordo com o IBGE, o acesso ao ensino superior por pessoas fora da raça dominante, foi ampliado, esse aumento se dá devido ao ao sistema de cotas, criado como ação afirmativa, para democratização do acesso ao ensino superior pelas pessoas não pertencentes a raça dominante (negros e indígenas), entretanto mesmo com esse sistema o número de negros em universidades ainda é inferior ao de brancos, totalizando em 2014, 45,5% dos universitários, em detrimento de 71,4% de brancos.

Vale ressaltar que mesmo com toda essa progressão dada pelos sistemas de cotas, o programa é veementemente criticado pelos meios de comunicação brasileiro, e por uma grande parcela da sociedade, mas como nos afirma Moore Carlos, na obra “Racismo e Sociedade”, esse tipo de ação já deve ser esperado.

(...) a experiência mundial é testemunha de um fato: empreender ações marcadamente redistributivas em favor de um segmento historicamente lesado



contraria aqueles que se beneficia, de um modo ou de outro do status quo imperante. Ainda que essas propostas fossem modestas como é o caso no Brasil, onde se trata de quotas universitárias de baixa intensidade, a reação adversa é inevitável.

Além das emblemáticas retiradas de direitos como à moradia, educação, ao trabalho e renda do povo negro, em detrimento da construção de privilégios as pessoas brancas, enxergamos ainda exclusão do acesso a outros direitos como a cultura, ao esporte, ao lazer, a saúde, dentre outros. É importante frisar que as concepções racistas que estruturam nosso país são ainda mais atenuantes em mulheres negras, tendo em vista que além de racista, o Brasil ainda é machista/sexista, destarte nos mostram os dados supracitados de exclusão do povo negro, que mulheres negras possuem ainda menos alcance as políticas públicas, além de sofrerem bem mais violências físicas, psicológicas, morais e materiais, exemplo disto é a violência obstétrica que as mesmas sofrem durante o parto, de acordo com os dados apresentados em 2014 na campanha "SUS sem racismo", do Ministério da Saúde: 60% das vítimas de mortalidade materna no país são negras, somente 27% das mulheres negras tiveram acompanhamento durante o parto, enquanto do lado das mulheres brancas esse número chega aos 46,2%.

Sendo importante destacar que de acordo com a revista virtual VICE, no período do lançamento da campanha "SUS sem racismo" o então Secretário do Conselho Federal de Medicina, Sidnei Ferreira, afirmou que "com esta campanha o Ministério da Saúde insinua que o médico e os outros profissionais diferenciam [pacientes] pela raça, fazem um apartheid, diferenciando o negro do branco. Morrem negros, brancos, morenos e amarelos (...)", entretanto é importante analisarmos a fala de Ferreira, para entendermos que em nosso país o racismo não é meramente um evento individual, que parte apenas da conduta de um indivíduo, mas uma estrutura que solidificada, e da forma que se encontra propicia privilégios a pessoas brancas, e em contrapartida retira direitos das demais, portanto, não é somente o ato de morrerem pessoas negros, que nos mostra o racismo no acesso à saúde, mais o quanto esse número é expressivamente maior em comparação com os dos demais grupos, assim como a dificuldade para acessar a saúde pública.

DIMENSÃO DO CARCERÁRIO E FATAL

Uma outra forma de extermínio que encontramos no Brasil é o prisional, que é fundamentado em uma teoria higienista de limpeza social, onde de acordo com o IFOPEN 2014 (Informações Penitenciárias), o sistema penitenciário brasileiro é majoritariamente, negro, jovem e pobre.

O Brasil ocupa atualmente o 3º lugar do mundo no ranking de países com maior população carcerária. De acordo com o IFOPEN 2014, 67% dos presos são negros, enquanto apenas 31% é branco, a pesquisa apresenta ainda um recorte racial por região, sendo a região norte com maior número, possuindo na população em geral um total de 76% negros, e no prisional 83%, ou seja, o número de negros na população prisional é 7% maior, que na população geral da região norte. Vale salientar que de acordo com a pesquisa em todas as regiões o número populacional negro no sistema prisional é maior que o número de negros “livres”.

O encarceramento em massa da população negra é fruto de uma política de seletividade penal, que já vem sendo apontada desde 1980, por autores como Campo Coelho, Ribeiro, Sam Adamo, entre outros, onde se demonstrou que em julgamentos pessoas negras (pretas e pardas), estavam mais propícias a serem consideradas culpadas do que pessoas brancas, mesmo sendo ambos cometedores do mesmo tipo criminal.

A fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), publicou em 2000, uma pesquisa feita em São Paulo que analisou todos os registros de crimes relativos a roubo entre os anos 1991 e 1998, e constatou que os réus negros são proporcionalmente mais condenados que réus brancos (Apud: LIMA; TEIXEIRA; SINHORETTO, 2003).

Ao falarmos do extermínio penal sobre um contorno de seletividade penal, não poderíamos deixar de citar o caso de Rafael Braga, destacando que não é o único caso brasileiro, mais é uma representação simbólica e prática do quanto ser pobre, negro e periférico em nosso país é perigoso.

O rapaz jovem, negro, de família pobre, catador de latinhas, que sequer participava daquele protesto, foi preso por portar duas pequenas garrafas de produtos de limpeza, considerados como potenciais aparatos explosivos pela polícia, pelo Ministério Público e pela Justiça. Mesmo com a existência de um laudo pericial que atestou a impossibilidade daqueles produtos serem utilizados como bombas, o sistema de justiça criminal preferiu seguir pelo já conhecido caminho da seletividade penal, da criminalização da pobreza e do racismo. (Lígia Batista – Anistia Internacional).

Conforme relata Lígia em sua matéria sobre o caso de Rafael Braga e a Seletividade Penal, Braga foi o único preso e condenado no período das manifestações de 2013, mesmo não participando das manifestações, mesmo tendo sido comprovado por técnicos que o material que o mesmo portava não poderia criar nem uma forma de coquetel molotov, o judiciário brasileiro ainda o julgou culpado.

E por fim, após retirar o reconhecimento identitário do povo negro brasileiro, segrega-los para os níveis mais precários da sociedade, e os aprisionarem, o racismo

brasileiro os mata, os retira tudo que eles possuem de mais precioso, a vida, o que os move em sintonia de resistência, sendo portanto seu extermínio final.

A população negra no Brasil é a que mais morre, de acordo com o Mapa da Violência de 2014, entre os anos de 2002 a 2012 morreram 73% mais negros do que brancos, e ao observar o recorte de juventude, notou-se um aumento expressivo no decorrer do tempo, tendo em vista que em 2002 o percentual de jovens negros mortos eram de 79,9, em 2012 passou para 168,6. Desta forma, em 2012 para cada um jovem branco que foi assassinado, morreram-se 2,7 jovens negros, sendo a grande maioria provocada por arma de fogo.

Esse número altíssimo de jovens negros mortos, são também atribuídos a forma de atuação da polícia militar nas periferias, conforme nos apresenta o relatório da especialista independente da ONU sobre minorias, Rita Izák.

Para a especialista, polícia militar deveria ser ‘abolida’, bem como a categoria do ‘auto de resistência’, considerada um ‘escudo de impunidade’. A relatora destacou que, no Brasil, os negros respondem por 75% da população carcerária e por 70,8% dos 16,2 milhões de brasileiros vivendo na extrema pobreza. (ONU Brasil).

A relatora Izák, apresenta em seu relatório, dados e conclusões já apresentadas a muito tempo por pesquisadores brasileiros, de como a Polícia Militar perpetua e fortalece o genocídio da população negra, em especial da população jovem negra. No relatório ela apresenta que o país tem cerca de 56 mil homicídios por ano, e aproximadamente 23 mil, tem como vítima jovens negros.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise das dimensões que estruturam o racismo em nosso país, que submetem diariamente negros e negras a uma vida de vulnerabilidade e luta por sua sobrevivência. Além disso permitiu a sistematização de diversas pesquisas e artigos antes produzidas no Brasil, mas recorrentemente analisadas de forma separada sem a observação da interligação das dimensões de extermínio.

De um modo geral, as dimensões construídas em nosso país para extermínio do povo negro, é formada historicamente desde os períodos coloniais, mantida no período pós-colonial, reafirmada no período ditatorial e disfarçada sobre a ótica da democracia racial, no final do século XX e início do século XXI.

Diante das considerações expostas ao longo deste artigo, podemos perceber o quanto o racismo vem exterminando objetivamente e subjetivamente o povo negro,

afetando sua identidade, sua cultura, sua perceptibilidade na história, sua estética, e outras características da raça negra, não é em vão que mais da metade das pessoas negras brasileiras não se entendem como tais, sendo este ato justamente fruto de um extermínio identitário.

Como se não bastasse o roubo da identidade negra, observamos ao longo dessa obra que as demais dimensões do racismo ainda colocaram negros nos locais de mais subalternidades da sociedade, destarte colocando-os para a manutenção da pirâmide de privilégios da elite branca brasileira, e ainda criminalizando o ato de ser negro, encarcerando-os, e os matando com a “arma branca” do racismo.

É importante ressaltar que dada a grande escala de informações que permeiam a estrutura do racismo em nosso país este artigo foi produzido de forma a sistematizar o conteúdo, não sendo portanto o um ponto final a temática racial do país, mais um ponto de partida a se pensar nas dimensões que produzem a estrutura de desigualdade racial de forma interligada e como combate-las.

Diante as exposições, podemos pensar que as intervenções do Estado para combater a desigualdade étnico-racial, deve se focalizar nas dimensões. Frente a dimensão identitária o estado deve manter e fortalecer a aplicação da lei 11.645/08 (lei que torna obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira), afim de resgatar e valorizar a identidade negra em nosso país.

Na dimensão segregacionista, deve manter-se as políticas de cotas raciais, além de fortalecer o Ensino fundamental e Médio público no geral, mas com um olhar específico para as escolas localizadas em zonas periféricas. A dimensão carcerária e a fatal (mortalidade), devem ser combatida, com a fiscalização mais acirrada das decisões judiciais, e das condutas policiais, bem como o fim dos autos de resistências, ou quaisquer outras forma que dê a polícia militar brasileira o poder de “detentor da verdade” e que permita suas condutas truculentas ficarem impunes.

Nesse sentido o Estado não pode se eximir-se da luta contra as desigualdades raciais de nosso país, devendo portanto intervir cada vez mais para a criação da equidade racial, que será capaz de produzir a verdadeira igualdade racial.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Lígia. *Rafael Braga e a seletividade do sistema de justiça criminal*. Disponível em: <<https://anistia.org.br/sobre-rafael-braga-e-seletividade-sistema-de-justica-criminal/>>. Acessado em: 3 setem. 2017, às 20h30min.

- BRASIL. DEPEN. *Levantamento nacional de informações do penitenciárias INFOPEN*. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acessado em: 25 Jul. 2017, às 19h30min.
- BRASIL. ONU. *Brasil: Violência, pobreza e criminalização 'ainda têm cor', diz relatora da ONU sobre minorias*. 15 mar. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-violencia-pobreza-e-criminalizacao-ainda-tem-cor-diz-relatora-da-onu-sobre-minorias/>>. Acessado em: 20 jul. 2017, às 19h30min.
- FERNANDES, Cláudio. *Tese do branqueamento*. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/tese-branqueamento.htm>>. Acessado em: 10 Julho. 2017, às 21h00min.
- LEÃO, Gabriel. *A mulher negra é a que mais sofre no Brasil com violência no parto*. Vice Channels, 10 mar. 2017. Disponível em <https://www.vice.com/pt_br/article/gv35vw/dados-violencia-no-parto-brasil>. Acessado em: 26 jul. 2017 às 19h40min.
- LIMA, Renato Sérgio de; TEIXEIRA, Alessandra; SINHORETTO Jacqueline. *Raça e gênero no funcionamento da justiça criminal*. Boletim IBCCrim, n. 125, 2003.
- MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- PETEAN, Antonio Carlos Lopes. *Reflexões sobre preconceito, identidade e discurso religioso*. Revista café com sociologia, v. 02, p. 20-35, 2013.
- BRASIL. IPEA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011. 39 p. : il.
- SALES, Robson. *IBGE: Acesso de negros à universidade cresce; maioria ainda é branca*. Valor Econômico, 04 dezem. 2015. Disponível em <<http://www.valor.com.br/brasil/4342534/ibge-acesso-de-negros-universidade-cresce-maioria-ainda-e-branca>>. Acessado em: 17 jul. 2017 às 19h45min.
- SOUSA, Rainer Gonçalves. *Os negros no Brasil Colonial*. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/o-negro-1.htm>>. Acessado em: 03 Julho. 2017, às 22h27min.
- Trabalhador negro ganha 36% menos que o não negro, diz estudo do Dieese. G1 de São Paulo. 13 nov. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2013/11/trabalhador-negro-ganha-36-menos-que-o-nao-negro-diz-estudo-do-dieese.html>>. Acessado em: 15 Jul, 2017, às 21h00min.
- Tarja-Preta. Falsa Abolição. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU>>, 18 out. 2013. Acessado em: 30 jul. 2017, às 20h00min.
- JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil : 120 anos após a abolição*. Mário Theodoro (org.). Brasília: IPEA, 2008.
- VIEIRA, Isabel. *Percentual de negros em universidades dobra, mas é inferior ao de brancos*. EBC Agência Brasil, Rio de Janeiro, 02 dezem. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>>. Acessado em: 17 jul. 2017 às 19h30min.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2014 os jovens no Brasil*. Brasília – DF: 2014. Disponível em: <www.juventude.gov.br/juventudeviva>. Acessado em: 21 Jul. 2017, às 19h30min.

EM BUSCA DAS MEMÓRIAS PERDIDAS¹⁵
A HISTÓRIA INDÍGENA COMO MATÉRIA CRÍTICA PARA A HISTÓRIA DA
AMAZÔNIA

Eliaquim Timóteo da Cunha
Doutorando PPGAS/UFAM
E-mail: cunha.antropologia@gmail.com

RESUMO: Esta exposição tem por objetivo apresentar parte da pesquisa que desenvolvi no mestrado e atualmente no doutoramento. Trago para esta tela um trecho da crítica a historiografia dos pioneiros e na segunda parte do texto discuto sobre “produções indígenas” e “questões indígenas”, quando apresento a trajetória Cassupá em Rondônia com o intuito de dialogar com o temário proposto do GT “Etnicidade, questão indígena e produções indígenas latino americanas”. A pesquisa evidencia que a história indígena tem destacado elementos constituintes das invisibilidades produzidas na formação do Estado nacional brasileiro. Aqui dar-se atenção para a colonização recente da Amazônia Brasileira, em maior detalhe: Rondônia.

Palavras-chave: Rondônia. Historiografia dos Pioneiros. Cassupá. Questões indígenas.

Rondônia nem sempre foi Rondônia.

A esteira da discussão aqui estabelecida é a formação de Rondônia. Para tanto, apresento de forma pontual a participação do Serviço de Proteção aos Índios, partindo das relações objetivas dos agentes indigenistas vinculados a esta agência. Outro elemento importante é a *escrita da tutela indigenista*, pois indica a formação de alteridades. Na segunda metade do texto trago a lume da discussão as questões indígenas e os ambientes nos quais tais questões são postas a mesa. A questão indígena é fundamental e indispensável para compreender a formação de Rondônia. Apresento a *trajetória Cassupá*, pois considero que as reivindicações étnicas se encaixam em “questões indígenas” e também nas “produções indígenas”.

As produções indígenas estão em destaque na problematização trazendo novos questionamentos com o distanciamento da postura tutelar. Para compreender os aspectos da presença indígena nos projetos de ocupação na região em destaque evidenciar-se-á as distinções entre as produções de alteridades realizadas pelas ações indigenistas e as produzidas pela história indígena.

As narrativas indígenas têm ocupado inúmeras agendas de pesquisas com recursos interdisciplinares das Ciências Sociais no Brasil. Por exemplo, destacam-se as coletâneas que reúnem diversas pesquisas realizadas nas últimas décadas: “*Histórias dos índios no*

¹⁵ Esta versão foi apresentada no GT – “Etnicidade, questão indígena e produções indígenas latino americanas”. Atividade integrada a II Semana de Humanidades, realizada entre os dias 24 a 27 de outubro, em Porto Velho – RO. A primeira versão desse texto foi desenvolvida na dissertação (Timóteo da Cunha, 2016) (“Quando esse tal de SPI” chegou: O Serviço de Proteção aos Índios na Formação de Rondônia).

Brasil” (CARNEIRO DA CUNHA, (Org.), 1992); “*Amazônia, Etnologia e História Indígena*” (VIVEIROS DE CASTRO & CARNEIRO DA CUNHA, (Org.), 1993); “*Pacificando o Branco: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico*” (ALBERT & RAMOS, (Org.), 2002); “*A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*” (OLIVEIRA FILHO, (Org.), 2004); “*A presença indígena na formação do Brasil*” (OLIVEIRA FILHO & FREIRE, 2006), entre outras obras. Essas pesquisas têm dado atenção a perspectiva que parte dos conceitos indígenas, quando os povos indígenas¹⁶ constroem, em seus termos próprios, questionamentos quanto a “história oficial”, produzindo alteridades e construindo representações de si mesmos¹⁷. Tais construções articulam seus saberes tradicionais e as concepções ocidentais de conhecimento e transmissão de experiências históricas.

Ainda são incipientes as investidas ao tema que pode ser intitulado como “a atuação do SPI em Rondônia”. Aqui, me refiro sobre o contato estabelecido pelos agentes de Estado vinculados a programas de colonização estabelecidos no século XX. Encontram-se trabalhos que abordam esse tema de forma tangencial, quer dizer, o fio condutor é uma determinada população indígena e não a instituição indigenista, no caso o SPI, ou ainda a Fundação Nacional do Índio - FUNAI¹⁸.

Em sua origem, o termo *Rondônia* esteve ligado ao contexto da formação do Brasil no século XX. A primeira utilização do termo foi proposta de Edgard Roquette-Pinto (1915), quando formulou o projeto da construção de uma *província antropogeográfica*¹⁹ denominada como “Rondônia”. Segundo ele, designava a zona compreendida entre os rios Juruena e Madeira sendo cortada pela “Estrada Rondon”. Para o autor os aspectos que justificavam a criação da província eram de ordem geológica, botânica, zoológica, antropológica e etnográfica que a referida região era composta.

¹⁶. No decorrer desse texto utilizo o termo “povo” seguindo a definição da convenção 169 da OIT e pelo motivo de inúmeras organizações se autodeclaram com essa categoria. Encontramos as descrições realizadas por Tomei & Sewpston: “Durante três anos, a OIT trabalhou para a adoção da Convenção, discutido se na nova Convenção Mudaria por “povos” o termo “populações” utilizado na Convenção 107. A decisão de usar o termo “povos” resultou de longas discussões e consultas dentro e fora das reuniões. Acordou-se finalmente que o termo correto seria o de “povos” já que se este reconhece a existência de sociedades organizadas com identidade própria, em vez de simples agrupamentos de indivíduos que compartilham algumas características raciais ou culturais” (TOMEI & SEWPSTON, 1999: p. 29).

¹⁷. O debate requer amadurecimento que virá no decorrer da realização desta pesquisa e das disciplinas, ao que diz respeito às produções de alteridade, etnogêneses, emergência étnica, etnicidades, fricção interétnica., etc. (PEIRANO, 1999), (BARTH, 1998), (WAGNER, 2010), (LÉVINAS, 2004), (TODOROV, 1994), (BARTOLOMÉ, 2000), (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1963, 2000). Esta revisão bibliográfica se faz necessária, mesmo com perspectivas distintas, uma vez que é preciso amadurecer os alcances e limites desses conceitos e métodos.

¹⁸ A literatura etnológica tem muito a contribuir na composição dessa problemática, como por exemplo, (PRICE, 1972), (MOSER, 1993, 1997), (LEONEL, 1996), (MALDI, 1989, 1991, 1996, 1997), (MINDLIN, 1985), (PINTO, 2009), (VANDER VELDEN, 2010a, 2010b), (VILAÇA, 2006), (FRANÇA, 2012), (DAL POZ NETO, 1991, 2004) entre outras.

¹⁹ Mesmo que Roquette-Pinto não tenha detalhado qual influência o auxiliou na sua definição antropogeografia, não é errado afirmar que a obra “*Geografia do Homem (Antropogeografia)*” de Friedrich Ratzel, teve grande influência na obra de Roquette-Pinto. Ratzel com essa obra reuniu questões fundantes da Geografia Humana (CLAVAL, 2006).

Pela primeira vez era formulada uma circunferência territorial na administração republicana que homenageava um brasileiro: trata-se de Cândido Mariano da Silva Rondon. Da proposta inicial de Roquette-Pinto até a criação do Território Federal de Guaporé (1943), o SPI protagonizou políticas indutoras de mudanças na gestão de territórios e promoveu amálgamas entre as políticas tutelares e as ciências com perspectivas positivistas formularam categorizações às sociedades indígenas dentro de escalas do evolucionismo social. Deste modo, promoveram-se novas cartografias sociais e fortes transformações territoriais.

Antes de apresentar os elementos acionados por Roquette-Pinto para delimitar o território geográfico denominado Rondônia, no campo da etnologia, este território é abordado pela categoria *áreas etnográficas*. A região é dividida em: “Mamoré-Guaporé”, “Amazônia Centro-Meridional” e “Aripuanã”, todas essas *áreas* estão inseridas ao “Anel Tupi” (MELATTI, 2001). Nas literaturas historiográfica e etnológica encontramos definições que procuraram caracterizar a região com perspectivas cartográficas amalgamadas a características culturais, como por exemplo, “Mosaico da Amazônia Meridional” (BRASIL, 2001), “Complexo Cultural Maricó” (MALDI, 1991), “Área Etnográfica Guaporé” (GALVÃO, 1960), “Área Etnográfica Guaporé” (MELATTI, 2001). No bojo dos trabalhos que objetivam caracterizar a região de Rondônia, a pesquisa de (VANDER VELDEN, 2010: p. 120) mapeou a produção etnológica sobre os grupos Tupi na região de Rondônia, faz destaque a contribuição de Roquette-Pinto.

Essa diversidade de povos indígenas da região está presente timidamente nos textos do SPI, em destaque nos relatórios dos Postos Indígenas. Entretanto, a perspectiva tutelar e assimilacionista desta agência, onde a estratégia de homogeneizar as diversidades era um modo de reforçar as relações de poder, muitos etnônimos foram aglutinados uns aos outros, principalmente no contexto dos deslocamentos pelo território induzidos pelo SPI. Este é o caso dos Cassupá, conforme foi estudado em (TIMÓTEO DA CUNHA: 2014, 2016, 2017).

A pesquisa demonstrou que é preciso estabelecer aproximações entre os debates estabelecidos com as pesquisas que se propõem compreender as mudanças territoriais e econômicas entre as pesquisas que se dedicam às relações e concepções cosmológicas com os elementos do “mundo dos brancos”, como dito, independente das escolhas teóricas e conceituais é inevitável que se esbarre em questões que dizem respeito às consequências dos processos de colonização, promovidos pelas políticas indigenistas e pelos projetos realizados pelo INCRA e FUNAI.

A proposta de trabalho de Schettino (2005: p. 147-187) em atualizar as informações sobre as áreas etnográficas, a fim de apoiar os grupos de trabalho da FUNAI nos processos de identificação e delimitação de terras indígenas, mediante o levantamento de dados etnográficos, é pertinente por considerar as mudanças, os fluxos migratórios regionais e os grandes projetos latifundiários que afetam diretamente as demarcações de terras indígenas.

A reflexão de Schettino (2005) aponta os vários processos de transformações recentes do território de Rondônia.

A temática do contato entre o Estado e os Povos Indígenas é, no mínimo, interessante (pode-se dizer como muitos etnólogos gostam de afirmar “é bom para pensar”) para compreender e questionar o lugar dos povos indígenas diante as dinâmicas contemporâneas dos projetos de colonização, nacionalização e ocupação da região e também para repensar o lugar das agências políticas presentes nas memórias e nas reivindicações étnicas.

A historiografia dos pioneiros

Uma forte característica do que nomeio como historiografia dos pioneiros é uma escrita ufanista, os personagens estudados por esses estudiosos, (alguns com formações acadêmicas, outros foram pesquisadores autodidatas), são aqueles considerados como ordenadores da política e das organizações das unidades estatais. Portanto, trata-se de uma perspectiva que procura explicar a formação de Rondônia com base em feitos individuais e exaltando uma elite política de forma heroica. Relembrando que “pioneiro” faz parte deste arcabouço ufanista, e é uma categoria acionada nessas literaturas.

Por ora, estou tratando das obras dedicadas a explicar a formação do Território Federal do Guaporé. Essas dividem resumidamente a formação de Rondônia em três fases. A primeira é a criação do Território Federal de Guaporé, (Decreto-Lei Nº 5.812 13/07/1943), sendo uma formação do desmembramento do sul do estado do Amazonas e do norte do estado do Mato Grosso; a segunda fase quando passa a ser denominado como Território Federal de Rondônia, (Lei Nº 21.731 17/02/1956), e a terceira e última fase trata-se da elevação a estado (Lei complementar Nº 41 22/12/1981). Entretanto, quando citamos uma lei ou decreto, temos que ter claro que para chegar nessa etapa (Lei, Decreto, Portaria) aquela ideia passou por várias agências e é fruto de uma complexa rede de poderes e saberes.

O decreto é um dos elementos das redes de disputas; é necessário ter em vista os alcances das abordagens jurídicas e das abordagens sociológicas, como observou Weber (1964). Além disso, a crítica deve ser feita visando às ações dos agentes de Estado que encarnavam os diferentes projetos de “desenvolvimento” e “integração” voltados a região.

Encontramos pesquisas com abordagens que exaltam e reproduzem os agentes de Estado com “pioneiros”, “desbravadores” e “civilizadores”, adjetivos que correspondem ao arquétipo do herói nacional. Nesses casos cabe a crítica de Souza Lima (1985), quando diz que “[...] a paráfrase dos textos que frequentemente substitui a intervenção interpretativa, sendo aceita como tal na medida do desconhecimento dos textos originais”. Paráfrase, no sentido de maneira diferente de dizer algo que foi dito, calcada no ufanismo dos “pioneiros”, como por exemplo:

Nas suas *andanças Rondon* percorreu grande parte dessas esticando de Cuiabá ao Amazonas a *sua linha telegráfica*. Encontrou o *bravo soldado*, por estas paragens, os *construtores* da lendaria Estrada de Ferro Madeira Mamoré [E.F.M.M], um dos mais arrojados empreendimentos levados a cabo no mundo. A nacionalização ocorreu em 10 de julho de 1931. *Outros desbravadores despontam*, sobressaindo-se entre eles os padres salesianos pelo vulto da obra que empreenderam no campo social [...]. Foi durante a [segunda] guerra que Rondônia se constituiu em Território Federal com a primitiva denominação de Guaporé. O então Presidente Getúlio Vargas, que aí esteve em 1940, a 13 de setembro de 1943 assinou o Decreto-Lei n. 5812, cômscio da alta responsabilidade que assumia com o futuro da região (MENEZES, 2001: p.105. Destaques meus).

O termo “*andanças de Rondon*” reduz e descontextualiza o longo e engenhoso processo de conquista territorial por aquele agente. Chama os trabalhadores da E.F.M.M de “*bravo soldado*”, amenizando o contexto de exploração e as péssimas condições sanitárias diante às doenças tropicais. “*Sua linha telegráfica*”: referindo-se a Rondon, o uso do pronome possessivo “*sua*” indicando como se a linha telegráfica fosse a conquista de um homem só; outro adjetivo é “*Outros desbravadores despontam*”, Menezes se refere aos salesianos, mas aí encontramos um ponto importante de sua obra, a ideia do *desbravamento*. Quando diz “*outros desbravadores*” está adjetivando os personagens mencionados anteriormente, como Rondon, os construtores da Estrada de Ferro, as construções das linhas telegráficas, misturando contextos diferentes cometendo alguns anacronismos.

Em 1978, Menezes participou do concurso “Monografia sobre a História, Geografia e o momento atual do município de Porto Velho”. Foi o único inscrito, mas não foi laureado com a premiação. Entretanto, o prefeito Luiz Gonzaga Farias Ferreira e os secretários de educação Jerzy Badocha em conjunto com algumas empresas incentivaram a publicação da obra “Retalhos para a História de Rondônia” (MENEZES, 2001: p. 23-24).

Por vezes, o estilo de escrita lembra um agente de Estado exercendo suas funções, produzindo uma propaganda dos feitos dos seus superiores na hierarquia estatal; no entanto trata-se de uma pesquisa de um autodidata, sendo o autor considerado como um *pioneiro*.

[...] não sou escritor, por isso o trabalho contém muitas imperfeições que vão sendo corrigidas à medida que forem sendo observadas, mas acredito que servirá para consultas das pessoas que queiram conhecer alguns detalhes da História do Território Federal de Rondônia [...]. Envaide-me ter sido o primeiro a expor-me às canseiras de fazer pesquisa nesse campo, que é muito vasto e cheio de dificuldades, para conseguir alguns documentos. O que pude obter está aí para os estudantes aprimorarem os estudos das coisas de sua terra. [...] O Território de Rondônia ainda não tem sua história nem sua geografia. Nas escolas são ensinadas essas disciplinas baseando-se apenas nos conhecimentos que tem alguns professores das cousas de nossa Terra, por isso muitas narrações feitas pelos Mestres não encontraram embasamento para firmar a sua veracidade. [...] isso não é a História e a Geografia de Rondônia, são apenas retalhos colhidos aqui e ali. Alguém teria que começar. Isso estou fazendo, agora. (MENEZES, [1979] 2001: p. 24).

Essas frases iniciam a introdução da obra, considero um esforço de Menezes para se situar enquanto um estudioso da história de Rondônia. Outro exemplo, dentro da historiografia dos pioneiros, é “Terras de Rondônia” encontrado em

O Território Federal de Rondônia foi criado por Decreto-Lei número 5.812 de 13 de setembro de 1943, com o nome de Guaporé, mudando posteriormente para o de Rondônia, pela Lei Nº 21.731, de 17 de fevereiro de 1956, em homenagem ao marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (LIMA, 1997: p. 13).

Esse trecho é citado, pois dá o tom da abordagem sumarizada que forma a obra. Como já dito, minha proposta é problematizar as relações, os conhecimentos produzidos para se chegar à formação de Rondônia. Caso as pesquisas deem continuidade em apenas parafrasear decretos e leis, reproduzir-se-á os sistemas de classificação dos agentes de Estado. O intuito é promover avaliações atentas e minuciosas aos processos de colonização.

Lima (1997) no preâmbulo da terceira edição define que o livro “Terras de Rondônia” “é um trabalho didático”. O objetivo da obra foi “divulgar o Território federal de Rondônia, sua potencialidade econômica, sua história, sua gente, não só nos demais Territórios e Estado da União, mas junto ao próprio povo de Rondônia”.

Esperamos ser útil colegas de magistério, aos estudantes, às autoridades, aos empresários e a todas as pessoas que vieram de todas as regiões brasileiras, participar na construção de mais novo Estado na Amazônia Ocidental, superando seus problemas vivendo e fazendo sua história e contribuindo com seu trabalho, com sua inteligência para o seu desenvolvimento, o desenvolvimento da Amazônia e sua efetiva integração ao Brasil (*Idem*)

Com essa citação vemos para quem o livro é dedicado. Não estou afirmando que os objetivos do autor são errados, longe disso, minha crítica é que se faz necessário problematizar como os estudos sobre a região são construídos e quais temas são eleitos como os temas primordiais para construir essa história e principalmente quais temas ficam de fora.

Além de Rondon, teremos em tela Aluizio Ferreira. Encontram-se nessas obras a busca de construir uma espécie de mito fundador, preparam o cenário, os personagens maquiados de forma apropriada a ocasião, suas falas estão no ritmo adequado, até mesmo os imprevistos são acrescentados a trama:

No dia 13 de setembro de 1943, atendendo a um chamado que lhes fizera o Presidente da República, Aluizio Ferreira compareceu em Petrópolis, onde encontrou Getúlio Vargas passeando nos jardins do Palácio Rio Negro, na companhia de um Oficial da Marinha, seu Ajudante de Ordens, e de dois menores moradores na vizinhança do Palácio e que haviam pedido para tirar uma fotografia com Getúlio. Depois de receber os respeitáveis cumprimentos do então major Aluizio, o Presidente, juntando as mãos das crianças como um compromisso formal de testemunho, anunciava que naquele dia seriam criados os territórios e convidava Aluizio para governar o Território do Guaporé [...] por sugestão do Ministro de Viação e Obras Públicas, Mendonça Lima, receberia o

nome de Rondônia, em homenagem ao general Cândido Mariano da Silva Rondon: este, ao ter conhecimento da indicação, obstinadamente recusou a homenagem, desgostoso com o governo Vargas [...]. (HUGO, 1995: p. 49-50).

Para compreender os projetos de colonização é importante entender os projetos de lei construídos após Vargas, como o Projeto de Lei 008/1947 e Decreto-lei 411/69. Outro fator indispensável para esta pesquisa é ter em vista que os Territórios Federais foram criados e mantidos em contextos políticos relacionado à integração do território nacional, à proteção das fronteiras e a sua ocupação. Essa escala mais ampla demonstra que esses projetos estavam muito além de um acordo entre Aluísio Ferreira e Getúlio Vargas.

Nessas obras citadas encontra-se uma perspectiva que constrói Aluísio Ferreira como uma figura heroica, como se a criação daquele Território Federal fosse o trabalho de apenas um homem. Com isso, excluem da discussão o contexto político e as estratégias geopolíticas mais amplas, como a construção de cinco Territórios Federais nas regiões de fronteira²⁰, negligenciam as imposições das ações de Estado diante as sociedades indígenas e comunidades tradicionais.

Portanto, ao apresentar os elementos já expostos sobre a historiografia dos pioneiros, problematizando a *crystalização* de certas informações, como os Decretos – Leis objetivam mostrar que a construção de Rondônia apresenta eventos, aparentemente dispersos, que podem ser observados como parte de um processo de formação de Estado.

Nesse sentido, o SPI foi uma das agências que fazem parte da configuração deste território e sua ausência na historiografia apresentada, ou a personificação da atuação do Serviço na figura de Rondon e a explícita homenagem “Rondônia”, fazem parte de descrever nessa configuração quais práticas, representações, agências e burocracias agem para a formação desse território.

A Reserva Indígena na cidade de Porto Velho

Neste último tópico apresento algumas das relações sociais estabelecidas entre a chegada dos Cassupá a Porto Velho, em 1973, e a homologação da Reserva Indígena Cassupá, em 2013. De acordo com a Portaria 298 - 21/10/2013, 149 pessoas vivem na Reserva. Há famílias formadas por casamentos entre indígenas e não indígena, muitos com filhos de outros relacionamentos²¹.

No final da década de 1960, algumas famílias foram para o Posto Tenente Lira próximo ao Rio Lage. No ano de 1973, por intermédio da FUNAI, os Cassupá chegaram a Porto Velho em uma área do Ministério da Agricultura, momento em que ocorreram muitas mudanças, nas palavras de José Inácio Cassupá “(...) *na FUNAI [Rio Lage] era*

²⁰ Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú.

²¹ <https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/5382#demografia>. Último acesso: 21/10/17

ruim, mas nós podíamos fazer roça, planta macacheira [sic] e milho, caçar e pescar; e aqui [Ministério da Agricultura] nós não podemos fazer nada disso... Quem tinha mais condições foram mora [sic] na cidade. Quem não tinha, foi pagar aluguel...” (s/d)²². Os Cassupá vivem em Porto Velho, hoje são quase 200 pessoas, segundo Clóvis, a renda financeira das famílias provém de aposentadorias, venda de artesanatos e trabalho assalariado como pedreiros e eletricitistas; a maioria das pessoas realizam várias atividades autônomas que não proporcionam uma renda fixa.

Os Cassupá viveram sucessivos deslocamentos, induzidos por políticas indigenistas do SPI e da FUNAI. No ano de 1973 partiram do Posto Indígena Ricardo Franco, em Guajará-Mirim, para Porto Velho. A narrativa de Maria Luíza Cassupá²³ apresenta alguns aspectos dessas mudanças: *“Nós vivemos muito tempo andando de um lugar para outro... Nesse percurso tive todos os meus filhos. O mais velho eu tive lá no Ricardo Franco... Agora no Ribeirão eu tive todos os outros. Depois de venderem esse Ribeirão nos chamaram para o Ministério da Agricultura”* (2003, p. 81). Seguindo nessa narrativa vemos que os deslocamentos continuaram, mesmo que em menores percursos, comparando com as mudanças entre os Postos indígenas:

“Moramos em vários lugares aqui no Ministério da Agricultura. Primeiro ficamos numa casa todo mundo junto... Depois fomos para o fundo da área... Um lugar que ficou chamado de Mucura... Lá tinha uma fazenda... Nunca mais fui para o lado de lá. O Ministério da Agricultura vendeu esse lugar e nós tivemos que sair... desocupar a área. O fazendeiro tirou todos os bois da fazenda e mandou para o sítio. Nós viemos morar nestas casas aqui para o lado da frente porque os trabalhadores do Ministério tinham se aposentado e ido para a cidade e as casas ficaram vazias” (Maria Luíza Cassupá, 2003, p. 81).

Isto quer dizer que o local atual onde vivem não foi aquele da chegada. Quando conheci os Cassupá o endereço para encontrá-los era esse: “BR-364, KM 5,5, saindo de Porto Velho sentido Cuiabá. Aos fundos do terreno da EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária”. Essa é a localização da Reserva Indígena Cassupá. Encontramos nas narrativas indígenas e nas explicações de Maciel (2003) que o local para o qual os Cassupá foram levados, por medidas da FUNAI, foi “área cedida pelo Ministério da Agricultura”: É preciso ressaltar. Ainda não encontrei documentação indigenista que justifique essa transferência. De certo, é preciso modificar o entendimento de “área cedida” por questionamentos sobre os interesses em transferir algumas famílias para a capital do estado e alocá-las em localidade de fronteira entre fazenda e terras públicas. Essa questão ainda é uma lacuna para entender a trajetória Cassupá.

Um dado relevante, contudo, ausente no narrar Cassupá, é a Terra Indígena Massaká, registrada nos documentos do Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI (1990). Encontrei a informação de que a FUNAI havia realizada a

²² Texto avulso encontrado no CIMI em Porto Velho.

²³ Resumo feito por Maciel (2003): “Maria Luíza Cassupá nasceu na antiga aldeia que passou a ser chamada de Cascata, no mês de junho de 1935, é viúva, aposentada e reside na área cedida pelo ministério da agricultura, na BR-364, KM 5,5”.

identificação de uma Terra Indígena em Porto Velho, denominada “Massaká” [sic] onde, segundo a instituição, vivem pessoas pertencentes à etnia Aikanã (CEDI, 1991). Com isso procurei tal informação por via do *e-SIC* (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão)²⁴. Solicitei o relatório da identificação da Terra Indígena “Massaká”, na cidade de Porto Velho. A resposta que obtive foi esta:

“conforme resposta proferida pela unidade da Funai responsável pelo assunto do seu pedido de informação, informamos que a Terra Indígena “Massaká”, município de Porto Velho/RO, não está registrada no Sistema Indigenista de Informação (SII), bem como na Coordenação Geral de Identificação e Delimitação (CGID), desta Fundação. No entanto, no município supracitado estão situadas as Terras Indígenas Karipuna, Karitiana e Kaxarari. (MJ/FUNAI, protocolo 08850007188201341, 2013).

Reservada nas proximidades do local onde os Cassupá iniciaram a vida em Porto Velho, a referida publicação, indica os seguintes dados: “Terra indígena não reconhecida oficialmente. Povo: Aikanã. Situação jurídica: sem providência. Histórico: município de Porto Velho”. Não há transparência sobre a possibilidade de se realizar estudos da viabilidade de demarcação de terra indígena para a área onde os Cassupá viviam em Porto Velho. A partir dos relatos indígenas pode-se dizer que essa área não foi cedida oficialmente pela EMBRAPA, os indígenas foram levados e ocupam esta área em condições de improviso. Devido ausência dessa informação nas narrativas, é possível afirmar que o grupo nunca foi consultado. O CEDI (1990) fez essas afirmações com base em um relatório da FUNAI de 1989.

As reivindicações dos Cassupá atingem notoriedade no campo da política indígena e indigenista no estado de Rondônia, entre meados da década de 1990 e a década de 2000. A OPICS promoveu inúmeras reuniões para organizar suas reivindicações e o representante Clóvis Cassupá esteve presente em vários outros eventos no estado de Rondônia. Um exemplo é a sua presença no programa de mitigação socioambiental da Usina Hidrelétrica Santo Antônio.

O programa de mitigação socioambiental da Usina Hidrelétrica Santo Antônio, denominado “*Programa de Proteção aos Povos Indígenas Cassupá e Salamã, na área de influência da UHE Santo Antônio Porto Velho, Rondônia*” é um diagnóstico socioambiental participativo produzido pela empresa Gameleira Consultoria Ltda. em convênio entre Santo Antônio Energia S.A e FUNAI. O período de realização do diagnóstico foi entre abril e julho de 2012, resultando a publicação em três volumes. A equipe foi composta pelo antropólogo Paulo Roberto Nunes Ferreira, engenheiro florestal Ceusnei Simão e com participações de José Inácio Cassupá e Clóvis Fernando Cassupá.

Os autores categorizam esse trabalho como diagnóstico socioambiental participativo, que objetivou “responder questões colocadas pelo Termo de Referência emitido pela FUNAI, específico aos Cassupá e Salamã, bem como os pontos de vistas

²⁴ “O Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal”. <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>

indígenas sobre a questão” (FERREIRA & SIMÃO, 2012: p.16). A orientação do diagnóstico seguia os acordos firmados no convênio citado acima, destaco o seguinte escopo:

“(…) o objetivo do Convênio Fase 2 é a implementação das ações do Programa de Proteção dos Povos, Referências e Terras Indígenas sob a influência da UHE Santo Antônio ('Programa de Proteção'), composto do Programa de Proteção das Terras Indígenas Karipuna e Karitiana, Programa de Proteção aos Povos Indígenas Cassupá e Salamã e do Plano de Trabalho Fase II da Frente de Proteção Etnoambiental Madeira Purus” (FERREIRA & SIMÃO, 2012: p.17).

O resultado do diagnóstico foi a inclusão dos povos Cassupá e Salamã nas ações de mitigação e compensação promovidas pelo consórcio Santo Antônio Energia S.A. Os acordos resultaram na produção de um Plano Básico Ambiental, com o compromisso de construção de uma escola estadual. Entretanto, a inclusão dos Cassupá é reivindicação da organização indígena OPICS, sob a mediação do Ministério Público Federal/RO e o consórcio da hidrelétrica.²⁵

A participação dos Cassupá no programa de mitigação socioambiental da Usina Hidrelétrica Santo Antônio é um exemplo de estratégia e articulação dos indígenas conforme as conjunturas, que difere das primeiras reivindicações, quando se exigia a formação de um Grupo de Trabalho e demarcação de uma Terra indígena. Neste caso específico, os Cassupá agenciam contextos das políticas indígenas e indigenistas, envolvendo agências governamentais, órgão indigenista e agências privadas.

O pontapé inicial das reivindicações dos Cassupá era que a FUNAI formasse o Grupo de Trabalho para retornar à “*terra tradicional*”, a “*vida de indígena*”. O alcance de fato teve distâncias quilométricas do que fora almejado; porém, essa distância não diminui a conquista dos Cassupá. Antes disso suscita interrogações, uma vez que a Reserva é resultante de duas conjunturas históricas e das políticas indigenistas. O primeiro é a década de 1990 quando os povos indígenas constroem várias organizações e associações políticas após a Constituição Federal de 1988; evidencia-se aí o protagonismo indígena na reunião de documentações e articulação para se fazer ouvir.

A segunda conjuntura vem com os atos de se mostrar presente no cenário na política indígena em Rondônia, com a construção das usinas hidrelétricas no Rio Madeira. A Reserva Indígena foi construída com a realização do “Programa de Proteção aos Povos Indígenas Cassupá e Salamã, na área de influência da UHE Santo Antônio – Porto Velho, Rondônia”. A parceria foi estabelecida entre FUNAI, Instituto Brasileiro do Meio

²⁵ “A partir das reuniões, foram firmados compromissos entre o MPF/RO e o consórcio construtor da hidrelétrica. Os Kassupá e Salamã receberão compensações semelhantes às destinadas aos povos Karitiana e Karipuna, considerando suas peculiaridades. Os indígenas participarão da formulação dos projetos, bem como da sua execução. A Funai estabelecerá o cronograma do projeto e fará a fiscalização do atendimento aos direitos e interesses da comunidade.” Acesso: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/1966-indios-kassupa-e-salamai-receberao-compensacoes-da-uhe-santo-antonio>. Em: 07/04/2015

Considerações

As questões que me levaram a discutir sobre indigenismo em Rondônia foram, principalmente, entre outros temas, os deslocamentos vivenciados pelo povo indígena Cassupá no estado de Rondônia, fronteira entre Brasil e Bolívia. Com isso, discuto sobre a formação de Rondônia. O cenário é formado por inúmeros conflitos entre esses agentes sociais. Os missionários não são citados nas narrativas que aqui são referenciadas. Os conflitos entre os Cassupá e os diversos agentes do contato, encontrados tanto na literatura consultada quanto nas narrativas de alguns indígenas registradas através de diálogos realizados em 2011 e 2012, delinearam os percursos deste deslocamento, expressando-se, atualmente, como argumento de sua reivindicação étnica. Os agentes e agências citados pelos Cassupá são: garimpeiros, seringueiros, “índios bravos”, SPI, FUNAI e CIMI, com os quais teceram relações que culminaram em seus deslocamentos ao engajarem-se nas frentes de contato, justificando-se, assim, a sua não inserção em áreas delimitadas e reconhecidas a outras etnias à época. Esta pesquisa aponta a fertilidade no tema da presença indígena na formação do Brasil quando são descritas relações sociais a partir das representações documentadas pelos indígenas e pelas agências indigenistas.

Recuperando citação de Clóvis feita anteriormente, após retornar da tentativa de encontrar Manelito, afirma-se que “(...) *o encarregado do posto chamado Antônio falou que nós não podíamos tá se manifestando em outros lugares... Porque eles precisavam que o pessoal indígena ficasse lá*”. Havia muitas tensões no contato. Em seus relatórios os indigenistas do SPI com bastante frequência relatam os conflitos, os “ataques de índios bravos” e, desta forma, controlar a circulação dos indígenas estava inserido nas políticas de pacificação. Podemos destacar nesse caso que houve poder de decisão por parte dos indígenas que transitavam de acordo com seus interesses, porém trata-se de questões pontuais. Os deslocamentos promovidos pelo SPI têm outra proporção de impacto social. A proteção estava direcionada não somente aos povos indígenas, havia a contundente proteção aos mercados de terras e dos recursos naturais. Os deslocamentos e as fixações dos povos indígenas estavam diretamente ligados a essas questões de mercado.

Cabe discutir a composição do narrar Cassupá e debater de quais formas documentos estatais, trabalhos científicos, mitos e explicações históricas compõem a razão argumentativa que embasa essa reivindicação étnica. É um processo reflexivo com e a partir das experiências dos indígenas sobre as práticas indigenistas do SPI. Problematicando o lugar do SPI nas memórias indígenas, proponho pensar as práticas indigenistas concomitantemente com outras perspectivas, além do aparato documental

²⁶ Processo IBAMA 02001.00508/2008-99; processo FUNAI: 08620.00550/2006 e Gameleira (2012).

elaborado pela própria agência indigenista. Considero esse narrar como uma prática discursiva que proporciona a problematização que diz respeito às mudanças sociais induzidas e às modalidades do indigenismo praticados no século XX.

O caso apresentado é um exemplo da proteção que gerou conflito. Mesmo que de forma sumária, a pesquisa revela as relações entre dos agentes de estado, os indígenas, as empresas da borracha, a mineração, os reconhecimentos cartográficos, os projetos de elaboração de estradas e as orientações para a elaboração dos registros das políticas indigenistas.

Com esses eventos, indico alguns dos aspectos das execuções dos projetos indigenistas, o exercício do *poder tutelar* (Souza Lima, 1995, p. 73-74) e as cartografias sociais construídas pelo SPI. Por esta trajetória, elaborei um esboço introdutório para problematizar e reunir elementos de várias relações que envolveram o SPI na formação de Rondônia. Partindo do início da década de 1940, descrevendo os esforços das expedições que buscavam as minas de Urucumacua e estabelecimento de contato com as etnias na bacia do Rio Guaporé.

É interessante pensar também a concepção de violência dentro do sistema de classificação do SPI. Sob a perspectiva da agência indigenista, as transformações promovidas não eram consideradas violentas. Contudo, as ocupações territoriais sem o aval do SPI eram ameaças. O mesmo ocorria em relação à força de trabalho indígena. Ao trabalhar nas atividades do SPI como parte de programa de nacionalização, a agência indigenista apontava para isso como sendo ação redentora, como uma dádiva. As políticas indigenistas construíram cartografias sociais de forma singular, tendo em vista sua expertise. As mudanças nos territórios étnicos estavam amalgamadas com vários projetos de reocupação e reconhecimento territorial. As transformações no uso e ocupação territorial estavam inseridas em vários projetos políticos nacionais.

Em suma, a proposta desde texto foi apresentar os Cassupá como caso exemplar para refletir as ações do SPI na formação de Rondônia. A amálgama de fontes documentais, narrativas indígenas, relatórios do SPI dão destaque à trajetória constituída por este grupo. O exercício de leitura multissituada, que entrelaçam os marcadores de mudança social a fenômenos específicos, estabelecendo conexões, associações ou justaposições, compõem a etnografia aqui empreendida.

Destaco que neste exercício, os entendimentos das dinâmicas dos marcadores de mudança social ultrapassam as conexões estabelecidas, pois o desvelar de novos elementos redefinem cada situação. Ao seguir, a exemplo, *a história do povo Cassupá*, elenquei pontos presentes na narrativa de José Inácio Cassupá que se revelam em outras nuances nos relatórios das expedições do SPI – como a expedição Urucumacua. Ainda partindo desta narrativa, as memórias dos deslocamentos dos Cassupá, Aikanã e Massaká acompanhando os Postos Indígenas do SPI mostram as ligações entre diferentes fenômenos: o SPI e seus dispositivos atuando na incorporação do indígena à nação brasileira e às percepções e memórias indígenas sobre estes deslocamentos, a partir de

elementos como o território (estradas, rios), parentesco (famílias, filhos, casamentos) e cotidiano (construção de casas, atividades de roça e criação de gado), e as ressignificações dessas vivências na identidade étnica do grupo na cidade de Porto Velho.

Por fim, reforço a observação de que se faz necessário trabalho de campo mais próximo e prolongado com os Cassupá. Desta forma, mais detalhes serão esclarecidos e novos entendimentos emergirão preenchendo lacunas deste trabalho, ou melhor ainda, construirão novos entendimentos mais férteis dos que esses aqui apresentados.

Nesse espaço não coube discutir de forma mais detalhada sobre a historiografia dos pioneiros e também sobre as pesquisas pós essa geração “pioneira”. Foi apresentada a formulação da problemática que dá base para a pesquisa de desenvolvimento neste momento.

As questões que me levaram a discutir sobre indigenismo em Rondônia foram, principalmente, entre outros temas, os deslocamentos vivenciados pelo povo indígena Cassupá no estado de Rondônia, fronteira entre Brasil e Bolívia. Com isso, discuto sobre a formação de Rondônia.

Os Cassupá vivem na capital de Rondônia, Porto Velho, desde 1973, após vários deslocamentos provocados pelas políticas indigenistas desde a década de 1940. A discussão é estabelecida a partir do seguinte processo: A) Os Cassupá e o Serviço de Proteção aos Índios (1940 a 1967), quando passaram a viver em trânsito nos Postos Indígenas presentes no rio Guaporé, trabalhando com caucho, extração de madeira, coleta de castanha, construção de estradas e entre outras atividades; B) O descolamento promovido pela FUNAI, instalando-os na cidade de Porto Velho; C) As reivindicações, iniciadas em 1995, que visavam o reconhecimento étnico junto a FUNAI, por meio do Ministério Público, com o apoio do CIMI; D) Nos anos de 2012 e 2013, é delimitada uma Área, a partir da parceria da FUNAI e IBAMA com a Usina Hidrelétrica Santo Antônio Energia, visando integrar os Cassupá ao programa de medidas compensatórias da hidrelétrica no rio Madeira. Essa trajetória, explicada ponto de vista dos indígenas, faz parte do campo “produções indígenas”.

É interessante pensar também sobre a concepção de violência dentro do sistema de classificação do SPI. Sob a perspectiva da agência indigenista, as transformações promovidas não eram consideradas violentas. Contudo, as ocupações territoriais sem o aval do SPI eram ameaças. O mesmo ocorria em relação a força de trabalho indígena. Ao trabalhar nas atividades do SPI como parte de um programa de nacionalização, a agência indigenista apontava como uma ação redentora, como uma dádiva. Novamente, se os indigenistas trabalhavam para empresas que não tinham o aval do Serviço era praticada a exploração da mão de obra.

As políticas indigenistas construíram cartografias sociais de forma singular tendo em vista sua *expertise*. As mudanças nos territórios étnicos estavam amalgamadas com vários projetos de reocupação e reconhecimento territorial. As transformações no uso e ocupação territorial estavam inseridas em vários projetos políticos nacionais.

O caso apresentado é um dos exemplos em que “proteção” que gerou conflito. Neste trabalho o foco foi dado para escrita indigenista, parte da historiografia dos pioneiros e estudos sobre o SPI, pois os questionamentos da história indígena e das reivindicações étnicas formulam bases para pensar sobre a formação da Amazônia e principalmente a de Rondônia. Mesmo que de forma sumária, a pesquisa revela as relações entre dos agentes de estado, os indígenas, as empresas da borracha, a mineração, os reconhecimentos cartográficos, os projetos de elaboração de estradas e as orientações para a elaboração dos registros das políticas indigenistas.

Para discutir sobre “produções indígenas” é preciso exercitar leituras multissituadas. Temos que olhar os projetos executados e gestados pelos indígenas. Por exemplo, as gestões de território, a política indígena atuando na educação e na saúde. A partir de entendimentos das redes de interdependências podemos questionar em quais âmbitos sociais as produções indígenas estiveram alocadas e suas transformações.

Referências

- ALBERT, Bruce & RAMOS, Alcida Rita. (Org.). *Pacificando o Branco: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo; Unesp; 2002.
- BARTH, F. “Grupos Étnicos e suas fronteiras”. In: POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: UNESP, 1998.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. “As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político”. *MANA* 12(1): 39-68, 2000.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Aculturação e “fricção interétnica”*. América Latina, v. 6, n. 3, p. 33-46, 1963.
- _____. *Ação indigenista, etnicidade e o diálogo interétnico*. Estudos Avançados 14 (40), 2000.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *História dos índios no Brasil – FAPESP / NHII / SMC /Cia das Letras*, 1992.
- _____. & VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Amazônia, Etnologia e História Indígena – FAPESP / NHII / USP*, 1993.
- CEDI. Centro Ecumênico de Documentação e Informação. *Povos Indígenas no Brasil 1987/88/89/90*. Aconteceu Especial 18. São Paulo, CEDI. 1991.
- DAL POZ NETO, João. *No país dos Cinta Larga: uma etnologia do ritual*. São Paulo: USP. (Dissertação de Mestrado). 1991.
- FERREIRA Paulo, Roberto Nunes & SIMÃO, Ceusnei. *Programa de Proteção aos Povos Indígenas Cassupá e Salamã, área de influência da UHE Santo Antônio - Porto Velho, Rondônia. Volume 1. Diagnóstico Socioambiental Participativo*. Gameleira Consultoria Ltda Rio Branco. 2012.
- _____. *Programa de Proteção aos Povos Indígenas Cassupá e Salamã, aa área de influência da UHE Santo Antônio - Porto Velho, Rondônia. Volume 2 – mapas temáticos*. Gameleira Consultoria Ltda Rio Branco. 2012.
- _____. *Programa de Proteção aos Povos Indígenas Cassupá e Salamã, aa área de influência da UHE Santo Antônio - Porto Velho, Rondônia. Volume 3 – Programas de Compensação Socioambiental*. Gameleira Consultoria Ltda Rio Branco. 2012.

- FRANÇA, Luciana Barroso Costa. *Caminhos cruzados: parentesco, diferença e movimento entre os Kagwahiva*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. 2012.
- GALVÃO, Eduardo. Áreas Culturais indígenas do Brasil 1900-1959. In: Encontro de Sociedades Índios e Brancos no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1960.
- HUGO, Vitor. *Desbravadores*. Humaitá. Vol I e II. 1959.
- _____. *Cinquenta ano do Território Federal do Guaporé*. ABG gráfica. 1995.
- LEONEL, Mauro. *Etnodicéia Uruéu-au-au*. São Paulo: Edusp/IAMÁ/ FAPESP. 1996.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós. Ensaio sobre a alteridade*. São Paulo: Editora Vozes, 2004.
- LIMA, Abnael Machado. *Terras de Rondônia. Geografia Física e Humana*. OFF-7 Editora Gráfica Ltda. 1997
- MACIEL, Márcia Nunes. *A Construção de uma identidade: História Oral com os Cassupá*. Porto Velho: Monografia. 2003.
- MALDI, Denise. *Uma Etnografia e o seu propósito: os Suruí de Rondônia*. Anuário Antropológico 85, Rio de Janeiro, p. 283-294, 1986.
- _____. *Guardiães da fronteira: rio Guaporé, séc. XVIII*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.
- _____. O complexo cultural do Marico: sociedades indígenas dos rios Branco, Colorado e Mequens, afluentes do Médio Guaporé. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, v. 7, n. 2, p. 219-269, 1991. (Série Antropologia).
- MARIA LUÍZA CASSUPÁ. *Maria Luíza Cassupá*. In: MACIEL, Márcia Nunes. *A Construção de uma identidade: História Oral com os Cassupá*. Porto Velho: Monografia. 2003.
- MELATTI, Júlio Cesar. *Áreas Etnográficas da América Indígena*. Disponível: <http://www.juliomelatti.pro.br/areas/00areas.pdf>. 2001.
- MENEZES, E. P. M. *Retalhos para a História de Rondônia*. Manaus, Imprensa Oficial do Estado do Amazonas. 2001.
- MINDLIN, Betty. Demarcações paradas, prossegue a BR-364. In: *Povos Indígenas no Brasil 1982*. Aconteceu Especial 12. São Paulo, CEDI. 1982.
- MOSER, Lilian. *Os Karitiana e a colonização recente em Rondônia. Monografia de bacharelado*, Universidade Federal de Rondônia. 1993.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. *O nosso governo: Os Ticuna e Regime Tutelar*. São Paulo: Marco Zero; Brasília. 1988.
- _____. (Org.). *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro, Contracapa. 2004.
- _____. & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. 2006. *A presença indígena na formação do Brasil*. Edições MEC/Unesco: Brasília.
- _____. “Capítulo 9: Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios”. In: *O Nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.
- PEIRANO, Mariza G. S. “Antropologia no Brasil (Alteridade contextualizada)”. In: MICELI, Sergio. (Org.) *O que ler na ciência social brasileira*. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES. 1999. pp: 225-266.
- PINTO, E. P. *Caiari: Lendas, Proto História e História de Rondônia*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura. 1986.
- _____. *Rondônia Evolução Histórica: A Criação do Território de Guaporé, Fator de Integração Nacional*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura. 1993.
- PINTO, Nicole Soares. *Do poder do sangue e da chicha: os Wajuru do Guaporé (Rondônia)*. Dissertação de mestrado, UFPR. 2009.

- PRICE, David. *Nambiquara Society*. University of Chicago. (Tese de doutorado). 1972.
- SCHETTINO, Marco Paulo Fróes. 2005. “Áreas etnográficas: proposta de reestruturação do Departamento de Identificação e Delimitação da FUNAI com base na atuação em áreas etnográficas”. IN: Barreto Filho, Henyo Trindade & Souza Lima, Antonio Carlos. (org.), 2005. *Antropologia e identificação: os antropólogos e a definição de terras indígenas no Brasil, 1977-2002*.
- SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. *Um Grande Cerco de Paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 1995.
- _____. & BARROSO-HOFFMANN, Maria. (Orgs.) *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III*. Rio de Janeiro, Contracapa, 2002.
- TIMÓTEO DA CUNHA, Eliaquim. *Indigenização da Modernidade: os Cassupá e as mudanças sociais induzidas*. In: 28 Reunião Brasileira de Antropologia. 2012.
- _____. *Em busca da “vida de índio”: notas sobre as reivindicações étnicas dos Cassupá em Porto Velho*. In: IV Reunião equatorial de antropologia e XIII reunião de antropólogos do norte nordeste. 2013.
- _____. “Quando esse tal de SPI” chegou: O Serviço de Proteção aos Índios na Formação de Rondônia. Dissertação (Mestrado) em Antropologia Social - PPGAS/UFAM. Manaus. 2016.
- _____. “Da tutela ao protagonismo: a trajetória Cassupá em Rondônia”. In: Dossiê - Remoções forçadas de grupos indígenas no Brasil republicano. *Mediações*, Londrina, V. 22 N. 2, P. 223-276, JUL./DEZ. 2017.
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América*. A Questão do Outro. São Paulo: Martins Fontes. 1994.
- TOMEI, Manuela & SEWPSTON, Lee. *Povos indígenas e tribais. Guia para a aplicação da convenção n 169 da OIT*. Brasília, OIT. 1999.
- VANDER VELDEN, Felipe. “Os Tupí em Rondônia: diversidade, estado do conhecimento e propostas de investigação”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*. Vol. 2, n. 1, Jul. 2010.
- VILAÇA, Aparecida. *Quem somos nós. Os Wari’ encontram os Brancos*. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ. 2006.
- WEBER, Max. *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México. Fondo de cultura Económica. 1964.

O USO DAS TECNOLOGIAS EM UMA COMUNIDADE INDÍGENA DE RONDÔNIA: UM ESTUDO DOS POVOS PAITER SURUÍ

Adriana Brito de Lima
Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia de Rondônia (FATEC-RO)
Sara Luize Oliveira Duarte
Centro Universitário São Lucas (UniSL)
Kary Jean Falcão Gonçalves
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
E-mail: drih22@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste estudo é revelar como a comunidade *Paiter Suruí* localizada na Terra Indígena Sete de Setembro, no município de Cacoal, no estado de Rondônia, rompem as barreiras do isolamento geográfico por meio da utilização dos recursos de tecnologia da informação como ferramenta de comunicação e oportunidades de espaços nas mídias. A internet possibilita, as comunidades indígenas, uma maior informação a preservação e defesa dos direitos bem como a divulgação de suas culturas e tradições. Com método de estudo qualitativo a pesquisa contou como participantes 03 membros da comunidade indígena Lapetanha, que foram submetidos a uma entrevista semiestruturada relacionada ao uso das tecnologias e as novas experiências de trabalho. A entrevista foi oportunizada pela inserção e utilização da internet.

Palavras Chave: Paiter Suruí. Comunidade Indígena. Tecnologia da Informação. Cultura.

ABSTRACT: The objective of this study is to reveal how the Paiter Suruí community located in the Sete de Setembro Indigenous Land, in the municipality of Cacoal, in the state of Rondônia, break the barriers of geographic isolation through the use of information technology resources as a communication tool and opportunities in the media. The internet enables indigenous communities to provide more information on the preservation and defense of rights as well as the dissemination of their cultures and traditions. With a qualitative study method, the study counted as participants 03 members of the Lapetanha indigenous community, who were submitted to a semistructured interview related to the use of technologies and new work experiences. The interview was facilitated by the insertion and use of the internet.

Keywords: Surui Country. Indigenous Community. Information Technology. Culture.

INTRODUÇÃO

Na era da informação, é praticamente impossível, no mundo moderno, imaginar a sobrevivência de uma sociedade que não esteja inserida nos meios de comunicação e informatização com uso de equipamentos tecnológicos e inseridos no mundo digital. Os

equipamentos tecnológicos estão cada vez mais presentes nas diversas formas de organização social e com as comunidades indígenas não seria diferente.

Era comum quando alguém ficava incomunicável sem trocar mensagens com as pessoas, estando sem paradeiro ou rumo incerto, ironicamente alguém logo dizer: “Faz sinal de fumaça!” atribuindo metaforicamente as comunidades indígenas e seus meios de comunicação apresentados na mídia nos filmes e seriados. Atualmente, com a era digital e o conceito de aldeia global, os internautas se utilizam de termos como “*online e off-line*”. Entretanto, o distanciamento entre está *off-line* e fazer sinal de fumaça não é tão evidente quando se fala dos povos indígenas em Rondônia pois o acesso aos meios tecnológicos de informatização já é uma realidade.

As relações interétnicas e a proximidade das comunidades indígenas com as sociedades urbanas possibilitam o acesso as tecnologias da informação e comunicação (TICs), fazendo com que ocorra pequenas modificações no cotidiano desses povos (COSTA, 2015, p. 05). “Sua simples inovação formal implica mudanças culturais, mas o significado final depende dos usos que lhes atribuem os agentes.” (CANCLINI, 2000, p. 307).

Carneiro (2002) fala da transformação que as TICs podem ou não causar em meio a sociedade. Estas transformações, mesmo que pequenas para quem está inserido nas comunidades urbanas não é uma novidade. Pode ser que “não estejamos pensando sobre elas o suficiente ou não estejamos dando conta do processo como um todo, pois elas se apresentam mescladas, interligando o presente com o futuro” (CARNEIRO, 2002, p. 31). Estes processos e entrelaçamento de dimensões pode tornar ou não o ambiente propício para transformações.

Assim o indígena vem fazendo com que seus conhecimentos estejam nesses espaços sem que haja prejuízo de sua cultura. As mídias têm servido para dar visibilidade a esses que necessitam que sua cultura seja guardada na memória de cada um de nós. Os recursos tecnológicos que atraem o olhar dos povos indígenas e também fazem com que eles se sintam incluídos no mundo, pois sua cultura também é difundida para a sociedade. (COSTA, 2015, p. 2).

O estudo mostra que o povo *Paiteer Suruí* faz uso das tecnologias modernas e se apoderaram dessas ferramentas em seus processos de lutas em causas **ambientalistas**, para a **defesa** de sua **cultura**, seu habitat e da **floresta amazônica**, vencendo preconceitos e

desvinculando estigmas de que as **comunidades indígenas** são atrasadas e isoladas de conhecimento digital.

Com método de estudo qualitativo a pesquisa contou como participantes 03 membros da comunidade indígena *Lapetanha* que foram submetidos a uma entrevista semiestruturada relacionada ao uso das tecnologias e as novas experiências de trabalho e estudo oportunizadas pela inserção da internet. Para auxiliar na busca de informações sobre essa comunidade, foi utilizado e mantido contato com eles por meios redes sociais (*Facebook, E-mail, WhatsApp*), outras mídias (*Youtube, Google*) e também trabalhos publicados sobre os *Paíter Suruí*. Considera-se aqui a internet como fonte principal da pesquisa e contatos pessoais.

1 CARACTERIZAÇÃO DOS POVOS SURUÍ/PAÍTER

De acordo com o site do povo Suruí, o nome foi dado a comunidade por antropólogos se tornando bem mais conhecido. Entretanto, o verdadeiro nome da comunidade é *Paíter*, que significa “**povo verdadeiro, nós mesmos**”. Segundo Almir Narayamoga Suruí, o líder do povo indígena, desde 1968 a comunidade mantém relações interétnicas com não indígenas e estas provocaram inúmeras mudanças para a comunidade. Para Suruí (2016) o nome foi dado por um grupo de indígenas Gavião de Rondônia por causa de uma pintura e o risco que o povo traz no rosto chamado de Yori. Com o contato eles foram primeiramente chamados de Jorei. (p. 17)

Conforme Altini (2015), o povo Suruí vive na terra indígena Sete de Setembro que está localizada nos estados de Rondônia e Mato Grosso, pertencendo aos municípios de Cacoal/RO e Rondolândia/MT. Sua população é de aproximadamente 1350 pessoas que se encontram organizadas em várias aldeias em vista da defesa da terra, seguindo da divisão das linhas conforme projeto de assentamento traçado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), dentro da terra do povo Suruí (Paíter), na época da colonização. (ALTINI, 2015).

A terra indígena vem sendo ameaçada desde a década de 70 com os programas de assentamentos e ocupação das áreas de fronteira da região norte. Segundo os indígenas, desde a construção e pavimentação da BR 364, o Programa Polonoroeste, foi historicamente um dos responsáveis pela transformação radical de toda a estrutura social, cultural e ambiental no estado, seguido da omissão das agências governamentais e a invasão de madeireiros, garimpeiros de diamante e ouro e demais mineradores.

1.2 Histórico do Povo

Segundo Altini (2015), em 1948 houve confronto dos Suruí com seringalistas. O Sistema de Proteção do Índio (SPI) não conseguiu evitar choques e massacres. Em 1969 os Suruí foram oficialmente contatados no posto de atração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) pelos sertanistas Francisco Meirelles e Apoena Meirelles. Na época do contato a população foi estimada em 600 pessoas, por Jean Chiappino, mas na década de 1970 houve muitas mortes causadas por gripes e sarampo sendo reduzidas a 272 pessoas.

Os Suruí passaram a morar de forma permanente no posto de atração somente em 1973, quando vieram em busca de assistência médica em razão da epidemia; no entanto, parte da população continuou a morar na aldeia onde hoje é o município de Espigão do Oeste/RO. O povo Suruí foi vítima dos impactos negativos determinados pelo contato com as frentes da colonização instaladas em seu território ao final da década de 1960. (ALTINI, 2015).

Altini relata que apesar de muitas mudanças o povo conserva a essência da sua cultura: a língua, o espírito guerreiro, festas e rituais próprios. O centro da vida é a **casa grande**, como é chamado o conjunto de **malocas**. Em algumas aldeias as casas são tradicionais, feitas de palha e em outras as casas são de madeira. A reclusão é sempre acompanhada por proibições alimentares, com algumas diferenças de uma situação para outra. Uma das mais importantes cerimônias do povo Suruí é o “Hoeietê” – a festa sagrada – e tem como objetivo invocar fartura de colheitas e saúde ou como ritual de cura. Essa festa pode durar mais de cinco noites. É um povo que se expressa muito através do canto. (ALTINI, 2015).

Em 1989 o povo Suruí fundou a “Associação Matareilá” que trabalha na defesa e preservação do patrimônio cultural e territorial, buscando promover a garantia da biodiversidade e a formação dos povos e lideranças indígenas no intuito de construir a fortalecer a sua autonomia. As diversas atividades desenvolvidas pela Matareilá busca envolver toda a comunidade indígena assegurando assim o respeito da organização social, seus costumes, línguas, crenças, tradições e todas as demais formas de manifestações culturais. (ALTINI, 2015).

1.3 Organização Sociopolítica da comunidade



Segundo o site Povos Indígenas no Brasil, o povo Paiter Suruí organizam-se em grupos exogâmicos patrilineares: Gamep, Gamir, Makor e Kaban. Os povos são pologâmicos e mantêm uma regra em que o homem deve casar com a filha de sua irmã. Mesmo havendo ocorrências eles tomam o cuidado com o casamento entre primos cruzados e primos legítimos por considerarem primos como irmãos.

Com a presença de religiões neopentecostais nas comunidades, algumas manifestações culturais foram abandonadas ou estão entrando em processo de desaparecimentos. O site Povos Indígenas no Brasil fala inclusive de desaparecimento dos pajés, que para Almir Narayamoga Suruí estes não atuam por causa das religiões, pois “os espíritos dos animais falam com os pajés e, devido as religiões, os Pajés disseram para os espíritos que não queriam mais ser Pajés, pois os espíritos tinham ciúme dos deus das religiões”. (pib.socioambiental.org, 2017).

As regras sociais são compartilhadas entre todos na comunidade Suruí. O site chega a denominar os grupos em “metade da mata e metade da roça” em virtude de que as famílias estão subdivididas em tarefas relacionadas aos ciclos anuais com a organização do calendário entre mata e roça, sendo que em determinado momento quem é do mato, passa a conviver na roça e vice-versa, com a produção de alimentos, organização das festas e rituais.

Enquanto na roça existe uma dependência aos ritmos das estações com o crescimento das plantas e frutos, na mata, denominada o *matare*, clareira ou mato ralo, é necessário outras formas de conhecimento como a caça, a pesca e os perigos com animais. A troca entre os que estavam no *matare* e os que estavam na roça acontece em estilo de festa pela comunidade onde todos podem compartilhar dos seus feitos e conquistas com alimento abundante, danças e muita bebida. Segundo o site pib.socioambiental.org, 2017:

A chegada no acampamento se dá em meio a uma algazarra e os homens, em clima de festa e jogo, fazem arcos, flechas, enfeites de pluma ou palha, cocares, em meio a conversa e brincadeiras. As mulheres fazem as peças de cerâmica, os colares, os cestos, fiam e tecem tipóias para carregas os filhos, além de cintos e colares de algodão, tudo com muito urucum. Na aldeia esses objetos também são produzidos, mas no *matare* os artesões estão reunidos e orientados para as festas. No *matare* se tem mais tempo para a caça e pesca e os moquéns sempre cheios de carne, como se daqui fosse mais simples partir para a mata.

Em se tratando do contexto educacional, em 2015, com um estudo de Alexandre Suruí denominado Plantas Medicinais do Povo Paiter Suruí: Sabedoria Tradicional na Aldeia Gabgir, o povo Suruí continha cerca de 28 professores indígenas em Rondônia e 08

professores indígenas (05 pelo município e 03 pelo estado) em Rondolândia – MT, contratados e dando aulas bilíngues nas suas aldeias.

No estudo, Suruí (2015) informa que existem cerca de 450 alunos, sendo que uma das dificuldades destes alunos é a influência da língua portuguesa. Pensando em estratégias de educação específica e diferenciada que contemplem as dificuldades de compreensão da língua portuguesa, a necessidade do domínio escrito da língua Paiter Suruí e a valorização dos seus etnoconhecimentos, todas as aldeias deram a sua contribuição na realização do diagnóstico do Território Etnoeducacional Tupi mondé. (SURUÍ, 2015, p. 17)

No ano de 2016 o Governo de Rondônia destaca em seu portal o Prêmio Educador Nota 10 ao professor indígena Luiz Weymilawa Suruí, da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Sertanista José do Carmo Santana, da aldeia Ĝapĝir, próxima ao município de Cacoal. O trabalho do professor ficou entre os 10 vencedores do prêmio, que contou com a participação de 4.200 professores de todo o Brasil.

A matéria deste site diz ainda que as 11 escolas indígenas de Cacoal contam com um quadro de 40 professores, dos quais 29 são indígenas. Na época, a Coordenadora Regional de Educação de Cacoal, Professora Fátima Gavioli, em entrevista disse que “estes professores são concursados. Foi a primeira vez na história de Rondônia que foi feito um concurso específico para contratação de professores indígenas”. (GOVERNO DE RONDÔNIA, 2017). Nestas escolas estão estudantes dos povos indígenas Paiter Suruí e os Cinta-Largas.

2 LOCALIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA

Pelas informações do sítio eletrônico pib.socioambiental.org, e de Pucci (2009), com uma área de 247.870 há, a Terra Indígena Sete de Setembro, onde vivem os Paiter, está localizada em uma região fronteira, ao norte do município de Cacoal (estado de Rondônia) até o município de Aripuanã (estado do Mato Grosso) distante da BR 364 cerca de 50 a 70 Km.

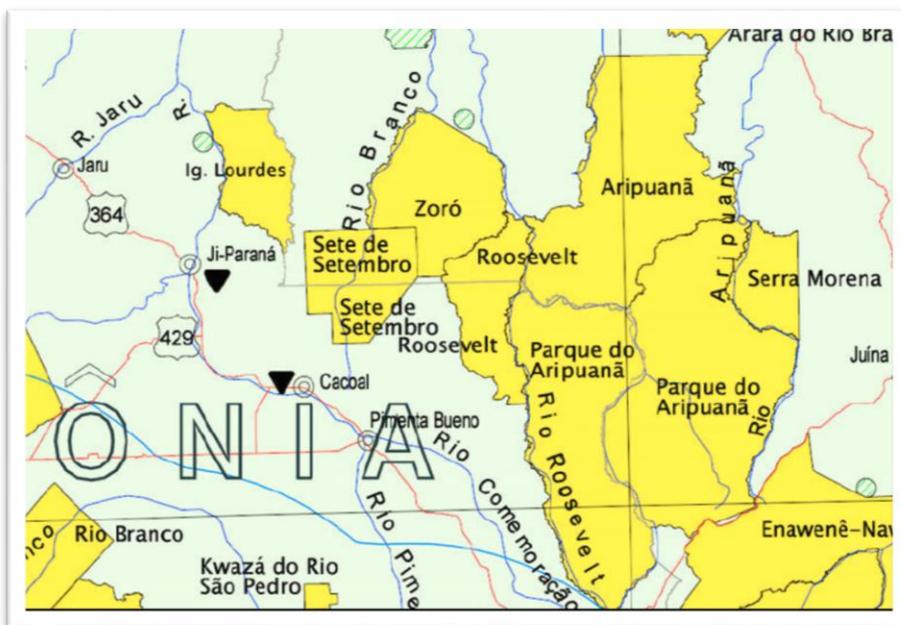
Chega-se à área a partir de Cacoal, através das linhas de acesso 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 14, pelo fato das aldeias estarem distribuídas ao longo dos seus limites, tanto por questões de segurança quanto de aproveitamento das antigas sedes de fazendas deixadas por invasores que se estabeleceram dentro da área nas décadas de 70 e 80 (ISA. 2017).

Figura 1A– Localização da Terra Indígena Sete de Setembro



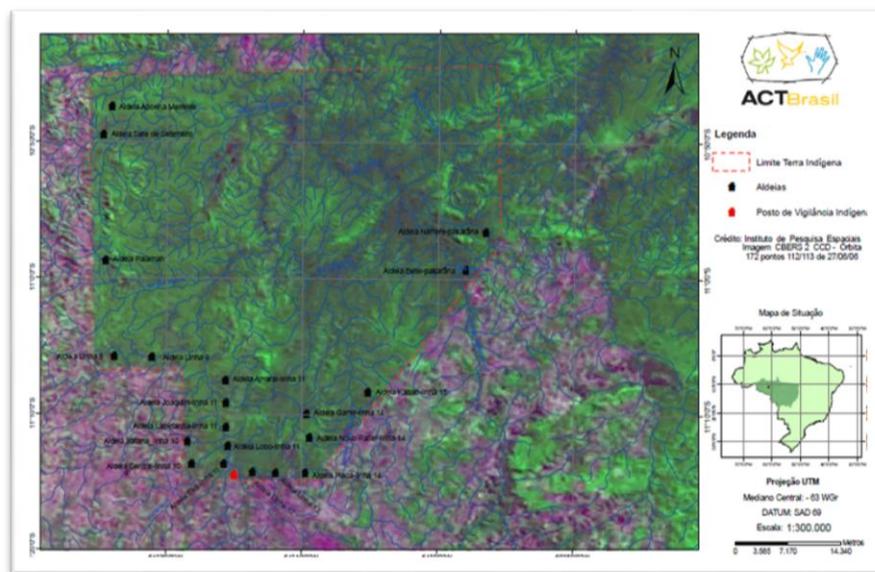
Fonte: <https://www.google.com/maps>
<https://img.socioambiental.org>
<http://www.newsrdonia.com.br/imagensNoticias/imagem>
<http://g1.globo.com/Amazonia/foto>

Figura 1B – Localização da Terra Indígena Sete de Setembro



Fonte: PUCCI (2009, p. 20)

Figura 2 - Aldeias da Terra Indígena Sete de Setembro



Fonte: PAMINE (2011, p 11)

3 COMUNIDADES INDÍGENAS E O USO DAS TECNOLOGIAS

As tecnologias estão inseridas em nosso cotidiano que nem observamos a sua presença, porém, se vier a nos faltar todo o contexto fica prejudicado. Sistemas bancários e institucionais, rede de comunicações e telecomunicações, internet, atendimentos comerciais e tudo que está presente no mundo tecnológico no dia a dia. Seja no trabalho, na escola, no lazer, enfim, somos dependentes hoje das tecnologias.

Assim como elas invadiram as rotinas urbanas, o mesmo aconteceu em comunidades tradicionais não urbanas chegando até nas terras indígenas que também se inserem na Era Digital. Os computadores estão por toda parte e, assim, o mundo fica a um clique do *mouse*. Ao mesmo tempo em que a afirmação anterior soa como exagero, aumenta, a cada dia, a sensação de que ela é fato. Um número cada vez maior de setores da sociedade beneficia-se da informatização para agilizar o acesso e a manipulação das informações. (KAMPFF, 2012).

Como destacado pelo Instituto Sócio Ambiental que relata as mudanças de hábitos do grupo indígena Baniwa.

Andamos pelados. Vivemos isolados. Não conectados. Estamos sempre de cocar. Comemos com a mão. Cortamos o cabelo sempre igual. Não temos pátria. Nem religião. E o nosso único esporte é caçar. Ou pelo menos era assim em 1500. E se tudo mudou e você continua sendo “homem branco”, Por que a gente não pode mudar e continuar sendo índio? Texto extraído do canal Youtube

Esse texto foi extraído de um canal do Youtube que relata o uso das TICs dentro de uma aldeia indígena e que a cultura se mantém. Deixando claro que o fato de hoje usarem artefatos que os não indígenas usam, não os fizeram perder suas identidades.

Junqueira (2002, p. 44) relata em seu livro o comportamento indígena e relação da tradição cultural. Ela diz que:

O desenvolvimento social não é de modo algum a monótona repetição de padrões preestabelecidos, e cada sociedade investe interesse e atenção a determinados aspectos da vida social em função de suas tradições históricas que cercam seu existir. Dificilmente pode-se dizer que, de modo geral, uma sociedade seja mais evoluída que a outra.

A mesma autora também fala que quando comparados a sociedade não indígena com os indígenas, remete-se à dizer que os indígenas são atrasados, por orientarem seus esforços para outros campos. Como viverem em harmonia com a natureza. Entre os indígenas esse sentimento caminha junto com a vontade de defender a manutenção de um modo de vida que há muitas gerações garante à todos acesso aos bens culturais e aos recursos necessários à sobrevivência. (JUNQUEIRA, 2002).

Aos poucos as mudanças vêm acontecendo no mundo dos indígenas. Estão de fato inseridos na sociedade não indígena e com a inclusão vem junto às necessidades econômicas como disse um velho Tariana a um antropólogo no ano de 1978: Pra que educação? Pra que estudar tanto? Os brancos, inclusive os missionários, trouxeram muitas necessidades para nós, desde a cabeça aos pés, do sapato até o chapéu. Impuseram a sua língua. Agora estamos amarrados e não podemos ficar sem isto. (SOUZA, 2015). As necessidades dos ocidentais invadiram as aldeias. Assim como se faz necessário a educação, a saúde, a economia, a comunicação externa também é um fator de grande necessidade para aos indígenas. Quanto as tecnologias, Oliveira (2014, p. 12) observa que:

Os níveis de acesso e o uso das tecnologias de informação mostram o grau de autonomia que um indivíduo ou um coletivo possui para obter informações, disseminar conteúdos, cumprir deveres e fazer valer seus direitos. Entre os maiores desafios das próximas décadas está alinhar os avanços técnicos com a boa transmissão dos conhecimentos universais, dos conhecimentos tradicionais, dos direitos humanos, da fraternidade e da preservação do meio ambiente.

É neste sentido que defendemos a utilização dos recursos tecnológicos, como forma de garantir que os jovens indígenas tenham acesso à cultura ocidental, mas que também possam recorrer aos avanços para se fazer visível e pertencentes à sociedade. Pois a maioria dos povos indígenas mantém relações efetivas com a sociedade envolvente. Já



estabelecem, portanto, uma fronteira cultural com as instituições ocidentais (igreja, escola, televisão, rádio, secretarias públicas, ONGs, entre outras). (COSTA. 2015).

Santos (2011) relata em seu artigo que o uso da internet nas comunidades passou a ser um objeto de luta, uma ferramenta para competir com os meios de comunicação, para unir povos de vários lugares do Brasil e do mundo. As redes sociais, blogs e portais passaram a ser um movimento social em prol das comunidades indígenas. Eis que surge como parceiro dos povos indígenas as redes sociais para mostrar a aflição pela questão da Terra, onde em todo Brasil, esses povos passam sérias dificuldades, inclusive sendo massacrados pela Mídia Nacional e locais.

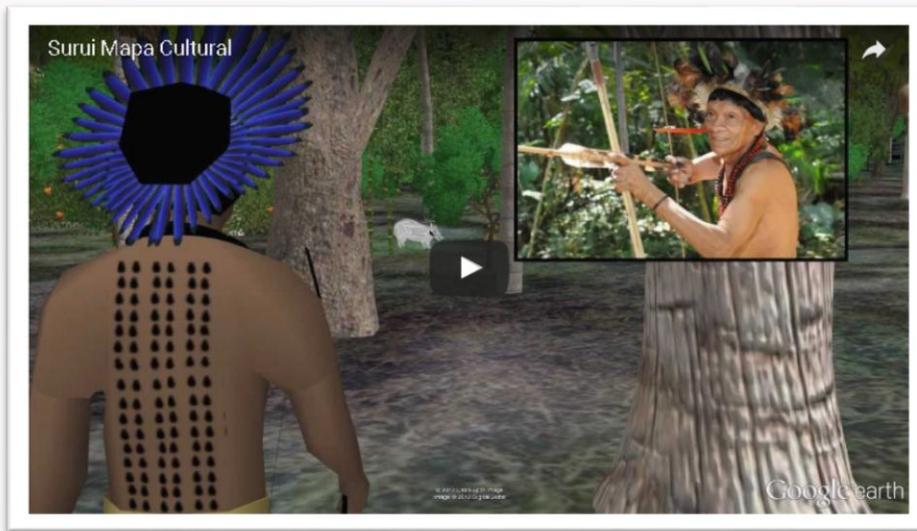
A conciliação dos modos de vidas tradicionais com o uso de tecnologias inovadoras ainda é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas comunidades tradicionais. O uso da internet entre os povos indígenas, embora hoje muito comum, ainda há certos empecilhos internos e externos. Esses povos passaram a se apropriar do uso da internet para concretizar o movimento indígena a um patamar mais elevado, criando e mantendo portais, sites e blogs ativos. (SANTOS. 2011).

3.1 O povo Paiter Suruí e o mundo digital

O contato com o não índio aproximou cada vez mais o modo de vida dos Suruí do padrão capitalista, com o consumo de bens industrializados e a necessidade de serviços de saúde e de educação promovidos pela sociedade envolvente. (NARAYAMOGA, 2012).

Conforme informações do sítio eletrônico dos próprios Paiter Suruí, <http://www.paiter.org/>, encantado com a *Google Earth*, Almir Suruí procurou a gigante da Internet por entender que essa ferramenta seria muito útil no monitoramento de sua floresta como forma de prevenir desmatamentos e eventuais invasões a reserva. Viajou para Califórnia e conheceu Rebecca Moore, do Google, e logo selaram uma parceria em que a empresa forneceria tecnologia e em contrapartida os indígenas partilhariam seus conhecimentos milenares sobre a fauna e todo ecossistema. (www.paiter.org). Tal parceria permitiu que os Paiter Suruí começassem a atuar no combate à exploração ilegal de madeira em suas terras. Através dessa parceria o povo Suruí têm, agora, uma ferramenta eletrônica chamada *Google Earth Engine*, utilizada no biomonitoramento de seu território. Com essa ferramenta, eles podem localizar onde existe retirada ilegal de madeira e divulgar na internet. (FERNANDES, 2013). E por meio dessa parceria surge o Mapa Cultural Suruí, conforme abaixo:

Figura 03A – Mapa Cultural Suruí



Fonte: (<http://www.kaninde.org.br/mapa-cultural-suruí>. 2012)

Figura 03B – Mapa Cultural Suruí



Fonte: (<https://www.youtube.com/watch>. 2012)

O Mapa Cultural dos Suruí mostra a visão da tribo amazônica de sua floresta, incluindo seu território e história tradicional. Para criar esse mapa, os jovens Suruí entrevistaram seus anciões para documentar e mapear os locais de seus ancestrais. (kaninde.org.br/. 2012).

Em 2007, foi iniciada uma parceria inédita com o Google. Em viagem aos Estados Unidos, Almir Suruí procurou a empresa americana, relatou a situação do seu povo junto as ameaças dentro do seu território. E propôs uma parceria com a empresa, já que ele não entendia nada de tecnologia, mas entendia de floresta. (kaninde.org.br). A partir desta data foi criado O Mapa Cultural Suruí feito a partir da plataforma do Google Earth que reúne informações e imagens produzidos pelos próprios índios. (ALVARENGA, 2012)

Em 2008, os funcionários do Google ensinaram os jovens da tribo da usar o Google Earth e a montar um blog. No ano seguinte capacitaram os índios a usar smartphones para flagrar a ação de madeireiros, caçadores ou pescadores ilegais na floresta. E também desenvolveram o conteúdo do mapa cultural. (ALVARENGA, 2012).

O projeto teve seu lançamento em 16.06.2012 durante o Fórum de Sustentabilidade da Rio+20 que aconteceu no Windsor Barra Hotel. Trata-se de uma espécie de enciclopédia multimídia sobre o povo indígena que vive numa reserva de 248 mil hectares de floresta protegida. O mapa foi resultado de uma parceria de cinco anos entre o povo Paiter Suruí e a Google. (LUSA, 2012)

Figura 04 - Lançamento do Mapa Cultural Suruí no Rio+20



Fonte: (ALVARENGA/G1. 2012)

Os povos Paiter Suruí possuem a **Maloca Digital** que é um projeto e que tem como objetivo unir a cultura Paiter Suruí, com a cultura digital, visando melhoria de vida

com o fomento da produção digital através de mídias livres. Os jovens Paiter Suruí protagonizam a produção em multimídia e a apropriação de novas tecnologias digitais. (kaninde.org). O ponto de cultura Maloca digital funciona na sede da Associação Matareilá com apoio do Ministério da Cultura e a Secretaria Estadual de Cultura e Esporte – SECEL. De acordo com Costa, (2010, p. 15):

Algumas populações indígenas passaram a utilizar e consumir produtos dessa sociedade informacional. Não que isso seja um crime, pelo contrário, pode representar uma oportunidade de “capturar” as informações, os relatos e socializá-los de vez os conhecimentos e a cultura indígena não somente para os índios mais jovens, mas com toda a sociedade que desconhecem a riqueza dos primeiros habitantes do Brasil. O jovem Suruí transita por outros espaços e se constitui também em outras identidades, já que ele pode ser um eleitor, um estudante, pode receber uma bolsa assistencial do governo, ter um número de celular, possuir um MP3, conviver com jovens da sociedade envolvente.

Todas as atividades desenvolvidas pelos Paiter Suruí são registradas pelo ponto de cultura Maloca Digital, e formou 20 indígenas Paiter Suruí em multimídia, editou vídeo e mantém um blog na pagina do site da Associação Matareilá do Povo Indígena Suruí. (CARDOSO, 2013).

Figura 05 - Maloca Digital Paiter Suruí



Fonte: www.amazoniahoje.com, 2012

Figura 06 - Oficina de Informática Básica direcionada para os agentes indígenas de Biomonitoramento



Fonte: (www.paiter.orgfci. 2015)

O Projeto de Carbono Florestal Suruí (PCFS) se deu com o esgotamento de recursos madeireiros e o povo Paiter Suruí foram em busca de alternativas do uso da terra para geração de renda. O Projeto de Carbono Florestal Suruí (PCFS) que visa conter o desmatamento e suas respectivas emissões de Gases de Efeito Estufa (GEE) em uma área sob forte pressão de desmatamento dentro da Terra Indígena Sete de Setembro. Essa foi liderada pelo povo *Paiter Suruí*, na busca por mecanismos financeiros que garantissem a implementação de uma estratégia de conservação florestal, melhoria da qualidade de vida de suas populações e resgate de sua cultura tradicional. (NARAYAMOGA, 2012).

Foi a primeira iniciativa pioneira brasileira de REDD+ (Redução de Emissão por Desmatamento e Degradação) feita por indígenas, realizada de maneira científica. (kaninde.org). Para fazer o monitoramento desse projeto eles usam o ODK (Open Data Kit). A tecnologia *android* usa o sistema operacional criado pela Google para a coleta de dados. O *android* reúne em um só aparelho o formulário de coleta, o GPS e a máquina fotográfica. (kaninde.org) Esse conjunto de ferramentas de código aberto ajuda no processo de coleta em campo, onde é possível fazer registros de tudo o que está acontecendo na reserva. Este processo é parte de seu plano de sustentabilidade de 50 anos e serve de modelo para as tribos indígenas que perderam grande parte de suas terras ancestrais. (BRUNETTE, 2012).

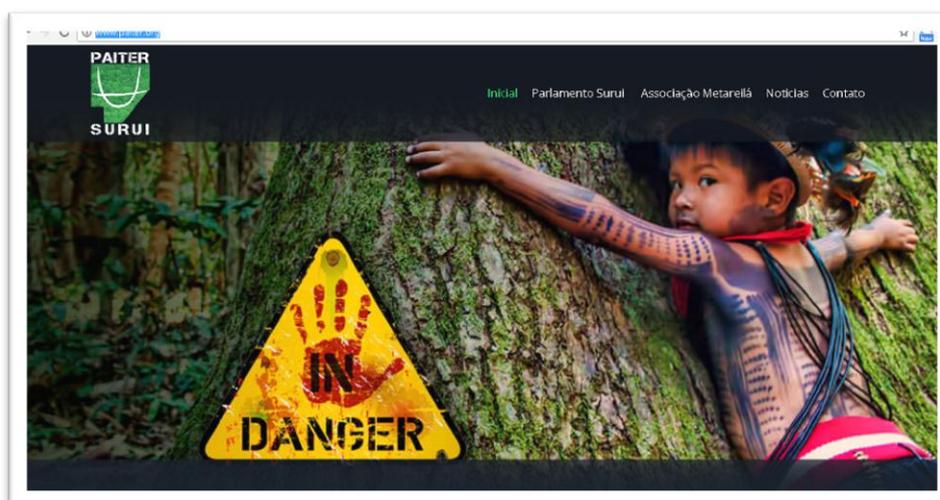
Figura 07 - Indígena Paiter Suruí usando o ODK



Fonte: (<https://www.youtube.com/watch,2013>)

O povo Paiter Suruí possui também um sítio eletrônico com o endereço: <http://www.paiter.org/>, onde é mantido notícias e informações sobre suas atividades.

Figura 08 - Sítio Eletrônico Paiter Suruí



Fonte: (<http://www.paiter.org/>. 2016)

4 MATERIAL E METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa que tem por objetivo investigar o uso e a participação de recursos tecnológicos pelos membros da comunidade Paiter Suruí. A etapa da análise qualitativa compreendeu os processos de pré-análise, exploração e tratamento das respostas e interpretação das mesmas, conforme os objetivos da pesquisa. A organização dos conteúdos foram abordados de acordo com o objetivo proposto, apresentando os resultados com base na em investigar a utilização de recursos tecnológicos pela comunidade Suruí.

Participaram desta pesquisa 03 membros da Comunidade Paiter Suruí, com 24 e 25 anos residentes na cidade de Cacoal e que atuam como colaboradores na associação Matareilá. O critério de seleção desses jovens participantes da entrevista para a pesquisa obedeceu aos níveis de envolvimento com o uso das tecnologias e das redes de comunicação.

Para obter informações sobre o uso das tecnologias pelo povo Paiter Suruí foram feitos além das pesquisas por sites, artigos científicos, houve também contato pessoal e entrevista gravada. Para coleta de dados e informações foi elaborada um questionário que conteve perguntas relativas ao uso das tecnologias e experiência com o Google. Essas perguntas foram elaboradas a partir de leitura de outras pesquisas divulgadas como artigos e revistas que falavam sobre o uso de tecnologias por indígenas. A entrevista foi realizada em grupo, na Maloca Digital, que fica na associação dos Paiter Suruí a Metareilá. E para colher os resultados a conversa com questionário foi gravada e transcrita. O principal objetivo da entrevista era verificar que o uso das ferramentas tecnológicas não segue princípios de conhecimento, todos são capazes de fazer bom uso.

Foram levantados os seguintes questionamentos:

- Identificação do entrevistado (nome, idade, escolaridade, trabalho, aldeia);
- Verificação da importância da educação do não indígena dentro das aldeias;
- Processo de instalação de equipamentos de TIC'S dentro da aldeia;
- Familiarização com a tecnologia;
- Aceitação de TIC'S na aldeia;
 - Como foi a aceitação das TIC'S na aldeia
 - E como é para os mais velhos em termo de manter a cultura;
- Utilização das TIC'S para manter a cultura;
- Os programas do governo atendem as necessidades dos indígenas; (Em relação à tecnologia);
- O que a internet trouxe de melhor para dentro da aldeia;
- O que a internet trouxe de ruim para dentro da aldeia;
- Em leituras e participação de um Fórum indígena que teve em Porto Velho, e a inclusão digital para os Suruí's. Como é isso para o povo Paiter Suruí, serem referência no uso das TIC'S;
- Como era a comunidade antes do acesso tecnológico;
- Como foi o trabalho da Google para mapear a reserva;

- O que a equipe da Google ofereceu de conhecimento tecnológico para vocês;
- O que o trabalho da Google trouxe de oportunidades para a comunidade;

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação as informações coletas com os jovens Paiter Suruí, foi possível verificar que eles fazem o bom uso dos meios tecnológicos e que a educação esta envolvida nesse processo.

Quanto a importância da educação do não-indígena nas comunidades os entrevistados são unânimes em afirmar que a partir do momento em que estão dentro da sociedade brasileira, é preciso acompanhar o desenvolvimento de todos os povos e para que isso ocorra é necessário buscar as formas de educação escolar ofertada. Segundo os jovens entrevistados, é através da educação que podemos obter melhorias na qualidade de vida.

A instalação dos equipamentos de TIC's na comunidade foi demorada por alguns motivos. Apesar de eles já terem familiaridade com as tecnologias apenas neste ano é que foi possível fazer a instalação de antenas para acesso a internet em algumas das aldeias da Terra Indígena Sete de Setembro, devido dificuldades de instalação pela área conter morros. Em breve ocorrerá a instalação de um laboratório de informática para os agentes de biomonitoramento. Muitos deles aprenderam a usar os recursos tecnológicos sendo curiosos, pois não fizeram cursos para que pudessem aprender informática.

Os jovens informaram que a aceitação das TIC's nas aldeias foi muito boa. Atualmente não existe receio quanto ao uso de internet. Apenas com as crianças é que ocorre uma preocupação em eles acessar conteúdos impróprios para a idade deles. Para que a cultura e as tradições sejam mantidas, na associação os próprios indígenas divulgam o artesanato, através de redes sociais. Quando acontecem as festas ou rituais os registros são feitos pelos indígenas que receberam curso na Maloca Digital e esses registros servirá para mostrar aos mais novos no futuro para que possam manter sua cultura. Após a instalação de internet nas aldeias a comunicação ficou mais rápida, pois evita acesso físico desnecessário da cidade para as aldeias e vice-versa. O lado negativo de estar conectado é que algumas pessoas se distraem demais e hoje em dia alguns deles conversam menos, causando perda de contato entre eles.

Conforme os jovens entrevistados, com as leituras e participação de um Fórum indígena que ocorreu em Porto Velho, os povos Paiter Suruí foram os primeiros a receber a inclusão digital em terra indígena. Ser referência no uso das TIC'S foi motivo de muito orgulho e todos ficaram felizes por saberem disso. Os jovens estão compartilhando esse conhecimento com outros povos indígenas como Parintintin e povos do Xingu pois a falta de conhecimento gera o preconceito. Os Paiter Suruí não têm problemas algum em manter contato com o não-indígena. A cultura indígena é diferente, mas é bonita. Para o jovem Ubiratan Suruí, “muitos nos chamam de preguiçosos por não conhecerem o nosso dia a dia, enquanto alguns indígenas não estão na cidade, eles estão fazendo roça”.

Para mapear a reserva os jovens da comunidade contaram com parceira adquirida junto ao Google e tiveram a oportunidade de fazer o mapa cultural em 3D, junto com o conhecimento dos mais velhos. Foram feitas duas equipes de trabalho. Uma equipe fazia o mapa cultural em 3D e a outra equipe ficou responsável pela coleta de dados usando um aparelho chamado ODK (Open Data kit).

Com esse trabalho da Google, a comunidade tem a oportunidade de divulgar os seus trabalhos tornando possível que mais pessoas conheçam a história do povo Paiter Suruí e contribuir na preservação da cultura dos povos indígenas.

CONCLUSÃO

O povo Paiter Suruí tem forte relação com a natureza e com as tecnologias. A aproximação com as sociedades urbanas trouxe para indígenas aproximações e outras necessidades em áreas como educação, saúde, economia e outras. Após serem vítimas de epidemias, invasão e perdas de suas terras, muitos indígenas migraram para cidade em busca ajuda de saúde e essa proximidade trouxe para o povo Paiter Suruí outros conhecimentos. Dessa forma, muitos de seus integrantes buscaram no sistema educacional uma forma de melhoria de vida.

O povo Paiter Suruí precisava manter a floresta em pé, mas gerando lucro. Foram em busca de parcerias para que pudessem sobreviver da floresta e ao mesmo tempo conserva-la. É perceptível observar a forte relação que os indígenas têm com a natureza. O povo Paiter Suruí estava perdendo a floresta e foi através de buscas e conquistas de parcerias que conseguiram executar projetos pioneiros como venda de crédito de carbono e

mapeamento cultural em 3D, estando em destaque em várias mídias e sendo exemplos para outros povos indígenas.

O povo Paiter Suruí faz hoje o bom uso das tecnologias para protegerem seu território, manter o equilíbrio ecológico, obter renda com a conservação da floresta e tudo isso foi possível por meio de fortes parcerias que esse povo conquistou em suas lutas e fazendo o uso da tecnologia para executar seus trabalhos.

Gasodá Suruí fala no seu blog que ser indígena no século XXI significa manter redes de relacionamento e compartilhar conhecimentos tradicionais e melhores práticas com as comunidades indígenas em todo o planeta. Isso por ser feito através de tecnologias que permitem cada vez mais a proximidade de pessoas distantes. (gasodasurui.blogspot.com.br. 2017)

A Google foi uma das mais expressivas parcerias para este povo, pois trouxe visibilidade de sua cultura, ofereceu conhecimento tecnológico e pode conciliar a sabedoria dos mais velhos com a habilidade dos mais jovens na elaboração e confecção do mapeamento cultural em 3D. Essa novidade não significou abandono de suas culturas, pois trouxe interatividade entre cultura indígena e tecnologia.

Esse novo pode proporcionar visibilidade para as suas lutas, trouxe para o mundo dos negócios algo inovador e promissor para o meio ambiente. O relacionamento entre natureza e tecnologia nos faz perceber que não existe barreira para aliar conhecimentos, que todo processo entre cultura e educação fortificam ainda mais as suas culturas e lutas. Foram atraídos pela tecnologia e hoje levam para o mundo inteiro a história de seu povo através das mídias adquiridas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Darlan. **Mapa Cultural Suruí.**

Disponível em: <http://g1.globo.com/natureza/rio20/noticia/2012/06/indios-surui-lancam-mapa-multimedia-feito-em-parceria-com-google-earth.html> Acesso em 10/05/2017.

BRUNETTE, Waylon. **Open Data Kit Paiter Suruí.**

Disponível em: <https://opendatakit.org/2012/06/surui-tribe-in-the-amazon-using-odk>. Acesso em 05/06/2017

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade.** 3º ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CARDOSO, Ivaneide Bandeira. **IWAI E MATARE: A Marca do Território Paiter Suruí.** Porto Velho: 2013.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na Educação: Representações sociais do cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Alda Cristina. **A comunidade indígena e o mundo tecnológico:** reflexões sobre os impactos das mídias sócias na vida dos Aikewára. 3º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2010. Retirado de <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Alda-Cristina-Costa.pdf>. Acesso em 09/05/2017

JUNQUEIRA, Carmen. **Antropologia Indígena: Uma Introdução.** São Paulo: Educ, 2002.

KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira. **Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação.** Curitiba: Iesde Brasil, 2012.

NARAYAMOGA, Almir Suruí. **Projeto de Carbono Florestal Suruí.** 2012.

OLIVEIRA, Bruno Pacheco de. **Mídia Índio(s):** comunidades indígenas e novas tecnologias de comunicação. Rio de Janeiro: Laced, 2014.

PAILEK C., LACERDA C., ALTINI E, CATHEU G. de, MANSO L. V. P., LLAMARES J. M. e V. C., BAVARESCO V. C. (Orgs). **Panewa Especial.** Produção e Realização Conselho Indigenista Missionário - Regional Rondônia. Porto Velho: CIMI-RO, 2002.

PAMINE, o renascer da floresta: reflorestamento da terra indígena Paiterey Karah (TI Sete de Setembro) pelo povo Paiter Suruí / Andréia Bavaresco, organizadora. – Brasília: Supernova design, 2011. Disponível no site: http://www.iieb.org.br/files/8213/5215/3916/public_ieb_pamine_floresta.pdf Acesso em 04/06/2017

PUCCI, Magda Dourado. **A Arte Oral: Paiter Suruí de Rondônia.** São Paulo: 2009.

SANTOS, Alex Barbosa. **Inclusão Digital e Comunidades Indígenas: A Internet Como Parceria.** Roraima, 2011

SOUZA, Márcio. **Amazônia Indígena.** Rio de Janeiro: Record, 2015.

SURUÍ, Alexandre. **Plantas Mediciniais do Povo Paiter Suruí: Sabedoria Tradicional na Aldeia Gabgir. Jí-Paraná:** 2015.

VÍDEOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Índio e Tecnologia

<https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc>
Disponível em: 29/04/2017

Indígena Paiter Suruí usando o ODK.

<https://www.youtube.com/watch?v=LvJYdoTssMQ>
Disponível em: 24/06/2017.

Mapa Cultural Suruí.

<http://p3.publico.pt/actualidade/ambiente/3454/tribo-indigena-surui-lanca-mapa-cultural-com-google>

Disponível em: 05/05/2017

Mapa Cultural Suruí.

<http://www.kaninde.org.br/mapa-cultural-surui/>

Disponível em: 05/05/2017

Mapa Cultural Suruí

<https://www.youtube.com/watch?v=zxAOYAPHc0s>

Disponível em: 10/04/2017.

Maloca Digital Paiter Suruí

<http://www.amazoniahoje.com/peças-de-informática-doadas-serão-utilizadas-em-oficina-de-metareciclagem-para-jovens-suruis/>

Disponível em: 05/06/2017

Paiter Suruí

<http://www.paiter.org/>

Disponível em: 24/06/2017.

Ponto de Cultura Maloca Digital

<http://pcmalocadigital.blogspot.com.br/>

Disponível em: 21/06/17



**TU SAREET INDJÊN WEPANA MENEN
(NOSSOS ANTEPASSADO CONTAVA ASSIM)**

**Aritano Cinta Larga
Graduando em Ciências Contábeis (UNISL)**

**Diogo Cinta Larga
Graduando em Ciências Biológicas (UNISL)
E-mail: diogocintalargaa@gmail.com**

Este mito é contado pelos povos indígenas Cinta Larga, de acordo com a cultura.

1. A História da Pupua (coruja).

Essa história é contada pelos meus avôs, em uma festa tradicional de uma aldeia do Pajxyt (pássaro sonhoço cinzento), onde havia uma confraternização de todo o povoado daquela região, onde eles vinham para a festa se divertir com danças e tomavam xixa, onde havia duas jovens Pajxyt (pássaro sonhoço cinzento) que se interessaram pelo Pajxyt (pássaro sonhoço cinzento), elas dançavam com ele, e riam, cantavam, despertando o interesse de um convidado da festa, em especial da Pupua (coruja).

As Wanzeej (mulheres) pediram para o Pajxyt colocasse no seu ponto, a sua pena indicando a sua aldeia, no outro dia as Wanzeej seguiram na trilha procurando o sinal de Pajxyt com a forma combinada que sua pena indicariam sua aldeia, sendo que a Pupua tinha ouvido as Wanzeej combinando o encontro com Pajxyt, a Pupua então pegou a pena do Pajxyt e colocou no ponto de sua aldeia.

As Wanzeej então seguiram na busca, a Pupua então ficou esperando elas em cima da Zap, Pupua viu elas de longe vindo na direção da sua aldeia, coruja desce da Zap e fala para sua Ngaaj (mãe) que as Wanzeej estão vindo para casar com ele: ela responde: não elas vinham casar com você, assim que as Wanzeej chegam a Pupua desce da Zap e dá as boas vindas para elas, ele fala para sua Wanzeej: Ngaat faz xixa para elas, e Pupua saiu para caçar ele vai até a sua roça e mata Mbutuj (ratos) e logo volta bem rápido, e ficam em cima da sua Zap, as Wanzeej saem da Zap e veem a Pupua lá em cima e a Wanzeej nova fala: você não ia caçar, e Wanzeej mais velha fala: não fale assim, ele pode fazer algum mal.

E Pupua saiu de novo para caçar antes tinha matado Mbutuj e fala para Wanzeej que são Mbembé (caititu), e pede para a Ngaaj preparar para as Wanzeej, quando o Mbembé estava pronto a Ngaaj da Pupua oferece carne para elas, e elas recusam e elas

dizem; se agente comer Mbembé agente passa mal, dizem nossos pais ‘elas estavam mentindo’, as Wanzeej falaram para a Pupua se ele viu mel no mato, para elas beberem o mel junto com xixa, Pupua falou que conhece um lugar que tem mel e leva Wanzeej até lá para tirar o mel chegando lá a Pupua começa a tirar com machadinho, Pupua machuca um olho e nem sente mas seu olho está saindo líquido e a Pupua pensa que é mel saindo da árvore e diz: está saindo muito mel (risos), Pupua passa a mão na árvore o líquido do olho cai na mão dele e ele a lambe e fala o mel tá salgado risos, vendo que não é o mel das Wanzeteej tenta avisar a Pupua que não é o mel, mas a outra Wanzeej cutuca ela para ela não dizer, por que elas tinha medo da Pupua, as Wanzeej fala para a coruja fala que foi buscar Taluap (casca de pé de palmito), mentindo para Pupua mas com intenção de fugir, quando elas fugiram as Wanzeteej deixaram cuspidas no chão, ao ver que elas estavam demorando a coruja saiu a procura delas e ficam chamando elas, as cuspidas no chão respondia Pupua elas já se foram embora, assim a Pupua para sua maloca, chegando na Zap a Pupua ele pergunta para sua Ngaaj: Ngaaj as vinheram aqui?

Sua Ngaaj responde, ninguém veio aqui, elas devem ter ido embora não vai atrás delas, e a Pupua pega sua Jap (flecha) e vai atrás delas, ele seguiu atrás delas no caminho Pupua viu Wanzeej e o Tjua (sapo) e chega perto chuta a barriga dele e a Pupua fala talvez elas estejam aqui dentro da sua barriga, Tjua grita e diz: estou com dor de gravidez, (a partir daí na cultura dos Cinta Larga surgiu a dor no parto), e partiu em frente em seguida Pupua viu a garça e cutuco a sua bolsa, e a Pupua fala talvez elas estejam aqui dentro da sua bolsa(a partir daí na a cultura dos cinta larga surgiu a dor no dente), ele seguiu na sua busca e chegou até a Zap de Pajxyt, chegando lá Pupua pergunta se ele viu a as Wanzeej, todos estavam sentado, Pajxyt estavam fazendo Jap sek (ornamento da flecha) a Pupua ver as Wanzeej, ele tenta atirar a Jap e vendo isso uma das Wanzeej segura a mão dele e o impede, Pupua puxa o braço da Wanzeej tenta levar ela a força, Pajxyt fala para eles pararem a briga porque podem quebrar a Jap dele, ao ver que quebraram a Jap que estava fazendo, Pajxyt ficou com raiva, e partiu para cima da coruja e esquartejou ele todo, de uma forma surpreendente, o seu espírito regenera o corpo dele com um ritual de canto. (na cultura Cinta Larga a Pajelança ou se tornar um Wãwã(paje) e a partir da sua ressurreição, com tem sido em todos os Wãwã que se tornaram na cultura do povo Cinta Larga).

Manoel Cinta Larga concedeu essa entrevista na aldeia Roosevelt.



Currículo - Ensino Superior - decolonialidade - interculturalidade

Rafael Ademir Oliveira de Andrade
Centro Universitário São Lucas
E-mail: profrafaelsocio@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é debater sobre a relação entre currículo, o pensamento pós-colonial e possibilidades de uma formação decolonial com base em uma interculturalidade crítica. De natureza reflexiva e ensaística, há uma discussão sobre as colonialidades enquanto elemento construtor das relações de ensino e produção de conhecimento, com precarização de saberes negros/índigenas/de gênero e outras formas de ser/viver excluídas da divisão de poder na sociedade pós-colonial. A partir da continuidade e presença deste debate no evento em que se enquadra, se pretende que este discurso tem sua continuidade no campo acadêmico.

Introdução

Um dos fenômenos históricos que comprova a necessidade de discussões acerca da colonialidade presente nos processos educacionais é o fato de que desde o primeiro contato do europeu com o indígena aquele tentou alocar esse em categorias contrapostas em valor e sentido humano, primeiramente como humanos/não humanos, depois em civilizados/selvagens, senhores/escravos, belos/feios, dentre outros e a educação se posiciona como instrumento fundamental de diferenciação para o estabelecimento dessas categorias.

Usada como instrumento de colonização a educação tem se comportado deste o período colonial até os atuais. E são muitas as esferas de atuação desse instrumento enquanto elemento de construção de uma identidade etnocêntrica que silencia e inviabiliza outras vozes que compõem o corpo carnal da estrutura colonial.

Na questão indígena (CANDAU, RUSSO, 2010) a educação está atrelada, pelo menos até o final do século XX, à uma intenção de transformar o indígena em um silvícola “mais ou menos” integrado à sociedade e, por consequência perdendo seus direitos às terras tradicionais que foram prontamente entregues ao grande latifúndio. Os negros também foram impactados pela construção de uma identidade nacional que exclui os que não se encaixam nos moldes europeus, tendo seus saberes e formas de ser silenciados em muitos espaços, dentre eles o escolar.

Assim, torna-se fundamental a reflexão sobre uma educação decolonial, que se contraponha ao pensamento de dominação e exclusão e que dialogue com os grupos subalternizados colocando-os em um espaço de igualdade. O objetivo deste breve artigo é estabelecer uma reflexão sobre os caminhos possíveis para uma interculturalidade e prática decolonial no ensino superior, especialmente no que tange à formação humana,

estabelecendo reflexões possíveis com as perspectivas presentes na atualidade e suas possibilidades curriculares.

Uma Universidade neoliberal e suas colonialidades

Aníbal Quijano (2005) vai debater a orientação de colonialidades que se instauram no âmbito do sistema social enquanto herança do processo de colonização dos espaços não europeus. As colonialidades se manifestam na forma do ser, saber e do poder e são esferas de dominação que perpassam a relação da validação de conhecimentos, das formas de existências valorizadas ou reconhecidas e da distribuição de poder. Walsh (2005) ainda dialoga sobre uma colonialidade da natureza que coloca o homem no centro das liberdades e potencialidades existenciais renegando a natureza o seu espaço no equilíbrio da vida na Terra. E não podemos deixar de concordar com a afirmação de Candau e Russo (2010) que a reprodução destes e outros processos passam pela educação, pela Universidade. O objetivo deste texto é debater mais este último ponto do que reforçar os demais, já bem debatidos em eventos e publicações latino americanas.

A questão é que possamos refletir sobre a presença de uma Universidade (ou ensino superior) que reflita a questão de uma sociedade onde formas da colonialidade se fazem presentes fortemente. O fundamental é que possamos refletir se essa educação que apresentamos aos nossos jovens se coloca contra, ou como resistência, aos avanços neoliberais, racistas e fascistas de nosso tempo. Ainda mais vital é refletir sobre o papel dos professores na construção de sociedades outras ou mesmo se os docentes possuem em seu bojo formativo essas reflexões.

Não podemos pensar no momento final da produção escolar sem refletir os meios pelo qual se realiza tal produção - colocamos em termos industriais de propósito: Não se pode pensar se os educandos estão possibilitados de refletir sobre uma dimensão intercultural de nossa sociedade sem refletir sobre a própria formação de professores. Em que medida o ensino superior propõe formar, em suas licenciaturas, docentes que estabeleçam uma concepção pedagógica que resistem aos avanços e impulsos das colonialidades - mesmo que os diferentes professores chamem essas forças sociais de outros nomes - capitalismo, imperialismo, perda do sentido educacional. É preciso pensar até que ponto dialogam ou resistem à essas forças. Ainda há um ponto fundamental: bacharéis que se tornam professores no ensino superior com parca ou nenhuma formação pedagógica.



Gostamos de citar Michael Apple (2017, 2007) sobre as reflexões acerca das imposições neoliberais e conservadoras nas Universidades norte-americanas e os mais recentes movimentos de resistência no Brasil e em outros países da América, entretanto é importante que contextualizemos a força do neoliberalismo no Brasil enquanto manifestação da continuidade das relações desiguais do processo de colonização desta terra.

O neoliberalismo, enquanto forma do imperialismo contemporâneo, se posiciona no ensino superior ao passo que há uma guinada para o mercado de trabalho e desenvolvimento de competências que distanciam os educandos da reflexão sobre uma sociedade justa para todos. Apoiado fortemente na pedagogia histórico-crítica, que amplia fortemente suas forças no Brasil, podemos afirmar que noções como “aprender a aprender” de Newton Duarte (2001), a relação de dominação estabelecida na educação alienadora de Dermeval Saviani (2008) enquanto esferas da sociedade que, sem a aproximação com uma pedagogia decolonial crítica tendem a reproduzir os elementos de dominação.

Interculturalidade crítica versus colonialidade

Apesar da inferência comum que o currículo é apenas um conjunto de elementos que irão levar os indivíduos de estudantes para profissionais de sucesso, precisamos pensar além desta concepção ao refletir sobre o currículo como uma manifestação cultural, política, territorial e que apresenta relações de poder justamente por ir muito além da formação profissional e ser responsável pela formação de subjetividades, ou seja, formar os sujeitos em todos os aspectos da vida (SILVA, 2011).

Ao mesmo tempo que o mesmo pode ser refletido como espaço de dominação, pode ser pensado como local de resistência ao passo que os movimentos sociais, etnias indígenas, quilombolas, debates sobre gênero, violência, marginalização geográfica e social adentram no currículo contrapondo sua suposta neutralidade frente a estrutura social. Ao tomar uma posição pela inclusão desses discursos no trajeto curricular as instituições assumem uma postura crítica frente aos processos educacionais. Inicia-se então a construção de um currículo onde vivências de resistências são falas importantes e somadas as teorias tornam-se práxis pedagógica.

Partindo do pressuposto que raça/gênero/território são elementos norteadores da construção das relações de poder nas Américas, devemos considerar então que um



currículo que se oponha à colonialidade faça uma discussão acerca desses elementos e da desigualdade presente na sociedade que pretende ser formador de pessoas. O que podemos debater aqui é se essa constante transformação da universidade em um lugar elitista, um “ensino supermercado” onde diplomas são vendidos como refrigerantes afeta, ou melhor, em que medida afeta uma formação crítica dos educandos.

Ao passo que a crítica normal se estabelece acerca das instituições privadas no que tange à manutenção de carga horária ou diminuição dos debates de formação humana em seus currículos não podemos nos esquecer que na Universidade Federal de Rondônia cursos como Engenharia Civil (2,09%), Engenharia Elétrica (1,84%), Administração (3,79%) e Química licenciatura (5,71%) (RODRIGUES; ANDRADE, s/d) possuem baixa carga horária e disciplinas que debatem a formação humana, com ementas que se afastam totalmente da questão da raça/gênero/território.

Assim, orientamos para uma interculturalidade funcional (WALSH, 2009), ou seja, há uma discussão sobre as desigualdades sociais/raciais/de gênero mas com o intuito de normalizar tal situação, ainda silenciando esses grupos subalternizados, integralizando o sujeito mas não desnaturalizando as diferenças e desigualdades. O simples reconhecimento da diversidade e a promoção da inclusão não dissolve o projeto colonial ou vai contra o imperialismo capitalista, mas o reforça à partir do discurso da neutralidade educacional.

É preciso pensar uma educação que parta de uma interculturalidade crítica, conceito de Walsh (2009) que objetiva pensar um sistema que seja para todos, silenciados e excluídos, apontando para a reexistência e os diferentes modos de vida enquanto importâncias fundamentais. Passar pelo currículo, negando aspectos da colonialidade e a herança colonial em si, é formar novos cidadãos capazes de construir uma nova sociedade. Esta educação intercultural crítica deve pensar os indivíduos não apenas pela formação técnica ou laboral ou de pensar uma integração pacífica dos sujeitos à sociedade, mas sim desnaturalizar a padronização e violentação de formas de existência que não se encaixam nos espaços organizados pela empresa colonial.

As recentes reações racistas à Miss Brasil 2017, negra e nordestina (logo, fora do padrão racial e territorial) demonstram que a urgência de currículos e mídias interculturais críticas é urgente, especialmente frente ao fascismo/neonazismo crescente, apoiado na crise social brasileira e no conservadorismo. A interculturalidade crítica preocupa-se com os processos formativos que subordinam e desumanizam, excluem, negam os sujeitos marginalizados em seus conhecimentos populares, crenças, filosofias, belezas e regiões.

Afirmamos que a interculturalidade crítica pode ser usada como ferramenta pedagógica ao questionar continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder e busca diferentes manifestações do ser, viver e saber que respeita as diferenças e ao mesmo tempo busca o pensar alternativas. O objetivo é pensar uma nova relação com o poder, crítica e desnaturalizada, e que construa uma nova percepção do currículo.

Currículo e interculturalidade: A questão do negro do indígena na escola

Entendemos o currículo como um espaço de poder onde as questões de classe, de raça, de gênero e outros elementos excludentes ou includentes são trabalhados com os educandos e formam, de forma geral, a sociedade. Obviamente que esta forma estruturada de poder está em conflito com outras instituições que objetivam a formação de subjetividades, tais como a cultura midiática ou as instituições religiosas que por sua vez possuem domínio sobre a construção de currículos, podendo colocar sua agenda ideológica para a massa em mais de um sentido.

Assim, nossas discussões sobre esse tema são essencialmente sobre qual o papel dessas formas de saber/viver que são excluídos dos currículos tradicionais e ainda silenciados no processo de socialização/construção de saberes dentro dos processos escolares. Como afirma Achille Mbembe (2014) a sociedade colonial se baseia na constituição de mitos: um dos mitos fundamentais é a noção de que uma raça é superior a outra, capaz de construir saberes ao passo que outra não, sendo silenciadas nos currículos.

Um exemplo deste pensamento na modernidade é apontado por Mignolo (2008): Kant afirmava que o objetivo final de toda sociedade é chegar ao espírito alemão, Comte afirmava que o objetivo máximo do desenvolvimento - conceito já aplicado ao colonialismo - era chegar a sociedade positivista que, por sua vez, passava pelo modelo europeu. Já em Londres, no século XIX o livro “A Riqueza das Nações” de Smith apontava para um modelo de urbanização e industrialização do olhar do branco e burguês, ao passo que o mercado livre não conseguiria abarcar o negro escravizado: Ottobah Cugoano, africano liberto, em seu livro “Pensamentos e Sentimentos sobre a Maldade e a Escravidão” denunciava a riqueza obtida pela mesma classe empresarial branca de Adam Smith a partir da escravidão dos negros.



Assim, desde a modernidade estes saberes negros foram ignorados na construção de nossos saberes fundamentais, ementas e currículos. Ainda há, como herança colonial, um distanciamento de autores negros dos currículos brasileiros: parte disso é resquício da percepção que o negro é um humano animal com consciência incapaz de desenvolver certas habilidades (Mbembe, 2014): quem não se lembra do filme *A Missão* (1986) cuja finalidade dos jesuítas era dizer as elites coloniais que os indígenas também eram “capazes de pensar” ao saberem cantar músicas cristãs - e por fim foram mortos.

Nesse sentido, Mbembe (2014) nos fala sobre o esvaziamento da palavra negro e da construção do “não lugar” África: Quando não se parte de uma perspectiva decolonial a palavra “perde sua memória” e o uso de termos como “negro ou África” desenvolve-se em uma interculturalidade funcional (Walsh, 2009) que objetiva acostumar o educando com o vazio intelectual em que se apresenta a história e cultura dos negros na África ou da África pelo mundo todo.

Citamos como exemplo: há uma discussão que a escravidão sempre existiu na África e o objetivo deste discurso é naturalizar a escravidão do negro nas colônias e as configurações sociais/culturais decorrentes deste processo histórico. Da perspectiva intercultural crítica, podemos debater que a escravidão colonial se diferencia das demais em sua relação direta com o capital, sendo essa relação a origem de todas as escravidões modernas - inclusive as existentes ainda hoje. As escravidões coloniais estão relacionadas as formas modernas do capital, suas formas de produção e esta mesma escravidão levou à expansão das fronteiras do capitalismo até o ponto de alcançar uma “consciência planetária” (Mbembe, 2014) que temos nos dias atuais.

Na questão indígena, além das semelhanças com as lutas das resistências negras no que tange à natureza da empresa colonial, destacamos a construção de currículos e intelectualidades indígenas que dialoguem com o Estado de forma não “apadrinhada”, mas como construtores igualitários de saberes e participação na construção de currículos: formações interculturais e convocação de professores indígenas. Uma revisão sobre os saberes se torna vital para o protagonismo de fato dos povos indígenas no que tange à fundamentação teórico-prática.

Conclusão

Este breve artigo, de tom ensaístico, tem como objetivo apresentar as discussões necessárias sobre interculturalidade e educação enquanto propostas deste grupo temático.



Carrega em si a reflexão do autor e dos autores em diálogo, especialmente no que tange ao objetivo do ensinar/educar e do currículo como elemento central desta construção.

Se percebe a necessidade de desconstruir o caráter único e universal da sociedade capitalista que vivemos atualmente, questionando sempre o caráter da objetividade e neutralidade que propõe ter esta forma de sistema social e por consequência, suas instituições sociais. É preciso questionar as Ciências Sociais (Lander, 2005) e adiciono: as Ciências Humanas em geral, assim como as construções curriculares. Estranhamente, as Ciências Humanas têm corroborado para a naturalização da sociedade ao debater, por tanto tempo, caminhos únicos a serem percorridos pelas diferentes civilizações, com vistas à unificação, como por exemplo a orientação marxista que passa tudo pelo crivo do partido revolucionário e suas organizações, objetivando a construção da sociedade perfeita - de modelo Europeu.

Questionar este papel das Ciências Humanas no processo de construção dos processos educacionais é repensar teorias que fundamentaram o pensamento ocidental por tanto tempo. Autores, saberes, práticas, objetivos devem ser construídos e inseridos nos currículos tendo em vista esta interculturalidade, abertura para as diversas formas de ver a realidade e na construção de metodologias que permitam esta inclusão. É essa a discussão que queremos dar continuidade neste artigo.

Referências

- APPLE, Michael. **A Educação pode mudar a Sociedade?.** Tradução de Lilian Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.
- _____. **A Educação e os Novos Blocos Hegemônicos.** In: Rodrigues, Alberto Tosi. Sociologia da Educação, Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogos Educacionais.** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan/abr, 2010.
- DUARTE, Newton, (2001). **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados.
- LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos.** In A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Org). Buenos Aires: 2005.
- MBEMBE, Achille (2014). **A Crítica da Razão Negra.** Trad. Marta Lança. Antígona: Lisboa.
- MIGNOLO, Walter. (2008). **Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina: a direita, a esquerda e a opção descolonial.** Caderno CRH, 21(53), 237-250. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792008000200004>
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Saber, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial - reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2005.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya Yala, 2009.



REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: REFLEXÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

Elisangela Ferreira Menezes
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
elisangela.unir@hotmail.com

Kelli Carvalho Melo
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
kelli_geo@hotmail.com

Rodrigo de Amurim dos Reis
Universidade Metodista de São Paulo – UMESP
amurim@gmail.com

Resumo: O presente artigo visa apresentar uma leitura da violência doméstica contra a mulher a partir de mapas mentais. Será uma análise da representação da violência contra a mulher a partir das experiências e subjetividades individuais. Num primeiro momento foi aplicado mapas mentais para os alunos do ensino médio da Escola Estadual Drº Artur Antunes Maciel no município de Juína/MT, para manifestarem suas percepções a respeito deste tipo violência. A base teórica deste estudo encontra-se pautada nos estudos sobre a violência e sobre a perspectiva humanista do geógrafo Yi-Fu Tuan, e da professora Salete Kozel, que fundamentam os trabalhos sobre o a utilização dos mapas mentais como ferramenta de observação, interpretação e produção de novos conhecimentos a partir de símbolos expressos nos mesmos. O objetivo é compreender que a escola tem o papel de socializar e reproduzir os ideais e valores sociais e pode colaborar para a disseminação da cultura de paz e não violência dentro de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Violência contra a mulher. Representação. Escola.

Resumen: El presente artículo tiene por objeto presentar una lectura de la violencia doméstica contra la mujer a partir de mapas mentales. Será un análisis de la representación de la violencia contra la mujer a partir de las experiencias y subjetividades individuales. En un primer momento se aplicaron mapas mentales para los alumnos de la escuela secundaria Escola Estadual Drº Artur Antunes Maciel en el municipio de Juína/MT, para manifestar sus percepciones acerca de este tipo violencia. La base teórica de este estudio se encuentra pautada en los estudios sobre la violencia y sobre la perspectiva humanista del geógrafo Yi-Fu Tuan, y de la profesora Salete Kozel, que fundamentan los trabajos sobre la utilización de los mapas mentales como herramienta de observación, interpretación y producción de nuevos conocimientos a partir de símbolos expresados en los mismos. El objetivo es comprender que la escuela tiene el papel de socializar y reproducir los ideales y valores sociales y puede colaborar para la disseminación de la cultura de paz y no violencia dentro de sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Violencia contra la mujer. Representación. Escuela.

INTRODUÇÃO

Diante das possibilidades de análise, faz-se necessário compreender como se construiu a ideia de espaços que possibilitaram a equidade de gênero desde o sec. XIX e XX. Dentro desta concepção, é possível verificar a abertura de espaços para abordar o tema sobre a violência contra as mulheres desde então, várias diretrizes e políticas foram implantadas para promover esta equidade. No entanto, mesmo com todas as transformações, no âmbito educacional, verifica-se a permanência silenciosa da resistência conservadora nos currículos escolares, e por conseguinte na prática pedagógica dentro das instituições de ensino que refletem o conflito de interesses presentes na sociedade atual.

Com esse estigma, abordar temas como a violência entre os alunos, pode evocar questões importantes para construção de um debate amplo com os alunos. Em decorrência disso, é possível construir uma sociedade baseada na cultura de paz e a não violência, por meio do debate e a internalização das ideias.

A violência contra a mulher refere-se na relação íntima a qualquer comportamento que cause dano físico, psicológico ou sexual àqueles que fazem parte da relação. O tema violência contra a mulher foi amplamente abordado e discutido no Brasil, a partir de 2006, com a aprovação da Lei Maria da Penha. Este importante passo, ressoou em vários setores da sociedade, incluindo o meio acadêmico, em movimentos sociais, na esfera de políticas públicas ou na mídia.

A violência doméstica concerne algumas características como aponta Saffioti (2004) nas quais destacamos a rotinização (SAFFIOTI, 1997), ou seja, um ato que se repete por dias, meses e anos. Muitas mulheres acabam por se tornar codependentes de seus parceiros transformam a relação em uma dependência psicológica, um sentimento escravo do vício e compulsivo de estar junto à pessoa. O teórico Antony Giddens, nomeia essas características de relacionamento Fixado. (GIDDENS, 1992, p.101-102)

Diante da complexidade de lidar com esse fenômeno elucidamos a necessidade de lidar com essas questões nos reportando aos estudos sobre gênero e poder. No livro *Gênero, Patriarcado, Violência* (2004) a estudiosa Heleieth Saffioti aponta o patriarcado como um dos principais elementos de tornar a violência contra a mulher aceitável e tolerável.

Nesse sentido, o gênero como uma categoria socialmente construída designada para entender as identidades socialmente compartilhadas do masculino e



do feminino, Laurentis (1987) aponta como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações, instituições sociais, identidade subjetiva. O patriarcado por sua vez é apontado por Saffioti como um fenômeno que atravessa as famílias e a sociedade como um todo, e ainda atua na sociedade atual.

Mesmo diante de alguns casos, altamente noticiados, a persistência da ocorrência do fenômeno, vista em cifras divulgadas por entidades vigilantes à questão, mostra que as informações cuidadosamente elaboradas e divulgadas nem sempre atingem grande parcela da sociedade (SCOTT et. al, 1996, p. 23).

Assim, no caso em estudo, os mapas mentais contribuem para a caracterização e entendimento do sentimento que tal fenômeno causa entre os adolescentes com relação aos casos de violência contra a mulher.

Essa realidade, marcada por fatores simbólicos e culturais, tem no seu contexto, uma série de complicadores para que as políticas de enfrentamento da violência contra a mulher sejam implementadas. Isso porque, muitas vezes, as mulheres agredidas não encontram atendimento próximo do local da agressão. Até o presente, no cenário nacional, delegacias especializadas, casas-abrigo e as demais assistências foram pouco implementadas.

A violência contra a mulher, não está restrita a certo meio social, não escolhendo raça, idade ou condição social (SILVA, 1998, p. 33). A grande diferença é que algumas as mulheres por inúmeros motivos ficam silenciadas, ou seja, não denunciam a violência sofrida talvez por medo, vergonha e até mesmo ameaça de seus opressores.

Para que pudéssemos captar as subjetividades dos alunos envolvidos, utilizou-se os mapas mentais. Os mapas mentais permitem entender os sentimentos, o horror que a violência contra a mulher causa na vida do indivíduo e seu reflexo na sociedade como um todo, ou seja, o que é demonstrado neste trabalho pelos adolescentes que participaram da pesquisa é a produção de imagens sobre o que estes entendem sobre violência doméstica. Essas imagens evidenciam redes compartilhadas de significados que os adolescentes atribuem ao tema da violência doméstica.

A imagem percebida de acordo com Debarbiex (1995) passa a ser apenas uma faceta da representação, indissociável de tudo que a envolve como o sujeito e a linguagem. Assim, Kozel entende que “Por meio da linguagem, o sujeito se expressa, expõe seu mundo vivido. E, sem dúvida, os mapas mentais são representam importância no campo

das representações e a construção de significados espaciais”.(2009, p.127). Ou seja, a percepção tem um papel importante na construção dos signos. (Kozel, 2009)

Os mapas mentais também são vistos por Kozel como “textos” dialógicos e apresenta uma diversidade de vozes, essas vozes podem ser entendidas como a coletividade dos sujeitos (SOUSA, 2012) as vozes sociais que aparecem dentro dos mapas remetem as representações partilhadas socialmente, visões de mundo, valores e processos históricos vividos pelos grupos humanos.

Desse modo, usamos os critérios de análise de conteúdo baseados nas concepções trabalhadas por Kozel; a linguagem dialógica e os mapas como enunciados que operam por meio de signos, estes baseados na teoria dialógica de Bakhtin. (1999).

VIOLÊNCIA E REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA

A Convenção Interamericana para Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 1994 considerou como Violência contra a Mulher “Qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada.”²⁷

É importante entender que a violência contra a mulheres foi historicamente construída como uma ação socialmente aceitável e que carrega consigo uma gama de representações como por exemplo, a autoridade do marido, a dominação masculina, ou mesmo como a autora Safiotti aponta como o Poder do Macho, ele como dominador, o caçador, pois “para o poderoso macho importa, em primeiro lugar, seu próprio desejo. Comporta-se, pois, como um sujeito desejante em busca de sua presa. Este é o objeto de seu desejo...” SAFFIOTTI(1987). Neste sentido, a violência se atrela a uma gama de representações sociais e espaciais que se reveste na vivência cotidiana dos indivíduos.

A violência doméstica contra a mulher, que pode ser expressada tanto na forma da agressão física ou psicológica atinge as crianças e os adolescentes da sociedade. A família corresponde a uma instituição que exerce uma influência significativa durante todo o processo de desenvolvimento do indivíduo, sendo encarada, geralmente, como um grupo

²⁷ Artigo I da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra à Mulher: Adotada na Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos em 6 de junho de 1994 e ratificada pelo Brasil em 27/11/2005. Apud Scott; Rodrigues; Saraiva (2006).

que apresenta uma organização complexa e que está inserido em um contexto social mais amplo, mantendo com este constante interação (BIASOLI-ALVES, 2004 apud PRATTA & SANTOS, 2007, p. 27).

Em sequência ao papel que deve ser desempenhado pela família em busca do amparo e a boa formação da criança e do adolescente, vem à escola e é neste meio que estes vão refletir o que vivem e presenciam em casa. E é na escola o espaço de educação para autonomia cidadã numa perspectiva humanista. Onde a prática da violência pode ser desnudada e refutada por meio do ensino transdisciplinar e transversal. Então, é na escola que deve começar a desconstrução da naturalização da violência contra a mulher, seja ela simbólica ou física.

A metodologia aplicada para este trabalho pode ser usada como princípio pedagógico para levar os discentes a fazerem a leitura de mundo e a partir dela agir para transformação das relações assimétricas de violência de gênero.

O LUGAR DA PESQUISA

Como conceito tradicional nos estudos geográficos, independente da abordagem teórico-metodológica da ciência geográfica, o lugar como localização no âmbito da pesquisa é turma do 1ª E da Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Artur Antunes Maciel, localizada na cidade de Juína.

É um município brasileiro do estado de Mato Grosso, na divisa com Rondônia. Situa-se inteiramente dentro do bioma Amazônia e é cidade-pólo da microrregião do Aripuanã. Com população de 39.255 habitantes, área de 26.189.963 KM² e instalação em 01/02/1983²⁸.

A turma é composta por 30 alunos, sendo mista, pois o número de meninas e meninos é quase idêntico. Mesclada todos os tipos de classes sociais, pois existe na cidade a distribuição do ensino médio somente entre o Instituto Federal do Mato Gross (IFMT) e o EJA, escola de Ensino para Jovens e Adultos. Por isto a Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Artur Antunes Maciel acaba atendendo praticamente os alunos de todos os bairros da cidade.

²⁸ © 2013 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O trabalho feito na escola na aplicação dos mapas mentais com os adolescentes foi para ratificar se entre os alunos podem-se perceber comportamentos que evidenciam a existência ou não a violência doméstica contra a mulher no âmbito familiar.

Neste sentido, é importante observar também que uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício pleno da cidadania vivendo como profissional e cidadão. Pode-se delinear esta preparação não como apenas o repasse aos alunos dos conteúdos constantes nas matrizes, mas preponderantemente no fato de que o aluno deve interagir com seu meio ao estudar (TORRES 2006, p.52).

O ente humano necessita, durante sua infância, de quem o crie e eduque, ampare e defenda, guarde e cuide dos seus interesses, em suma, tenha a regência de sua pessoa e seus bens. As pessoas naturalmente indicadas para o exercício dessa missão são os pais. A eles confere a lei, em princípio, esse ministério, organizando-o no instituto do poder familiar (GONÇALVES, 2008, p.22).

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA A PARTIR DOS MAPAS MENTAIS

A proposta feita aos estudantes foi à construção de mapa mental sobre o que estes entendiam sobre violência doméstica contra a mulher, ou seja, que fizessem desenhos no intuito de representar o sentimento destes com relação ao crime. A faixa etária dos estudantes que participaram do ensaio é de 15 a 17 anos, ou seja, adolescentes em formação e constituição comportamental.

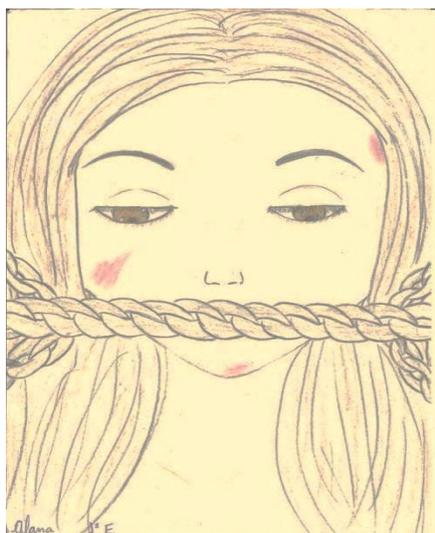
É importante mencionar a interação com estes para a percepção e interpretação, possibilitando compreender melhor as representações feitas por estes adolescentes a respeito da violência que pode ser percebida nas relações do cotidiano.

Conforme Kozel (2001), as representações estão ligadas às percepções, de como os seres humanos percebem e codificam o que esta ao seu redor. A representação é uma forma de linguagem que carrega consigo significados diversos, assim como imagens e valores, esses são intrínsecos de vivências e experiências espaciais, em que a abordagem da percepção encontra-se associada aos estudos dos mapas mentais.

Para a interpretação das representações dos desenhos produzidos pelos adolescentes foram observadas três etapas: 1ª) a leitura dos desenhos criados pelo estudantes presentes em sala de aula ao momento do desenvolvimento da dinâmica; 2ª) as revelações

observadas durante a aplicação; 3ª) a interpretação das pesquisadoras responsáveis pela aplicação e leitura dos mapas constituídos ao final.

Os mapas mentais produzidos e conseqüentemente a interpretação destes simbolizando o horror; repulsa e indignação acerca da prática de violência doméstica contra a mulher pode ser percebido através das imagens e interpretações das imagens a seguir:



Mapa Mental 1: Mulher sendo silenciada.

Fonte: Mapas Mentais produzidos pelos discentes da Escola Drº Artur Antunes Maciel.

A imagem expressa apenas um ícone, uma mulher amordaçada, primeiramente certa opressão, prisão em que a mulher vítima de violência doméstica vive, que pode ser observado na corda que amordaça sua boca, nas formas e nos elementos que compõe a imagem. Reflete profunda tristeza e abandono, organização dos elementos que estão dispostos na imagem representa dor e decepção que a mulher agredida sente por ser ferida pela pessoa que ama.

Esta representação pode revelar que este estudante possui bom conhecimento sobre os sentimentos que acometem a vítima desta violência, quando mapeia elementos fundamentais que representa o aprisionamento, a corda e, até a expressão da tristeza no olhar da mulher.



Mapa Mental 2: Homem ameaçando a companheira.

Fonte: Mapas Mentais produzidos pelos discentes da Escola Drº Artur Antunes Maciel.

Observa-se, nesta imagem, a representação de múltiplos elementos contidos da relação de gênero, apontando neste caso o âmbito familiar, tais como: a convivência cotidiana dentro de casa entre o homem e a mulher, também os elementos que compõe a atividade doméstica que em muitos casos é desenvolvido apenas pela mulher.

Na imagem é notório o poder exercido pelo homem sobre a mulher. Percebe-se que o estudante preocupou-se em expressar os elementos utilizados para causar medo e lesão no corpo da mulher, também que esta é obrigada a limpar o ambiente sozinha.

Nesta representação, o estudante mostra ter conhecimento sobre a violência doméstica contra a mulher, demonstra que a vítima é obrigada a realizar tarefas domésticas sozinha, sem auxílio do companheiro. A imagem parece expressar um sentimento de angústia e medo, demonstrando que é cotidiano da violência contra a mulher.

Fazendo uma correlação entre as imagens encontradas nos mapas e a obra de Tuan Paisagens do Medo (2005), indica que o medo está presente em todas as sociedades e é sentido de diferentes formas, dependendo de uma série de fatores, pode ser mais ou menos intenso se você tiver em um lugar seguro, como o exemplo da casa principalmente quando nos encontramos, pois este lugar como aponta Tuan representa ainda um lugar de refúgio que remete a segurança. Porém o que vemos é uma sensação de insegurança que transparece neste mapa, ou seja, mesmo estando em casa para algumas mulheres a casa representa exatamente o contrário. A casa acaba se tornando um lugar de medo, prisão, tortura, aflição e por fim a violência para a vítima. Quando o autor refere-se a "Paisagem" ele refere-se tanto aos estados psicológicos como ao meio ambiente real.

Entendemos ainda nesta leitura, que o autor denomina a aversão pelo lugar de "TOPOFOBIA" (TUAN,1980). Este pode ser caracterizado como o espaço do medo, um lugar não desejado que produz medo e insegurança, ou seja, a aversão a determinados lugares. As construções dessas percepções estão atreladas a uma construção simbólica produzida das vivências e experiência do indivíduo e os lugares. De modo que, esse

sentimento topofóbico, pode ser sentido tanto pela mulher agredida dentro do âmbito do lar. Portanto este acaba se tornando um lugar topofóbico para ela.



Mapa Mental 3: Homem agredindo a companheira.

Fonte: Mapas Mentais produzidos pelos discentes da Escola Drº Artur Antunes Maciel.

Nesta imagem o estudante preocupou-se em demonstrar elemento que configuram o ambiente externo que convive o casal. Em seu desenho, com elementos da paisagem natural representada por cores que destacam nuvens, o sol, árvore, a mulher vítima de agressão física e o agressor em ação. É uma imagem que demonstra que a mulher é vítima de agressão de seu par não só dentro do espaço da casa, mas em qualquer outro ambiente.

Demonstram também as lesões produzidas pelo agressor, marcas físicas que além do corpo marcam a alma desta vítima. O agressor representado em ação, configurando que a agressão sofrida é contínua. Um ponto curioso desta imagem é a expressão do sol que o aluno preocupou-se em demonstrar, pode configura que todo o ambiente, ou seja, os que compõem o cenário são atingidos pela violência doméstica, um exemplo disso são os filhos.

A imagem a seguir expressa grande conhecimento e conscientização sobre a violência e opinião com relação ao enfrentamento da violência contra a mulher. O mapa mental produzido é rico em elementos que caracterizam e evidenciam a violência física contra a mulher. Apresenta cores vivas que podem ser entendidas como as marca que permanecerá na memória da vítima por toda sua vida.

Destaca um véu vermelho que compõe o desenho da mulher vítima da agressão física, ou seja, a imagem demonstra a mulher perdendo sangue, assim a demonstração da vida que esta perde a cada agressão sofrida.



Mapa Mental 4: Mulher com hematomas de uma agressão física.
Fonte: Mapas Mentais produzidos pelos discentes da Escola Drº Artur Antunes Maciel.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir dos mapas produzidos e observados, pode-se considerar que a representação da violência doméstica contra a mulher é bem compreendida entre os estudantes que participaram da dinâmica, As imagens analisadas revelam muitos pontos em comum, como a dor, o sofrimento e a agressão vivida pela mulher vítima.

As marcas demonstradas nos corpos das mulheres nos desenhos é sem dúvida um elemento simbólico que representa o real, a representação do horror vivido pelas mulheres agredidas. O mapa mental permite observar que os estudantes tem a percepção efetiva da ocorrência deste fenômeno de violência no espaço e condições de transpor essa informação para o papel.

Este estudo faz refletir que a escola em tempos atuais, exige posturas diferenciadas no ensino, de modo que deve oferecer metodologias aos alunos para que estes sejam capazes de entender e compreender a realidade em que vivem, por isso convém desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões sobre violência contra a mulher, pois é um agravante que está impregnado na nossa sociedade que se apresenta ainda machista para certos tipos de assuntos.

Desse modo, os mapas mentais se apresentam como uma metodologia que auxilia na tentativa de compreender a realidade vivenciada e experienciada de mundo pelos estudantes, pois refletem a construção sociocultural que estes trazem para a escola,

valorando sua cultura e subjetividade. De certa forma dando autonomia para expressarem suas relações no e com mundo.

A escola é um espaço paradoxal e que se coloca como reprodutora dos valores sociais. Por isso é importante pensar, como este espaço pode ser dialógico e equitativo, no que concernem as questões de Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Violência e educação**. São Paulo, 1988.

BAKHTIN, M. Voloshinov, v.n. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 1986-1999.

BRASIL. **Violência contra a criança e o adolescente**. Brasília: Ministério da Saúde, 1993.

BUNA, Themis Bezerra. **Crimes contra crianças e adolescentes em confronto com o direito fundamental contido na constituição federal e no E.C.A.** e as políticas sociais públicas existentes em São Luís – MA

DEBARBIEUX, Bernard. **Les problématiques de l'image et de la représentation en géographie**. In: BAILLY, Antoine. (org) **Les concepts de la géographie humaine**. Paris: Masson/A. Colin, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo: UNESP, 1992.

GONÇALVES, C.R. **Direito Civil Brasileiro**, volume IV: direito de família- 5ª Ed., ver. E atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

KOZEL, S. **Mapas Mentais – Uma Forma de Linguagem: Perspectivas Metodológicas**. In: KOZEL, S.; SILVA, J.C. & GIL FILHO, S.F. (orgs.). **Da Percepção e Cognição à Representação: Reconstruções Teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.

_____. & SOUSA, L.F. **Parintins, que espaço é esse?** Representação espacial sob a ótica do morador e do visitante. In: KOZEL, S; SILVA J.C; FILIZOLA R; GIL FILHO F. S. (orgs.). **Expedições amazônicas: desvendando espaço e representações dos festejos em comunidades amazônicas – A festa do boi-bumbá: um ato de fé**. Curitiba: SK Ed., 2009.

LAURENTIS, Teresa. **Technologies of gender: essays on theory, film, and fiction**. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

PRATTA, E.M.M.; SANTOS, M.A. **Opiniões dos adolescentes do ensino médio sobre o relacionamento familiar e seus planos para o futuro.** Paidéia (Ribeirão Preto) vol. 17, n.36. jan/abr, 2007

REIS, Vítor José Oliveira. **Crianças e Jovens em Risco.** Tese de doutoramento em Psicologia Clínica, apresentada à Universidade de Coimbra, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

_____. Heleieth Iara Bonigiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

Scott, Parry...(et. al). **Onde mal se ouvem os gritos de socorro:** notas sobre a violência contra a mulher em contextos rurais.: Recife: Universitária,1996.

Silva, de Plácido e - **Vocabulário Jurídico, Rio de Janeiro,** 1998. 1. Direito - Brasil - Vocabulários, glossários etc.I.Título - Editora Forense, 1998.

SOUSA, Lucileyde Feitosa. **Espaços Dialógicos dos Barqueiros na Amazônia: Uma relação Humanista com o Rio.** Tese de Doutorado. UFPR: Curitiba, 2012

SIMIELLI, Maria Elena. **Cartografia no ensino fundamental e médio.** In: A Geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

TORRES, Sueli. **Uma função social da escola.** 2006. Fundação Romi.Org.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de L.O. São Paulo: DIFEL, 1980.

_____. **Paisagens do Medo.** Tradução Lívia de Oliveira. São Paulo:UNESP, 2005.

ALIENAÇÃO PARENTAL: REFLEXO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Noé Cardoso da Silva
Graduado em Pedagogia - UNIRON
noe.cardoso@gmail.com

Rafael Ademir Oliveira de Andrade
Centro Universitário São Lucas
profrafaelsocio@gmail.com

Resumo: este artigo propõe a descoberta e as consequências da alienação parental em relação ao processo de ensino aprendizagem e procura demonstrar a alienação parental como um grave problema que precisa ser trabalhado, discutido e combatido nas instituições educacionais públicas e privadas e os órgãos públicos de proteção à criança e adolescentes, evidencia a influência e o papel que a família desempenha no desenvolvimento da criança e do adolescente, enfatiza também os principais danos que acarretam no desenvolvimento emocional e no psicológico da criança e do adolescente regularmente matriculados e frequentando a escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pé de Murici da Rede Pública do município de Porto Velho e este vem mostrar a importância da equipe técnica e pedagógica: orientação, supervisão, direção e professores e demais profissionais em educação que atuam tanto nas escolas como na secretaria de educação a conhecerem as legislações pertinentes, os processos e as leis, pois eles estão diretamente ligados a essa problemática.

Palavras-chave: alienação parental. processo. ensino e aprendizagem. professor

Abstract: This article proposes the discovery and consequences of parental alienation in relation to the process of teaching learning and seeks to demonstrate parental alienation as a serious problem that needs to be worked out, discussed and combated in public and private educational institutions and public protection agencies to children and adolescents, highlights the influence and role that the family plays in the development of children and adolescents, and also emphasizes the main damages that result in the emotional and psychological development of children and adolescents regularly enrolled and attending the Municipal School of Education Infantile and Elementary School Foot of Murici of the Public Net of the municipality of Porto Velho and this comes to show the importance of the technical and pedagogical team: orientation, supervision, direction and teachers and other professionals in education who work both in schools and in the secretariat of education at know the s relevant laws, processes and laws, as they are directly linked to problematic.

Keywords: parental alienation. process. teaching and learning. teacher

INTRODUÇÃO

O tema foi primeiramente delineado em 1985 pelo médico e professor de psiquiatria infantil da Universidade de Colúmbia, Richard Gardner, que assim constatou:

Os profissionais de saúde mental, os advogados do direito de família e os juízes geralmente concordam em que temos visto, nos últimos anos, um transtorno no qual um genitor aliena a criança contra o outro genitor. Esse problema é

especialmente comum no contexto de disputas de custódia de crianças, onde tal programação permite ao genitor alienante ganhar força no tribunal para alavancar seu pleito. Há uma controvérsia significativa, entretanto, a respeito do termo a ser utilizado para esse fenômeno. Em 1985 introduzi o termo Síndrome de Alienação Parental para descrever esse fenômeno (GARDNER, 1985, p.1)

No Brasil, após longos anos de espera, finalmente foi aprovada em 26/08/2010, a Lei nº 12.318/2010, que trata da Alienação Parental. A proposta inicial havia partido do doutor Elízio Luiz Perez, Juiz do 2º TRT – Tribunal Regional do Trabalho de São Paulo, e após consultas a profissionais e pessoas que também vivenciam a Alienação, e tornou-se o Projeto de Lei nº 4.053/2008, de autoria do Deputado Régis de Oliveira (PSC - Partido Social Cristão - SP); ao ser aprovado por unanimidade na Câmara, seguiu para o Senado, onde tornou-se o PLC – Projeto de Lei da Câmara nº 20/2010, tendo como relator o Senador Paulo Paim (PT- Partido dos Trabalhadores - RS), e também foi aprovado naquela Casa na íntegra.

Conforme o art. 2º da Lei nº 12.318/2010, considera-se ato de alienação parental:

[...] a interferência na formação psicológica da criança ou adolescente, promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a autoridade, guarda ou vigilância, para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este. (BRASIL, 2010)

Ainda de acordo com o artigo supracitado, os incisos apresentam alguns exemplos de condutas que podem caracterizar o ato, como realizar campanha de desqualificação da conduta do genitor no exercício da paternidade ou maternidade, impedir o pai/mãe não-guardião(ã) de obter informações médicas ou escolares dos filhos, criar obstáculos à convivência da criança com o pai/mãe não-guardião(ã) e familiares deste(a), apresentar falsa denúncia contra genitor, contra familiares deste ou contra avós, para obstar ou dificultar sua convivência com a criança ou adolescente, ou mudar o domicílio para local distante, sem justificativa, visando dificultar a convivência da criança ou adolescente com o outro genitor, com familiares deste ou com avós.

O artigo 3º da Lei n.º 12.318/2010, equipara a alienação parental a abuso moral contra a criança/adolescente, ao prejudicar a convivência social e afetiva desta com o grupo familiar pelo descumprimento dos deveres da guarda parental. Devido à manipulação emocional do alienador sobre a criança, fragilizando seu psiquismo, Silva (2009) inclui a SAP dentre as vitimizações psicológicas.

Com os conflitos gerados pela separação judicial, é necessário que haja uma proteção ao menor, que é parte frágil da relação, para tanto, a Lei nº 8.069/90, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura direitos aos menores, como em seu art. 33, que trata da guarda: "A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais".

A convivência familiar é um dos direitos fundamentais assegurados às crianças e aos adolescentes, tendo sido consagrado pela Constituição Federal de 1988, baseado na Declaração da Organização das Nações Unidas.

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A síndrome de alienação parental é um novo enfrentamento para todos os profissionais, portanto é preciso que a síndrome seja identificada e compreendida para que se possa evitar que afete crianças e adolescentes, uma vez que a forma mais correta de trabalho é a prevenção. Para isso precisamos buscar novas abordagens e novas formas de enfrentamento.

Fonseca enfatiza:

Essa alienação pode perdurar anos seguidos, com gravíssimas consequências de ordem comportamental e psíquica, e geralmente só é superada quando o filho consegue alcançar certa independência do genitor guardião, o que lhe permite entrever a irrazoabilidade do distanciamento a que foi induzido. (FONSECA, 2009, p. 7).

A síndrome de alienação parental (SAP), também conhecida pela sigla PAS, surgiu na América do Norte e se expandiu para outros continentes, uma construção do psiquiatra norte-americano Richard Alan Gardner em 1985, chefe do departamento de Psiquiatria Infantil da Faculdade de Medicina e Cirurgia da Universidade de Columbia, Nova York, Estados Unidos da América.

A alienação parental é consequência de uma ruptura da vida comum, em que a mãe ou o pai de uma criança a treina para romper os laços afetivos com o outro genitor, criando fortes sentimentos de ansiedade e temor em relação ao outro genitor.

Dá-se a alienação parental quando os genitores ou aqueles próximos influenciam negativamente na formação psicológica de uma criança ou adolescente, ao promover ou induzir que este menor repudie um dos seus genitores ou crie obstáculos à manutenção de vínculos afetivos entre pais e filhos. (ALMEIDA, 2010, p. 7)

Porém, essa ruptura tem acarretado grandes prejuízos ao desenvolvimento moral e psicológico da criança. No ambiente escolar, nos deparamos com inúmeras histórias de pais/mães que, dominados por um sentimento de vingança, manipulam os filhos na tentativa de destruir a imagem e o vínculo com o genitor (a), agora ex-cônjuge. Ao fazer com que o filho sinta raiva ou odeie o genitor (a), a isso se dá o nome de Síndrome de Alienação Parental, que pode acarretar sérios problemas a criança, como depressão, pois passa a acreditar não ser merecedora de amor, vivenciando sentimento de culpa, de abandono, de rejeição, de baixa autoestima e de vazios afetivos ao longo de toda vida, além de sentimentos de ansiedade e síndrome do pânico.

Vygotsky (1994), por sua vez, defende que é através da interação com outros que a criança incorpora os instrumentos culturais. Ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai ser desenvolvendo.

Ao observarmos os aspectos da legislação brasileira notamos que a prática da alienação parental, priva o indivíduo do direito de convivência familiar, afrontando assim, o direito a dignidade da pessoa humana. Como afirma o art. 3º da Lei 12.318/2010:

Art. 3º A prática de ato de alienação parental fere direito fundamental da criança ou do adolescente de convivência familiar saudável, prejudica a realização de afeto nas relações com o genitor e com o grupo familiar, constitui abuso moral contra a criança ou o adolescente e descumprimento dos deveres inerentes à autoridade parental ou decorrentes de tutela ou guarda. (BRASIL, 2010)

Atualmente, trabalho como gestor em uma instituição de educação infantil e fundamental do município de Porto Velho e percebo que ao convocar os pais para

conversarmos, fica claro, na maioria das vezes, que a separação não ocorreu de comum acordo, ficando uma das partes com mágoa e rancor como resultado final.

A família desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança, uma vez que é através desta que se constroem pessoas adultas com autoestima e onde estas aprendem a enfrentar desafios e assumir responsabilidades.

Para Baltazar (2004), a criança necessita de seu grupo familiar para sobreviver, desenvolver todas as etapas de crescimento e adquirir diversas habilidades.

Hoje em dia não se pode mais falar da família brasileira de um modo geral, pois existem vários tipos de formação familiar coexistindo em nossa sociedade, tendo cada uma delas suas características e não mais seguindo padrões antigos. Agora existem famílias de pais separados entre outras, com essa nova realidade cada vez mais tem se refletido no processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois a relação familiar x escola, tem se tornado cada vez mais frágil e superficial.

Diante dessa realidade, surgiu o interesse em pesquisar o quanto este fenômeno tem prejudicado o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino fundamental de nove anos, e o conhecimento dos professores em relação a essa temática na escola municipal de educação infantil e ensino fundamental Pé de Murici.

METODOLOGIA

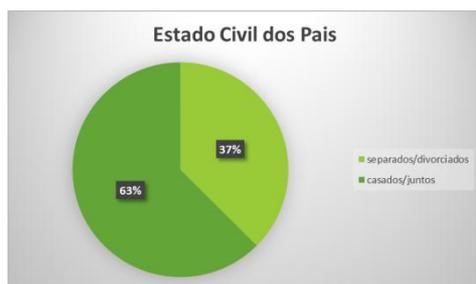
A pesquisa de campo foi realizada junto a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pé de Murici. A pesquisa de campo caracterizou-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, houve também coleta de dados junto às pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc. (FONSECA, 2002)

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira etapa foi a pesquisa bibliográfica. No segundo momento foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários fechados com pais/responsáveis, professores, coordenação pedagógica e os alunos, no intuito de analisar as consequências da alienação parental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino fundamental de nove anos e o conhecimento dos professores em relação a essa temática.

DISCUSSÕES, RESULTADOS E ANÁLISES

Participaram do universo da pesquisa duas professoras do 1º ano matutino/vespertino, uma professora do 3º ano e uma do 4º ano ambas do turno vespertino, bem como 99 alunos no geral, sendo 25 alunos em cada turma do 1º ano, 25 alunos do 3º ano e 24 alunos no 4º ano e 80 pais onde foram feitas as seguintes perguntas:

De acordo com os dados levantados:



Os dados obtidos evidenciam que essa temática precisa ser mais trabalhada, discutida e combatida nas instituições públicas e privadas e nos órgãos públicos de proteção à criança e ao adolescente, e principalmente entre professores e demais profissionais da educação x pais e responsáveis, para que em conjunto possamos ajudar nossos alunos na convivência dessa nova realidade em sua vida pessoal e escolar.

CONCLUSÃO

Sabe-se que nas últimas décadas o número de divórcios e separações cresceram de forma alarmante. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa geral de divórcio no país alcançou o seu maior valor no ano de 2010, atingindo um índice de 1.8 por mil habitantes. Em valores reais, foram registrados 243.224

divórcios por meio de processos judiciais e as separações totalizaram 67.623 processos. Estes números foram calculados como o maior valor desde 1984 (IBGE, 2011).

A separação dos pais pode afetar o desenvolvimento da criança e do adolescente em idade escolar, gerando baixo rendimento e desmotivação pelas atividades escolares, principalmente se forem vítimas da alienação parental.

É preciso que as duas instituições (escola x família) compreendam que o trabalho conjunto é fundamental para o desenvolvimento da criança no processo e ensino e aprendizagem.

Essa temática precisa estar inserida nas discussões, palestras e formações com todos os envolvidos no processo educacional de nossas crianças e adolescentes, para que professores e demais profissionais envolvidos no processo possam, desenvolver um trabalho em prol dos alunos com qualidade e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jesualdo Júnior. *Comentários à Lei da Alienação Parental – Lei n.º 12.318, de 26 de agosto de 2010*. Revista Síntese: Direito de Família, São Paulo, Ano XII, n.º 62, pag. 7-17, Out-Nov, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.º 8.069, de 13 de agosto de 1990*. 11ª ed. São Paulo: Altas, 2002.
- _____. *LEI N.º 12.318, de 26 de agosto de 2010*. Dispõe sobre Alienação Parental e altera o art. 236 da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Ato2007-2010/Lei/L12318.htm>. 2017.
- BALTAZAR, José Antônio. *Estrutura e dinâmica das relações familiares e sua influência no desenvolvimento infanto-juvenil: o que a escola sabe disso?!* 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente Prudente: UNOESTE, São Paulo. Disponível: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/904/1/tese.pdf>. 2017.
- FONSECA, Priscila M. P. *Síndrome de Alienação Parental*. Revista do CAO Cível n.º 15 – Ministério Público do Estado do Pará, jan/dez 2009.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GARDNER, Richard. *O DSM-IV tem equivalente para o diagnóstico de Síndrome de Alienação Parental (SAP)?* Tradução de Rita Rafaeli. Disponível: <http://www.alienacaoparental.com.br/textos-sobre-sap-1/o-dsm-iv-tem-equivalente>. 2017.
- SILVA, D.M.P. *Psicologia Jurídica no Processo Civil Brasileiro*. Rio de Janeiro: Forense, 1ª. ed., 2009 (no prelo, para publicação da 2ª. ed., 2012).
- VYGOTSKY, L.S. (1994) *A formação social a mente*. São Paulo. Martins Fontes.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO

Prof. Esp. Clebson Vasconcelos Pinheiro
Prof. ^a Ma. Domingas Luciene F. Sousa
Prof. Me. Francisco Tadeu Reis de Souza
Centro Universitário São Lucas
E-mail: clebson.pinheiro@saolucas.edu.br

Resumo:

A formação do profissional docente do curso de Arquitetura e Urbanismo requer a construção de novos saberes inerentes à prática de aprender a ensinar, todavia para ter um bom desempenho na carreira é necessário conhecer as práticas pedagógicas. Nesse contexto que emerge a questão norteadora dessa pesquisa, para desvelar a formação do docente do curso de arquitetura e urbanismo de uma instituição de ensino superior na Cidade de Porto Velho – RO. Tal indagação tem como objetivo geral os seguintes questionamentos; Qual a formação inicial, especialização, mestrado, doutorado. Que cursos de aperfeiçoamento, esses docentes são oriundos de que instituição; quais as disciplinas que ministram no curso pesquisado; qual a formação pedagógica do profissional pesquisado; por que decidiu se tornar professor e deixar a carreira de arquiteto ou encerra-la; o que motivou para a carreira docente; como foi construída a carreira docente; para isso foi utilizado à metodologia qualitativa com uso de questionário e entrevista para um pequeno grupo de arquitetos que estão no mercado de trabalho, na IES pesquisada. A conclusão da pesquisa será através da relação entre as perguntas e respostas obtidas, que por sua vez possam oferecer subsídios para refletir sobre o contexto dos processos de formação docente e seus desafios como educadores. No qual o autor faz a análise da pesquisa.

Palavras-chave: A formação profissional docente de Arquitetura e Urbanismo

Resumo em língua estrangeira:

Abstract

The training of the teaching professional of the course of Architecture and Urbanism requires the construction of new knowledge inherent in the practice of learning to teach, but to have a good performance in his career is necessary to know the pedagogical practices. It is in this context that the guiding question of this research emerges, in order to unveil the formation of the teacher of the architecture and urbanism course of a higher education institution in the city of Porto Velho - RO. This question has as general objective the following questions: What is the initial formation, specialization, masters, and doctorate? What improvement courses? Do these teachers come from which institution? What disciplines do they teach in the course they are studying? What is the pedagogical training of the researcher? Why did you decide to become a teacher and leave the career of an architect or close it? What motivated the teaching career? How was the teaching career built? For this, it was used the qualitative methodology with the use of questionnaire and interview for a small group of architects who are in the job market, in the IES researched (UNIRON). The conclusion of the research will be through the relationship between the questions and answers obtained, which in turn can offer subsidies to reflect on the context of teacher training processes and their challenges as educators. In which the author does the analysis of the research.

Palavras-chave em língua estrangeira:

Keywords: Professional training in teaching Architecture and Urbanism

INTRODUÇÃO

A temática apresenta-se relevante, uma vez que é observado, um crescente número de bacharéis formados em arquitetura e urbanismo, que fazem opção pela docência universitária, ao invés do trabalho em escritórios de arquitetura.

Sobre a formação de docentes, não há como negar, que estes profissionais após sua formação se deparam com um grande paradoxo em suas carreiras. Mesmo depois de especializações, os mestres e doutores precisam aprender como ensinar de forma eficiente. Entretanto, não são formados no campo pedagógico, e fazem uso das metodologias usadas há anos atrás, e acabam induzidos nos aprendizados obtidos no passado, tendo como espelho, seus professores, no qual são antigos responsáveis pela sua formação. Este pressuposto indica uma repetição do aprendizado recebido, essa continuidade inconsciente dos atuais profissionais que anseiam à prática docência, porém com graves falhas que acarretará nas suas futuras aulas.

Existem docentes com dificuldades não executando a prática de ensino com excelência profissional. Alguns julgam que o aluno aprende quando realiza um procedimento ou manuseiam instrumentos, como esquadros ou softwares isso se aplica para algumas disciplinas, pois sabemos que não há teoria sem prática. Devido isso terminam ignorando as atividades cognitivas que antecede a prática. O princípio da ação surge da formação de um conceito, da generalização baseada na observação particular. Aí está a atividade ou a metodologia mais importante. O indivíduo deve reconhecer pensar, organizar, reorganizar e manifestar o que conseguiu aprender.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este artigo tem como base teórica e apoio, nos pesquisadores como Almeida (1997), Arroyo (2000), Masetto (1998), Nó-voa (1992; 1999); Imbernón (2010); Guimarães (2010); Lima (2001; 2004; 2008) e Pimenta (1999; 2004) percebem a necessidade de uma ressignificação da atitude profissional do professor que privilegie os desafios do contexto contemporâneo com suas possibilidades e limites. Guimarães destaca que:

Identidade profissional, além de relacionada a aspectos objetivos (formas e estratégias de sua configuração na sociedade, conjunto de saberes e destrezas profissionais), refere-se também a disposições pessoais em relação a uma

profissão, a um determinado estado de espírito quanto a pertencer a um grupo de pessoas que têm, basicamente, um modo comum de produzir a existência (GUIMARÃES, 2010, p. 59).

As pesquisas sobre a profissão docente são caracterizadas de várias maneiras e em diversos contextos e formas a investigar, ou seja, de maneira subjetiva, e tem por objetivo, abordar com a premissa de compreender como foi construída a(s) identidade(s) dos professores do curso de Arquitetura e Urbanismo da faculdade UNIRON, lembrando que antes de ser professores, estes são profissionais arquitetos e ainda em muitas vezes atuam nas duas atividades. Um estudo realizado por Serapião, que relata uma estatística sobre os profissionais que estão participando de concursos, e que demonstra percentuais pertinentes ao assunto relativos ao Prêmio Opera Prima, que há vinte anos vem destacando projetos de graduação das escolas de arquitetura no âmbito nacional, dão conta de que cerca de 25% dos premiados estão fora da área ou em áreas correlatas. Dos que continuam na área da Arquitetura, 21,8% trabalham em escritórios de terceiros, e 48,43% possuem escritório próprio. Mas quase metade desses últimos concilia a atividade privada com a docência - importante campo de trabalho para arquitetos, atualmente - e, outra parte significativa, com atividades no setor público, com possibilidade, ainda, de prestar serviços para terceiros. O autor fala sobre jovens arquitetos que inauguraram a prática profissional em uma situação de distinguida excepcionalidade. Há todo um campo a ser desvendado relativamente à massa de arquitetos que saem, atualmente, das escolas de Arquitetura e que traçam suas estratégias profissionais a partir de competências pessoais médias. (SERAPIÃO, 2008 *apud* SALVATORI, 2008, p. 75).

Esse é um dado interessante uma vez que no decorrer da formação inicial, nos cursos de arquitetura e urbanismo, esses sujeitos não tiveram contato com disciplinas próprias das licenciaturas, tais como didática, fundamentos da educação, estágio e docência, teorias da educação, etc. Sem uma fundamentação teórica sobre o trabalho docente esses arquitetos-professores tendem “a ser o que se espera dele e dependendo do seu espaço de trabalho “retoma os modelos dos seus antigos professores, na continuação dos seus métodos e formas de trabalhar os conteúdos propostos.” (LIMA, 2008, p. 4)”.

METODOLOGIA

Inicialmente a análise do universo pesquisado, buscou-se investigar a profissão docente com o intuito de compreender como foi construída a(s) identidade(s) dos professores do curso de arquitetura e urbanismo em uma faculdade privada no curso de graduação de arquitetura e urbanismo, no Município de Porto Velho- RO. Buscamos apoio em teóricos que pesquisaram sobre o tema, que por sua vez, torna-se relevante e muito discutido no campo do conhecimento da formação docente atualmente.

De tal forma que o processo para a construção do conhecimento, que podem partir de uma análise dos significados dos discursos dos entrevistados através de questionários e entrevistas, que nos possam oferecer subsídios para reflexão sobre o contexto dos processos de formação docente e seus desafios como educadores e formadores de novos profissionais no curso de Arquitetura e Urbanismo de uma Faculdade em Porto Velho.

O referido instrumento foi dividido em três partes, a saber: Parte 1 – A escolha da profissão; Parte 2 – O trabalho do arquiteto na instituição de ensino; Parte 3 – relações entre o trabalho do arquiteto urbanista e o trabalho do professor de arquitetura e urbanismo.

A ESCOLHA DA PROFISSÃO

Os professores atuam no ensino superior podem ser enquadrado em quatro grupos: os que são profissionais de diferentes áreas do conhecimento (profissionais liberais) e atuam em tempo integral na docência; os que dividem exercício profissional no mercado de trabalho com a docência; os que pertencem à área pedagógica e das licenciaturas que atuam exclusivamente na universidade; e os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que dividem o trabalho na universidade com o a atuação na educação básica (MASETTO, 1998).

Cada um desses grupos possui pontos positivos e problemas que precisam ser constantemente levantados e enfrentados para o melhor exercício da profissão docente. No caso dos cursos de arquitetura, os professores podem ser enquadrados tanto no primeiro, como no segundo grupo. Duas questões podem surgir a partir dessa realidade: no primeiro grupo, poderíamos questionar “como você ensina o que não vivencia na sua prática diária?” (MASETTO, 1998, p. 62). No segundo, “como você ensina se não vivencia a pesquisa, tendo sua experiência docente embasada no exercício de sua atividade profissional”?

Portanto temos aqui duas situações para refletirmos no qual se tornam importantes para conhecermos quem são os professores do curso de arquitetura, como agem nas suas práticas de ensino, mesmo sendo de um modo mais genérico. Uma parte, em maior número nas universidades públicas, que atua com dedicação exclusiva no ensino superior (média de 40 horas semanais), responsável por boa parte das publicações científicas e com um envolvimento mais efetivo com os alunos, com seus pares, com o departamento e a instituição (MASETTO, 1998).

No caso dos professores envolvidos com esta pesquisa, os quatro trabalham na instituição privada, contudo parte deles, são servidores públicos. Dos entrevistados que atuam no setor privado, três, trabalham na mesma instituição de ensino superior, apenas um chega a trabalhar em duas instituições do ensino superior, o que gera os problemas de produção científica e (a falta de) vínculo institucional. Veremos a seguir o que levou estes arquitetos-professores a escolherem à docência como profissão.

Tornar-se professor envolve um complexo processo de apoderação que implica muitos fatores, tais como a vida individual de cada sujeito e a história das suas práticas educativas. Por este motivo, ser professor não significa reproduzir passivamente os modelos e arquétipos na formação profissional, embora saibamos que “os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2001, p. 63).

Desta forma este é um processo que acontece na coletividade, aonde o sujeito vai selecionando, reproduzindo, aceitando ou rejeitando suas concepções anteriores para elaborarem novas práticas que se adequem ao seu novo ofício do dia, como bem relata Fontana:

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reproduções de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docentes nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudança). (FONTANA, 2010, p. 46).

Professores em exercício enfatizaram a docência como complementação da renda, como bem foi expresso pelo professor de Projeto: Bom, no meu caso, foi por insistência da minha esposa e pelo mercado de trabalho. Acredito que, pela oportunidade de um salário

todo o mês, e no mercado de Porto Velho, se torna melhor e atraente trabalhar como docente, não se trata de aptidão ou coisa desse tipo.

Os discursos eram sobre afinidade, vocação e realização pessoal. Como bem podemos perceber na fala dos seguintes professores; Vários motivos levam a carreira docente. (Principalmente a vocação de trabalho com ensino além da satisfação em ensinar e aprender ao mesmo tempo a aprendizagem é um campo de ação além do exercício da atividade profissional; é também uma oportunidade de estudos continuados e pesquisas).

“É uma escolha difícil! Gosto de trabalhar com ensino, em especial do ensino na faculdade, minha motivação é ver uma gama de pessoas buscando seus sonhos, além disso, ensinar me liga as atividades de pesquisa e extensão que preciso. A meu ver essa escolha se deu muito por influência de bons professores que tive. Por outro lado, essa opção também foi pela ausência de identificação com o trabalho em escritórios, mesmo porque, depois da minha formação não tive recursos para abrir e tocar um escritório de arquitetura e dessa forma caminhei para a docência e me sinto realizado ao ensina.” (Professor de Introdução a Arquitetura e Urbanismo - Faculdade em Porto Velho- RO, 2017)

Contudo, outras variáveis devem ser consideradas para tentar compreender a escolha pela docência por esses arquitetos. No caso da faculdade privada, é a garantia de uma estabilidade financeira sendo um atrativo, pois sabemos que ter um emprego é buscar uma renda fixa, logo ter um trabalho não, principalmente considerando a instabilidade enfrentada por esses profissionais no escritório particular ou até mesmo em alguns casos, que trabalham em escritórios de outros arquitetos renomados e mais experientes no mercado de trabalho. Isso acaba desestimulando aquele profissional recém-formado sem clientes e pouco conhecido, além da falta de recurso financeiro para ter seu próprio escritório.

Em via de regra, o mercado para o profissional de arquitetura é muito acirrado e concorrido, o profissional pós-formação, se quer tem conhecimentos de gestão empresarial e se ver no dilema de buscar especializações para ter condição para competir com os ditos dinossauros locais.

O TRABALHO DO ARQUITETO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Este artigo se propôs compreender como profissionais do campo da arquitetura e urbanismo de faculdade privada fazem a opção de deixar/ou diminuir o exercício de sua profissão, para se dedicar ao trabalho docente.

Percebemos que está decisão implica em muitos fatores, e dentre os citados pelos sujeitos da pesquisa, pudemos destacar a estabilidade financeira, complementação salarial, a vocação e realização pessoal que por sua vez são confirmadas pelo reconhecimento. A formação de professores é uma temática importante, sendo percebida mais intensamente em pesquisas acadêmicas na década de 1990. Inúmeros pesquisadores dedicam-se a esse assunto, com o intuito de tornar mais compreensível à complexidade que envolve o ofício docente como profissão e as questões que envolvem a identidade profissional do professor, pois, como afirma Selma Garrido Pimenta no prefácio do livro de Terezinha Rios (2010, p. 13) “[...] não é qualquer um que pode ser professor”.

A formação de professores vem, sendo percebida mais intensamente em pesquisas acadêmicas na década de 1990. Inúmeros pesquisadores dedicam-se a esse assunto com o intuito de tornar mais compreensível à complexidade que envolve o ofício docente como profissão e as questões que envolvem a identidade profissional do professor, pois, como afirma Pimenta (1999) no prefácio do livro de Terezinha Rios (2010, p. 13) “[...] não é qualquer um que pode ser professor”.

CONCLUSÃO

A formação de professores se torna cada vez mais importante, em muitas pesquisas, com vistas em tornar mais compreensível a vasta e complexa dualidade que envolve o ofício do docente como profissão e as questões que regem a identidade do então professor do curso de arquitetura. Este artigo se propôs compreender como profissionais que atuam no mercado de trabalho no ramo da arquitetura e urbanismo em uma instituição de ensino superior na Cidade de Porto Velho e que em dado momento tiveram a decisão por opção ou de deixar/ou atenuar o exercício de sua profissão de projetista ao elabora projetos arquitetônicos, para trabalharem como docentes. Percebemos que está decisão implica em diversos fatores, e dentre os citados pelos sujeitos da pesquisa, podemos destacar a estabilidade financeira, complementação salarial, a vocação e realização pessoal que por sua vez são confirmadas pelo reconhecimento. Diante isto, podemos inferir as seguintes observações a respeito:

Primeiro o fator financeiro, que ainda é um ponto importante para escolha da docência, principalmente quando nos referimos ao ensino superior. Espera-se que o professor universitário ganhe bem, tenha sua hora/aula valorizada (ou seja, bem

paga) e se possível adquira uma estabilidade financeira. Isso pode ser um gatilho para despertar o interesse em trabalhar na área da docência, principalmente, quando nos deparamos com um mercado de trabalho estagnado, no campo da arquitetura, saturado de profissionais que não sabem ao certo onde e como exercer sua formação e poucos, mas, grandes escritórios que absorvem as melhores fatias dos projetos além das licitações que ocorrem no Estado de Rondônia ou no próprio Município de Porto Velho, são evidentes que para concorrer nesse mercado com tantas exigências, o escritório em questão, deve estar com todos seus impostos em ordem. Este fator torna-se uma das razões para a prematura saída desses profissionais para o trabalhar como autônomos, outra questão se dá sobre os grandes escritórios e podemos destacar duas subdivisões que são de certa forma muito forte para o mercado de venda de projetos, o primeiro se deve ao tempo de mercado, pois o cliente procura por profissionais com vasta experiência para projetar, vale, portanto destacar que estamos falando do sonho, o desejo do cliente de ter sob responsabilidade do arquiteto um excelente projeto para em seguida ser construído de fato, e que não traga nenhum tipo de transtorno na execução. Pois ter um empreendimento, seja uma residência ou comércio, tornasse cada vez mais difícil, devido à crise pelo qual a indústria da construção civil vem atravessando nos dias atuais. O segundo fator, é analisado de forma quantitativa, ou seja, o volume de clientes, que consomem o produto denominado, projeto, claramente se torna importante quando se tem, por exemplo, uma equipe de profissionais envolvidos para dar conta das demandas, que envolvem também as despesas e custos para manter em operação o escritório.

Outra questão a ser observada são as que envolvem a vocação para dar aula, e que está em muita discussão. Vocação, na maioria das vezes, está relacionada com dom, algo subjetivo. O problema dessa subjetividade está em não perceber que a docência é uma carreira, e não um dom, e que exige do profissional determinado esforço pessoal e formação pedagógica que o possibilite a dominar certos aspectos ligados à didática e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- FONTANA, R. A. C. Como nos tornamos professoras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010^a.

_____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. S. L. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional, 2001ª. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação).

MASETTO, M. T. (Org.). Docência na Universidade. 11ª. Ed. Campinas: Papirus, 1998.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.



FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL DO NUTRICIONISTA: UM ESTUDO DO PROJETO INTEGRADOR NO CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO LUCAS (RO)

Dara Nayanne Martins Campos

Juliana Souza Closs Correia

Rafael Ademir Oliveira de Andrade

Centro Universitário São Lucas
E-mail: daranayanne@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é revisar a formação de nutricionistas na cidade de Porto Velho, Rondônia, a partir da metodologia de projetos integradores desenvolvida no Centro Universitário São Lucas, sendo produto de um esforço conjunto de discente, docentes e instituição de ensino superior. Iremos debater elementos formativos sobre o que se chama formação humana dos estudantes, uma reflexão sobre as condições sociais e existenciais dos sujeitos envolvidos, ampliando os conceitos do que é alimentação ou nutrição dos educandos para algo além do biológico, mas como elemento estrutural que se diferencia em diversas frentes de compreensão. Nosso método é o relato de caso acadêmico, onde professores, coordenadores e educandos participam ativamente da construção, possibilitando a visão do objeto em múltiplas percepções adquiridas através da experiência em participação no Projeto Integrador. A metodologia implantada proporciona além do contato desde o primeiro período com a esfera científica, a aquisição de competências essenciais ao futuro profissional nutricionista.

Palavras-chave: Formação humana. Nutrição. Projeto Integrador. Profissão.

Resumo em língua estrangeira: The objective of this article is to review the training of nutritionists in the city of Porto Velho, Rondônia, based on the methodology of integrative projects developed at the Centro Universitário São Lucas, being the product of a joint effort of students, teachers and higher education institution. We will discuss formative elements about what is called human training of students, a reflection on the social and existential conditions of the subjects involved, expanding the concepts of what is food or nutrition of the students for something beyond the biological, but as a structural element that differentiates on several fronts of understanding. Our method is the academic case report, where teachers, coordinators and students participate actively in the construction, allowing the vision of the object in multiple perceptions acquired through the experience in participation in the Integrator Project. The implanted methodology provides beyond the contact from the first period with the scientific sphere, the acquisition of essential competences for the future professional nutritionist.

Palavras-chave em língua estrangeira: Human formation. Nutrition. Integrator Project. Profession.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um esforço conjunto de alunos, professores e instituição de ensino superior. Nossa intenção aqui é relatar as experiências decorrentes do projeto de

trabalho integrador do curso de Nutrição do Centro Universitário São Lucas²⁹, cidade de Porto Velho, Rondônia.

O projeto integrador é um componente curricular que agrega saberes e habilidades das disciplinas do semestre na intenção de resolver um problema e alcançar objetivos orientados pelos professores. Em suma, os professores desenvolvem projetos de trabalhos integradores que serão desenvolvidos pelos educandos com orientação docente. Cada formação profissional pensa um trajeto curricular e uma sequência de trabalhos integradores que, ao final, estarão aproximando os educandos das vicissitudes da prática laboral.

No terceiro período do curso de Nutrição do UniSL o projeto integrador relaciona saberes referentes a saúde pública com setores da sociedade excluídos dos lugares de fala e de poder. Essa organização permite uma rotatividade dos setores sociais analisados pelos educandos e apesar de orientar um método, não fecha um tema em si. No primeiro semestre de 2017 fora desenvolvido com idosos da cidade de Porto Velho, já o projeto desenvolvido no segundo semestre de 2017 está sendo debatido a questão da imigração de haitianos, bolivianos e colombianos a região Norte do Brasil.

Para apresentar os resultados deste caso educacional iremos desenvolver alguns tópicos: um breve fundamento histórico teórico do que é projeto integrador e pedagogia de projetos, reflexões sobre a formação do nutricionista, uma descrição do projeto integrador do terceiro período de nutrição e por fim uma descrição da reflexão discente sobre este componente curricular. O teor do artigo gira em torno desta metodologia de relatos, orientada por uma questão teórico didática que permeia a formação de professores e alunos.

FUNDAMENTOS HISTÓRICO-TEÓRICOS: PROJETO INTEGRADOR E PEDAGOGIAS DE PROJETOS

A discussão aqui estabelecida inicialmente diz essencialmente sobre o trabalho enquanto elemento formador dos indivíduos, o que nos remete aos processos educacionais enquanto instituição *sine qua non* não há formação humana ou para o trabalho. A partir de uma concepção da teoria dos currículos, acreditamos que orientação das teorias, práticas e

²⁹ A partir deste momento iremos trabalhar com a sigla UniSL aos nos referenciarmos ao Centro Universitário São Lucas.

experiências em sala de aula levarão à uma concepção específica de indivíduos que serão formados, em conjunto com as demais experiências formativas sociais, tendo a educação a função de aparelho ideológico tão ou mais eficaz na formação de subjetividades que a família ou a religião.

Mariano Fernández Enguita (1989) afirma que a desfiliação da igreja católica realizada pela burguesia no processo das revoluções burguesas do século XVIII criou uma dificuldade de como manter o trabalhador resignado e mais, como estabelecer a “submissão ativa” que o trabalho assalariado exige. Por esta submissão ativa podemos compreender uma obediência que, ao mesmo tempo, faça referência a uma defesa das forças legitimadoras da sociedade capitalista (ou das sociedades em geral). Enguita (1989) afirma que o instrumento que surge historicamente é a escola. A escola não fora criada com esse objetivo (Saviani, 2008), mas logo assume o papel de criar o hábito de laboriosidade, sendo uma questão de tempo para que a burguesia compreende-se o papel de uma educação “bem entendida” (Enguita, 1989) ou direcionada.

Fundamenta-se então, pela necessidade de um corpo laboral doutrinado para a produção fordista - em série repetitiva - a escola enquanto elemento doutrinador, repetitivo, tradicional. O modelo de formação escolar imitava a fábrica ou o quartel (Enguita, 1989): um grande número de alunos repetindo uma mesma operação até que esta seja decorada tendo o professor, um tradicional general de sala de aula, como centro do processo repetitivo de aprendizagem. Essa pedagogia tradicional permanece, passando pelas peculiaridades regionais, até meados da década de 30 do século XX, quando a Escola Nova, movimento didático pedagógico, pretende transformar este processo.

A Escola Nova rompe com o modelo fordista de produção e alinha-se diretamente com as novas formas da produção, que exige um trabalhador mais atento as mudanças repentinas e da construção de desejos nos consumidores/clientes. A Escola Nova, também chamada de Ativa ou Renovada se contrapõe a escola tradicional, buscando atender os discentes de acordo com seus interesses, por meio de atividades e em um ambiente de liberdade, sendo o espaço ideal para o surgimento de pedagogias por projetos ou problemas (CASTRO, 1991). Dewey, nos Estados Unidos da América, vai defender uma escola ativa com conhecimento orientado pela ação.

A Escola Nova busca evitar um novo formalismo, tendência pedagógica do período da escola tradicional, buscando uma experiência aberta centrada no aspecto da ação ativa

do aluno, uma mescla entre naturalismo, no que tange às possibilidades naturais do homem se desenvolver desde que colocado em ambiente favorável, e atividades realizadas pelo aluno. Amélia Castro (1991) destaca como escola novistas e propulsores de uma escola ativa: Claparède, Ferrière, Bovet, Freinet, Montessori, dentre outros.

Essa breve revisão histórica do posicionamento pedagógico que o Centro Universitário São Lucas adota na construção de sua matriz pedagógica ao orientar-se por pedagogias de projetos e metodologias ativas cujo coronário são as disciplinas de projetos integradores. A pedagogia de projetos é uma concepção pedagógica que parte do pressuposto que os educandos irão resolver problemas propostos e orientados pelo docente e na medida que alcançam tais resoluções irão aprendendo os conteúdos associados em competências, habilidades e atitudes esperadas do egresso no mercado de trabalho e na vida pessoal, desenvolvendo o que podemos chamar de competências cidadãs. É com essa perspectiva que é desenvolvido, enquanto política institucional, o projeto integrador em todos os cursos de graduação da IES São Lucas.

A metodologia de projetos tem como característica colocar o aluno e sua capacidade, natural ou cultural, de resolver problemas em dificuldade e complexidade crescente e com isso organizar em sua estrutura mental habilidades inerentes à sua formação, trabalha com temas fundamentais e tem a interdisciplinaridade como elemento fundamental. No projeto curricular do UniSL o Projeto Integrador agrega saberes de todas as disciplinas do semestre na construção de problemas-soluções que serão enfrentados pelos alunos.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO NUTRICIONISTA

O corpo docente do curso de nutrição do Centro Universitário São Lucas há muito discutia como intensificar a formação humanística tão necessária para o profissional que precisa ver o indivíduo de forma integral. Era preciso sair da análise técnica do quantificar nutrientes e voltar o olhar para o indivíduo e a importância dos rituais de alimentação, partilha, preparo dos alimentos em família, dos significados sociais, culturais, psicológicos que a alimentação tem.

O Projeto Integrador surgiu como oportunidade ímpar de ampliar os horizontes nessa discussão. No período em que são trabalhadas as disciplinas de Psicologia e Diversidade Humana fortes pilares da percepção humanística do indivíduo e as disciplinas

específicas da formação do nutricionista de Nutrição Materno Infantil e Dietética. A Nutrição Materno infantil aborda as questões de alimentação desde a gestação até o 2 ano de vida, fase importante para o fortalecimento do vínculo mãe e filho e estabelecimento de padrões alimentares saudáveis nutricional e psicologicamente. A dietética aborda a alimentação do adulto e idoso e é o primeiro contato do futuro nutricionista com a elaboração de cardápios que devem ser nutricionalmente adequados, mas sem perder o olhar para o indivíduo em toda sua complexidade.

É preciso a compreensão do forte laço emocional e social envolvido no processo de formação do comportamento alimentar para entender por que é tão difícil mudar. Por que inclusive os profissionais que detém todo o arcabouço teórico têm dificuldades de mudar seu padrão alimentar. E quando não se compreende esta ligação, estabelece-se as dietas restritivas, da moda e tantas novidades na busca desenfreada de corpos perfeitos que terão até algum sucesso momentâneo, mas sem perenidade pois não são capazes de alterar o comportamento alimentar (CANESQUI & GARCIA, 2005).

É urgente a necessidade de aproximar o bioquímico do indivíduo em sua integralidade. É preciso compreender que o indivíduo é um ser social e que a abordagem nutricional precisa envolver o social, psicológico, cultural e religioso. O prazer da alimentação partilhada, com a liberdade de escolhas alimentares alicerçadas pelas crenças, religiões, cultura, origens, tradições inerentes ao ser humano é o que nos diferencia dos animais que se alimentam exclusivamente para saciar a necessidade biológica de matar a fome e repor nutrientes.

O Projeto Integrador proposto, utilizando uma abordagem de pesquisa normalmente subutilizada na nutrição, que prioriza as pesquisas quantitativas, conduzido por um professor sociólogo tem sido fundamental para ampliação dos horizontes e do diálogo entre o técnico e social e desta forma formaremos Nutricionistas aptos para cumprir com a árdua missão nos dias atuais de resgatar a importância da alimentação, do ritual da partilha, do comer juntos, do preparar as refeições em família, de valorizar os alimentos in natura em detrimento aos alimentos processados e ultraprocessados.

O PROJETO INTEGRADOR III: PLANEJAMENTOS E RESULTADOS

O objetivo do projeto integrador do terceiro período do curso de nutrição do Centro Universitário São Lucas é debater a questão da relação entre as narrativas dos idosos com

as questões da produção, cultura e espaços relacionados à alimentação e saúde dos mesmos, tendo como pontos de confluência as narrativas orais dos idosos e o conhecimento orientado pelos professores e descobertos pelos discentes.

A metodologia que orienta o desenvolvimento deste projeto parte dos procedimentos didáticos, onde o trabalho integrador é ação orientadora da formação e do desenho curricular e os procedimentos de campo, coleta e organização das narrativas orais. O objetivo didático científico deste trabalho é estabelecer conexões e construir afirmativas e compartilhar com a comunidade acadêmica e do entorno os diálogos estabelecidos na forma de um livro virtual.

Escolhemos como comunidade alvo deste projeto os idosos, seus hábitos alimentares e suas percepções sobre as patologias, cultura e o impacto no seu desenvolvimento e assim justificamos este trabalho a partir da necessidade de ouvir esta parte da sociedade, podendo a partir da história dos mesmos refletir sobre a sociedade atual e sobre nosso futuro, compreendendo alimentação, produção e hábitos alimentares como elementos fundamentais para compreensão da sociedade e da cultura.

Para coletar as narrativas dos idosos fora escolhida como metodologia, e também como perspectiva para com o objeto que deixa de ser para se transformar em sujeito da pesquisa, a História Oral.

O procedimento metodológico utilizado para as entrevistas referentes ao projeto é a Metodologia da Moderna História Oral. A História Oral se caracteriza realização de entrevistas, produzindo narrativas através da utilização de meios eletrônicos e promove a análise de processos sociais a partir da elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência captada. Implica na percepção da história como algo inacabado, que tem referências no passado cujo processo continua, chamada assim de história viva ou história do tempo presente. Através de fonte oral, a tendência historicista da metodologia acredita ser possível preencher lacunas no resgate de fatos históricos do passado.

História Oral de vida é a “narrativa do conjunto de experiência de vida de uma pessoa” (MEYHI, 1996) é uma forma de trabalho com história oral no qual ao centro do objetivo do oralista está a liberdade narrativa como referência de produção do conhecimento. Esta liberdade é expressa na fala de cada um dos entrevistados, que se converte em material de análise estudos. O documento gerado pela História Oral se

diferencia dos outros modelos de documentação histórica quando assume a construção do documento pelo oralista com a participação do colaborador, que é parte indispensável desse processo (CALDAS¹, 1998), sendo que, o fato acontecido na macroestrutura é o objeto de análise dos outros métodos de documentação. O método da História Oral visa reconhecer o indivíduo, que é parte de um processo cultural, histórico e social, dando voz a este, que é parte ativa na reconstrução documental.

A moderna História Oral faz uso de recursos eletrônicos no processo de captação. Estes recursos devem incrementar o contato humano direto. O uso do gravador ou filmadora é necessário para a apreensão da conversa entre entrevistado e colaborador, retendo assim o processo vivo das falas ou das comunicações (CALDAS², 1998) no momento exato da entrevista e facilitando o processo de transcrição das falas da entrevista. A coleta de dados será realizada seguindo o método da moderna história oral. Um encontro de pré-entrevista é realizado o detalhamento do projeto para o colaborador, apresentando todos os procedimentos e o objetivo do projeto, esta fase do projeto visa o esclarecimento e a aproximação do colaborador com o oralista. Descreveremos os processos seguintes de gravações e entrevista, transcrição, textualização e transcrição:

O processo de gravações ou filmagens da conversa-diálogo, objetiva a captação do processo vivo das falas ou comunicações. Este primeiro processo permite sondar uma característica humana enquanto ser social criador de realidades. A entrevista, é onde ocorre um diálogo entre entrevistado e entrevistador que se interligam em uma única vivência onde o entrevistado é o centro do diálogo. Durante a mesma, o oralista não se apropria da vivência do outro, mas o deixa livre para expressá-la.

Na transcrição, o oralista passa para a grafia exatamente o que foi dito, com erros, repetições, vazios e silêncios. Nesta etapa, o texto é grafado em seu estado bruto, para que se possa registrar a forma como a entrevista ocorreu, fundamentando a clareza do texto e sua força expressiva. A textualização consiste em reorganizar o discurso. Obedecendo a estruturação requerida para o texto escrito. Nesta fase eliminam-se as perguntas, os erros gramaticais e a repetição excessiva de palavras.

A transcrição é quando o oralista migra o texto para a interpretação, recria a atmosfera da entrevista, que se torna um monólogo literário. Após a transcrição, deve ocorrer a conferência, que é a volta do oralista com o colaborador, e o texto é apresentado para o mesmo com objetivo de deixá-lo inteirado sobre o processo. A legitimidade e

sentido da transcrição ocorrem neste conhecimento e autorização da mesma pelo colaborador.

Em suma, os educandos primeiro tiveram acesso aos debates inerentes a questão do idoso no Brasil e depois foram treinados metodologicamente e pedagogicamente nos processos da História Oral. O próximo passo, realizado fora da sala de aula, foi de entrevistar, estar presente, visitar e captar as narrativas dos idosos, escolhidos entre os parentes dos próprios alunos (um grupo de aluno entrevistou idosos de outras famílias que não as suas). O trabalho final foi de organizar a narrativa, colher autorizações dos idosos e organizar os resultados que, por sua vez, estão sendo organizados em forma de um livro publicado pela própria IES São Lucas, com organização dos professores e autoria dos próprios alunos.

Quanto aos resultados esperados, podemos separá-los em duas naturezas específicas: (1) no que tange à formação humana e profissional dos nossos educandos, elementos indissociáveis quando pensamos uma sociedade multicultural cujo o exercício profissional permeia os elementos práticos e subjetivos dos sujeitos, assim, estar em contato com os idosos e refletir sobre a alimentação - sua construção, importância, apontamento cultural - fala tanto sobre o nutricionista quanto o domínio sobre macronutrientes e outros saberes. O alimento é instrumento de poder sobre civilizações inteiras ao mesmo tempo que, dialeticamente, compõe todas as esferas da cultura, não há homem além do alimento. (2) A segunda natureza dos resultados remete ao investimento social, cultural e histórico que o curso de Nutrição do Centro Universitário São Lucas ao olhar para memórias vivas da sociedade rondoniense e aproximar professores e educandos desta esfera da sociedade, subjetividades violentadas e acalentadas pelo tempo, com sabedoria e conhecimento cujo cânone formal da academia superior tende a esquecer ou silenciar. Dar voz, o grande objetivo da História Oral, aos idosos amplia a voz de professores, alunos e da própria IES São Lucas.

FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA: PERSPECTIVA DISCENTE

A dinâmica de projetos integradores remete a inserção de 100% de metodologias ativas, onde o aluno passa a ser protagonista do processo ensino-aprendizado. Nesse contexto adquirir-se autonomia na tomada de decisões e execução dos trabalhos integradores ao passo em que os obstáculos são debatidos entre os pares sob orientação do professor titular da disciplina.

O modelo educacional, o qual, fomos submetidos durante o primeiro semestre de 2017 nos traz uma nova vivência profissional, com as orientações nos inseriram em um ambiente mais humano tendo contato com os idosos que tanto nos ensinaram. O desafio era entrevistar esses idosos e por meio de relatos, fidedignos, dá vida às narrativas por meio de nossas percepções.

Durante o semestre nos foram apresentadas etapas para que, por fim, chegássemos ao objetivo final, a execução do livro com os relatos de idosos que residem na cidade de Porto Velho-RO. Para tal feito, inicialmente treinamentos foram disponibilizados, na forma de cursos de extensão, objetivando o esclarecimento e aperfeiçoamento das técnicas que seriam utilizadas no momento da entrevista com o idoso e na transcrição, textualização e transcrição dos relatos.

Ao escutar as narrativas, era notório a importância dada pelos idosos, alvos do estudo, à alimentação e como esta estava intimamente relacionada à manutenção da harmonia familiar. Reforçando conceitos, nos transmitidos durante a graduação, de que os alimentos imprimem papel fundamental que ultrapassam o setor de saciedade e liga-se a comensalidade.

De acordo com o guia alimentar para população brasileira (2014), “Alimentação diz respeito à ingestão de nutrientes, mas também aos alimentos que contêm e fornecem os nutrientes, a como alimentos são combinados entre si e preparados, a características do modo de comer e às dimensões culturais e sociais das práticas alimentares. Todos esses aspectos influenciam a saúde e o bem-estar.”

Os princípios apresentados no referido guia alimentar, que tem por função resgatar hábitos perdidos ao longo dos tempos, são citados nas narrativas dos idosos como sendo hábitos que ainda executam com os familiares. Isso nos levou a refletir, que mesmo muitos dos idosos não tendo formação acadêmica tratam, mesmo que involuntariamente, sobre temas abordados constantemente do curso de Nutrição do UniSL.

Este método de Projeto Integrador traz, por meio da prática, a unificação de conceitos e a formação de senso crítico a respeito das diversas temáticas abordadas diariamente, dando vazão ao surgimento do acadêmico pesquisador que por meio da inquietude busca soluções para problemas sociais que visem a promoção da saúde.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia implantada por meio do Projeto Integrador proporciona ao acadêmico aquisição de competências essenciais na formação do nutricionista, tendo em vista que essas competências representam o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes apresentadas e adquiridas no decorrer do semestre com a orientação do professor responsável pela orientação do trabalho integrador.

Através da metodologia, aplicada durante o projeto integrador, cria-se a possibilidade para que o acadêmico, mesmo que utilizando as horas aulas, tenha contato com o universo de iniciação científica, ambiente este até então distante da realidade da maioria dos discentes. E como desde o primeiro período já são inseridos no ambiente científico, de acordo com o grau de dificuldade proporcional ao semestre, é despertado o desejo de participação em publicações e/ou elaboração de estudos que visem promover a saúde.

Com a teoria aliada à prática percebe-se um novo perfil de acadêmico aptos para atuação profissional, pois os desafios encontrados durante o projeto integrador remetem, mesmo que com menor grau de disseminação, a obstáculos que irão encontrar como nutricionistas. E constantemente são instigados em sala de aula a encontrarem alternativas que visem não só a finalização do projeto, mas que os impactos gerados pela tomada de decisão causem mais benefícios, em comparação aos malefícios, à população envolvida, como abordado nos fundamentos da bioética.

Ao passo em que se atinge um grau satisfatório na resolução para os obstáculos, o professor retorna tal feito para a turma com a finalidade de dar ao acadêmico segurança nas futuras decisões. Dentro de sala os discentes são assistidos, frequentemente, de modo que a qualquer momento podem solicitar auxílio na execução de alguma das etapas ou para compreensão de algum item específico, desse modo, garante-se que o raciocínio do discente não seja interrompido e dessa forma não gerando a incapacidade de execução do projeto.

REFERÊNCIAS

CALDAS¹, Fabíola Lins. *O documento e os limites da história*. Caderno de Criação, UFRO/ Dep. De História/CEI, n° 16, ano V, agosto, 1998.

- CALDAS², Alberto Lins. *Psicologia textual: entre a psicologia e história oral*. Caderno de Criação, UFRO/ Dep. De História/CEI, n° 16, ano V, agosto, 1998.
- CANESQUI, Ana Maria, and GARCIA, Rosa Wanda Diez, orgs. *Antropologia e nutrição: um diálogo possível* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 306 p. Antropologia e Saúde collection. ISBN 85- 7541-055-5. Available from SciELO Books.
- CASTRO, Amélia Domingues. *A Trajetória Histórica da Didática*. Série Idéias n. 11. São Paulo: FDE, 1991.
- BRASIL. *Guia alimentar para a população brasileira / ministério da saúde, secretaria de atenção à saúde, departamento de atenção Básica*. – 2. ed. – Brasília: ministério da saúde, 2014.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- MEYHI, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*, 5ª Edição, São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Eriane Cardoso Maciel
Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB)
Raimunda Rodrigues de Menezes
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
raimundarm@yahoo.com.br

Resumo: Este estudo busca abordar a educação na perspectiva e conceituação da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei 9394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Portanto, objetiva apresentar os desafios e perspectivas da educação inclusiva no Brasil em tempos de educação especial. Para Roth (2016) a inclusão escolar, enquanto paradigma educacional objetiva a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos. A relevância desse estudo esta em apresentar e refletir sobre a distinção entre educação especial e a educação inclusiva numa perspectiva de complementaridade. Na medida em que ambas nos ajudem a pensar um sistema educacional que transforme as escolas em espaços de inclusão e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendem as necessidades educacionais de cada aluno. A metodologia abordada nessa análise parte de um estudo de caso, a escola Cemetro, de pesquisa bibliográfica, observação participante e entrevistas. A educação inclusiva exige profundas transformações no sistema educacional, que perpassam desde a revisão da formação inicial dos professores até a sensibilização das diferenças presentes no conjunto do alunado que constitui a Escola. Isso se ampara numa nova compreensão da relação professor e aluno, indicando a necessidade de mudanças no sistema educacional, na esfera política e administrativa, em termos específicos, conceituais, metodológicos, operacionais, e comunitários, uma vez que suas concepções.

Palavras-chave: Educação. Educação Inclusiva. Educação Especial.

Resumo em língua estrangeira: This study seeks to approach education in the perspective and conceptualization of the Federal Constitution of Brazil of 1988 and of Law 9394/1996, known as the Law of Directives and Bases of Education (LDB). Therefore, it aims to present the challenges and perspectives of inclusive education in Brazil in times of special education. For Roth (2016), school inclusion as an educational paradigm aims at building a welcoming school, where there are no criteria or requirements of any kind, nor mechanisms of selection or discrimination for the access and successful stay of all students. The relevance of this study is to present and reflect on the distinction between special education and inclusive education in a perspective of complementarity. To the extent that they both help us to think of an educational system that transforms schools into inclusive and quality spaces that value social, cultural, physical and emotional differences and meet the educational needs of each student. The methodology addressed in this analysis starts from a case study, the Cemetro school, of bibliographic research, participant observation and interviews. Inclusive education requires profound transformations in the educational system, ranging from the revision of the initial formation of the teachers to the awareness of the differences present in the set of students who make up the School. This is supported by a new understanding of the teacher and student relationship, indicating the need for changes in the educational system, in the political and administrative sphere, in specific, conceptual, methodological, operational, and community terms, once their conceptions.

Palavras-chave em língua estrangeira: Education. Inclusive education. Special education.

INTRODUÇÃO

A transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo e que respeite as diferenças dos alunos tem sido um desafio para aqueles envolvidos com a educação. Esta por sua vez, é processual e exigirá esforços de todos os profissionais que nela atuam. Para Roth (2016,) a inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

Nesse sentido a fim de minimizar a segregação de pessoas com deficiência do sistema de ensino comum e favorecer o que foi chamado de Inclusão Social, a partir da década de 1990, o movimento pela Escola Inclusiva propiciou uma gradativa reforma do sistema educacional brasileiro. Embora a educação inclusiva se refira a uma população mais ampla, ela incorpora também os alunos da Educação Especial, que há tempos sofrem pela discriminação e exclusão, tanto nas escolas quanto na sociedade como um todo. Segundo Gimeno (2002), não há forma de exclusão mais radical do que aquela que implica o sentimento de que uma pessoa não é importante para ninguém, é negada, seja pela condição de ser mulher, criança, imigrante, idoso, negro, deficiente, mendigo ou por não falar, pensar, rezar ou querer como nós.

A relevância desse estudo esta em apresentar e refletir sobre a distinção entre educação especial e a educação inclusiva numa perspectiva de complementaridade. Contudo, aborda a educação na perspectiva e conceituação da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei 9394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Na medida em que ambas nos ajudem a pensar um sistema educacional que transforme as escolas brasileiras em espaços de inclusão e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendem as necessidades educacionais de cada aluno. Portanto, objetiva apresentar os desafios e perspectivas da educação inclusiva no Brasil em tempos de educação especial.

REFERENCIAL TEÓRICO

No dicionário vemos alguns significados sobre educação, como por exemplo, educação é o ato de educar, de instruir, é polidez, disciplinar, ou seja, é o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a outra seguinte. A educação vai se formando através de situações presenciadas e experiências vividas por cada individuo ao longo da sua vida. O conceito de educação

engloba o nível de cortesia, delicadeza e civilidade demonstrada por um indivíduo e a sua capacidade de socialização.

Educação (do latim *educations*) no sentido formal é todo o processo contínuo de formação e ensino aprendizagem que faz parte do currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino, sejam eles públicos ou privados. Portanto no Brasil a educação é um direito fundamental, estabelecido no artigo 6º, que dispõe:

*“Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”* (Constituição Federal, 1988)

No entanto, a especialidade sobre este tema está tratada no Título da Ordem Social nos artigos 205 a 214. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Observa-se, desse modo, que educação não é dever exclusivo do Estado, tendo também a família igual responsabilidade. Além disso, a sociedade também deve colaborar. O objetivo da educação é o desenvolvimento pleno da pessoa, ou seja, em todos os aspectos e dimensões e seu preparo para viver e participar da sociedade – cidadania, estando preparado para o trabalho.

Paulo Freire entende a educação como um ato gnosiológico, ele parte da reciprocidade, ganho mútuo, interação. Para ele o homem é um ser em construção. Não importando a posição na qual esteja. Por estarem no e serem do mundo, e pelas suas incompletudes, os homens carecem de relações, na medida em que suas necessidades são comuns. No caso do ensino em sala de aula, professor e aluno – segundo Freire – aprendem, interagem, crescem, ou seja, tudo aprendem mutuamente.

Os princípios, com base nos quais o ensino será ministrado são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial

profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Embora o ensino seja um serviço público, ele é livre à iniciativa privada, mas atendidas algumas condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Logo, não há uma liberdade absoluta, sendo necessário o atendimento desses requisitos.

A Constituição ainda prevê que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

A LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Título I Da Educação encontramos a seguinte definição de educação:

Art. 1º . A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LBD 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional, encontramos as seguintes orientações no Título II

Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º . O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Ao analisarmos as citações acima sobre a educação segundo alguns autores e a LDB percebemos que a educação é para todos, pois, a mesma prepara para uma vida em sociedade, portanto, é preciso que todos estejam preparados. Segundo Dewey (1979, p. 83) A educação não é a preparação para a vida, é a própria vida [...] A educação é uma constante reconstrução ou reorganização da nossa experiência, que opera uma transformação direta da qualidade da experiência, isto é, esclarece e aumenta o sentido da experiência e, ao mesmo tempo, nossa aptidão para dirigimos o curso das experiências subsequentes.

O que o autor nos faz pensar, é que essa educação faz com que aprendamos a cada dia como é preciso que todos tenham direito a essa educação, para assim compartilharem suas experiências, e é necessário que a cada dia possamos nos reveintar, reorganizar.

A educação especial visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais (altas habilidades, deficiência física, mental etc..). Já a educação inclusiva visa promover a inclusão de todos os alunos na sala de aula, seja negro, idoso, indígena, com necessidades especiais etc... É importante que todos os alunos estejam inseridos em sala de aula, para assim, compartilharem dos conhecimentos.

A diferença entre os dois conceitos é que a educação especial atende apenas as crianças com necessidades especiais. E a inclusiva é uma proposta que abrange a todos os alunos a estarem inseridos na sala de aula.

Mantoan (2006) ressalta que, a inclusão implica mudanças; questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela implica mudanças de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais; para que obtenha sucesso na corrente educativa geral.

Sendo assim, quando se aborda sobre a educação inclusiva observamos que a ênfase recai sobre a educação especial. Precisamos entender que quando se fala de

educação inclusiva é que todos precisam ser inclusos nas salas de aula e outros espaços da sociedade, mas precisa ser de um ambiente acolhedor, onde todos se sintam bem, pois, todos têm direito a educação e a mesma aprendizagem, independente da sua cor, condições financeiras, aparência física, deficiência visual, intelectual etc. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou diferenças que eles apresentem (Brasil, Corde, 1994). Portanto, todos têm direito a educação.

Freire (1996) afirma que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. Seguindo o pensamento do autor percebemos que cada aluno irá para sala de aula com um saber diferente, os alunos terão a oportunidade de trocar conhecimento com o outro, daí parte-se a importância de que todas as crianças, jovens e adultos precisam está inserida na sala de aula, devem ser inclusos respeitando suas particularidades, seu capital cultural e simbólico.

Nesta perspectiva é de suma importância ressaltar a educação especial - o direito do aluno com necessidades especiais - mas não esquecendo também de abordar a inclusão dos outros alunos (negros, condição financeira, aparência física etc). A educação é, também, uma prática ligada à produção e reprodução da vida social, condição para que os indivíduos se formem para continuidade da vida social (Pimenta 2005, p. 73), ou seja, é preciso que todos estejam preparados para o mundo em sociedade, isso só é possível através da educação para todas as pessoas.

Por isso vale destacar a importância das duas e suas diferenças, para que não se possa olhar para educação inclusiva como incorporação apenas a educação especial, mas olhar- lá como sendo para todos. A educação especial no Brasil se organizou como atendimento educacional especializado, a fim de substituir o isolamento das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva surgiu a educação inclusiva que vem a inserir essas pessoas com necessidades especiais à sala de aula comum, e a incluir a todos os outros independentes das suas diferenças.

METODOLOGIA

Este estudo parte da experiência em sala de aula, enquanto professora da rede privada de ensino durante cinco anos numa escola na cidade de Manaus. O Centro Metropolitano de Ensino (CEMETRO) há dezesseis anos em funcionamento na cidade de Manaus esta localizado entre as duas principais avenidas da cidade, Av. Constantino Nery

e a Av. Djalma Batista. Estas avenidas ligam as zonas norte, centro-oeste ao centro da cidade, além de ser também, avenidas de intensa atividade comercial, na av. Djalma Batista pode-se, por exemplo, encontrar três shopping centers de médio e grande porte.

O universo abordado para análise desse estudo são os dois níveis de ensino que o Cemetro trabalha: ensino fundamental I e II e o Ensino Médio, com ênfase para o ensino médio, onde observamos uma maior dificuldade, tanto da gestão escolar quanto dos professores em trabalhar numa perspectiva de educação inclusiva, principalmente no que tange a educação especial.

A metodologia abordada para esta análise parte de um estudo de caso, a escola Cemetro. Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre “naturalmente”. Ele é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria, e tem como uma das fontes de informações mais importantes, as entrevistas. Através delas o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

A etapa inicial do nosso trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica com o objetivo de reunir informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do tema determinado. Desta forma, além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica também ajudou a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas.

A observação participante foi uma técnica de investigação social em que utilizamos para partilhar, na medida em que as circunstâncias nos permitiam as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade. Uma técnica composta, na medida em que o observador não só observa como também de se socorrer da entrevista com graus de formalidade diferente. As entrevistas, portanto, foram realizados dentro do espaço escolar, com o setor de orientação pedagógica, professoras dos diversos níveis de ensino.

DISCUSSÕES, RESULTADOS OU ANÁLISES

A educação especial é o ramo da educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência. É uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O

ensino especial tem sido alvo de críticas por não promover o convívio entre as crianças com necessidades especiais e os demais alunos.

É necessário que esse aluno com necessidade especial seja inserido na sala de aula, para assim ter um aprendizado com os outros, pois o convívio, a aprendizagem o amor a essas pessoas podem operar milagres; vê-la feliz no espaço educacional.

De acordo com as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, a lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art, 58 o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Os alunos precisam está inserido na classe comum, caso sua condição não permita a sua integração, elas podem ir para uma classe especializada. Podemos vê que o artigo da LDB reafirma o direito constitucional de educação pública e gratuita aos deficientes. Ainda assim, a maioria das crianças, de jovens e adultos com necessidades especiais estão fora do sistema tradicional de ensino. Muitos estão em escolas específicas para pessoas com deficiência. Outras estão simplesmente sem acesso a educação de qualidade, ou outras estão fora porque a escola ainda não está preparada para receber os alunos. A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade não requer apenas acessibilidade de locomoção, mas a aceitação social e a garantia de que ela ocorra, essa inclusão é um dever do estado que está garantido em lei.

Para que essa pessoa com necessidade especial seja incluída é preciso que haja a inclusão escolar

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo a infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Na declaração de Salamanca destaca essa importância e direito da inclusão de crianças, jovens, adultos com necessidades educacionais especiais. Assim [...] os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição de escola para a vida adulta produtiva (SASSAKI, 1997, p. 115).

E já podemos ver grandes mudanças significativas ocorridas nos últimos anos do século XX em relação ao processo de inclusão, mas nos dias de hoje o que vem se perdendo é o significado da palavra inclusão, na era da educação especial, a sociedade acaba focando somente nas pessoas com necessidades especiais, e muitas vezes a escola e

a sociedade acabam excluindo aquela pessoa imigrante, negro, idoso, grávida etc. Portanto, queremos reforçar é que a educação é para todos e todas, e a mesma está garantida em lei.

Inclusão é o ato ou efeito de incluir- se, ou seja, é fazer parte de algo, ser inserido. A inclusão esta ligada as pessoas que não tem as mesmas oportunidades dentro da sociedade. De acordo com Mantoan (2005):

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilegio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe a todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e ate na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já é estar com, é interagir com outro. (MANTOAN, 2005 p. 96)

As escolas precisam entender que mesmo que a pessoa tenha uma deficiência visual, tenha diferença em sua cor, ou alguma capacidade motora ou transtorno, ela precisa estar inserida no âmbito escolar. Necessita ser inclusa na sociedade, como qualquer outra pessoa para que ela sinta-se valorizada e autônoma.

O conceito de educação inclusiva ganhou maior notoriedade a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. No que diz respeito às escolas, a ideia é de que as crianças com necessidades educativas especiais, o aluno negro, o idoso, etc. sejam incluídas em escolas de ensino regular e para isto todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os estudantes. Revisando seu currículo, os projetos da escola, formação continuada para todos os profissionais da escola.

O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeito à diversidade humana e cultural.

No entanto, a inclusão tem encontrado imensa dificuldade de avançar, especialmente devido as resistências por parte das escolas regulares, em se adaptarem de modo Além disto, alguns educadores resistem a este novo paradigma, que exige destes uma formação mais ampla e uma atuação profissional diferente da que têm experiência. Durante diversas etapas da história da educação, foram os educadores especiais que defenderam a integração de seus alunos em sistemas regulares, porém, o movimento ganhou corpo quando a educação regular passou a aceitar sua responsabilidade nesse

processo, e iniciativas exclusivistas começaram a história da educação inclusiva ao redor do mundo.

A inclusão é uma provocação, cuja a intenção é melhorar a qualidade de ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula (MANTOAN, 2006).

No Centro Metropolitano de Ensino (CEMETRO) entende-se a educação inclusiva apenas na perspectiva da educação especial, vide as ações e formações que a mesma oferta ao seu corpo docente. O ensino fundamental I, que corresponde as series iniciais, de 1º ao 5º ano é onde observamos um melhor trabalho desenvolvido pelos professores juntamente com os alunos da educação especial. Enquanto, os professores do ensino médio apresentaram maiores dificuldades com a educação especial.

O fato dos cursos de pedagogias e licenciaturas possuírem as disciplinas obrigatórias de Libras e Fundamentos e metodologias da educação inclusiva possa explicar a facilidade que os profissionais do Fundamental I têm em trabalhar em sala de aula comum com os alunos de necessidades especiais. Enquanto, que no ensino médio ainda há um numero significativo de professores que são bacharéis e não licenciados. Ainda, que o Ministério da Educação tem como exigência que o professor da rede básica de ensino seja formado em licenciatura notou uma carência muito grande de profissionais licenciados em física, química, o que leva bacharéis para a sala de aula sem uma formação com a questão da educação inclusiva.

É necessária que a escola promova ao seu corpo docente formação de qualidade sobre a educação inclusiva e especial. Principalmente aos professores do ensino médio, pois acreditou-se por muito tempo, o senso comum, que só havia alunos especiais no ensino infantil e fundamental I, no entanto, essas crianças destes segmentos de ensino estão crescendo e chegando aos outros níveis de ensino e estes (ensino médio e ensino superior) não se preparam para receber os alunos com necessidades especiais. Para Pimenta (2005, p. 17) valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos/ sociais/ organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. Ou seja, é preciso que a escola dê o primeiro passo, para juntos com a sociedade incluir todas as pessoas. É preciso que professor, servente, gestão, porteiros todos tenham formação e preparação para receber todos os tipos de pessoas e assim dá uma boa qualidade e aprendizagem de ensino para os alunos.

Como dito anteriormente a educação inclusiva vai além da educação especial, e o Cemetro como a maioria das escolas dão maior ênfase, e até mesmo confundem a

educação especial com a educação inclusiva. Este fato se reflete nas ações mais voltadas para os alunos com algum tipo de necessidade especial que apresenta um laudo médico, em detrimento dos alunos que não são necessariamente incluídos nas propostas pedagógica da escola, como alunos de orientações sexuais homoafetivas, que sofrem constantemente bullying na escola e a mesma não promove ações que promovam respeito aos mesmos, a inclusão de ações que valorize a tolerância religiosa, pois alunos que professam fé mulçumana e de matizes africanas também não são totalmente incluídos na dinâmica da vida escolar.

Os desafios educacionais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento.

Segundo Henry Giroux (1992), as condições da docência são determinadas pelos interesses e discurso dominantes, que fornecem a legitimação ideológica para promover práticas hegemônicas de sala de aula. Estas práticas usam o que Bourdieu (1989) defini como violência simbólica contra os alunos, pois desconsidera seu capital cultural como base significativa para o conhecimento e a pesquisa escolar. Além de colocar os professores dentro de modelos pedagógicos que legitimam seu papel como funcionários burocráticos.

O discurso educacional dominante torna-se preso a uma tendência ideológica, profundamente entranhada na educação americana e nas principais correntes das ciências sociais, que separa a cultura das relações de poder. A cultura, nessa concepção, torna-se despolitizada, pois é analisada acriticamente, como um objeto de veneração ou como um conjunto de práticas que incorporam as tradições e os valores de grupos diversos. Mais especificamente, não há a tentativa, nessa visão, de entender a cultura como princípios de vida, experienciados e compartilhado, característicos de diferentes grupos e classes, e oriundos de relações desiguais de poder e de campos de luta, como afirma Bourdieu (1989).

É impensável uma discussão da educação sem pôr em primeiro lugar a noção de dominação. Embora a educação seja sempre uma forma de dominação, pode ser também uma forma de resistência a dominação, mas o eixo articulador de uma ação social educativa passa por toda uma discussão do problema da dominação na sociedade brasileira.



As iniciativas em favor do acesso dos alunos da educação especial as turmas da escola comum é de suma importância, mas é preciso que tenha um foco também a todos os outros alunos ao negro, idoso, aluno com dificuldades de aprendizagem, condição financeira, será que eles realmente estão sendo inclusos nesse processo educacional na sala de aula, se estão tendo a mesma educação que os outros alunos. Quando a escola reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação e o progresso de todos, adotando práticas pedagógicas, quando esse compromisso acontecer a escola comum se tornara inclusiva, e todos os que compõem esse sistema educacional tem o papel de assumir essa tarefa de incluir a todos.

Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. Para Staimback e Staimback (1999), as amizades conquistadas pelos alunos em um ambiente inclusivo podem auxiliá-los a se sentirem realmente membros de suas comunidades e a terem oportunidade de aprender o respeito, o interesse e o apoio mútuo em uma sociedade inclusiva, ao mesmo tempo em que aprendem habilidades acadêmicas. Assim, para os autores, a possibilidade de os alunos experienciarem e compreenderem a diversidade de uma comunidade propiciam a construção de comunidades seguras e protetoras que evitam a exclusão pelo isolamento de indivíduos ou grupos.

A inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. E se a realidade enfrentada é difícil, faz-se necessário buscar formas para mudá-la compromisso, dedicação e iniciativa própria de ter uma formação continuada e de buscar novos conhecimentos para fazer com que essa pessoa sinta-se valorizada e veja que ela é capaz e que tem as mesmas oportunidades que as outras pessoas. Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos problemas- para ai atuarem (PIMENTA 2005, p. 23).

CONCLUSÃO

A educação especial no Brasil se organizou como atendimento educacional especializado, a fim de substituir o isolamento das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva surgiu a educação inclusiva que vem a inserir essas pessoas com necessidades especiais à sala de aula comum, e a incluir a todos os outros independentes das suas diferenças.

A compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade de

construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão, sendo que esse direito a educação inclusiva, essa educação para todos é um direito, pois, a mesma está inserida na Constituição Federal do Brasil, e na LDB

Nesse sentido, percebe-se que a educação inclusiva exige profundas transformações no sistema educacional, que perpassam, por exemplo, desde a revisão da formação inicial dos professores até a sensibilização das diferenças presentes no conjunto do alunado que constitui a Escola. Isso se ampara numa nova compreensão da relação professor e aluno, indicando a necessidade de mudanças no sistema educacional, na esfera política e administrativa, em termos específicos, conceituais, metodológicos, operacionais, e comunitários.

Nesse sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsável por levá-lo adiante (PIMENTA 2005)

Sendo assim precisamos que todos estejam engajados – sociedade, formação de professores para receberem os alunos em qualquer tipo de ensino- nesse processo de humanização tanto com alunos com necessidades especiais, quanto aos alunos, negros, idoso etc. para assim serem autônomos e levarem sua vida adiante como um cidadão digno

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GIMEN, S.J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto alegre: Artmed, 2002.
- GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LEITE, Lucia Pereira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas as diferenças nas escolas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiana escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio de navalha. **Educação (PUC/ RS)**, Porto Alegre, v.29, n.1, p. 55-64, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 5.ed. São Paulo: Summus, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROTH, Berenice Weissheimer. **Experiências educacionais inclusivas**: programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAIMBACK S.; STAIMBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 2002.



A PERCEPÇÃO DE ALUNOS ESTRANGEIROS SOBRE A UNIVERSIDADE: UM OLHAR SOCIOLÓGICO A PARTIR DE RONDÔNIA

Gills Vilar-Lopes³⁰

Ronelson Campelo Silva³¹

Maria del Carmen Fernández Felipe³²

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: gills@unir.br

Resumo: Este trabalho analisa sociologicamente a relação entre alunos estrangeiros e a universidade, mais especificamente a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O objetivo principal aqui é levantar discussões acerca do papel acolhedor da Universidade. A acolhida desses alunos, por parte de uma instituição acadêmica, mostra-se fundamental para sua permanência, visto que eles emergirão em uma cultura totalmente diferente. Partindo desses pressupostos, realizamos uma pesquisa social visando a destacar esta interação entre universidade e seu alunado estrangeiro. Para tanto, optamos metodologicamente pela combinação de métodos quantitativos e qualitativos. No que pese aos primeiros, a coleta de dados pautou-se por um questionário; já quanto aos segundos, partimos de interpretações de orientação bibliográfica, baseada em teóricos da Sociologia. Ao final, buscamos demonstrar a realidade da relação social entre a universidade aqui selecionada e o indivíduo estrangeiro, propondo medidas que possam estreitar essa relação não só educacional, mas também social. Um dos nossos principais achados diz respeito sobre a questão de se lançar olhares mais amplos sobre o processo pedagógico de ensino-aprendizado, especialmente para aprendizes e falantes de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Acolhimento. Relações sociais. Sociologia. Universidade.

Abstract: This work sociologically analyzes the relationship between foreign students and university, more specifically the Federal University of Rondônia (UNIR). The main objective here is to raise discussions about the welcoming role of the University. The acceptance of the students by an academic institution is fundamental to their permanence, since they have emerged in a totally different culture. Through these assumptions, we conducted a social research aimed at highlighting this interaction between university and its foreign student. For this, we opted methodologically for the combination of quantitative and qualitative methods. In spite of the new ones, a collection of data was based on a questionnaire; already in one of the most important, based on interpretations of bibliographical orientation, informatics of Sociology. In the end, we seek to demonstrate the reality of the social relationship between a university selected here and a foreign individual, but also a social one. One of our main findings concerns the question of launching broader views on the teaching-learning process, especially for learning and speaking a foreign language.

Palavras-chave em língua estrangeira: Welcome. Social relations. Sociology. University.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo principal analisar a relação entre os discentes estrangeiros e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Com o intuito de medir a

³⁰ Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais (DCS) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

³¹ Licenciando em Letras Estrangeiras (Inglês) pela UNIR.

³² Licenciando em Letras Estrangeiras (Espanhol) pela UNIR.

percepção daqueles em relação a esta, interpretam-se dados coletados via questionários aplicados em sala de aula. Ao final, sugerimos algumas práticas de apoio ao acadêmico estrangeiro por parte dessa Instituição, levando em conta, para tanto, os achados nas respostas dos questionários.

Pretendemos, com esta pesquisa, trazer contribuições para as discussões sobre esse pequeno grupo de estrangeiros presentes nas universidades, especialmente em Rondônia, que faz fronteira com a Bolívia, sem perder de vista que, “[e]m Sociologia, os membros de um grupo minoritário estão em desvantagem em relação à maioria da população e têm um certo sentido de solidariedade de grupo, de pertencerem ao mesmo grupo” (GIDDENS, 2004, p. 250).

A divisão deste capítulo configura-se da seguinte maneira: a primeira seção aborda os principais aspectos teóricos por trás da pesquisa aqui depreendida, especialmente em termos sociológicos. A segunda seção é menos conceitual e mais procedimental, apresentando a metodologia e os principais métodos utilizados para a consecução da pesquisa, quais sejam: questionário (*surveys*) e revisão bibliográfica. Ao final, concluímos com os achados mais importantes acerca da percepção do alunado estrangeiro em relação à universidade alvo da pesquisa, propondo, por conseguinte, sugestões tanto para melhorar essa percepção quanto para ajudar a respondê-la.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esperamos, com nossa pesquisa, aplicar conceitos e ferramentais teóricos da pesquisa sociológica na relação entre discentes estrangeiros e universidade. Para lançar luz científica a nosso intento, selecionamos os seguintes autores: Durkheim (2011), Giddens (2004; 2012), Johnson (1997) e Vila Nova (2004).

Afastando-nos da seara do senso comum, temos que Vila Nova (2004, p. 29) sustenta que a afirmação simplória de que a “[...]Sociologia é o estudo científico da ‘sociedade humana’ [...] é dizer muito pouco ou quase nada” sobre tal ciência e, conseqüentemente, sobre seu potencial explicativo da realidade humana, especialmente no que concerne às relações entre as variáveis estudadas. Por ter um objeto de estudo assaz complexo – o mundo social e suas relações –, torna-se muito difícil definir Sociologia. Como destaca Giddens (2012, p. 22), ela “[...]diz respeito às nossas próprias vidas e nosso comportamento, e estudar nós mesmos é a coisa mais difícil e complexa que podemos fazer”. Portanto, pesquisas sociológicas trabalham – ou deveriam trabalhar – também com

forças abstratas³³ que influenciam o comportamento individual. Na presente pesquisa, analisaremos algumas dessas forças, no caso concreto, a partir de alunos com nacionalidade outra que não a brasileira.

Destaca-se, aqui, Émile Durkheim (1858-1917), que, com sua abordagem funcionalista da sociedade, aborda a Sociologia sob a perspectiva do fato social, considerado como uma força invisível, que exerce influência sobre o indivíduo (DURKHEIM, 2007, XI-13, 145-156), transformando o ser individual em ser social. Para Durkheim (2011, p. 54), o ser social “[é] um sistema de idéias [*sic*], sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas[,] sim[,] o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte”. É sob esse manto teórico que a presente pesquisa se debruça.

Nas análises da Sociologia, pode-se realizar pesquisas sob dois níveis de análise, quais sejam: a macrossociológica, que engloba os grandes sistemas, como o político, o econômico, o religioso, o cultural e o ideológico; e a microssociológica, que abrange as interações pessoais e, portanto, grupos menores, sendo esta última o foco da presente pesquisa. Apesar desses níveis, o pesquisador, ao optar por uma das abordagens sociológicas, deve levar em consideração o fato de que elas são interdependentes (GIDDENS, 2012 p. 33). Logo, aqui, não consideramos apenas os alunos estrangeiros ou a universidade *per se*, e sim a relação entre elas duas, conforme o *modus operandi* exposto na próxima seção.

METODOLOGIA

Como já mencionado, o objetivo geral desta pesquisa é obter uma visão sociológica, ou seja, ampliada e amplificada, dos discentes estrangeiros em relação à universidade que escolheram para estudar – e viver – fora de seu país de origem. Assim, por questões logísticas, escolhemos apenas a Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

A metodologia se pauta por um estilo misto de pesquisa, *i.e.*, abarca tanto métodos quantitativos quanto qualitativos. Com isso, buscamos, ao mesmo tempo, uma análise objetiva dos dados coletados – à luz da estatística descritiva, e não da inferencial – e subjetiva a partir deles. Assim, esperamos absorver e, por conseguinte, projetar as

³³ Durkheim (2007, *passim*), por exemplo, as chama de fatos sociais, que, além da característica de invisibilidade, possuem ainda a autonomia e a coerção como mecanismos capazes de promover coesão social e influenciar, direta e/ou indiretamente, o modo de agir e pensar dos indivíduos.

percepções do “ser social” – que, neste caso, refere-se aos alunos estrangeiros – envolto em seu contexto social, ou seja, a universidade.

O primeiro passo da pesquisa é saber quem são e onde estão esses discentes estrangeiros. Para conhecer tal número, entramos em contato com a administração da Universidade, por intermédio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (eSIC), sob o protocolo nº 23480.014908/2017-05. Os dados obtidos a partir da resposta, datada de 28 de junho de 2017, foram aglutinados conforme se expõe na Tabela 01.

Tabela 01: Alunos estrangeiros na UNIR (até junho de 2017)

	Ativos	Com matrícula cancelada	Desistentes	Formados	Transferidos
Graduação	21	4	40	34	-
Pós-Graduação	21	1	3	8	-
TOTAL	42	5	43	42	4

Fonte: elaboração própria.

Como se vê, os dados estão bem distribuídos, a ponto de podermos afirmar que praticamente metade dos alunos estrangeiros que passaram pela instituição desistiu do curso – em sua ampla maioria, da Graduação. Resta conhecer a percepção dos que ainda estão ativos, ou seja, dos que estão devidamente matriculados no ano letivo de 2017. Para tanto, a aplicação de questionários (*surveys*) foi o método escolhido para obter essa informação.

Como os dados da Tabela 01 não apontam para quais *campi* estão esses alunos, optou-se por aplicar os questionários *in loco* e enviar/submeter aos alunos do *campus* José Ribeiro Filho, em Porto Velho. Para a primeira parte da pesquisa – microssociológica e de natureza quantitativa –, engendrou-se um formulário composto por seis perguntas³⁴, cuja aplicação foi feita em sala de aula e também virtualmente, por meio de envio de formulário *online* diretamente para alunos estrangeiros. Porém, apenas seis dos 42 alunos ativos responderam, até 28 de julho de 2017, término do primeiro semestre letivo na UNIR (BRASIL, 2017, p. 1). Assim, diante de uma amostra ($n=6$) sem representatividade estatística, não pudemos tirar nenhuma conclusão que possa ser replicada, indutivamente, à população em tela ($N=42$). Contudo, podemos, sim, analisar as relações entre a UNIR e seus alunos estrangeiros, a partir de uma perspectiva sociológica e relacional entre essas duas partes, visto que a interação, como afirma Giddens (2012 p. 33), “[é] a base para todas as formas de organização social”, o que inclui a própria relação universidade-aluno.

³⁴ Ver Anexo A, *infra*.

Já para a análise qualitativa, empregamos a revisão bibliográfica de cunho sociológico, além de informações obtidas pelo próprio sítio virtual oficial da UNIR (www.unir.br).

DISCUSSÕES, RESULTADOS E ANÁLISES

O levantamento dos participantes da pesquisa foi feito *in loco*, visitando salas de aula no *campus* da UNIR na capital rondoniense, em 20 de junho de 2017, em todos os três turnos. Esta ação foi necessária porque o sistema de registro da universidade não possui capacidade de filtrar esse tipo de informação.

Entre os seis alunos estrangeiros identificados que responderam ao questionário, cinco são do gênero feminino e um do masculino, dos seguintes Cursos de Graduação: Ciências Sociais, Letras-Espanhol, Letras-Português e Química. Apenas um deles é da Pós-graduação, especificamente em Biologia Experimental, do Departamento de Medicina (DEPMED). Ademais, constatou-se que eles advêm de Bolívia, Espanha, Paraguai e Peru.

Na primeira pergunta, questionamos se os alunos tiveram algum tipo de dificuldade relacionada ao idioma, para ingressar na graduação. As respostas foram bastante inconclusivas, haja vista que metade deles respondeu “sim” e a outra, “não”. Se a parte quantitativa não se mostra tão eficaz, a subjetiva elucida mais a percepção desses alunos: como exemplos das dificuldades encontradas por eles, citaram o acompanhamento das aulas por causa do idioma e também das atividades que necessitam da parte escrita.

Indagados, na segunda pergunta, se, ao iniciar os estudos, eles foram apresentados a instalações e departamentos da UNIR, apenas 10% responderam que sim. Assim, vê-se que os estudantes estrangeiros não só não se sentem acolhidos, como, de fato, não o foram.

Na terceira pergunta, os discentes foram questionados se eles sentem falta de um setor específico para atender às suas necessidades. Como resposta, todos eles concordaram que é necessário criar tal setor. Por exemplo, escolas de idiomas e universidades, como a irlandesa SEDA College e a canadense Université Laval, possuem departamentos para receber alunos estrangeiros, sendo um exemplo que poderia ser implantado aqui também.

Ademais, percebe-se que as relações entre os próprios acadêmicos estrangeiros são praticamente nulas, visto que, conforme demonstrado na quarta pergunta, 90% dos participantes responderam que não têm contato com nenhum outro aluno estrangeiro da UNIR. Aqui, certamente o Diretório Central dos Estudantes (DCE) poderia auxiliar o trabalho institucional da Universidade, promovendo eventos de inserção e acolhimento, como forma de estimular o encaminhamento, socialmente construído, de demandas.

Na quinta pergunta, os alunos responderam se tiveram dificuldade(s) para navegar no portal eletrônico da UNIR. Do total de respostas, 90% disseram que não. Apesar do resultado, compreendemos que ofertar um único idioma, português, limita a atração de potenciais alunos estrangeiros à universidade, embora não seja esse o *leitmotiv* desta pesquisa, como já salientado. Outrossim, mostra-se imperativo criar, no *site* da UNIR, uma página com informações específicas para os alunos estrangeiros, seja com informações úteis sobre a cidade e o acesso ao *campus*, seja com tradução de material institucional.

O sexto questionamento diz o seguinte: “Caso a UNIR oferecesse projetos de extensão que aproveitassem os conhecimentos dos alunos estrangeiros, você participaria deles?”. Todas as respostas foram no sentido positivo. Esta, acreditamos, é uma oportunidade que a universidade não leva em conta e que pode ser reinvestida para o próprio usufruto das partes – estrangeiros e instituição –, bem como da sociedade local, visto que os alunos provêm de culturas diferentes, com fluência em outros idiomas, e, como a universidade possui cursos na área de línguas estrangeiras, poderia aproveitar o conhecimento linguístico deles para dar suporte a esses cursos, bem como a outros.

O Gráfico 01 aglutina as respostas do questionário aplicado.

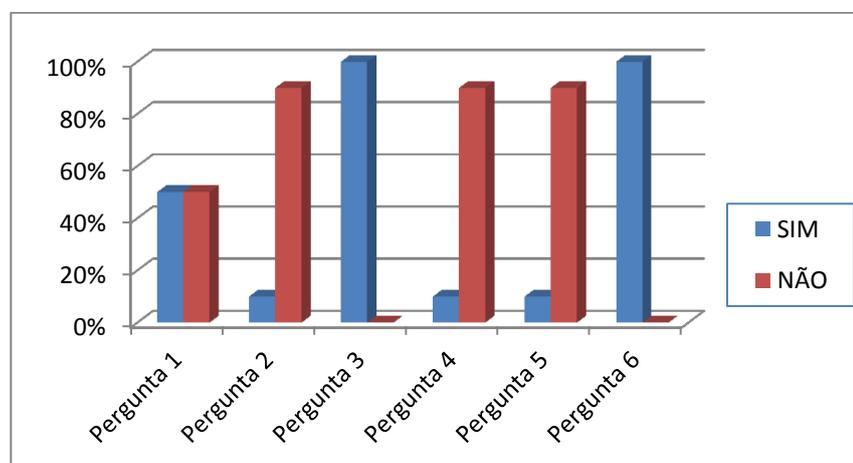


Gráfico 01: Respostas dos alunos estrangeiros da UNIR

Cabe salientar que, em 2012, a UNIR desenvolveu o “Programa de Apoio a Estrangeiros: integrando pessoas, trocando experiências e vivenciando práticas culturais na Amazônia Brasileira”. Este projeto tinha como principal objetivo auxiliar os estrangeiros haitianos em Porto Velho, os quais receberam cursos básicos de língua portuguesa, História do Brasil e da Amazônia, cultura brasileira e leis trabalhistas. Projetos como esse

são deveras importantes, pois dão oportunidade de os estudantes estrangeiros compartilhar seus conhecimentos entre si, com a universidade e com a sociedade a seu redor.

Por meio do *site* institucional da UNIR, analisamos seus Estatuto e Regimento Interno e constatamos que ambos não contemplam atividades, departamentos ou setores que possam servir, diretamente, de apoio ao aluno estrangeiro. Foi identificada a Assessoria de Relações Internacionais (ARI), setor responsável pela cooperação entre a UNIR e as diversas instituições internacionais de ensino, pesquisa e fomento à educação, na área científica e cultural. Todavia, ela não oferece atividades específicas para o público-alvo desta pesquisa.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de a Universidade melhorar alguns pontos de sua interação com os alunos estrangeiros, tais como: recepção, socialização, acompanhamento e interação com eles. Nesse viés, sugerem-se algumas alternativas que podem incrementar essa relação, como a criação de uma comissão ou órgão para acompanhar o aluno estrangeiro antes (incentivando sua vinda), durante (prezando por sua permanência) e depois (servido de propagador da instituição) da sua estadia na universidade.

Outro exemplo para impulsionar a interação entre alunos estrangeiros e UNIR seria a criação de linhas de pesquisas que envolvam a participação dos discentes estrangeiros, ou, mesmo, elaborar uma espécie de “Manual de boas-vindas ao aluno estrangeiro”, bilíngue, no mínimo, pois o atual manual disponibilizado ao discente é todo em português. Sugere-se também a instalação de placas de sinalização em outros idiomas – especialmente em espanhol, tendo em vista os países de onde vêm os alunos que responderam à pesquisa – pelos *campi* da universidade.

CONCLUSÃO

As medidas apresentadas neste trabalho facilitarão a inclusão social e permitirão um acesso mais facilitado a serviços e informações, por parte dos discentes estrangeiros. Certamente, os achados e apontamentos aqui levantados não querem dizer que inexistam quaisquer tipos de atividades voltadas ao alunado estrangeiro na UNIR, mas que, se houver, que sejam mais divulgados. Isso cabe também ao DCE, que, diante do exposto até aqui, precisa dar maior representatividade a suas ações. Ademais, a ausência de placas e sinais bilíngues no *campus* da instituição dificultando ainda mais a ambientação desses alunos.

O que se espera de uma universidade pública federal é uma maior interação com seus alunos, nacionais e estrangeiros, oferecendo apoio desde a entrada até o término do seu curso, com intérpretes nas devidas línguas; posteriormente, apresentados as estruturas e departamentos da UNIR, onde eles poderão ser orientados a solicitar informações, caso necessitem de algum tipo de ajuda referente ao curso, à instituição ou, até mesmo, de cunho pessoal.

Logo, aumentando a interação com seus alunos estrangeiros, a Universidade cumprirá também seus próprios valores de educação superior inclusiva e de defesa da diversidade ética e cultural.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Universidade Federal de Rondônia. Calendário letivo para 2017. Porto Velho. Disponível: https://www.unir.br/downloads/ca_2017_retificado.pdf. 2017.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 3. ed. Tradução de: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- _____. *Educação e Sociologia*. Tradução de: Stephania Matousek. Rio de Janeiro: Vozes. 2011.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Tradução de: Alexandra Figueiredo et al. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2004.
- _____. *Sociologia*. 6. ed. Tradução de: Ronaldo Catalo Costa. Porto Alegre: Penso. 2012.
- JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Tradução de: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar. 1997.
- VILA NOVA, Sebastião. *Introdução à Sociologia*. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2004.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos estrangeiros da UNIR

1) Você teve ou tem alguma dificuldade relacionada ao idioma para desempenhar suas atividades de discente?

() sim () não

Se sim, qual(is): _____

2) Ao iniciar seus estudos, você foi apresentado às instalações e departamentos por parte da UNIR?

() sim () não

3) Você acha que um departamento ou setor específico para orientar alunos estrangeiros facilitaria sua interação na UNIR?

() sim () não

4) Você tem contato com outros alunos estrangeiros da UNIR?

() sim () não

5) Em relação ao *site* da UNIR, você teve dificuldades em acessá-lo?

() sim () não

Se sim, qual(is): _____

6) Se a UNIR oferecesse projetos de extensão que aproveitassem os conhecimentos dos alunos estrangeiros, você participaria deles?

() sim () não

DESAFIOS DAS AULAS MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO E SEUS EFEITOS NO APRENDIZADO DOS ALUNOS EM PORTO VELHO

Marivalda Vitorino Cunha
Faculdade Pimenta Bueno
Juliana Haetinger Furtado
Centro Universitário São Lucas
E-mail: julihfurtado21@hotmail.com

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa cujo objetivo fora compreender a prática pedagógica nas aulas multisseriadas e avaliar o processo de ensino-aprendizagem na Zona Rural do Município de Porto Velho, Rondônia. As salas multisseriadas por vezes são rotuladas como sendo sinônimo de atraso e de baixa qualidade por se tratar de turmas compostas por várias séries, com um único professor, localizadas, em sua grande maioria, em localidades isoladas, com estruturas precárias. No entanto, se vê que o ensino nessas turmas pode ser sim de qualidade, desde que ofereça condições estruturais mínimas para isso. Nesta pesquisa analisa-se a prática pedagógica do professor de turmas multisseriadas, os efeitos que causam nos alunos, por meio de observações do seu cotidiano, entrevistas e questionários aplicados, em que buscou-se compreender como estas práticas são construídas sem uma formação acadêmica que contemple essa modalidade de ensino e sem as comodidades mínimas que precisam o aluno e o professor, pela equidade que deve ter a educação. Os estudantes enfatizaram dificuldades com o conteúdo, locomoção e alimentação. Os professores salientaram a falta de motivação e condições precárias de trabalho.

Palavras-chave: Aulas multisseriadas. Educação rural. Impactos educacionais. Trabalho Docente.

Resumo em língua estrangeira: This article results from a research whose objective was to understand the pedagogical practice in the multi-series classes and to evaluate the teaching-learning process in the Rural Area of the Municipality of Porto Velho, Rondônia. Multiseries rooms are sometimes labeled as being synonymous with delay and low quality because they are classes composed of several series, with a single teacher, located mostly in isolated locations with precarious structures. However, one can see that teaching in these classes can be of quality, provided that it offers the minimum structural conditions for this. This study analyzes the pedagogical practice of the teacher of multi-series classes, the effects they cause in the students, through observations of their daily lives, interviews and questionnaires applied, in which they sought to understand how these practices are constructed without an academic formation that contemplate this modality of teaching and without the minimum amenities that the student and the teacher need, for the equity that education must have. The students emphasized difficulties with content, locomotion and food. The teachers stressed the lack of motivation and poor working conditions.

Palavras-chave em língua estrangeira: Multiseries classes. Rural education. Educational Impacts. Teaching Work.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre educação em classes multisseriadas do campo, ainda pouco reconhecido, torna-se necessário visto a precariedade e os desafios que os sujeitos desta realidade enfrentam para assegurar seu direito à escolarização nas pequenas comunidades onde vivem, trabalham e produzem sua existência. A situação em que as escolas se

encontram é por vezes precário, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo. Do mesmo modo, a realidade vivida pelos professores na realização do processo de ensino aprendizagem nas escolas multisseriadas, infelizmente fortalece o descrédito que atribui às escolas rurais quando à possibilidade de assegurarem uma ação educativa de qualidade. (HAGE, 2011).

A precariedade de infraestrutura é uma das características mais marcantes das escolas rurais multisseriadas, pois em muitas situações as escolas multisseriadas encontram-se localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas e até isoladas das sedes dos Municípios, onde a população atendida na escola não atinge o contingente definido pelas Secretarias de Educação para formar uma turma por ano (série) de estudo, como comprova registros fotográficos (BRASIL, 2007).

São escolas cujas conjunturas não admitem inclusive local adequado, funcionando até em casas de moradores locais, salões de festas, barracões, igrejas, etc, ou ainda, possuem infraestrutura precária, em prédios pequenos, construídos de forma inadequada quanto à ventilação, iluminação, cobertura, piso que se encontra em péssimo estado de conservação, tetos com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos estudantes e professores (HAGE, 2007).

Do mesmo modo, é comum a sobrecarga de trabalho dos professores, visto que nestas escolas, apenas um educador atua em múltiplas séries ou ano de estudo concomitantemente. Consequentemente, o professor acaba assumindo múltiplas funções além da atividade docente, responsabilizando-se até pela limpeza da escola como também atividades de secretaria e de gestão, além de submeter-se a uma grande rotatividade. (BRASIL, 2007; HAGE, 2007).

Nesse sentido, com o intuito de verificar as condições das escolas do campo, a visão dos alunos e o papel dos professores destas escolas, foi realizado um estudo por meio de observações e coleta de informações no Município de Porto Velho, Estado de Rondônia, Região Norte do Brasil. De acordo com a Divisão de Ensino Rural da Secretaria Municipal do Município de Porto velho (DIER), setor responsável pelo Acompanhamento Pedagógico e Administrativo das Escolas do Campo (Rurais), existem 60 escolas situadas na zona rural, com o quantitativo de 6.306 alunos, sendo que desse total, 49 escolas atendem turmas multisseriadas, com o total de 1.922 alunos devidamente matriculados. O objetivo desta pesquisa foi avaliar o processo de ensino-aprendizagem de duas escolas

rurais multisseriadas, totalizando 50 alunos e, 20 professores de diferentes escolas de campo deste município.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Observa-se que a educação rural no país, no contexto de sua origem e construção histórica, aparece sempre colocada fora da lista das prioridades das políticas públicas voltadas para a educação. Tal fato pode ser percebido na própria evolução do sistema de ensino brasileiro, no qual o fator determinante está na localização da população, no que se refere à oferta de oportunidades de escolarização, quanto maior a urbanização, maior a oferta de ensino (MACHADO, 2008).

Numa consulta a história, encontra-se nos primeiros quatro séculos, a constituição da formação social brasileira, em que é preciso considerar a colonização, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação social não irá demandar a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares (ROMANELLI, 2003).

Mesmo encontrando-se iniciativas de educação rural ainda no século XIX, são nas primeiras décadas do século XX que começa a surgir a educação rural, quando no ano de 1923 é realizado o I Congresso de Agricultura do Nordeste, pautada no pensamento latifundista empresarial, visando à preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura.

Contudo, a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear um modelo de educação rural amarrado a projetos de *modernização do campo*, patrocinado por organismos de *cooperação* norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural (CALAZANS, 1993).

As políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando se analisa o analfabetismo no Brasil que, ainda em 1991, continuava a ser mais elevado na área rural do que na área urbana (AZEVEDO, 2012).

Maruyama e Silva (2009) caracterizaram a educação rural numa perspectiva histórica da própria Constituição Federal e apresentaram da seguinte forma:

- 1824 e 1891 – a educação rural não é mencionada
- 1934 – a educação rural é referenciada a partir do modelo latifundista

- 1937 e 1946 – mantem-se o modelo latifundista, mas evidencia-se mudança de poder das elites agrárias para as industriais – ensino agrícola sob o controle do Patronato.
- 1967 – (emenda 1979) reforçam este sistema de controle dos Patronatos e as elites agrárias industriais.
- 1988 – educação como direito de todos. Art.205 (inclusão da educação do campo).

Todavia, as referidas autoras destacam que é a partir o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que transformações significativas ocorrem na legitimação na educação do campo, evidenciadas nos artigos 26 e 28 que estabelecem uma educação baseada em características regionais, bem como adaptações necessárias em relação ao currículo, calendário e produção na zona rural.

Porém, Hage (2007) salienta que ainda o currículo é deslocado da realidade do campo, pois o trabalho com muitas séries e diferentes faixas etárias ao mesmo tempo, por vezes acarreta dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nestas escolas multisseriadas. Todavia, também pela pressão ou imposição a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, uma vez que esses manuais pedagógicos impõem a definição de um currículo que pouco se relaciona com a realidade e a cultura das populações do campo.

Tão logo, recriar a prática educativa neste contexto, possibilitando a efetiva relação entre os sujeitos envolvidos e seus direitos, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem podem mudar o rumo desta história e contribuir para o aprimoramento da educação no campo e em escolas multisseriadas (MACHADO, 2008).

Nesse sentido, a seguir é apresentada a metodologia desta pesquisa que objetivou avaliar a prática educativa em escolas do campo multisseriadas em Porto Velho.

METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar o processo de ensino-aprendizagem na Zona Rural do Município de Porto Velho, o objeto desta pesquisa foi avaliar o processo de ensino em diversas escolas de campo no que tange aos docentes, 20 no total. Já em relação aos discentes, 50 no total, a pesquisa foi realizada em duas escolas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Angélica Queiroz de Oliveira e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ercília Abigail. Realizou-se conversas com professores, alunos, pais de

alunos. Ainda, como instrumento de coleta de dados, realizou-se observações, entrevista e análise documental, por meio de questionário.

Os alunos participaram de uma observação participativa realizada em cinco oportunidades e tempos diferentes. Os professores responderam a um questionário com perguntas fechadas e os alunos foram questionados individualmente também por meio de perguntas fechadas para conhecer as dificuldades e acertos vividos por eles. Todos os participantes da pesquisa, tanto alunos como professores, assistem às aulas multisseriadas, e os professores, trabalham ou trabalharam com turmas multisseriadas. Os resultados são apresentados por meio de gráficos descritivos.

RESULTADOS

Neste item, são apresentadas as análises descritivas referente às observações realizadas com 50 alunos, distribuídos em duas turmas, entrevista com duas professoras que dirigem essas turmas e foram avaliados ainda 20 professores que responderam uma enquete pois são também professores de aulas multisseriadas no município.

Se tratando de alunos muito pequenos foi aplicada uma observação participante, pois o observador se comporta da maneira mais neutral possível a respeito dos acontecimentos que está sendo observando. No caso da observação participante, o professor que observa é aceito como membro do grupo humano que será observado, provisionalmente.

Nas observações os participantes têm o mérito somente de tentar explicar os fenômenos sociais, sem interferir. Trata-se de compreendê-los desde dentro, o que implica tirar à luz, os processos racionais que se acham ocultos detrás de condutas que na aparência podem carecer de significado para um observador externo.

Entrevista/observação com alunos

As seguintes perguntas foram aplicadas aos alunos de turmas multisseriadas, para conhecer a realidade por eles vivenciada na Rede Pública de Ensino no Município de Porto Velho, nas escolas da Zona Rural (Campo).

Figura 1



Fonte: Dados da Pesquisa

Como pode ser vizível, o resultado demonstra que 70% dos alunos entrevistados já haviam estudados e têm conhecimento dessa modalidade de ensino. Quanto a outra parte de 30%, desconhece essa modalidade ou estudam pela primeira vez.

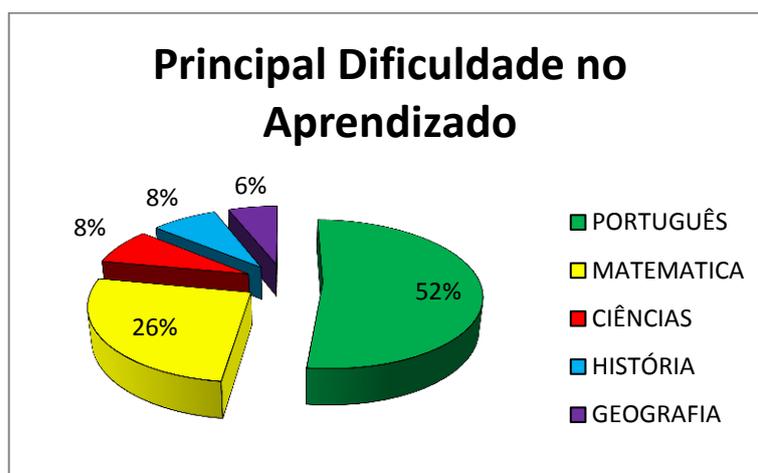
Figura 2



Fonte: Dados da Pesquisa

No entanto, surpreendentemente não é a mesma quantidade que demonstra dificuldades. Como pode ser visto, a porcentagem de quem tem dificuldades é 80%, ou seja, a maior parte dos alunos entrevistados. 20% se diz entender.

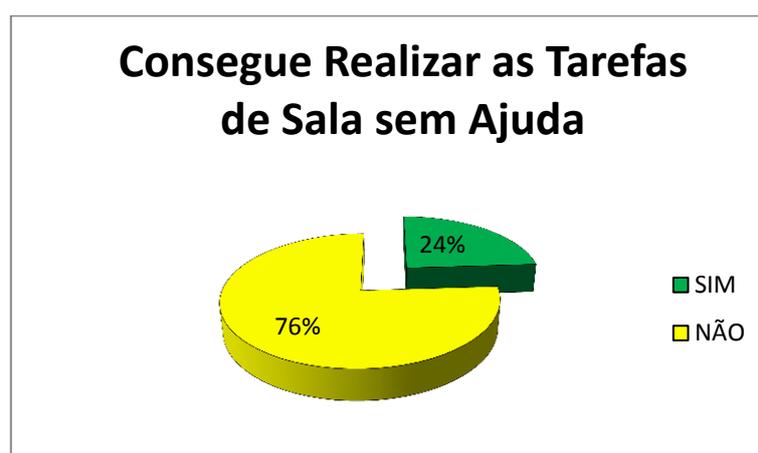
Figura 3



Fonte: Dados da Pesquisa

A maior porcentagem, 52%, demonstra muita dificuldade em leitura e interpretação, relacionada a disciplina de Língua Portuguesa. 26% estende essa dificuldade a disciplina de Matemática. Somente 8% nas disciplinas de Ciências e 8% na disciplina de História e 6% na disciplina de Geografia, sendo atribuído tal fato ao conhecimento que todos trazem consigo, pois levando em conta a contextualização, peculiaridade e vivência familiar de todo Aluno do Campo.

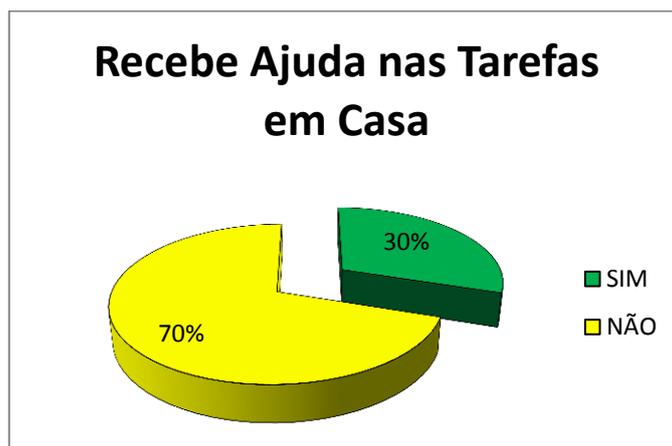
Figura 4



Fonte: Dados da Pesquisa

Dos alunos observados e entrevistados, 76% demonstraram não ter essa habilidade e nem facilidade, uma vez que os mesmos não conseguem ler e menos ainda interpretar, ou seja, não dá para avançar nas realizações das tarefas em sala, sem requerer a atenção individual da professora. Já 24% afirmam que consegue ter essa realização, sem depender da atenção exclusiva da professora.

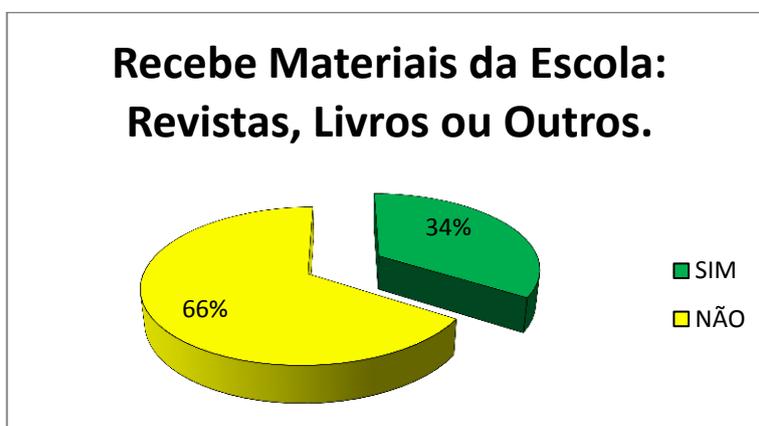
Figura 5



Fonte: Dados da Pesquisa

Dos Alunos entrevistados e observados, 70% afirmam não receber ajuda em casa, pois os mesmos relatam que seus pais, por sua vez, não têm tempo disponível, os mesmos trabalham na roça e são analfabetos, mal assinam o nome, e não podem auxiliar seus filhos nas situações que envolvem a escola, 30% demonstram não ter dificuldade em realizar sem ajuda.

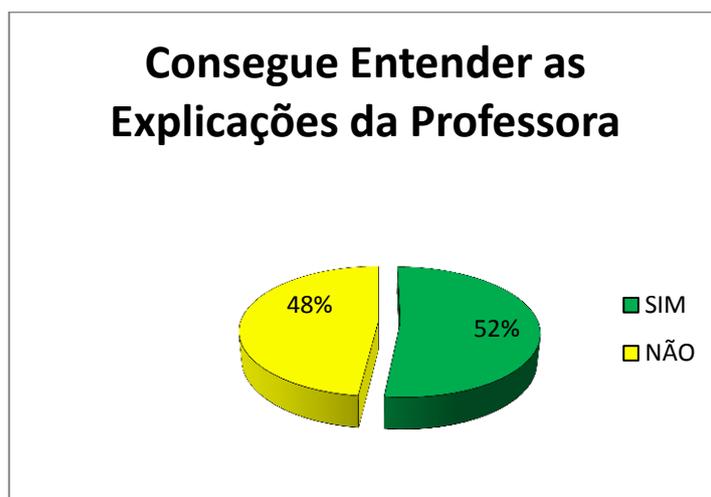
Figura 6



Fonte: Dados da Pesquisa

Dos alunos entrevistados, 66% afirmam receber apenas os livros ditáticos das disciplinas de estudo em volume único ofertados pelo MEC, que são distribuídos de três em três anos. 34% afirmam não receber nenhum tipo de material, talvez por não considerar os livros parte de material didático.

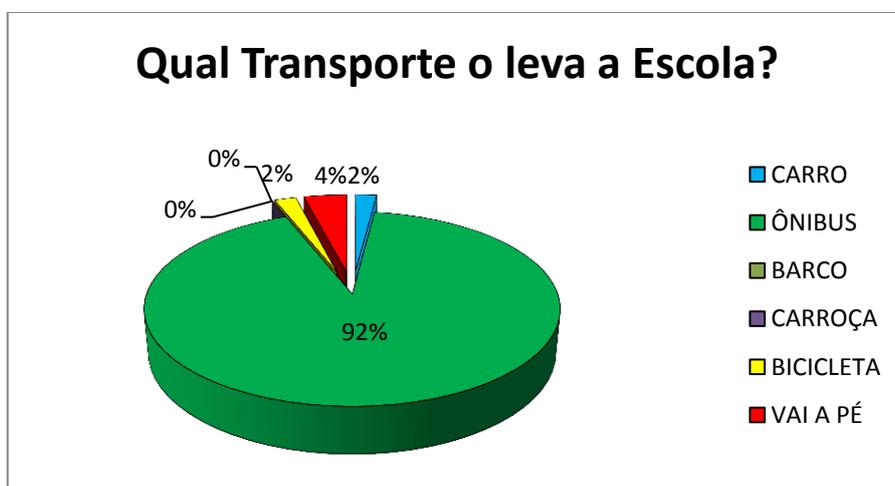
Figura 7



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao observar o gráfico, destacam-se as dificuldades e evidencia o apoio individual por parte dos docentes. O grau de aprendizado não é o mais desejado e a oportunidade de estudar informada é somente o tempo em sala de aula.

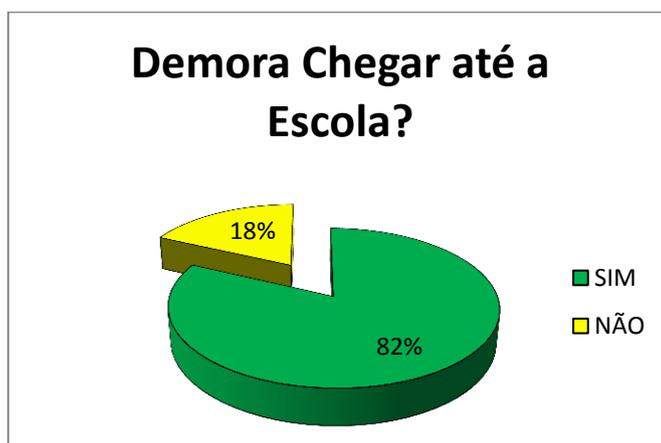
Figura 8



Fonte: Dados da Pesquisa

A forma de chegar à escola constitui um verdadeiro problema pois a maioria utiliza-se de ônibus. Segundo o relato dos alunos, nem sempre esses ônibus cumprem um horário regular e, em situação de muita chuva, não faz o percurso completo que deveria ser feito. Isso ocasiona ausência e prejuízo aos alunos em seu processo de aprendizagem.

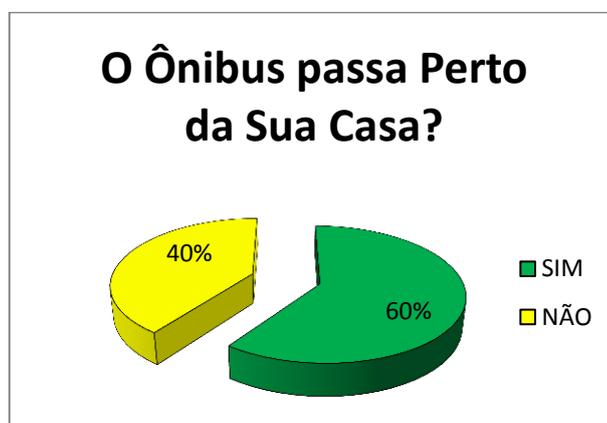
Figura 9



Fonte: Dados da Pesquisa

Como demonstra a maior porcentagem, 82% dos estudantes, concluem que existe demora para chegar à escola, fato que já poderia causar cansaço e desconforto aos alunos ou perda da permanência na escola, uma vez que, logo deverão retornar seu trajeto de volta as suas casas. Enquanto 18% dos entrevistados acham que não há demora, pois os mesmos dividem o mesmo loteamento em que foi construída a escola.

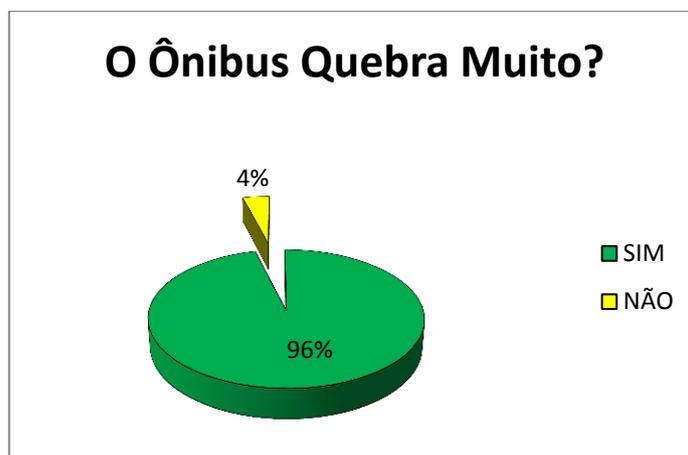
Figura 10



Fonte: Dados da Pesquisa

Outro fator externo que afrontam, é realmente o trajeto até a escola, evidenciando de fato as dificuldades vividas pelos alunos do Município de Porto Velho que assistem as aulas multisseriadas na zona rural.

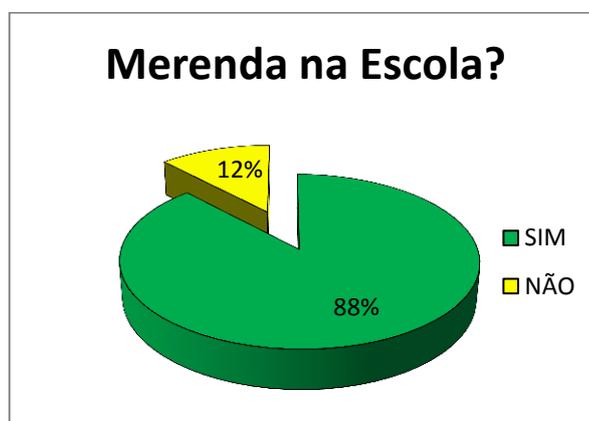
Figura 11



Fonte: Dados da Pesquisa

Em conversa com os alunos, 96% deles concordam que os ônibus ofertados são de péssima conservação, velhos, enferrujados e, muitas vezes, até com o piso corroído pelo ferrugem, quebra muito e não oferece nenhuma segurança ao passar nas “pinguelas”, pequenas pontes construídas pelos próprios moradores. Os 4% que não apontaram esta situação, não dependem desse transporte.

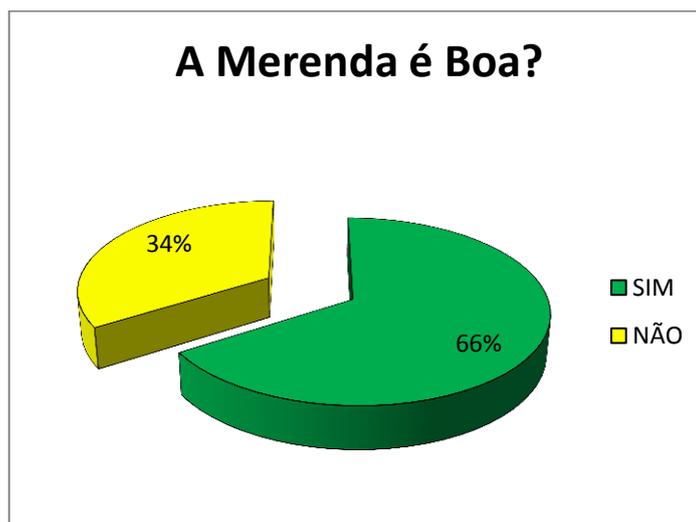
Figura 12



Fonte: Dados da Pesquisa

Como pode confirmar o gráfico, 88% dizem merendar na escola, porém relatam que não é sempre que tem, podendo ser considerado um fator importante, vindo a interferir até na concentração dos mesmos, uma vez que a maioria, por vezes, contam apenas com esse alimento em sua vida diária. Os outros 12%, não merendam na escola.

Figura 13



Fonte: Dados da Pesquisa

Nesta pergunta as opiniões inclinam-se. Porém, pelo menos a maioria concorda em relação à qualidade da merenda. Talvez não sejam os mesmos alunos que apenas contam com ela, como seu único alimento completo, considerando a alta porcentagem que merendam na escola. O fato colabora em que o aluno tenha energia para estudar e sendo do campo, até poderia ser que a escola forneça o que ele não tem em casa. Torna-se um bom efeito da sua assistência às aulas multisseriadas.

Enquete aplicada aos professores

Esta parte visa identificar as motivações dos professores para ministrar aulas multisseriadas em escolas de campo.

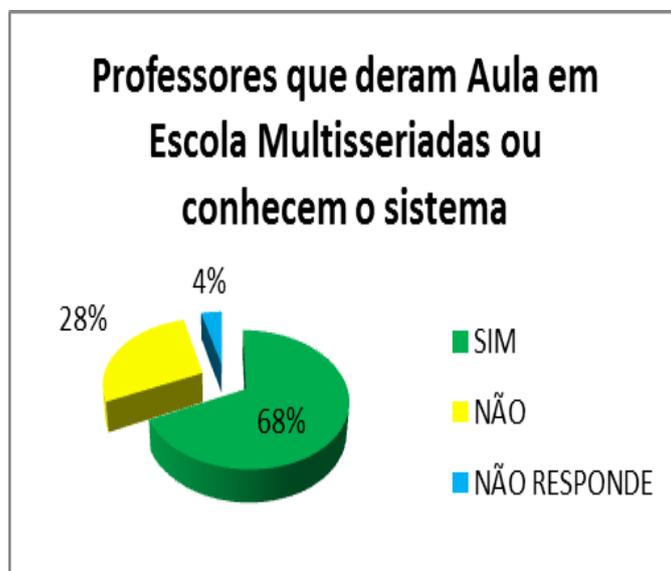
Figura 14



Fonte: Dados da Pesquisa

Dos professores do município, 68% conhecem as escolas multisseriadas e seus requerimentos pedagógicos; os 32% não os conhecem.

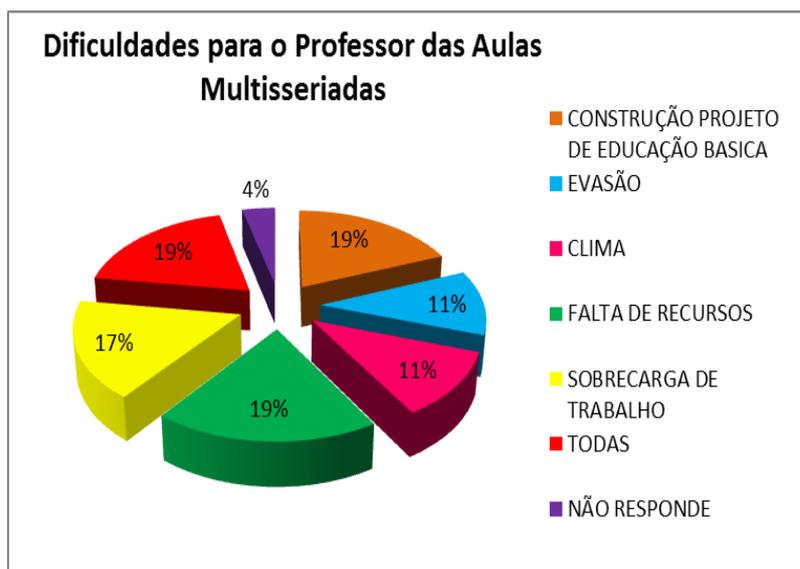
Figura 15



Fonte: Dados da Pesquisa

Do total, 68% conhecem o sistema das aulas multisseriadas o deram aulas nelas; 28% não conhecem sua metodologia ou não trabalharam neste sistema.

Figura 16



Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre os itens apresentados, a evasão e o clima são apontados pelos professores como as menores dificuldades vivenciadas. A diversidade de opinião revela que a maioria dos professores se identifica com várias dificuldades para o desempenho da sua tarefa nas aulas multisseriadas.

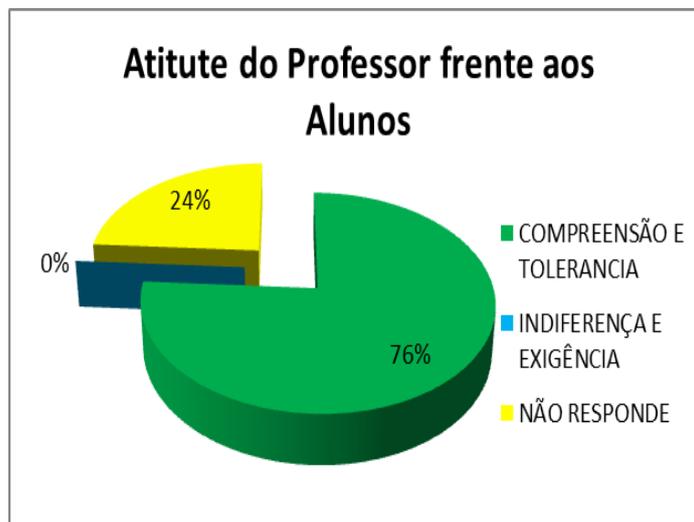
Figura 17



Fonte: Dados da Pesquisa

Estas porcentagens evidenciam a triste realidade para os alunos do campo, em que 72% dos docentes não se sentem motivados a lecionar neste sistema.

Figura 18



Fonte: Dados da Pesquisa

As atitudes dos docentes frente à sua prática evidenciam tolerância e compreensão da situação pela maioria dos professores, 76%.

Figura 19



Fonte: Dados da Pesquisa

Por fim, em relação às estratégias utilizadas pelos docentes, os docentes se dividem em diferentes opiniões, onde sua maioria, 27%, salientam atividades lúdicas como principal estratégia utilizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos problemas e dificuldades da multisseriação, destaca-se a necessidade de implantar ações que contemplem a formação específica aos professores que trabalham em escolas multisseriadas, fornecimento de materiais específicos e formas de interação desses profissionais com outros, com o intuito de minimizar o isolamento de tais escolas.

Além disso, uma proposta seria reavaliar o currículo, no sentido de considerar que há uma potencialidade embutida na relação entre alunos de idades diferentes, evocando que isso pode ser benéfico para o aprendizado dos mesmos, visto que os programas destacam a necessidade de envolvimento das comunidades no trabalho escolar, bem como a criação de comitês de participação dos alunos na gestão da escola.

Tendo em vista que toda a criança tem direito a estudar próximo à sua casa e de seus familiares, na realidade observada pode-se concluir que o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas, além do cansaço dele advindo, que é um agravante para a aprendizagem.

No sentido das dificuldades relatadas pelos alunos neste sistema de educação, de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizar um trabalho por ciclos de aprendizagem poderia ser uma opção. No entanto, entender a multisseriação como forma de organização que não deve ser vista, a priori, como um mal, embora muitos a tratem assim, sob pena de induzir à lógica de que bastaria a eliminação da multisseriação para acabar com os problemas existentes nas atuais escolas.

Vale ressaltar que a educação multisseriada possibilita aos alunos o acesso aos bens socialmente construídos, ao exercício da cidadania, à socialização, ao desenvolvimento individual. Os sistemas de ensino passam a formular estratégias e políticas que dão conta desse direito. Todavia, apesar da baixa motivação relatada pelos docentes que participaram desta pesquisa, apontando diferentes fatores que representam dificuldades em seu dia a dia, é notório o empenho por parte da grande maioria que, apesar das adversidades, compreende a real situação que vivenciam e procuram diversificar as estratégias de ensino

no sentido de contribuir efetivamente no processo de ensino-aprendizagem para uma educação acolhedora.

Contudo, não só o aprimoramento por meio de capacitação específica aos professores, como também oferecer recursos didáticos necessários e aperfeiçoar a infraestrutura oferecida nestas escolas, problemas relatados pelos docentes e estudantes nesta pesquisa, certamente traria benefícios nestas escolas e, conseqüentemente, melhora significativa no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boi tempo. 1ª ed. 1999.
- ARROYO, Miguel G. *Escola Cidadania e Participação no Campo*. Em Aberto, Brasília nº. 9, Set., 1992.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Roseli Salette Caldart, Mônica Castagna Molina. (organizadores). *Por uma educação do Campo*. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- AZEVEDO, Leon Martins Carricone. *O rural e o urbano na teoria de Henri Lefebvre*. XIII Jornada do Trabalho. Presidente Prudente: 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/09.pdf>>.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília. 2007. (Cadernos Secad, 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>.
- BRASIL. LDBEM - *Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília – DF: Câmara dos Deputados. 5ª ed. Brasília, 2010.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do Estado no meio rural*. In: Therrien, J.; Damasceno, M. N. (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 172-184.
- HAGE, Salomão Mufarrej. *Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino*. Em aberto. v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2488/2445>>.
- _____. *Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica*. Geperuaz. Belém: 2003.
- MACHADO, Carmem. *Prática educativa do campo: um olhar sobre a ,anifestação expressiva do corpo no contexto escolar*. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/820_499.pdf>.
- MARTINS, José Souza de. *A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural*. Brasília. Em Aberto nº. 9, Set. 1982.
- MARUYAMA, Marília Das Graças Nascimento. SILVA, Maria Vieira. *O Impacto Das Políticas De Currículo No Contexto Das Escolas Rurais Da Rede Publica Municipal De Uberlândia- Minas Gerais*. V Simpósio internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: 2009. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP11.pdf>>.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CONSELHO CIENTÍFICO

Eliaquim Timóteo da Cunha

Kary Jean Falcão

Elisângela Ferreira Menezes

Lauri Miranda Silva

Inaê Nogueira Level

Juliana Valentini

Rafael Ademir Oliveira de Andrade

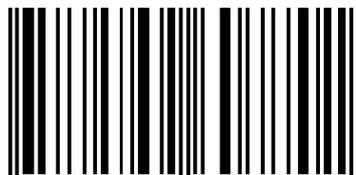
Organizado com Apoio do Centro Universitário São Lucas – Porto Velho, Rondônia.





Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-99607-70-1



9 788599 607701