

TARCIA REGINA DA SILVA (Org.)

**AS POLÍTICAS
PÚBLICAS
NO BRASIL
E OS DESAFIOS
DA CONSTRUÇÃO
DE UMA
SOCIEDADE
ANTIRRACISTA**

 EDITORA
OLYVER

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO
BRASIL E OS DESAFIOS DA
CONSTRUÇÃO DE UMA
SOCIEDADE ANTIRRACISTA**

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S227p

SILVA, Tarcia Regina da.

As políticas públicas no Brasil e os desafios da construção de uma sociedade antirracista. [recurso digital] / Tarcia Regina da SilvaOrg.– Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-855296291-8

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1.Étnico-racial. 2. Políticas públicas. 3.Literatura. 4.Quilombolas.
5. Afro-indígena.I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:

1. História do Brasil 981

TARCIA REGINA DA SILVA
Organizadora

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO
BRASIL E OS DESAFIOS DA
CONSTRUÇÃO DE UMA
SOCIEDADE ANTIRRACISTA**

Maceió-AL
2021

 EDITORA
OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Prof. Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^aDr^a. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dra. Denize dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^aDr^a. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Prof^aDr^a. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Prof^aDr^a. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Prof^a Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Prof^aDr^a. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Dr. Jairo José Campos da Costa

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Me. Joseildo Cavalcanti Ferreira

Centro de Ensino Superior de Arcoverde | CESA (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Dra. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y
Políticas | Asunción (Paraguay)

Este livro emerge das reflexões da disciplina “Políticas Públicas na Educação Étnico-Racial”, ofertada no Programa de Pós-graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas - PROCADI da Universidade de Pernambuco, ministrada pela professora Dr^a. Tarcia Silva, onde, a partir do aparato teórico nos desafiamos a registrar as nossas reflexões sobre a temática ampliando-a para outros campos para além do educacional. Dessa maneira, abordamos a incidência das políticas públicas para a população negra, indígena, quilombola e cigana, sobretudo no contexto atual, no qual a democracia e o respeito a essas populações estão ameaçadas.

O primeiro texto, **O programa nacional do livro e do material didático e a questão étnico-racial nos livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais de autoria** de Maria Célia Cordeiro de Farias Bezerra e Tarcia Regina da Silva apresenta o Programa Nacional do Livro e do Material Didático e a sua inter-relação com questão étnico-racial nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais, visando apresentar um panorama geral do PNLD, as especificidades inerentes à política pública da área investigada com destaque para os critérios de inscrição e avaliação dessas obras didáticas.

Dando continuidade a questão do PNLD, o segundo texto de autoria de Adriana Ribeiro de Araujo e Bruno Augusto Dornelas Câmara intitulado, **A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: uma análise do programa nacional do livro didático (PNLD – 2020)** tem como objetivo também discutir o PNLD e a questão étnico-racial, mas nos livros didáticos de História. Dessa maneira, a coleção didática “História, Escola e Democracia” destinada para o Ensino Fundamental, anos finais, é analisada. Dessa feita, o artigo se alicerça em uma revisão de literatura que considera estudos e produções acadêmicas que tratam sobre as questões étnico-raciais nos livros didáticos de História. Se ancora também na análise dos documentos oficiais emitidos pelo PNLD, como o Edital do PNLD 2019 e o Guia de livros didáticos de História. Os resultados obtidos

refletem a articulação das questões étnico-raciais nos livros didáticos de História.

O artigo **PNLD 2018 literário e relações étnico-raciais em livros de literatura** infantil de autoria de Mislânia Barros Oliveira e Dayse Cabral de Moura tem como propósito apresentar reflexões sobre os critérios de escolha e eliminação do PNLD interligando-os às questões étnico-raciais em livros de literatura infantil selecionados a partir da análise do guia digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 – Literário. Dessa maneira, neste artigo busca-se apresentar os critérios de avaliação e seleção dos livros de literatura, analisando nas obras selecionadas como os personagens negros(as) são representados seja por meio de textos verbais, seja por meio de ilustrações atuando na construção e afirmação de identidades raciais. Conclui-se, após análise que o processo de escolha orienta as instituições educacionais contemplando a isenção de estereótipos e preconceitos, fomentando a promoção da diferença e diversidade como critério crucial à formação das crianças numa sociedade plural, o que pode ocorrer através da literatura.

O artigo **A Aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 no combate a Intolerância Religiosa** de Silvaneide Gercinade Almeida e Carlos André Silva de Moura é uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental, que busca compreender as perspectivas da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 no combate a intolerância religiosa, abordando o papel do Estado laico na garantia dos direitos de liberdade religiosa através das suas políticas públicas. Analisa como as perseguições desferidas das igrejas neopentecostais contra as religiões africanas, fruto de uma disputa e do racismo impregnado na sociedade, coloca em risco a liberdade religiosa, restringindo grupos excluídos a viverem seus direitos fundamentais. O estudo faz uma reflexão sobre o termo tolerância, uma vez que tolerância e intolerância caminham juntas, utilizado de acordo com o contexto da política neoliberal, como disfarce de projeto integrador da diversidade cultural, que não problematiza as diferenças e camufla as desigualdades sociais. Para tanto, utiliza o cenário político brasileiro,

como pano de fundo, para investigar as possíveis perdas e fragilidade que as políticas públicas venham a sofrer diante de um projeto político ameaçador do governo brasileiro atual.

Outro texto que também discute a questão religiosa é o texto de Jaelson Gomes de Andrade Pereira em parceria com Carlos André Silva de Moura, **BNCC... IGBÁ OU KIZILA? Uma análise para questão afro-indígena e as religiões de terreiro**. Esse artigo considera que o povo negro teve sua história negada, bem como, lhes foi impossibilitado o acesso a muitas políticas públicas criadas no Brasil desde a chegada compulsória desses povos do continente africano, o que podemos estender aos indígenas que aqui viviam. Assim, os autores analisam como as políticas públicas atingiram os negros e indígenas no Brasil, mais explicitamente no que se refere a educação. Dessa maneira, eles se assentaram no texto da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, perguntando qual o lugar dos negros, indígenas e das religiões de terreiro na BNCC, analisando a perspectiva do Ensino Religioso. Contudo, se propõem a pensar a referida discussão no componente de História como melhor alternativa ao debate. Eles apontam que a BNCC, por um lado abre espaço para discussões necessárias, porém, por outro lado, quando as ocultando. Dessa maneira, apontam que o currículo como espaço de poder, retoma a trajetória de negação que as religiões de terreiro e seus adeptos sofreram, e que podem continuar a sofrer.

Contra a maré desenvolvimentista: por uma saúde que abarque as pluralidades indígenas é o texto de Leilane Ferreira Ferro, Maria da Conceição Florencio Monteiro Bezerra e Suely Emilia de Barros Santos que teve como objetivo de discussão a saúde indígena enquanto direito constitucional, tomando a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas como referência. No decorrer do estudo foram desveladas as dificuldades experienciadas pelas populações indígenas em construir um entrelace entre práticas ancestrais e políticas de saúde.

O artigo **Ciganos, um Povo Invisível: Os Desafios das Políticas Públicas voltadas para os Povos Ciganos** de Wirlan Pajeú

de Moraes e Sandra Simone Moraes de Araújo atenta para o fato de que os povos ciganos sofreram muito no processo histórico, passando por exclusões, preconceitos e estigmas que os menosprezam e dissimulam as particularidades de suas culturas milenares. Por muito tempo, essa população ficou no marasmo do esquecimento, na invisibilidade jurídica, o que acarretou uma perseguição e falta de conhecimento quanto as suas tradições e culturas. A vista disso, este artigo trata de algumas necessidades e medidas que precisam ser tomadas para assegurar a inclusão social dos ciganos, visibilizando o que pontuam as políticas públicas relacionadas essa população, preservando o seu direito à diferença. Dessa forma, eles apresentam uma breve análise do Guia de Políticas Públicas para os Povos Ciganos, bem como do Projeto de Lei que se encontra em tramitação chamado de “Estatuto do Cigano”.

O artigo de André Soares da Silva e Érika de Sousa Mendonça, **Quilombismo: questões legais e conceituais** discorre sobre o papel histórico e a importância dos quilombos para os descendentes de africanos escravizados e para todos aqueles que não foram inseridos na dinâmica social e econômica do país, mesmo após a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República. Com efeito, intensas discussões foram travadas sobre a dinâmica dos quilombos ou terras de pretos no que diz respeito às origens dos seus integrantes, relações de poder, economia e interação com a população do entorno. Assim, o texto dialoga com aspectos culturais, sociais, históricos e políticos da formação do povo brasileiro, especificamente da população quilombola.

Quilombolas e a questão agrária na Constituição de 1988 texto de José Émerson Alves da Silva e Ricardo José Lima Bezerra se propõe a apresentar a questão da propriedade e dos direitos as terras quilombolas na Constituição Federal de 1988 baseando-se no decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que trata do processo de reconhecimento acerca da demarcação da terra de remanescentes quilombolas, demonstrando o itinerário legal em vista deste reconhecimento. Também se destaca a portaria nº 98, de 26 de

novembro de 2007 que trata do processo de autodeclaração como parte do povo de remanescente de quilombo. Assim, salienta o desenvolvimento deste direito à terra de remanescente ao longo dos governos desde a redemocratização, e toda a problemática desde processo com as últimas decisões do governo federal com a nomeação do novo presidente da Fundação Palmares.

Por fim, temos o artigo de Júlio César Bernardino da Silva e Tarcia Regina da Silva salienta que a população negra está inserida nos piores indicadores sociais, possui menor nível de escolaridade e renda, menor acesso aos serviços sociais, condições precárias de moradia e em piores posições de trabalho. Assim, os autores buscam compreender também as prioridades e necessidades no que concerne à saúde dessa população lançando um olhar diferenciado ao cuidado e atenção à saúde necessária que esse grupo populacional tem direito. Dessa maneira, analisam a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) como um marco na ampliação dos direitos desse segmento social e na melhoria dos indicadores de saúde à população negra.

Esse arcabouço teórico emerge do compromisso dos/as autores/as com uma sociedade mais justa e equânime, sobretudo para as populações negra, indígena, cigana e quilombola que ao longo do nosso processo histórico foi e ainda é vítima da ausência de políticas públicas.

SUMÁRIO

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO E A QUESTÃO ÉTNICO – RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS	
Maria Célia Cordeiro de Farias Bezerra Tarcia Regina da Silva.....	14
A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD – 2020)	
Adriana Ribeiro de Araujo Bruno Augusto Dornelas Câmara.....	32
PNLD 2018 LITERÁRIO E RELAÇÕES ÉTNICO–RACIAIS EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL	
Mislânia Barros Oliveira.....	53
A APLICABILIDADE DA LEI N. 10.639/03 NO COMBATE A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA	
Silvaneide Gercina Almeida Carlos André Silva de Moura.....	80
BNCC... IGBÁ OU KIZILA? UMA ANÁLISE PARA QUESTÃO AFRO-INDÍGENA E AS RELIGIÕES DE TERREIRO	
Carlos André Silva de Moura Jaelson Gomes de Andrade Pereira.....	109
CONTRA A MARÉ DESENVOLVIMENTISTA: POR UMA SAÚDE QUE ABARQUE AS PLURALIDADES INDÍGENAS	
Leilane Ferreira Ferro Maria da Conceição Florencio Monteiro Bezerra Suely Emilia de Barros Santos.....	130

**CIGANOS, UM POVO INVISÍVEL: OS DESAFIOS
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA OS
POVOS CIGANOS**

Wirlan Pajeú de Moraes

Sandra Simone Moraes de Araújo..... 147

**QUILOMBISMO: QUESTÕES LEGAIS E
CONCEITUAIS, NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA**

Érika de Sousa Mendonça

André Soares da Silva..... 171

**A QUESTÃO AGRÁRIA E O RECONHECIMENTO
DAS TERRAS QUILOMBOLAS A PARTIR DA
CONSTITUIÇÃO DE 1988: ESBOÇO PARA A
DISCUSSÃO**

José Êmerson Alves da Silva

Ricardo José Lima Bezerra..... 188

**O CONTEXTO DE VIDA DA MULHER NEGRA E AS
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Júlio César Bernardino da Silva

Tarcia Regina da Silva..... 212

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS

Maria Célia Cordeiro de Farias Bezerra¹

Tarcia Regina da Silva²

1. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este texto tem como fito analisar como se dá as questões das relações étnico-raciais no Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLDT 2019. A significância do livro didático deve-se ao fato do mesmo ser caracterizado como um artefato cultural com fins de subsidiar o professor no processo de ensino aprendizagem, no direcionamento das práticas pedagógicas e no desenvolvimento das estratégias de ensino.

A partir disso, o docente fará uso das melhores metodologias para alcançar a evolução do estudante em meio às suas expectativas de aprendizagem, visando o aprimoramento das competências e habilidades inerentes a este. Isso significa dizer que o livro didático se configura como uma fonte de pesquisa confiável para o direcionamento do aprendizado, além de ser um facilitador no

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, Da Diáspora e dos Povos Indígenas (PROCADI), da Universidade de Pernambuco. Graduada em Letras e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - UPE (2005). Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Pernambuco.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Professora adjunta da Universidade de Pernambuco. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica. Professora do Programa de Pós-graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PROCADI) e do Programa Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Socioambiental (PPGSDS). E-mail: tarcia.silva@upe.br

processo de leitura, de escrita, da propagação do conhecimento nas mais diversas áreas e na ampliação da cultura, informação e pensamento. Dessa maneira, essa pesquisa que se caracteriza como qualitativa e documental procura entender através da análise dos documentos que balizam o PNLD como a questão das relações étnico-raciais é apresentada.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) “é um dos maiores programas de livros didáticos do mundo” (BRASIL, 2019, p.07) e a sua execução é cabal para que o mesmo enquanto política pública cumpra o seu papel. Assim, o PNLD é composto mediante a avaliação, a compra e a distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários, os quais subsidiam o docente na sua prática pedagógica no percurso do ano letivo. De forma regular e gratuita, todas as instituições públicas da educação básica, compreendendo as redes federal, estadual, municipal e distrital, de igual modo às entidades sem fins lucrativos e em conformidade com o poder público são atendidas e beneficiadas.

No tocante ao atendimento dessas entidades, a distribuição é realizada a cada três anos, havendo assim há uma alternância quanto à entrega nos níveis de ensino, a saber: Infantil, Fundamental (anos iniciais e anos finais), Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A sociedade educacional brasileira integrante das escolas públicas é contemplada e, para tal, é cabível às escolas e aos professores a análise e a seleção das obras didáticas que melhor se alinham às práticas educativas dos docentes e às expectativas e conhecimentos a serem atingidos pelos discentes. Não obstante, surgirem a partir do mesmo edital e após a aprovação do Ministério da Educação (MEC), os livros didáticos dispõem de singularidades no que concerne à disposição das informações, linguagem, atividades sugeridas, entre outros.

Sabendo que a efetivação do PNLD é feita de forma intercalada para atender em períodos distintos os segmentos já mencionados, será dado enfoque nessa pesquisa ao PNLD 2019, cujas particularidades fazem referência aos anos iniciais do ensino

fundamental. Logo, as modalidades que não são atendidas num determinado ano, recebem remessas de livros como forma de complementar o público equivalente às novas matrículas, ou até mesmo para a reposição de materiais didáticos que foram danificados ou não restituídos.

Contudo, a fim de que todos os públicos da educação básica possam ser assistidos através de ciclos próprios e edições autônomas, os materiais escolhidos são de inteira responsabilidade do Ministério da Educação - MEC por intermédio da Secretaria da Educação Básica (SEB), cabendo ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a função de compra e da distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados, de igual modo a disposição das entregas e das substituições dos mesmos, objetivando alcançar todos os espaços escolares públicos cadastrados pelo censo escolar. Portanto, o MEC e o FNDE são as instituições responsáveis pela execução do PNLD.

É então, o PNLD legitimado por intervenção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual foi instituída em 20 de dezembro de 1996 e traz na sua conjuntura o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, a legitimação da garantia no que se refere ao compromisso da distribuição dos materiais didáticos por parte do Estado em relação à educação pública, como afirma-se no seu artigo 4º:

Do Direito à Educação e do Dever de Educar. Artigo 4º.
O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Inciso VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático - escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996, p. 9-10).

Destarte, considerado como o mais antigo dos programas direcionados à distribuição das coleções didáticas para os educandos pertencentes a toda rede pública de ensino brasileiro, o PNLD foi aperfeiçoado durante décadas e sua trajetória ocasionou nomenclaturas, leis e decretos diversos, cujas particularidades seguem

no percurso temporal em constantes aprimoramentos. Sabendo que o PNLD está em contínuo desenvolvimento, sua nova legislação expressa através do Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, a junção dos programas relacionados aos livros.

Dessa forma, o PNLD passou a ser nomeado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático, entregando não somente coleções didáticas, mas também acarretou a distribuição de livros literários, função essa exercida anteriormente pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e da inclusão de itens indispensáveis à ação pedagógica, tais como materiais com metodologia de projetos, materiais digitais, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Ademais, a proporção do programa inovou e, a partir do PNLD 2019, foi atendido também o público da Educação Infantil e de instituições comunitárias sem fins lucrativos. Assim, nesse mesmo ano além de ser atendido o público relacionado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estendeu-se também essa distribuição à Educação Infantil de forma periódica e regular.

O funcionamento do PNLD percorre desde a adesão das escolas até a publicação dos editais e, conclui-se com as entregas e recebimentos dos materiais didáticos. Para tal, são elaboradas as etapas de funcionamento de logística do programa. São elas: Adesão das escolas, Edital e Inscrições das editoras, Triagem/ Avaliação, Guia do Livro Didático, Escolha, Pedido, Aquisição e Produção, Análise física, Distribuição e Recebimento, Conservação, Devolução e o Remanejamento. Quanto ao quesito utilização dos livros, após o PNLD 2019, esta será por um período de 4 anos seguidos, ficando definido que o estudante fará a devolução após esse tempo de uso, exceto os livros consumíveis.

Portanto, os livros didáticos são classificados em reutilizáveis e consumíveis. Os primeiros são aqueles que devem ser devolvidos às escolas ao término de cada ano letivo para que outros estudantes possam fazer uso deles. Já os últimos denominados consumíveis, são ofertados de forma definitiva aos educandos, uma vez que o material contém espaço destinado para exercícios e anotações. Em se tratando

das coleções didáticas inerentes a essa pesquisa, as mesmas pertencem aos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e todos os livros são classificados como consumíveis. “Por isso, é muito importante analisar cuidadosamente cada material que chega até as mãos dos docentes porque eles impactam diretamente na qualidade da aula, no rendimento e no aprendizado dos estudantes” (BRASIL, 2019).

E, para que a instituição escolar receba os livros didáticos ofertados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), basta que confirme a sua participação no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e que a rede escolar esteja conveniada por adesão formal ao programa, de acordo com a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, necessitando de atualizações anualmente. Quanto à questão da distribuição, essa é uma ação coletiva que envolve o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) e a organização das editoras conveniadas, os quais se baseiam nos dados quantitativos do censo escolar fornecidos pelas escolas.

Mas, para que os materiais didáticos fornecidos pelo MEC sejam entregues às escolas públicas, é essencial que se faça o momento de escolha, análise e validação pelas equipes pedagógicas de cada âmbito escolar, representando este um procedimento significativo para o progresso do ensino-aprendizagem de forma eficaz. Assim, todas as coleções didáticas são avaliadas segundo critérios definidos em edital por uma Comissão Técnica Específica com integrantes das distintas áreas do conhecimento, que após aprovados e inscritos farão parte do Guia Digital do PNLD.

Hodiernamente, o Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017 também viabilizou a unificação dos materiais destinados às redes de ensino, sendo que são apresentadas três possíveis modalidades: material único para cada instituição possibilitando à escola realizar sua devida escolha; material único para cada grupo escolar, em que a escolha é delimitada pela rede de ensino e, material único para toda a rede escolar, afirmando que todas as unidades escolares

disponibilizarão do mesmo material didático. Logo, compreende-se que a participação dos professores é de extrema significância do processo seletivo das coleções didáticas, configurando como um ato público que melhor atendam às suas necessidades e dos estudantes, pois serão esses artefatos escolhidos de forma democrática.

À vista disso, uma das finalidades do PNLD converteu-se em subsidiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), cujo teor regulamenta as aprendizagens necessárias a serem vivenciadas nas escolas públicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, proporcionando a garantia de uma aprendizagem plena. A partir da ratificação da BNCC e do apoio do PNLD a mesma, houve a possibilidade de um diálogo entre os livros didáticos e literários, principalmente ao cumprimento das suas particularidades.

Na contemporaneidade, as questões das relações étnico-raciais e as políticas públicas no governo vigente são motivos de muitas polêmicas, vindas à tona diversas proibições e reedições por parte do poder executivo e seus apoiadores. O teor autoritário é evidenciado no edital do PNLD 2023, o qual refere-se à inscrição, avaliação e escolha das coleções didáticas que serão utilizadas por professores e estudantes dos Anos Iniciais do 1º ao 5º ano. Segundo esse edital publicado no Diário Oficial da União no dia 12 de fevereiro do ano em curso, o mesmo traz novas regras, definindo como devem ser as obras didáticas para alunos com idades entre 6 e 10 anos.

Contudo, é notório que a história é repleta de episódios de repressão aos livros com símbolos do conhecimento e da liberdade de expressão, a exemplo do recolhimento de 42 obras de importantes autores nacionais e internacionais das bibliotecas em 2020. Logo, essa ação direta sobre o PNLD 2023 impacta na parte pedagógica quanto à intervenção em conteúdos dos livros que serão aprovados nas escolas e, também atinge o mercado editorial, o qual passa a fazer escolhas e autocensuras em suas publicações, posto que é o governo um grande consumidor.

Então, é perceptível que o PNLD 2023 se tornou o centro de muitos debates e dividiu opiniões, cujas especificidades além de

priorizar os componentes curriculares de português e matemática, aperfeiçoa conteúdos direcionados, sobretudo à alfabetização, que é o foco do governo no que se refere à Educação. Entretanto, as mudanças não se restringem somente a essas, pois o PNLD 2023 que foi apresentado estaria na sua pauta deixando de observar princípios éticos e democráticos imprescindíveis à formação identitária do estudante enquanto cidadão e ser humano crítico em pleno desenvolvimento.

Em termos comparativos, enquanto o PNLD 2019 estaria citando uma série de observâncias de princípios éticos e democráticos, com a inclusão de itens acerca de proibições quanto às questões étnico-raciais, o edital de 2021 além de retirar o vocábulo “democráticos” significando uma predisposição autoritária, tem como principal objetivo “promover positivamente a imagem do Brasil e a amizade entre os povos e os valores cívicos, como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, urbanidade, cooperação e honestidade” (BRASIL, 2021, p. 52).

Portanto, essas possíveis mudanças no PNLD 2023, ademais deixarem as instituições escolares desprovidas de acesso às informações consideradas essenciais ocasionando problemas muito preocupantes, representam um retrocesso diante das lutas identitárias conquistadas no decorrer dos anos. Pois, por muito tempo a história narrada nos livros didáticos foi a dos vencedores e colonizadores, deixando de fora a pluralidade étnica, social e cultural do Brasil. Assim sendo, ao serem abordadas nas obras didáticas as diversidades, as diferenças, a denúncia das desigualdades e violências, esses artefatos culturais ajudam a compreender quem somos, desenvolvendo práticas e atitudes cidadãs, de igual modo promovendo a reflexão necessária para reagir às opressões impostas.

2. APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PNLD 2019 DE LÍNGUA PORTUGUESA E REPRESENTAÇÃO NAS PESQUISAS

O livro didático sofreu modificações no percurso temporal e isso é importante para a prática pedagógica, pois é o recurso mais utilizado pelos docentes da educação básica, devido a sua presença em praticamente todas as escolas públicas brasileiras, significando ainda a principal ferramenta utilizada no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se o parceiro do professor no ato de ensinar e aprender. Mas não é exclusividade em meio a diversos aparatos tecnológicos. O seu acesso é um direito do discente garantido por dispositivos legais como a LDBEN, decretos, portarias e resoluções aprovadas pelo MEC. Políticas públicas de distribuição do livro didático, a título de exemplo o PNLD criado em 1985 como já foi explanado, são necessárias para que seja realizada essa distribuição.

E, mesmo com os avanços tecnológicos, o livro didático torna-se muitas vezes o único acesso ao conhecimento. Dessa forma, ele precisa ser bem trabalhado para que se possa aproveitar ao máximo seus benefícios porque além de ser um elemento formador do professor, acaba sendo um guia diante do plano de aula, auxilia **na prática pedagógica diária** no que concerne ao subsídio no planejamento de aulas e oferece suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, sua função está aquém de servir apenas como instrumento de ensino, uma vez que é também uma ferramenta primordial na formação da cidadania dos estudantes, que conforme Oliveira (2019, p. 148):

[...] busca-se que o livro didático contemporâneo de língua portuguesa seja uma coletânea de textos de diversos gêneros textuais, com ilustrações e atividades predominantemente relacionadas a esses textos, através dos quais se devem trabalhar de forma articulada leitura e produção textual, gramática e oralidade.

Assim, entre as coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2019 referente aos componentes curriculares instituídos para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais do 1º ao 5º ano, serão evidenciadas aqui as obras que correspondem ao Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa (LP) do 5º ano utilizados em escolas públicas dos municípios distintos do Agreste Meridional do Estado de Pernambuco. Essa escolha deve-se ao fato de o componente curricular em foco fazer parte da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora em tela e pelas experiências adquiridas ao longo do tempo como docente na área das linguagens, bem como das necessidades de aperfeiçoamento na condição de professora em constante processo de formação.

O Livro Didático de Língua Portuguesa é um instrumento importante para a educação escolar, quer seja na linguagem e no conhecimento, quer seja como dispositivo de propagação de ideologias. Esses aspectos ideológicos estão explícitos ou implícitos em conteúdos verbais e não verbais com sua multiplicidade de sentidos e fazem parte dos materiais didáticos que compõe o currículo escolar, podendo suscitar na construção social e cultural dos educandos, transformando estes em meros seguidores das orientações contidas nessas ferramentas didáticas.

Portanto, não somente textos verbais como também os não verbais representam mecanismos pedagógicos que contribuem para trabalhar o imaginário, a memória e a identidade por meio de discursos que transmitem tanto aspectos positivos quanto os negativos correspondentes a divulgação de estereótipos, preconceitos e discriminações. Então, pode-se dizer que o LD de LP é dotado de simbologia e significação que são fixados na memória social, representando também um artefato cultural que constrói a identidade dos discentes enquanto sujeitos em formação.

O Guia Digital PNLD 2019 que é o primeiro ciclo reestruturado pelo Decreto nº 9.099/17, traz informações para subsidiar na escolha das obras a serem legitimadas nas escolas públicas por um período consumível de 4 anos (2019 a 2022), sendo que o ano de escolha para os anos iniciais ocorreu em 2018. É função do guia apresentar particularidades sobre cada coleção didática possibilitando o acesso aos princípios e critérios a partir dos quais as obras inscritas no Programa foram avaliadas, bem como as resenhas das obras aprovadas e textos introdutórios para cada componente disciplinar, interdisciplinar e projetos integradores.

No entanto, para integrar o Guia Digital PNLD 2019, é imprescindível que esses materiais didáticos sigam as orientações explanadas no Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Em conformidade com o Edital de Convocação, este traz como características e objetivos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em suma a ressalva de que esses anos são decisivos e, que ademais outras responsabilidades inerentes às crianças, devem ser desenvolvidas as condições básicas fundamentais a fim de que elas permaneçam na escola, obtendo pleno desenvolvimento nos estudos e evoluindo nos aspectos que vão desde o físico até o social. Como esclarece o PNLD (2019, p. 27):

Nos primeiros anos do ensino fundamental, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. A relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e valorização das diferenças.

Consequentemente cabe a esse período:

- a. inserir a criança como sujeito pleno no universo escolar e, portanto, levá-la a compreender o funcionamento particular da escola, num processo que não poderá desconhecer nem a singularidade da infância, nem a lógica que organiza o seu convívio social imediato;
- b. desenvolver da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático;
- c. garantir o seu acesso qualificado à cultura letrada, sem no entanto desconsiderar sua cultura de origem;
- d. ampliar seu conhecimento de mundo nas diversas áreas do

conhecimento; e. compreender o ambiente natural e social do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade; f. desenvolver a autonomia progressiva nos estudos; g. contribuir com o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (PNLD, 2019, p. 27).

Quanto aos critérios gerais de avaliação do PNLD 2019 com foco nas questões étnico-raciais, estes objetivam garantir a qualidade do material para o desenvolvimento da educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também a obra didática deve oportunizar condições propícias à busca pela formação cidadã. Relativamente aos critérios específicos de avaliação enfatizando o mesmo aspecto étnico-racial, os materiais didáticos deverão, segundo o que consta no PNLD (2019, p. 28):

a. Apresentar e discutir as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países, sem discriminar ou tratar negativamente os que não seguem o padrão hegemônico; b. Representar a pluralidade social e cultural do Brasil, por meio de textos e ilustrações isentos de preconceitos e estereótipos em relação a gênero, idade, religião, outras regiões do país e nações do mundo; c. Retratar a miscigenação da população brasileira, por meio de textos e ilustrações, destacando a diversidade étnico-racial como ela existe na realidade; d. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, não restringindo o seu estudo ao início da ocupação do território brasileiro ou a exemplos de agricultura tropical produzida com mão-de-obra escrava.

Complementando os critérios de avaliação, o Edital de Convocação do PNLD destaca a respeito das ilustrações das obras didáticas, que elas devem “retratar adequadamente a diversidade

étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (PNLD 2019, p. 33). Por fim, mas de igual modo, é significativo salientar aqui os critérios eliminatórios comuns a serem considerados nas obras inscritas no PNLD 2019, submetidas à avaliação que são os seguintes:

1. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano; 2. Serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos preceitos legais instituídos nos documentos legais: 2.1. CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988; 2.2. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/96), com as respectivas alterações legais (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008); 2.3. Estatuto da Criança e do Adolescente; 2.4. Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 2.5. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano; 3. Será excluída do PNLD 2019 a obra didática que: a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; b. Propor ação pedagógica voltada para desrespeito e desvalorização da diversidade; c. Promover postura negativa em relação a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, desconsiderando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; d. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta; e. Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras (PNLD 2019, p. 30-31).

A educação das relações étnico-raciais na educação básica tornou-se também uma das inquietações educacionais, a partir da Lei

nº 10.639/03, atual Lei nº 11.645/08, onde princípios de reparação, valorização e reconhecimento estabeleceram políticas públicas com ações afirmativas, objetivando a correção das desigualdades raciais e sociais da trajetória da população negra para a formação da cultura brasileira. Tais questões incidem também nos materiais didáticos.

Nesse panorama, Rosenberg, Bazilli e Silva (2003) se propuseram a efetuar uma revisão da produção brasileira sobre expressões de racismo em livros didáticos. O artigo analisou a produção brasileira sob dois ângulos: publicações que enunciavam o racismo em livros didáticos; e publicações que se referiam ao combate ao racismo em livros didáticos. Os autores procuraram então indicar aspectos comuns em produções sobre o tema, as lacunas que vêm permanecendo e a diversidade de enfoques teórico-metodológicos sobre os quais elas têm se apoiado. Eles concluíram realizando uma análise das principais ações que vêm sendo desenvolvidas, tanto pelo movimento negro como pelos órgãos oficiais para combater o racismo nos livros didáticos, tais como o PNLD e a lei nº 10.639 de 2003.

Os mesmos ressaltam que a lei citada é fruto de uma antiga reivindicação do movimento negro e que a mesma gera uma certa apreensão no que diz respeito a sua aplicação e suas consequências para a produção do livro didático, ou seja, essa lacuna na sua aplicabilidade ocasiona problemas no material didático e, isso decorre também da inadequação na formação de professores quanto à matéria e no reduzido material didático de qualidade para uso de alunos e professores.

Rodrigues (2015) inicia o seu texto com uma constatação: “Nos foi contado que a Princesa Isabel não achou certo os negros serem escravos e resolveu acabar com a escravidão no Brasil” (p.07). Ela argumenta que mesmo após muitos anos da abolição do sistema escravocrata, as pesquisas apontam o campo educacional como um dos (re)produtores das desigualdades pelo pertencimento étnico-racial que se perpetuam até a atualidade. Ela aponta ainda as mudanças ocorridas no percurso e, entre essas, ela cita as lutas do Movimento Negro em prol de uma educação pautada nas relações étnico-raciais,

as leis que sancionaram a obrigatoriedade legal da inserção de conteúdos sobre a “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” em todo o currículo escolar.

Para tal, a autora perquiriu o livro de Língua Portuguesa destinado ao nono ano do Ensino Fundamental intitulado Singular & Plural e tinha como objetivo analisar as possíveis contribuições do mesmo para a superação do racismo nas escolas, através da inserção da temática étnico-racial. Quando Rodrigues (2015) relacionou os discursos oficiais das leis instituídas com os textos presentes no livro didático selecionado para a pesquisa, constatou também através da fala dos professores entrevistados, que as alterações feitas na LDBEN não estavam sendo colocadas em prática na escola pesquisada. A autora concluiu que há uma associação do negro com brincadeiras de cunho preconceituoso, jocoso e discriminatório, posicionando os negros na condição subalterna, animalizada e, destacou ainda que há uma disparidade entre o proclamado e o real.

Coelho, Madeira e Manoel (2016) visaram à compreensão das relações étnico-raciais e como essas questões estão representadas nas obras didáticas de língua portuguesa, uma vez que a LDBEN afirma que as temáticas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira devem ser inseridas no currículo escolar de todo o país. Para tanto, as autoras selecionaram dois livros didáticos do nono ano que foram aprovados pelo PNLD 2016, onde objetivavam a análise dos gêneros textuais e se estes mantinham consonância com a Lei nº 10.639/2003 e a LDBEN.

Compreendendo que é o livro didático um dispositivo cultural que serve como subsídio para o professor em sala de aula, cujas temáticas são significantes para a formação do educando e do combate ao racismo, Coelho, Madeira e Manoel (2016) utilizaram-se da análise de conteúdo e puderam constatar que os gêneros textuais analisados tratavam das relações étnico-raciais, porém essa temática ainda não representava aspectos de valorização, do respeito e do reconhecimento da diversidade na condição de transformação social.

Para além, Muller (2018), realizou como metodologia da pesquisa o estado da arte com fins de apresentar os resultados obtidos, cujo teor averiguava as produções acadêmicas nacionais acerca do livro didático no que concerne às relações étnico-raciais. Assim, Muller (2018) trouxe à tona teses, dissertações e artigos publicados na área educacional, tencionando observar as possíveis lacunas, permanências e mudanças. A autora inferiu que há um ponto convergente entre as pesquisas citadas ao referir-se à representação do negro nas obras didáticas entre os anos de 2003 a 2014, assim como a associação com a Lei nº 10.639/2003.

Muller (2018) considerou importante frisar que, diante das leituras feitas das produções acadêmicas e da sanção das leis, as observações trouxeram de antemão alguns resultados quanto aos conteúdos escolares dos livros didáticos, todavia essas mudanças ainda não podem ser classificadas como impactantes para o espaço escolar, sendo entendidas nesse caso, apenas como cumprimento das demandas legislativas. A autora conclui então que, as pesquisas apontam materiais didáticos representando os negros de forma preconceituosa e discriminatória, ressaltando que a exposição crítica do material apresentado possa colaborar com a instituição escolar na busca de práticas antirracistas competentes.

Para Silva e Benassi (2021) baseados em Linguística Aplicada buscaram averiguar numa coleção de Livro Didático de Português se a mesma traz a valorização do homem negro, ou apenas oportuniza ideologias de embranquecimento social. A coleção didática analisada obteve alto índice de aprovação entre as escolas públicas de um referido lugar. Eles expõem que há ainda no âmbito escolar situações de racismo e discriminação provenientes tanto da equipe pedagógica como também dos estudantes, porém estes o fazem de forma impensada.

Os autores enfatizam o livro didático porque o mesmo é um artefato significativo para o fazer pedagógico utilizado na escola e que ele pode acarretar padrões da formação do estudante. Desse modo, eles chegaram à conclusão que, os princípios apresentados na coleção

selecionada trazem como referencial a branquitude, primando por uma hegemonia branca como modelo universal, sendo esse aspecto perceptível nos textos não verbais da obra didática em foco.

Isto posto, entende-se que as questões étnico-raciais vêm sendo discutidas de forma intensa ultimamente, seja em forma de artigos, dissertações, teses e até mesmo através de dispositivos culturais e recursos midiáticos. Essas reflexões se fazem necessárias mediante às práticas da sociedade como um todo e, principalmente no ambiente escolar em relação a uma educação voltada para as relações étnico-raciais no cotidiano, buscando mudanças significativas, principalmente com foco na construção da identidade da criança e negra em processo de desenvolvimento da sua autoimagem. Este convívio social se externa além da família, principalmente na escola onde os educandos compreendem o seu papel de sujeitos e atores sociais. Logo, as questões étnico-raciais são de acentuada importância para o enfrentamento de práticas racistas e a construção de posicionamentos mais abertos e, nesse contexto, é imprescindível o papel dos livros didáticos enquanto artefatos culturais nessas discussões.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos para essa análise toda a trajetória do PNLD fica evidente que o mesmo passou por mudanças necessárias ao longo do tempo e, essas mudanças não podem ser interrompidas, pois necessitamos de uma sociedade que trate a todos de forma igualitária, sendo assim não há espaços para retrocessos. Da mesma forma, é reconhecível a importância do livro didático enquanto artefato cultural na formação identitária da criança, principalmente nos anos iniciais da educação básica.

Quanto ao Guia Digital do Livro Didático e do Edital de Convocação para as coleções didáticas, especificamente aqui o PNLD 2019, é salutar o compromisso das editoras em relação aos critérios de avaliação das obras didáticas e o aprimoramento das questões étnico-

raciais nas mesmas porque é a educação um dos caminhos para que seja feita uma desmontagem simbólica dessa negritude silenciada e invisibilizada por tanto tempo, possibilitando assim, uma educação antirracista, emancipatória e democrática de fato.

Em referência ao compromisso dos professores, estes exercem em sala de aula um papel fundamental no cumprimento das práticas da aplicabilidade das leis sancionadas, bem como fazer uso seriamente dos materiais pedagógicos no âmbito escolar. Consequentemente tem o educador uma função primordial no momento de escolha do material didático, do mesmo modo em sala de aula para promoção de debates e reflexões acerca das relações étnico-raciais e, esse não conhecimento gera a continuidade de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas, uma vez que sabemos que as subjetividades são formadas e construídas no espaço escolar.

Contudo, um dos desafios é também o trabalho com materiais didáticos e paradidáticos no comprometimento com a necessidade de incorporação das questões sobre diversidade étnico-racial no currículo da educação básica, que apesar de toda a conjuntura elaborada nos Editais de Convocação quanto aos seus critérios de avaliação, os livros didáticos ainda trazem em seus textos verbais e não verbais pessoas negras estereotipadas e inferiorizadas condicionadas a posições subalternas e, isso é uma herança do passado colonial e escravocrata.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Do Direito à Educação e do Dever de Educar. Artigo 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018b.236 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Apresentação - Guia de livros didáticos** - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018 57 p.

COELHO, Simony Ricci. MADEIRA, Mônica Saad. MANOEL, Bianca Correa Lessa. **As relações étnico-raciais nos livros didáticos de língua portuguesa: um estudo sobre os gêneros textuais.***In:* Cadernos do CNLF, vol. XX, nº 07 – Fonética, fonologia, ortografia e política linguística. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016.

MULLER, Tania Mara Pedroso. **Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte.** *In:* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018.

OLIVEIRA, Fábio Araújo. **Dossiê Masculinidades Negras no Livro Didático de Língua Portuguesa.** UNEB e UNICAMP. Caderno de Gênero e Diversidade. Salvador – BA. 2019, 171 páginas.

RODRIGUES, Samanta Samira Nogueira. **Relações étnico-raciais no ensino de língua portuguesa: o que a Princesa não aboliu?** Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Sandra Regina Sales. 2015. 149 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

ROSEMBERG, Fúlvia. BAZILLI, Chirley. SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura.** Fundação Carlos Chagas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003, 22 p.

SILVA, Silvio Ribeiro da. BENASSI, Fabiana Lopes. **Livro didático de português: valorização do sujeito negro ou embranquecimento social?***In:* ITINERARIUS REFLECTIONES. Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Jataí. Volume, 17, n. 2, ano, 2021.

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD – 2020)³

Adriana Ribeiro de Araujo⁴

Bruno Augusto Dornelas Câmara⁵

1. INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme se conhece hoje, constitui uma política pública que passou por mudanças, transformações e aperfeiçoamentos desde sua criação até a atualidade. A trajetória dessa política pública, revela as especificidades e particularidades referentes ao livro didático de História, objeto cultural que se destaca no meio escolar devido ao acesso que dispõe para o público da Educação Básica. Pautado nessa questão, o livro didático tem sido foco de estudos que contemplam esse material sob as mais diversas perspectivas.

Desde sua criação, o livro didático se destaca devido ao importante papel que desempenha no meio escolar. Ele continua sendo o material didático de maior acesso de professores e alunos das escolas da rede pública brasileira. Assim sendo, os conteúdos

³ Artigo apresentado a disciplina de Políticas Públicas na Educação Étnico-Racial, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Tarcia Silva, do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – PROCADI, da Universidade de Pernambuco – UPE/*Campus* Garanhuns.

⁴ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – PROCADI. Especialista em Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e graduada em História pela Universidade de Pernambuco – UPE/*Campus* Garanhuns.

⁵ Professor adjunto do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Pernambuco – UPE/*Campus* Garanhuns e docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – PROCADI. Professor colaborador do PPGH/UFPE.

veiculados nas obras didáticas compreendem um relevante meio para o processo de construção de conhecimentos e saberes do público estudantil.

Com base nessas considerações, cabe salientar a necessidade de disseminação de conteúdos que contemplem a pluralidade étnico-racial presente no Brasil. A história do livro didático demonstra o silenciamento, a invisibilidade e os equívocos que, por muito tempo, foram propagados acerca da História e Cultura dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Foi por meio de luta em prol de representatividade que esses povos conquistaram um espaço de representação nesses materiais didáticos. Isso se deu com a implementação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, e, posteriormente, com a implantação da Lei 11.645/08, que revogou a lei anterior e introduz também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena.

Com a introdução dessas duas legislações, se inseriu a problemática de como as abordagens das questões étnico-raciais passaram a ser veiculadas nos livros didáticos de História. Por este motivo, o presente artigo discute as transformações, os avanços e os desafios que o PNLD incorporou nos últimos anos. Para isso, este artigo tem caráter bibliográfico e documental, se apoiando essencialmente em artigos, dissertações e teses produzidas nos últimos anos que discutem as questões étnico-raciais nos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD. Se ancora também na análise dos documentos oficiais emitidos pelo programa, como o Edital do PNLD de 2019 e do Guia de livros didáticos de História de 2020. Dessa forma, visa contribuir para a discussão em torno da inserção das questões étnico-raciais pelo PNLD nos livros didáticos de História.

2. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): BREVE HISTÓRICO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma política pública voltada para a avaliação, compra e distribuição de livros, materiais didáticos e literários para as escolas públicas de Educação Básica de todo o Brasil. Este programa, assim estabelecido, cuja nomenclatura conhecemos hoje, só se instituiu definitivamente, em 1985. Antes ele já existia, enquanto única política pública voltada para a distribuição de livros didáticos, mas com outras denominações.

Para tratar da história do PNLD, se faz necessário destacar um aspecto importante decorrente da década de 1930, quando “as políticas para o Livro Didático se constituíram juntamente com as políticas que estruturaram a escola brasileira como um sistema” (ROCHA, 2017, p. 14). A trajetória do PNLD, remonta de 1936, com a criação Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. No ano subsequente, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabeleceu a primeira política pública de controle da produção e elaboração dos livros didáticos no Brasil. Ela aconteceu quando o:

[...] Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), um dos principais órgãos vinculados ao Ministério da Educação, iniciou um conjunto de ações, entre elas a Caldeme, relacionadas com a produção de manuais de referência para o ensino secundário e com a elaboração dos programas curriculares vigentes e os manuais didáticos existentes no mercado” (ROCHA, 2017, p. 14-15).

A Caldeme, Campanha do Livro Didático e Material de Ensino, foi criada em 1952 e visava a elaboração de guias de ensino, a análise dos programas de ensino e dos Livros Didáticos do Brasil. É importante considerar que até então não havia um aumento expressivo do uso dos Livros Didáticos no país. Já em 1966, travado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana

para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). Esta, por sua vez, tinha o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição dos livros didáticos. Somente a partir de 1966, “com a criação da Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted), podemos falar de fato de uma expansão do LD no Brasil” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 30-31). Nesse momento, vivia-se no Brasil a Ditadura Militar e, por este motivo,

Desde o final da década de 1960, os Livros Didáticos sofreram transformações e adaptações para se adequarem a uma nova realidade escolar. A “democratização” do ensino brasileiro permitiu o ingresso de novos personagens no ambiente escolar provocando mudanças na escola e na sociedade brasileira expressando-se também na lógica da produção de Livros Didáticos que passaram a ter papel central no universo escolar. Diante da necessidade de abrigar um grande contingente de alunos na escola, sem o devido investimento estatal com qualificação profissional, por exemplo, o Livro Didático apareceu como a solução para assegurar uma educação de qualidade a todos que adentrassem o universo escolar (OLIVEIRA, 2009, p. 40).

Em 1970, a Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do Ministério da Educação, implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. Em 1976, por meio do Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assumiu a compra da maioria dos livros para distribuir às escolas. Nesse período, houve a extinção do INL, ficando a cargo da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) a execução do programa do livro didático.

Desde 1977, uma preocupação se acentuou em torno do papel da preparação do professor para o uso dos materiais didáticos. Portanto, houve um “aumento substancial de lançamento de manuais do professor” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 42). Diante disso, é importante pontuar que na atualidade, além de ser material de maior acesso pelos alunos, o Livro Didático também passou a ser recurso de destaque para os professores de escolas “onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o Livro Didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas” (SILVA, 2005, p. 23).

Até então não se tinha um processo de avaliação desses materiais. Isso só veio ocorrer após o fim da Ditadura Militar, quando a Comissão Nacional de Livros Didáticos, como era chamado o setor responsável pela avaliação das obras didáticas tinham atribuições que envolviam o “estabelecimento de regras para a produção compra e utilização do Livro Didático” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Foi também nesse contexto de reconstrução democrática, a partir da década de 1980, que “algumas tímidas ações no âmbito da Fundação de Assistência ao Estudante tangenciaram a discussão acerca dos problemas presentes nos Livros Didáticos distribuídos no território nacional” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 126). Isso em paralelo à debates que propiciaram, posteriormente, em 1985, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a nomenclatura que hoje conhecemos.

Em 1983, em substituição à Fename, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que substituiu a Fename e incorporou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). Nessa fase, foi proposta a inclusão da participação dos professores no processo de escolha dos livros, assim como também a ampliação do programa para incluir também as demais séries do ensino fundamental.

Foi somente em 1985, a partir da edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, que o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD), com a nomenclatura que hoje conhecemos. A partir desse momento, o PNLD passou a trazer algumas mudanças, dentre elas, destaca-se que a partir de então seria considerada a indicação e garantia de escolha do livro didático pelos próprios professores e a reutilização do livro desse material escolar pelo público estudantil. Foi a partir da incorporação do PNLD com essa denominação, que o programa passou a ser responsável pelo controle de avaliação das obras didáticas por uma equipe de pesquisadores. Desde então, a trajetória do PNLD seguiu sofrendo mudanças, interferências e transformações ao longo do tempo.

É importante sintetizar que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) objetiva a universalização e melhoria do Ensino Fundamental. De forma gratuita, atende às escolas públicas de educação básica. Este programa é responsável pela aquisição e avaliação de materiais de referência e apoio a prática educativa. Nele, os professores realizam a escolha do Livro Didático a ser utilizado na instituição que atua. O processo de avaliação dos Livros didáticos ocorre da seguinte forma:

O PNLD avalia o conjunto de livros submetidos ao Ministério da Educação (MEC) para distribuição às escolas públicas do Brasil, a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento e de acordo com a legislação nacional, publicados em edital dirigido às editoras interessadas (ROCHA, 2017, p. 15).

Esse processo de avaliação que o PNLD visava realizar, ainda tardou para acontecer, mesmo após a institucionalização do programa. Segundo Helenice Rocha,

O programa começou a funcionar já sob o marco legal da Constituição (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1994-96), e a formulação e apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que estabeleceu não apenas parâmetros, mas

exigências legais que constam nos editais (ROCHA, 2017, p. 15).

Essa demora para o funcionamento efetivo do processo de avaliação dos livros no programa se justifica pela não presença do Estado autoritário. Desde então, críticas e tensões fizeram com que “de um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127).

Considerando os desafios que se delineararam perante o PNLD, se destaca que em 1992, o programa passou por limitações orçamentárias e houve uma restrição da distribuição para que atendesse somente até a 4ª série do ensino fundamental. Já em 1993, a Resolução CD FNDE nº 6 de julho de 1993 visou a garantia de um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático. Entre 1993/1994 foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” pelo MEC/FAE/UNESCO. A partir de 1995, de forma gradativa, foi sendo retomada a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Esse procedimento foi aperfeiçoado ao longo do tempo, e permanece sendo aplicado até os dias de hoje. No processo de avaliação das obras didáticos, considera-se que os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo devem ser excluídos do Guia do Livro Didático. Em 1997, o PNLD esteve diante de mais uma mudança, em que a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A partir do ano 2000 mais uma transformação marcou a distribuição dos livros didáticos. Dessa vez, eles passaram a ser

entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Em 2001, o PNLD passou a produzir livros didáticos em *braille*. Em 2012, o PNLD passou a incluir também outros materiais didáticos, como DVDs com jogos, simuladores e infográficos. Já no edital de 2019, o PNLD propôs a aquisição de **livros** com formato digital e acessíveis à tecnologia. Com base nessa explanação sobre essa política pública, percebe-se que esse programa está, desde o período em que foi criado, em constante processo de mudanças e aperfeiçoamentos, regido por decretos e leis específicos.

3. O PNLD E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: O QUE AS PESQUISAS DIZEM?

De acordo com a pesquisadora Ana Célia da Silva (2005, p. 22), “o Livro Didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares”. Esse complexo objeto cultural é portador de particularidades e especificidades característicos do seu tempo e do contexto em que está inserido. Portanto, à medida que novos Decretos e Leis foram sendo estabelecidos, os livros didáticos tiveram que ser repensados para atender essas demandas. Ao longo da trajetória do PNLD avanços e desafios se delinearam frente à constituição do livro didático de História. Importa aqui considerar as mudanças e transformações que foram sendo traçadas mediante a institucionalização da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e, posteriormente, da Lei nº 11.645/08, que inclui também a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura indígena. Ambas legislações introduziram a necessidade de revisão e adequação dos currículos e materiais didáticos destinados para as escolas, a fim de que eles atendam as demandas pela abordagem das questões étnico-raciais.

O livro didático é o material de maior acesso ao público escolar, por este motivo, ele desempenha um importante papel no processo de construção de conhecimentos e saberes daqueles que estão na Educação Básica. Em função da abrangência e relevância do livro didático, nos últimos anos, estudiosos tem se dedicado e desenvolvido pesquisas que tematizam em torno desse material, apresentando contribuições que envolvem as obras didáticas sobre as mais diversas perspectivas. Importa tratar aqui sobre o que as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos têm apontado em relação a abordagem das questões étnico-raciais nos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD.

Em trabalho recente, intitulado “O irreconciliável nos editais do PNLD: eurocentrismo, cidadania e Ensino de História”, a pesquisadora Taíssa Cordeiro Bichara (2020), caracteriza que a busca pela formação da cidadania, associada ao ensino de História, situa determinados agentes históricos em posição de submissão ao universo identificado com a civilização Ocidental – predominantemente branca (cristã) – reforçando a matriz de referencial eurocêntrico nos livros didáticos de História. Segundo ela, nos livros didáticos de História ainda há uma perspectiva que visa formar cidadãos “unidos por laços de identidade nacional”. Ao considerar o PNLD, ainda de acordo com a autora supracitada,

Dada a sua relevância como política educacional e como ponto inicial da avaliação de livros didáticos feita por especialistas da área, os critérios prescritos nos editais do PNLD demandam perscrutação no sentido de se averiguar a maneira pela qual a tradição eurocêntrica, cidadania e ensino de história se entrecruzam, já que estas categorias parecem estar relacionadas de modo desalinhado entre si, além de incompatíveis com a sociedade brasileira, que tem a desigualdade e a exclusão como elementos da sua composição histórica (BICHARA, 2020, p. 202).

Dessa forma, ela explicita a necessidade de articulação da política pública voltada para o livro didático com as demandas da sociedade brasileira. Outro estudo intitulado “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático–PNLD/2013”, a pesquisadora Segismunda Sampaio (2015), analisa obras referentes ao triênio 2013, 2014 e 2015, com base em uma análise de 11 coleções didáticas. Nesse trabalho, ela chegou à conclusão de que embora o conteúdo da lei seja abordado nos livros didáticos analisados, ainda há a presença de imagens sem historicidade de contexto de produção, restringindo as possibilidades de leitura crítica sobre o negro. Segundo essa estudiosa, os objetivos presentes no Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais, que visa o combate ao racismo e ao preconceito racial não são atendidas. Conforme ela destaca,

[...] a homogeneização da abordagem dessas imagens como argumento histórico para se discutir a escravidão negra no Brasil, da forma como são expostas e, sem a devida orientação ao professor, inclusive com 151 indicações bibliográficas que permitam a compreensão do contexto de elaboração dessas imagens, dificilmente propicia um trabalho consequente que vislumbre o combate ao racismo, ao preconceito racial e à discriminação racial, conforme preconiza o Parecer CNE CP 003/2004 que fundamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SILVA NETA, 2015, p. 150-151).

Ela evidencia a dificuldade de articulação das imagens referentes aos povos africanos e seus descendentes para o processo de desconstrução de visões distorcidas e equivocadas. Os resultados da pesquisa da autora supracitada reforçam que “a abordagem dessas imagens nos livros didáticos analisados se ocupa do conteúdo da cena representada, mas negligencia o seu contexto de produção: o olhar do viajante europeu que registra as diferenças que convêm à confirmação

da supremacia da identidade branca europeia” (SILVA NETA, 2015, p. 153). Por este motivo, a pesquisadora ainda pontua que:

[...] embora o conteúdo da Lei 10639/2003 esteja incorporado nos livros didáticos analisados, a recorrência a iconografia clássica da escravidão, sem a devida atenção ao contexto em que foram produzidas, restringe as possibilidades de uma leitura crítica das representações sobre o negro no período em questão. Devido a isso, avaliamos que o trabalho com as imagens, da forma como vem se desenvolve nos livros didáticos analisados, não atende aos objetivos expostos no Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (SILVA NETA, 2015, p. 153-154).

Outra pesquisadora, a Ana Carolina Araujo (2017), em sua pesquisa intitulada “As relações raciais: uma avaliação da efetividade e do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015” faz uma avaliação da política pública que versa sobre o material didático (PNLD) em relação ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ela busca identificar como são tratados os conteúdos de História e cultura Afro-Brasileira e africana nos livros didáticos de história aprovados pelo programa. Essa pesquisa procura identificar se os livros didáticos estão em consonância com o que se estabelece nas Diretrizes, se incorporam os conteúdos referentes a História da África e aos africanos e seus descendentes de forma positiva.

Nessa pesquisa foi verificada uma efetividade parcial dessa política pública na medida em que a abordagem dos temas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira são dispostas de modo generalista e simplificado, não de modo negativo, mas bastante superficial. É destacado que é notória a incorporação de temas que tratam a história africana e afro-brasileira nos materiais didáticos. A pesquisadora ressalta que apesar das dificuldades há avanços no que

se refere ao tratamento do tema, mas os próprios guias dos livros didáticos analisados pela pesquisadora revelam que continua prevalecendo certa fragilidade ao abordar o tema.

Segundo ela, ainda há a leitura da África com perspectivas eurocêntricas. A abordagem da escravidão reforça uma visão negativa dessas populações, ancorada em perspectivas distorcidas, que são responsáveis por tratar os africanos e afrodescendentes como sujeitos inferiores. Dessa forma, ela demonstra que a contribuição desses povos para a História fica pautada somente no passado nos livros didáticos analisados. O que prevalece nessas obras, segundo ela, ainda é o protagonismo europeu. Diante de tudo isso, ela conclui que o que ocorre é somente uma efetividade parcial da lei 10.639/03.

Constatou-se a partir das coleções avaliadas que há efetividade, visto que todas as coleções apresentam capítulos específicos que abordam as propostas das diretrizes quanto às contribuições históricas, culturais, sociais dos povos africanos e afrodescendentes. Desse modo, a história dos povos africanos e afrodescendentes, antes invisibilizadas/silenciadas, passa a ganhar espaço nos materiais didáticos. Podemos inferir que isso resulta, tanto da necessidade de atualização das obras didáticas frente às alterações curriculares propostas por novos marcos normativos, dentre os quais estão a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 e as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quanto pela incorporação desses marcos normativos ao desenho institucional do PNLD, ou seja, a inclusão da abordagem de temas sobre história e cultura afro-brasileira e africana aos critérios obrigatórios de avaliação e classificação das obras didáticas. Entretanto, a avaliação nos leva a tencionar essa efetividade como parcial, tendo em vista que os conteúdos que tratam dessas temáticas são apresentados de modo superficial, simplista e em muitos casos, incompleto. Fator que podem prejudicar a compreensão do alunado para a diversidade cultural e histórica dos povos africanos e afrodescendentes e suas

contribuições ao patrimônio histórico e cultural brasileiro (FRANÇA, 2017, p. 138-139).

Na pesquisa intitulada “A representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de História”, Marília Dalla (2016) procura entender como as normativas legais, as demandas sociais e as pesquisas acadêmicas têm influenciado a representação de grupos como indígenas, africanos e afrodescendentes. Ela mostra que as questões étnico-raciais têm sido representadas de forma diferente de 30, 20 ou 10 anos atrás, mas que essa diferença ainda não foi capaz de desconstruir algumas ideias estigmatizadas acerca de determinados grupos sociais e conhecimentos históricos acerca dos mesmos.

Em outro trabalho, denominado “O livro didático de História no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural”, Miriam Pereira de Souza Fagundes (2020) investigou imagens dos grupos subalternizados no livro didático, defendidos pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, destaca-se que há avanços em relação a algumas imagens de personalidades negras, porém são a minoria em relação à quantidade de imagens que são tratados como subalternizados ou inferiorizados, criando sempre a imagem do escravizado trabalhador. Segundo ela,

[...] o negro brasileiro aparece, na maioria das vezes, como subalternizado e mesmo tendo previsão de leis e instrumentos constitucionais que garantem a valorização cultural, o silêncio nas páginas do livro didático prevalece. Talvez, se a história dos povos africanos e indígenas fosse escrito por eles, esse silêncio não seria evidente (FAGUNDES, 2020, p. 105).

Ela ainda ressalta que “há avanços em relação a algumas imagens de personalidades negras, porém são a minoria em relação à quantidade de imagens que são tratados como subalternizados ou inferiorizados, criando sempre a imagem do escravizado trabalhador” (FAGUNDES, 2020, p. 205).

Diante disso, percebe-se que apesar de haver uma inserção das questões étnico-raciais nos livros didáticos de História, ainda há um longo percurso de desconstrução a ser trilhado, visto que, ainda persiste a representação e reprodução de perspectivas eurocêntricas nesses materiais.

4. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA COLEÇÃO DIDÁTICA “HISTÓRIA, ESCOLA E DEMOCRACIA”

Para tratar da análise da coleção didática “História, Escola e Democracia” se faz necessário, em um primeiro momento, considerar os critérios de avaliação do PNLD com foco nas questões étnico-raciais, tendo em vista que são eles que norteiam o processo de avaliação das coleções didáticas que serão aprovadas pelo PNLD. Dessa forma, os princípios lá estabelecidos serão de fundamental importância para a análise das obras didáticas que constituem o objeto de pesquisa do presente artigo.

Os critérios de avaliação estabelecidos no Edital do PNLD buscam garantir a qualidade do material didático e a adequação deles as necessidades da educação pública brasileira. Assim sendo, o edital especifica que os materiais didáticos produzidos e disponibilizados pelo PNLD devem estar em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. É com base nisso que no edital do PNLD são elencados diversos critérios que, se as obras inscritas não estiverem em conformidade, implicam em sua total eliminação do processo seletivo.

Importa aqui tratar, portanto, dos critérios listados no Edital do PNLD 2020 que remetem essencialmente às questões étnico-raciais. Dentre eles, destacam-se os seguintes: respeito à legislação e as normas oficiais relativas à Educação, dessa forma, serão excluídas as obras didáticas inscritas no Programa que não atenderem aos preceitos legais instituídos nos documentos referentes a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012), as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004). Da mesma forma, também serão eliminadas as obras que não estiverem em observância aos princípios étnicos capazes de auxiliar no processo de construção da cidadania e do convívio social. Assim, considera-se que os materiais devem estar

[...] livre de qualquer tipo de estereótipos ou preconceitos, sejam eles de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 38).

Consta que as obras devem “promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social” (BRASIL, 2018, p. 39); assim como também “promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes” (BRASIL, 2018, p. 39); e, além disso, precisam “representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país”, e “as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países” (BRASIL, 2018, p. 39).

Sobre as ilustrações, no Edital do PNLD 2019 consta que as mesmas devem estar adequadas a estrutura editorial e ao projeto gráfico, assim, deveram ser dispostas de modo que retratem “adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (BRASIL, 2018, p. 41).

A análise da coleção didática “História, escola e democracia” aqui desenvolvida, ocorre mediante a investigação das considerações presentes no Guia PNLD 2020 de História. Para tanto, inicialmente, se faz necessário uma breve investigação em torno do que o Guia

apresenta sobre todas as coleções da área que foram aprovadas pelo processo seletivo proposto pelo Edital do PNLD 2020. O Guia é responsável por apresentar uma avaliação de todas as coleções didáticas e nele são apresentadas considerações que remetem justamente às questões étnico-raciais nas coleções aprovadas.

A avaliação das obras didáticas aprovadas pelo PNLD é feita por uma comissão criada pelo Ministério da Educação (MEC). O processo de avaliação do PNLD 2020 é resultado de um longo processo de aprimoramento que se desencadeou desde que as obras didáticas foram sujeitas a avaliação. Dentre tantas questões, é importante destacar que “ao longo de pouco mais de uma década, o estabelecimento de medidas rígidas de avaliação no tocante à presença de estereótipos, erros e desatualizações acabou por provocar uma modificação significativa do perfil das obras didáticas” (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 20).

No guia do PNLD 2020 da disciplina de História é ressaltado que as coleções didáticas, de modo geral, devem discutir as relações étnico-raciais “em múltiplos contextos históricos em defesa de uma sociedade democrática, antirracista e tolerante” (BRASIL, 2020, p. 23). Entretanto, o guia da área de História expressa claramente que nas obras didáticas propostas no PNLD 2020 ocorre a “integração da História do Brasil e da História Geral a partir de processos históricos eurocêntricos” (BRASIL, 2019, p. 23). Dessa forma, mesmo reconhecendo que “as obras contemplam, ao longo dos seus quatro volumes, a história e a cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, em diferentes contextos e temporalidades históricos” (BRASIL, 2019, p. 23), ainda é ressaltado que “na maioria das coleções, a escravidão, a resistência a ela e as lutas do presente são as mais enfatizadas para destacar o protagonismo dos afrodescendentes e dos povos indígenas, em sua diversidade, na História do Brasil e da América” (BRASIL, 2019, p. 23).

Conforme destaca a avaliação presente no Guia, as obras aprovadas no PNLD 2020 não conseguiram avançar no tratamento das temáticas sobre africanos, afrodescendentes e indígenas para além do

que aquelas aprovadas em editais anteriores avançaram, impulsionadas pelas exigências das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008 (BRASIL, 2019). Ademais, também pontua a dificuldade do emprego de ilustrações que remetem aos povos africanos e afrodescendentes nos livros didáticos de História. De acordo com o que é ressaltado no Guia,

[...] as imagens do Brasil produzidas por Jean-Baptiste Debret aparecem em quase todas as coleções, mas não se discute o significado de sua pintura à moda francesa. Em suma, existe um caminho a ser percorrido para que as imagens (...) sejam explorados para além da descrição. Tal caminho pode ser trilhado por cada professor (a), mediante a elaboração de atividades complementares (BRASIL, 2019).

Dessa forma, o Guia reforça o papel do professor para atuar no processo de problematização e contextualização das imagens nos livros didáticos de História, para que as mesmas não signifiquem apenas meras ilustrações.

Os critérios estabelecidos no Edital do PNLD e a avaliação geral feita das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2020 para a disciplina de História, são importantes para se adentrar nas considerações apresentadas pelo Guia referente a coleção didática intitulada “História, Escola e Democracia”, pertence a Editora Moderna que foi desenvolvida para o quadriênio que vai de 2020, 2021, 2022 e 2023. Sobre essa coleção, em específico, o guia apresenta que ela tem como base uma organização curricular que “integra a História do Brasil, a da América, a da África, a da Ásia e a da Europa. Ela constrói uma narrativa cronológica linear que aborda temas que contemplam desde os primórdios da humanidade até o contexto atual do Brasil e de outras partes do mundo” (BRASIL, 2019, p. 111). Ainda de acordo com o que o é expresso no guia,

Em todos os volumes da obra, investe-se na discussão e na problematização das questões raciais, da discriminação e dos preconceitos. Há a valorização do

protagonismo dos indígenas, dos afrodescendentes e das mulheres em contextos históricos. Destaca-se a escolha teórica de desconstruir dogmas, preconceitos e estereótipos a partir de pesquisas, debates e problematizações da experiência histórica por meio da análise crítica e discussão de outras interpretações históricas. (...). As atividades estimulam o reconhecimento das diferenças por meio de uma perspectiva histórica e do incentivo ao diálogo, ao respeito e à cultura de paz, de modo que se observa a preocupação em não divulgar ou promover preconceitos ou discriminações (BRASIL, 2019, p. 113-114).

Para complementar os conteúdos referentes as temáticas que envolvem os africanos, afrodescendentes e indígenas o Guia pede para que o professor fique atento para os ícones “Lei 10.639 em ação e Lei 11.645 em ação, que indicam atividades e discussões acerca da história e da cultura afro-brasileira e indígena, sugerindo encaminhamentos que podem fortalecer o trabalho com essas temáticas em sua sala de aula” (BRASIL, 2019, p. 115). Para que dessa forma, sejam apresentadas outras colaborações que vão de encontro ao cumprimento do que se pede nas duas referidas legislações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde sua criação, o PNLD está em constante processo de mudanças e aperfeiçoamentos regidas por meio de decretos e leis. Perante a Lei 10.639/08 e a Lei 11.645/08, não foi diferente. A partir da institucionalização dessas duas legislações, os editais de submissão dos livros didáticos tiveram que ser organizados a fim de atender as demandas exigidas pelas leis. Portanto, mudanças e transformações foram sendo traçadas pelo PNLD. Entretanto, com base na análise aqui realizada, percebe-se que persiste uma dificuldade no que diz respeito a incorporação das questões étnico-raciais nos livros didáticos de História submetidos ao PNLD 2020.

As pesquisas recentes demonstram que existem avanços no sentido do atendimento do que se pede a Lei nº 10.639/08 e da Lei nº 11.645/08, mas que ainda permanece uma certa fragilidade no que diz respeito a abordagem de conteúdos referentes aos africanos, afrodescendentes e indígenas. Salientam que, por muitas vezes, a contribuição desses povos é caracterizada nos livros didáticos somente como algo do passado. Dessa forma, considera-se que a efetividade das legislações incorporadas pelo PNLD se dá somente de maneira parcial. Persiste a prevalência do protagonismo europeu, devido a superficialidade em que as temáticas aparecem nos livros didáticos.

Diante disso, é importante salientar que apesar de haver a inserção das questões étnico-raciais nos livros didáticos de História, ainda há um longo percurso a ser trilhado no sentido da de perspectivas que contemplem as questões étnico-raciais nesses materiais didáticos, visto que ainda perdura a reprodução de perspectivas eurocêntricas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. FNDE. **Edital de Convocação 01/2017– CGPLI**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019, 2017d.

BRASIL. **Lei nº 10639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Lei n 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BICHARA, Taíssa Cordeiro. O irreconciliável nos editais do PNLD: eurocentrismo, cidadania e ensino de História. **Revista Escritas do Tempo** – v. 2, n. 6, out-dez/2020 – p. 193-220.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História: escola e democracia**. São Paulo: Moderna, 2018. – (História: escola e democracia)

FAGUNDES, Miriam Ferreira de Souza. **O livro didático de História no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural.** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020.

FRANÇA, Ana Carolina Araújo de. **As relações raciais: uma avaliação da efetividade do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Natal, RN, 2017.

FREITAG, Barbára; COSTA, Wanderley da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão.** São Paulo: Global, 1989.

KACZMAREK, Marília Dalla Vecckia. **A representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de História.** Guarapuava: Unicentro, 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação; área de concentração: Educação, Cultura e Diversidade.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 24, nº 48, p. 123-144, 2004.

MIRANDA; Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro nos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Revista Escritas do Tempo** – v. 2, n. 5, jul-out/2020 – p. 10-38.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros nos livros didáticos de História: mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10639/03.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2019.

ROCHA, HELENICE. **Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis.** In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In. MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

SILVA NETA, Segismunda Sampaio da. **História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013**, Goiânia, 2015. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História, 2015.

PNLD 2018 LITERÁRIO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Mislânia Barros Oliveira⁶

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo traz uma amostra de um capítulo da dissertação de Mislânia Barros Oliveira, o qual ainda está em processo de observação, estudo, investigação, inquietações e aprofundamento e analisa obras literárias infantis selecionadas a partir da listagem presente no Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 Literário – Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As interpretações sustentam o ponto de vista de que a literatura reflete o pensamento e as práticas sociais e culturais de diferentes épocas. Por muito tempo, no contexto ficcional, as obras literárias valorizadas no Brasil para a formação educacional do indivíduo trataram o personagem negro como escravo, subalterno, inferiorizado, preguiçoso em relação aos personagens brancos. Através dessa literatura muitos estereótipos foram mantidos e perduram até a atualidade, sujeitando um local de invisibilidade na sociedade ao negro da realidade, obscurecendo a história de luta por equidade e resistência dos africanos e afro-brasileiros. Segundo Lopedote e Kovalski (2014, p. 4): “Foi neste cenário que surgiram a Literatura Negra e Literatura Afro-brasileira, visando um resgate histórico, fazendo ecoar na atualidade a voz da negritude calada por muitos séculos, uma voz presa nas correntes e senzalas da escravidão”.

⁶Mestranda pelo Programa Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (Procadi) da Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (2011) e licenciada em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns (2009).

Dessa forma, pensar a escolha de obras de literatura negra para a formação do leitor consiste em tecer caminhos no ambiente educacional de modo que as práticas pedagógicas executadas visibilizem ações da população negra, especialmente dos movimentos negros, no processo de luta para combater a segregação étnico-racial e as desigualdades sociais assumindo um compromisso com a educação para relações étnico-raciais equânimes, como fator à construção de identidades e combate ao racismo, e, sobretudo, à afirmação identitária e pertencimento social e cultural. O que evidencia a necessidade de uma análise mais criteriosa do Guia Digital do PNLD 2018 Literário e o papel do professor e da escola na seleção de livros literários que podem ajudar nessa afirmação e construção identitária.

Ampliando esse horizonte, considera-se que a literatura negra infantil é importante para esse feito, uma vez que se acredita ser na infância que surgem os primeiros conflitos sociais e culturais, influenciando a identidade da criança. Assim, buscamos apresentar uma contextualização do PNLD, dos critérios de seleção e estabelecer uma relação com critérios “étnico-raciais” com base em pesquisas bibliográficas.

2.PNLD 2018 LITERÁRIO: BREVE PANORAMA HISTÓRICO E INTERPRETAÇÕES

Os objetivos presentes no *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 Literário* colaboram no pensamento que o programa está alinhado ao que consta na Base Nacional Comum Curricular-BNCC 2017 e que, apesar das políticas públicas de distribuição de livros no Brasil apresentarem diversas controvérsias, somam para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, sendo na atualidade imprescindível ao trabalho docente.

2.1.1 Avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respectivos ciclos de atendimento especificados neste edital;

2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo;

2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018, p.2).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável por projetar a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação pedagógica, entre outros materiais que complementam o processo ensino-aprendizagem, para estudantes, professores(as) e gestores(as) das escolas públicas de educação básica do Brasil de forma regular e gratuita. Atendendo também instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com os poderes estatais. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, é dever do Estado com a educação escolar pública atender aos(às) alunos(as) com programas de material didático-escolar. Desse modo, o PNLD é uma valorosa política pública, sendo dirigido pelo Ministério da Educação (MEC), representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi-MEC) e regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual é responsável pela divulgação e apresentação das obras didáticas, pedagógicas e literárias nas escolas participantes. Os ciclos de atendimento e vigência são definidos em editais e a distribuição ocorre conforme critérios, requisitos e procedimentos previstos em Resolução do FNDE. Para receber os

materiais, as entidades educacionais precisam estar cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, o qual é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O PNLD passou a ter ações de aquisições e distribuição também de livros literários a partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificando atividades do Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 19 de agosto de 1985 por meio do Decreto nº 91.542, e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), desenvolvido em 1997 e com vigência até 2014. O programa era encarregado de distribuir obras literárias diretamente das editoras às escolas, atividade que era realizada pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) e acompanhada pelos técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Porém, o processo de escolha realizados desde 2018 pelos(as) professores(as) e equipes pedagógicas das escolas não era permitido nas versões do PNBE.

O PNLD 2018 Literário, cujo ano de vigência é de 2019, teve como objetivo a disponibilização de livros literários infantis e juvenis designados para alunos(as) da Educação Infantil (creche e pré-escola), do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das escolas públicas federais, estaduais e municipais constantes no Censo Escolar de 2017 e que aderiram ao programa no sistema PDDE Interativo, além dos livros e materiais didáticos. Para compor acervos da sala de aula, foram disponibilizadas 20 obras para a creche (0 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), 25 obras para a pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses) e 35 obras para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano). Para compor acervos de bibliotecas, foram destinadas 50 obras para os 4º e 5º anos do ensino fundamental e 50 obras para as 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, além de 2 livros por alunos.

Nesse contexto, para que essas produções literárias chegassem até as instituições educacionais e aos(as) alunos(as), uma seleção foi determinada, iniciando através da publicação de edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação dos livros, o qual mostra os critérios para ambas ações. A partir desse processo, uma equipe de

avaliação – comissão técnica, avaliadores de recursos, coordenação pedagógica, coordenação adjunta e avaliadores – do MEC qualificou inicialmente, conforme regras estabelecidas, as obras. Vale citar que essa equipe é constituída por profissionais doutores e mestres em educação, linguística, literatura, letras, crítica cultural, diversidade e inclusão, e outros.

Dessarte, a avaliação pedagógica dos títulos elegidos julgou a qualidade tanto do texto verbal quanto do não verbal; a adequação de categoria, de tema e de gênero literário; o projeto gráfico-editorial; e a qualidade do material de apoio.

Como última etapa da seleção, coube aos(às) professores(as) e equipe pedagógica e dirigente de cada escola selecionar as obras literárias aprovadas e inseridas no Guia Digital. Com o fito de subsidiar a tarefa de escolha dos livros a fazerem parte do processo de ensino e aprendizagem de cada instituição, o guia apresenta o programa, trazendo dimensões e critérios da avaliação pedagógica, diversas orientações e uma ficha de avaliação que proporciona reflexão para cada título presente no documento.

A escolha das obras literárias será realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia Digital do PNLD, considerando-se a adequação e a pertinência das obras literárias em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar (BRASIL, 2018, pág.15).

Sob esse posicionamento, fica evidente que a partir do conteúdo do guia on-line essa escolha demonstra cautela, mesmo que a prática não ocorra literalmente conforme a teoria. Um fator que merece atenção é que o programa apesar de ter suas atribuições ampliadas, unificando o PNLD e o PNBE aqui já citado, não traz no decreto nenhuma distinção entre as formas de avaliação e distribuição de materiais didáticos e livros literários, o que proporciona a compreensão que as diretrizes são para ambos. Porém, a partir do edital de convocação 02/2018 e do guia digital os critérios ficam mais

entendíveis, apesar de provocarem várias recepções críticas, uma vez que algumas construções são pouco desenvolvidas ou limitadas.

Desse modo, considerando que diversos(as) estudantes só têm acesso à literatura através da educação básica, torna-se ainda mais relevante um olhar cuidadoso a essas diretrizes, a fim de que as escolhas literárias não ocultem ou abrandem conteúdos didáticos. Ademais, é válido mencionar que cabe ao corpo docente e à gestão e coordenação escolar selecionar títulos para além das competências, das habilidades e dos conteúdos relativos a BNCC, transformando-os em objetos de estudo em si, uma vez que a literatura proporciona aos(às) leitores(as) construir sentidos a partir de seus conhecimentos adquiridos por meio de contextos internos e externos, validando hipóteses ou não. Nesse ínterim, os(as) professores(as) são agentes essenciais para que o público-alvo perceba a importância e a necessidade de ler, refletir e pensar por meio de uma infinidade de símbolos o que os textos literários proporcionam.

3.CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO E ESCOLHA PEDAGÓGICA DAS OBRAS LITERÁRIAS: OBSERVAÇÕES A PARTIR DO EDITAL E DO GUIA ON-LINE

O PNLD 2018 Literário apresentou critérios utilizados para o processo de avaliação e seleção dos títulos literários inscritos conforme Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI em consonância com a BNCC 2017 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio 2006. Foram analisadas obras para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O edital traz a “Qualidade do texto verbal e do texto visual” como primeiro item a ser considerado para avaliação. O objetivo desse critério é proporcionar aos(às) leitores(as) uma leitura fluida, uma linguagem inter-relacionada que favoreça uma leitura efetiva que impulse o imaginário a partir da articulação ideal entre textos verbais e ilustrações, contribuindo para o desenvolvimento de um discurso mais amplo que cria outras percepções para além de textos

unicamente verbais, considerando produções textuais que tratam múltiplas possibilidades de experiências de vida, com isenção de posicionamentos preconceituosos e enaltecimentos construídos através de hierarquias sociais e culturais.

A literatura, em suas inúmeras tentativas de definição e conceituação, constitui uma das instâncias discursivas mais importantes, pois atua na configuração do imaginário de milhões de pessoas. Textos literários chegam a ser impostos como leitura obrigatória em vários momentos da vida (CUTI, 2010, p. 40-41).

Por exemplo, para as crianças, a literatura relacionada a outras linguagens como imagens, sons e gestos contribuem para produção, expressão e comunicação, fazendo com que elas se desenvolvam como indivíduos que sejam capazes de interpretar a cultura atendendo a diferentes intenções e contextos.

A imagem [...], ao bem ilustrar um texto literário, não se perde na pretensão de superar o texto, mas se adere a ele com a intenção de colaborar na sua percepção, amplificar suas vozes, dispor da degustação de seus sabores, dando mais asas à imaginação de seus leitores e mais prazer à leitura e ao uso do livro (CORSINO, 2010, p. 105-106).

Nessa perspectiva, as ilustrações estabelecem um diálogo com o texto verbal, o que enriquece e contribui para o aprofundamento do conteúdo. Logo, é essencial na leitura de livros literários atentar-se para o universo de significações vitais que esses textos possibilitam aos(as) leitores(as).

Na sequência, o segundo critério “Adequação de categoria, de tema e de gênero literário” aparece no anexo III do edital e essa divisão é apresentada de forma mais clara de acordo com cada categoria. Sob essa ótica, a adequação do livro literário à categoria considera a faixa etária; a avaliação do tema observa se a obra corresponde à categoria a qual foi inscrita. A título de exemplo, o edital traz descrito:

4.10.4. Temas da Categoria 4 (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental): a) Descoberta de Si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e Aventura; e) Outros Temas. 4.10.5. Temas da Categoria 5 (4º e 5º anos do Ensino Fundamental): a) Autoconhecimento, sentimentos e emoções; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Encontros com a diferença; e) Diversão e aventura; f) Outros temas; (BRASIL, 2018, p. 4).

Os conteúdos aparentemente são iguais ou similares, mas se distanciam quando se reflete sobre as experiências de cada grupo por faixa etária. Se considerarmos a primeira temática “Descoberta de si”, sugerida para crianças com faixas etárias comumente entre 6 e 8 anos, e o primeiro tema “Autoconhecimento, sentimentos e emoções”, recomendado para crianças com idades entre 9 e 10 anos, notamos que a discussão segue por outra linha. Por exemplo, “Autoconhecimento, sentimentos e emoções” nos faz pensar em estudos sobre mudanças que ocorrem no corpo, seus aspectos físicos e psicológicos, a transição para a adolescência, diferentemente da discussão proposta para o primeiro assunto da categoria 4. De acordo com PINHEIRO (2020) e TOLENTINO (2020) é necessário discutir se é de fato pertinente catalogar a literatura por temas e o que essa ação pode nos dizer sobre o PNLD. Sob essa perspectiva, é válido mencionar que crianças e adolescentes possuem conhecimento sobre histórias que eles veem exemplos na vida real e que, além de proporcionarem por meio da leitura literária o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário, de sentimentos e emoções, da imaginação e da criatividade, é crucial essa conexão para que alunos(as) considerem esse momento significativo e prazeroso, logo há temáticas que são comuns a faixas etárias e a maturidade biológica, psíquica, afetiva e intelectual, levando em consideração a aproximação da ficção com a realidade, mesmo que seja bastante criticada, a categorização torna-se sim pertinente.

Isso posto, cabe aos(às) docentes analisarem os livros literários, observando contextos principais e secundários, para que

outras abordagens possam ser realizadas atentando para a comunidade escolar e às discussões contemporâneas.

Na relação da leitura com a produção de sentidos, é importante que se considere, por um lado, a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual se constitui a interação, mas, por outro, deve-se considerar os conhecimentos do leitor, pois é uma condição imprescindível para que ocorra a interação, definindo a intensidade, durabilidade e qualidade da mesma (MOURA, 2010, p.108).

Sob essa ótica, estudar a leitura da literatura, seja ela destinada a crianças ou jovens, é perceber o caráter híbrido e fronteiro que se fazem presentes na formação do leitor, o qual a partir de relações que ele consegue estabelecer um diálogo, entendendo e questionando aspectos históricos e culturais, educa seu olhar para imagens e discursos do mundo atual, afirmando e modificando sua identidade. Quanto ao gênero literário, as produções puderam ser inscritas:

[...] nos seguintes: a. poema; b. conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; c. romance; d. memória, diário, biografia, relatos de experiências; e. obras clássicas da literatura universal; f. livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. g. livro-brinquedo (BRASIL, 2018, p. 5).

Logo, a não correspondência a um dos tópicos fez com que obras fossem eliminadas. O programa a partir dessa diversidade de gêneros textuais e literários proporciona articulação entre várias áreas do conhecimento, contribuindo para práticas docentes e pedagógicas transversais, multidisciplinares e interdisciplinares. Atividades que corroboram para uma aprendizagem significativa e auxiliam na formação de um(a) leitor(a) produtor de sentidos e significados.

O terceiro critério a ser considerado é o “Projeto gráfico-editorial” que busca avaliar se as linguagens utilizadas nas obras

literárias estão em equilíbrio e se são capazes de fortalecer e estimular os(as) alunos(as) à leitura.

Sob esse objetivo, torna-se pertinente a definição de Ramos (2011):

[...] um projeto gráfico estabelece os tipos de letras a serem usados, o tamanho, o espaçamento e o entrelinhamento delas; definirá ainda o ritmo do texto nas páginas, o que sugerirá o andamento da leitura; pensará a forma de integração entre o texto e as ilustrações; escolherá o tipo de papel que servirá de suporte e os recursos técnicos a serem utilizados na mecânica do livro (p. 30).

Posto isso, fica evidente que o projeto gráfico vai além das ilustrações. Assim, a análise em relação ao projeto gráfico deve ser atenta e proporcionar ao corpo discente receber livros literários que potencializam uma leitura mais aprofundada quanto às ideias escritas, possibilitando interpretações mais assertivas, encantamentos e legibilidade da mensagem, além de viabilizar diversas outras discussões temáticas, garantindo ampliação das perspectivas de leitura. O que pode ser adquirido por meio de um projeto gráfico cauteloso e para além de interesses mercadológicos que atraem, por exemplo, o público infantojuvenil, contribuindo para que haja interesse pela obra literária, apesar de ser qualificada muitas vezes como uma estratégia de marketing, não há como não o considerar quando se fala de produções destinadas a crianças e adolescentes, uma vez que esse grupo busca identificar-se, seja por meio de verossimilhança ou ideais, nas narrativas dos livros literários.

O último critério é a “Qualidade do material de apoio”, o qual foi considerado opcional no edital e no guia online 2018. Para a avaliação, é considerada no material a contextualização entre autor(a) e obra, subsídios e propostas de práticas pedagógicas para os(as) docentes, estabelecendo consonância com ações interdisciplinares, além de outros aspectos relevantes para a consistência e coerência do material apresentado.

4.CONTEXTUALIZANDO LITERATURA PARA A AÇÃO DE ESCOLHA DE OBRAS LITERÁRIAS DIRECIONADAS AO PÚBLICO LEITOR INFANTIL

Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó, do Pequeno Polegar ou de Joãozinho e Maria); a segunda é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não (ECO,1994, p.33).

Diante das considerações de Umberto Eco (1994) que servem de epígrafe para este tópico acerca da literatura direcionada ao público infantil, observa-se o quanto a leitura literária contribui para o desenvolvimento da imaginação e criatividade, fomenta o senso crítico do indivíduo e amplia o repertório sociocultural, pois a literatura possibilita diferentes e diversas reflexões.

Nesse contexto, a literatura é utilizada no Brasil e no mundo a partir do início do século XIX, por muitos pesquisadores, estudiosos e profissionais da área de linguagens como sendo a *arte da palavra*, expressão esta utilizada como definição em vários livros e materiais didáticos. No livro *Literatura brasileira das origens aos nossos dias* (DE NICOLA, 2011), encontramos as palavras de Afrânio Coutinho conceituando literatura: “A literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, um produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra, e cuja finalidade é despertar no leitor ou ouvinte o prazer estético” (p.35). Embora haja uma maior propensão à literatura enquanto estética textual, o fato é que esse vocábulo é polissêmico, uma vez que sua definição depende de contextos conotativos e denotativos diversos.

Aqui será tratada de forma específica a literatura infantil, uma vez que adiante serão apresentadas reflexões e ponderações sobre obras literárias destinadas ao público infantil. Sendo relevante mencionar que muitos termos são utilizados para denominar obras

literárias destinadas às crianças, por exemplo, leitura pela criança, literatura para criança, entre outros. Neste estudo, o vocábulo literatura infantil foi escolhido por ser a expressão mais habitual entre profissionais da educação e professores, especialmente, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A característica “infantil” não é utilizada no termo para referenciar uma literatura de menor prestígio, mas para indicar a faixa etária do público-alvo leitor das obras literárias que foram selecionadas a partir do Guia Digital do PNLD 2018 Literário – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objetos de análise neste estudo.

Sob essa perspectiva, o que é escrever para crianças? Segundo Gregorin Filho (2010): “[...] verificam-se vários elementos escolhidos pelos narradores a fim de serem estipulados contratos de leitura entre enunciador/enunciatário com a finalidade de o texto ‘parecer’ infantil, e assim, acreditar-se na existência da literatura infantil como gênero” (p. 10). A literatura para crianças deve proporcionar divertimento, estímulo da curiosidade, do ato de pesquisar e investigar, apresentar informação e conteúdo, muitas vezes limitados e maquiados pelos livros didáticos, construção de significados que as crianças elaboram através de sensações provocadas a partir da leitura, entre outras dimensões.

Outro fator crucial quando se fala em obras literárias infantis é a presença de uma linguagem dialógica entre palavras e imagens. A união da linguagem verbal e não verbal garantem aos textos uma roupagem lúdica e pedagógica que contribuem para a construção de significados mais aproximados aos sentidos da realidade, pois conforme pedagogias, a criança, por estar em processo de alfabetização e letramento, e ser, em sua naturalidade, desavergonhada, se sente atraída pelo universo lúdico e bem-humorado. Ao pensarmos no público infantil como público-alvo leitor, é importante considerar que crianças são seres repletos de atitudes, os quais se interessam pelo novo, por ações criativas, por lugares e seres fantasiados, e isso deve ser considerado na literatura infantil, uma vez que essa característica deve ser constantemente estimulada, pois por

meio do texto literário, a criança será capaz de aprender e construir diversas competências e habilidades. Segundo Oliveira (2007, p. 125):

Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca.

As primeiras adaptações de textos ao universo infantil iniciaram de uma maneira susceptível a partir do século XVIII e, principalmente, após a segunda metade do século XIX, com a afirmação na educação das práticas pedagógicas, textos visuais ganharam o status de linguagem, quando o mercado editorial com o intuito de agradar as crianças daquela época despontaram a utilizar palavras e ilustrações.

Sob esse contexto histórico, nota-se que literatura infantil proporciona ao leitor entrar em contato com períodos de tempos, locais, personagens e enredos diversos. Cenas presentes em diversos livros refletem esses elementos estabelecendo um diálogo evidente com a realidade e com os valores humanos construídos culturalmente em cada época.

Diante dessa perspectiva, docentes e dirigentes escolares devem fazer escolhas literárias que proporcionem aos(as) estudantes dessas faixas etárias estabelecer conexão entre realidade e ficção, proporcionando a esse grupo vivenciar sentimentos, conflitos e emoções, que os possibilitem conhecimentos plurais e que não permitam a perpetuação e configuração de estereótipos.

5.CRITÉRIOS DE ELIMINAÇÃO: A ESCOLHA DE OBRAS LITERÁRIAS NO GUIA DIGITAL DO PNLD 2018 LITERÁRIO – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A meu ver, o texto literário precisa ter gosto, sabor próprio – como na boa poesia. O leitor deve receber sempre uma pequena sensação de surpresa – isto é, de vida. [...] Acho, também, que as palavras devem fornecer mais do que o que significam. As palavras devem funcionar também por sua forma gráfica, sugestiva, e sua sonoridade, contribuindo para criar uma espécie de “música subjacente” [...] (ROSA, 11/02/1964, carta à Harriet de Onís).

Nessa epígrafe, o autor evidencia em suas palavras a necessidade de uma educação literária que auxilie os(as) interlocutores(as) refletir sobre várias questões sociais e culturais, uma vez que o(a) leitor(a) deve receber uma sensação “de vida”. Assim, observa-se no Guia Digital do PNLD 2018 Literário um dos critérios listados de eliminação e que propõe abordagens de temas necessários na sociedade contemporânea, as quais podem ocorrer por meio de estudos de aspectos culturais e práticas sociais que reconheçam a pluralidade e diversidade cultural que orientam vivências e atitudes, constituído por: “isenção de apologia a preconceitos, moralismos e/ou estereótipos que contenham, por exemplo, teor doutrinário, panfletário ou religioso explorados de modo acrítico no texto literário” (BRASIL, 2018, p. 15).

Sob essa perspectiva, o Guia Digital do PNLD 2018 Literário – Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta 402 títulos que não se enquadraram nesse e em outros itens listados. Em consonância com esse critério, com os temas da categoria 4 (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e da categoria 5 (4º e 5º ano do Ensino Fundamental) – que abordam a descoberta de si mesmo, sentimentos, emoções, família, relações e mundos sociais, diferença e diversidade, sendo tratados por concepções e sentidos distintos, entre outras temáticas,

estabeleceu-se quatro critérios iniciais para a escolha dos livros literários entre os 402 aprovados pela equipe do MEC.

Para a seleção, os critérios iniciais levaram em consideração as concepções e classificações que caracterizam literatura negra infantil, isto é, buscou-se obras literárias escritas por autores(as) negros(as), atentando para a biografia de cada autor(a), com ilustrações de personagens negras, sejam elas protagonistas, coadjuvantes ou figurantes; importante destacar que para escolha do corpus de investigação, priorizou-se obras com personagens protagonistas negros. De acordo com Silva (2010, p. 47):

O papel da escola na escolha dos livros utilizados nas séries iniciais é fundamental. É responsabilidade da escola estar atenta para a escolha do acervo de sua biblioteca, devendo optar por livros que contribuam para a formação de uma identidade positiva do negro e, simultaneamente, proporcionar aos alunos não negros o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana, deixando, assim, para trás, uma visão estereotipada e preconceituosa das idiosincrasias dos referenciais afrodescendentes.

Desse modo, pensar em propostas pedagógicas à escolha e uso de livros de literatura infantil escrita por autores(as) negros(as) é reconhecer que, através do lúdico e do mundo da imaginação construídos por meio dessas obras, a criança negra e a não negra podem aprender a valorizar e reconhecer a diversidade étnico-racial e, sobretudo, construir e afirmar identidades raciais de forma positiva desde a infância, pois ambas se sentirão representadas dentro do universo educacional.

A partir da aprovação da Lei Nº 10.639/03 e da Lei Nº 11.645/08 no Brasil, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira tornou-se obrigatório nas escolas públicas e particulares. Evidenciando a necessidade de estudos e pesquisas que estimulem a elaboração de planejamentos de aulas teóricas e práticas, bem como de projetos pedagógicos, que valorizem a negritude, a diversidade

identitária racial e cultural dentro do país. No Artigo 1º da Lei Nº 11.645/08, que altera a Lei Nº 9.394/96, já modificada pela Lei Nº 10.639/03, em seu 2º parágrafo, vê-se a referência da abordagem histórica e cultural dos povos afros e indígenas na área da literatura: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira” (BRASIL, 2008).

Conforme Castilho (2004): “A figura do negro na Literatura Brasileira anterior a 1850, antes da abolição do tráfico de escravos, praticamente inexistente” (p. 104). Isso porque na época da escravidão, os negros não eram letrados, logo não consumiam literatura, o que explica o porquê de obras literárias não apresentarem ou apresentarem os negros seguindo uma ideologia elitista capitalista, concebida culturalmente como branca.

Ao observar a literatura infantil, percebe-se a ausência de personagens negros(as), sobretudo, em papéis de protagonismo, como reis, rainhas, príncipes, princesas, heróis, fadas. Sendo esses papéis expostos por meio de uma perspectiva eurocêntrica, na qual os(as) personagens apresentam cor da pele branca, cabelos lisos, lábios e narizes mais afilados, corpos magros. Sob tal contexto, é crucial apresentar ao público infantil obras literárias de escritores(as) negros(as) com imagens, desenhos e outras linguagens que ampliem a reflexão sobre estética negra frente à construção de preconceito e padrões e à luta e resistência ao racismo estrutural. Isso porque o público infantil constrói aprendizados e forma memórias que perduram por toda a vida, o que pode ocorrer alimentando estereótipos ou não.

Esse contexto histórico e cultural em torno da população negra por conta das ideias eurocêntricas perpassa a educação e formação do povo brasileiro desde o período colonial, estando presente em diversos materiais didáticos e, conseqüentemente, em discursos e atitudes de diversas gerações da sociedade brasileira. Nesse sentido, é importante frisar que muitos enredos podem contribuir, de forma negativa, para a

perpetuação dessa imagem inferiorizada do negro na sociedade. Isso em razão de textos, com destaque aqui os literários, serem utilizados como elemento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, por isso que, em sua maioria, a sua leitura e análise é associada à escola e ao espaço da sala de aula.

Seguindo a análise a partir dessas considerações e acreditando que essa pesquisa favorece as subjetividades coletivas e, conseqüentemente, individuais, estabeleceu-se interpretações não tão visíveis de imediato ao primeiro olhar. A partir dos critérios já citados e por meio da leitura das resenhas dos títulos das coleções listadas, selecionou-se as seguintes obras literárias: *Caderno de Rimas do João*; *Caderno sem Rimas da Maria*, ambas do autor Lázaro Ramos com ilustrações de Mauricio Negro e indicação para crianças a partir de 6 anos de idade; *Meu Avô Africano*, da autora Carmen Lucia Campos com ilustrações de Laurent Cardon e indicação para crianças a partir de 8 anos de idade; e *Meu Crespo é de Rainha*, da autora Bell Hooks com ilustrações de Chris Raschka e indicação para crianças a partir de 3 anos de idade, uma vez que, inicialmente, apenas essas contemplaram todos os critérios. É importante deixar claro que essas indicações de faixa etária são relevantes para guiar as atividades a serem executadas com as obras, para que docentes, pais, mães e responsáveis tenham em mente as linguagens empregadas, mas não implica afirmar que a discussão só deve ser proposta para esses intervalos estáticos.

Os livros dialogam com a história e cultura africana e afro-brasileira, proporcionando a crianças negras se sentirem representadas na literatura infantil de forma não racista e não estereotipada, sendo uma ação bastante significativa para a população negra, uma vez que possibilita a partir da infância a construção de aspectos positivos para afirmações identitárias raciais e a desconstrução de visões subalternizadas fortalecidas em épocas e contextos anteriores, fomentando a valorização da diferença no sujeito coletivo. Sendo assim, ferramentas que estimulam por meio das palavras e das ilustrações a reversão do processo histórico de invisibilidade.

Nesse sentido, de início, buscou-se analisar o lugar que é dado aos(às) personagens nos livros em análise proporcionando conceber e compreender o espaço destinado as crianças como meninos(as) negros(as). Na obra *Caderno de Rimas do João* (RAMOS, 2016), o autor se inspira no seu filho João e apresenta diversos temas cruciais à construção de identidade e personalidade na infância. Com texto verbal escrito em versos, o garoto João mostra de uma maneira dócil diversos assuntos que possibilitam reflexão e encantamento. A obra não só contempla as temáticas orientadas pelo PNLD 2018 Literário, como possibilita o estudo sobre outras. A priori, é válido citar:

Gosto de mim desse jeito.
Assim mesmo como sou.
Rosto, corpo, riso, voz...
Assim mesmo, da maneira
como a família ensinou (RAMOS, 2016, p. 38).

Os versos foram retirados do texto intitulado *Autoestima*, o qual propicia ao público leitor sentimentos e emoções sobre o “eu”, enfatizando aspectos físicos e psíquicos, além de estabelecer uma relação com a ancestralidade. O personagem João é uma criança e negra que possui traços fenotípicos, os quais foram retratados nas ilustrações presentes na obra – boca com lábios grossos, nariz não afilado, cabelo crespo – e que em várias épocas foram ridicularizados socialmente. Na atualidade, nota-se que a estética negra vive uma ressignificação, pois o que anteriormente era negado seja pelo processo de branqueamento, seja por políticas eugenistas, hoje é símbolo de afirmação identitária da população negra. Corroborando com essa ideia, Hall elucida:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que

ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2006, p.11-12).

Quando o indivíduo negro e o não-negro têm a oportunidade de ter acesso a esses elementos que caracterizam a estética negra, pode refletir em torno dos sentidos e significados interligados à realidade dos sujeitos e a sua própria.

A obra *Caderno sem Rimas da Maria* (RAMOS, 2018) tem como personagem principal a Maria – inspirada na filha do autor. Ela cria palavras e por meio da imaginação viabiliza muitas viagens e reflexões. No texto intitulado *Liberdeito*, destaca-se: “Não se comporte assim, para os meninos não acharem que você é isso ou aquilo?” (p. 17). Essas palavras possibilitam pensamentos sobre a igualdade de direitos entre homens e mulheres, sem hierarquia de raças e de gênero e desrespeito. Corroborando para tal ponto de vista, analisa-se a imagem que ilustra todo o texto verbal, a figura de uma garota e negra e sorrindo, com cabelos crespos e de coroa, o que pode representar uma história de guerras e negociações, lembranças pessoais e coletivas, um ser autêntico que não é obrigado a ocupar o lugar de poder, mas que pode assumir essa posição (caso queira) ou simplesmente para simbolizar marcos de mudanças e concretização de direitos humanos, liberdade e respeito.

Através do corpo, do cabelo, das expressões fisionômicas, entre outros elementos estéticos, valores identitários dos(as) negros(as) são destacados, contribuindo para a inclusão social da estética individual e coletiva. Configurando assim, o empoderamento da população negra.

O empoderamento é um processo individual, coletivo, longo e também doloroso. Não encerra em uma “transição”, ou em usar turbante, [...], por exemplo. É mais profundo, vai na raiz da nossa história enquanto mulheres negras, enquanto povo preto. É um processo de re(ex)istência e resiliência e requer sim ajuda em seu processo de libertação. É a partir daí que compreendemos o nosso papel enquanto sujeito político na história, pois

“nossos passos vêm de longe”, a luta é nossa constante e o empoderamento sem conhecimento é vazio” (FORTES, 2016, p. 3).

A cor da pele, o cabelo, o ser negro, o uso de específicos adornos e vestimentas são fatores importantes para a afirmação identitária e significam na atualidade construção de liberdade, o que no período da escravidão era concebido pelo cabelo anelado, pelo corpo “moreno” e contornos que evidenciavam a mestiçagem carregada de significações pejorativas e violências em torno das relações raciais. Isso porque muitas garotas, por exemplo, buscaram alisar e alongar seus cabelos para aceitarem sua autoimagem, para mudarem de posição na classificação racial imposta, de maneira principal, pelos garotos brancos. Logo, fica perceptível a presença de rejeições e conflitos internos vividos pelas meninas e negras durante a construção da sua identidade, o que faz com que elas busquem uma recriação da imagem por meio de intervenções estéticas.

Assim, a construção do texto verbal e da ilustração na obra “Caderno sem Rimas da Maria” trazem o corpo negro e de uma garota para a cena, garantindo integridade, humanidade, potência corporal, igualdade de gênero, representação de vitória e felicidade sem a imagem de submissão a garotos não-negros e negros.

O terceiro livro analisado é *Meu Avô Africano*, de Carmen Lucia Campos (2010), que narra indagações, descobertas e conquistas do garoto Vítor Iori, protagonista ilustrado com cor da pele marrom, cabelo repleto de cachinhos e lábios grossos. Inicialmente o personagem não gosta do seu nome, mas na narrativa aprende a sua origem e relação com sua ancestralidade, conhecendo a história e cultura africana, passando a preservar as raízes de seu povo. Na escola, Vítor Iori realiza uma exposição sobre o continente africano, trazendo vários elementos, inclusive, indumentárias, atraindo muitos elogios e atenção pela atividade realizada. Nessa perspectiva, vale trazer os seguintes trechos:

- Então, quer dizer que eu tenho um avô africano! E que eu também sou um pouco africano?
- Isso mesmo, senhor Vítor Iori! Aliás, vou lhe contar um segredo: sabia que Iori quer dizer “a força da luz”?
- Legal! Parece nome de super-herói [...] (CAMPOS, 2010, p. 32-33).

Vítor Iori não gostava do seu nome, porque as crianças na escola o chamavam de Vitória, “brincadeiras” corriqueiras que fazem parte da infância e adolescência de garotos e garotas construindo-se como masculinos e femininos, situando-se em espaços culturais e sociais e modos de estarem e se sentirem no mundo. O excerto destaca que o personagem passa a gostar do seu nome e metaforicamente faz uma comparação com a representação de super-herói que há em seu imaginário, símbolo de poder e bondade. Completando esse sentido, a ilustração da expressão facial e do corpo do protagonista trajado com roupas características para super-herói evidenciam que essa simbologia o deixa feliz. Além disso, Iori a partir das histórias de seu avô se reconhece como afrodescendente, percebendo-se como um sujeito que possui um corpo arquivo de memória, o qual entrelaça ancestralidade, crenças, culturas, sociedades e pretensões de povos, o que não concebe apenas símbolos, mas posições sociopolíticas. Fomentando essas interpretações, Sodré menciona:

Corpo vincula-se ao sagrado (o sagrado é parte constitutiva da pessoa tanto pela herança dos ancestrais quanto dos deuses), que é percebido como uma experiência de apreensão das raízes existenciais, até o ponto em que o vivido é apenas um conjunto de virtualidades (SODRÉ, 2015, p. 205).

Por fim, a quarta obra literária escolhida é em forma de poema e de Bell Hooks, *Meu Crespo é de Rainha* (2018), a qual desconstrói estereótipos que até hoje estão enraizados no que se refere ao cabelo crespo, cacheado e da população negra, contribuindo para que crianças negras, principalmente mulheres, se orgulhem de seus cabelos. Assim, valorizando a estética negra. A obra é vista por muitos pesquisadores

como uma resposta ao racismo muito presente na cultura e sociedade estadunidense. Uma inferência que pode ser estabelecida entre a obra e a biografia da autora, trazendo para a interpretação manifestações e razões da escritora por meio do eu-lírico a quem ela busca se dirigir e o que ela busca construir.

Hodiernamente, observa-se uma diversidade estética mais contemplativa em relação à cultura negra nos livros literários. Corpos negros, expressões fisionômicas diversas, cabelos crespos naturais, vestuários e adornos representam uma formação nova de pertencimento, apesar da sociedade ainda seja racista e de muitas controvérsias também precisarem de intervenções efetivas e hábeis. Sendo assim, a literatura e estética negras contribuem para descolonizar o pensamento social e cultural de inferioridade sobre a população negra.

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano normal.”. (MUNANGA, 2019, p. 33).

Nesse contexto, Bell Hooks (2018) traz as seguintes expressões: “Feliz com o meu crespo! / O meu crespo é de rainha! / Feliz com o meu cabelo firme e forte, / com cachos que giram, e o fio feito mola se enrola, vira cambalhota! / Menininha, você é uma gracinha!” (p. 27-32). Esses versos contribuem para a representatividade de garotas negras, as quais podem sofrer tentando se encaixar em padrões estéticos por questões de preconceito, racismo, insegurança ou mesmo baixa autoestima, já que há excesso de referências eurocêtricas – cor da pele mais clara e cabelos lisos, por exemplo. A escassa representatividade na mídia, na cultura popular, em obras didáticas e literárias, quando comparadas a da população branca, podem favorecer a construção de sofrimentos, entre eles distúrbios, como a depressão. Firmando esses apontamentos, Nilma Lino (2020) diz: “A beleza negra se apresenta como uma ideologia

racial, gestada no interior da comunidade negra, na tentativa de devolver ao negro brasileiro, que vive o aqui e agora, o *status* de humanidade roubado desde os tempos da escravidão” (p.285, destaque da autora).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se que os trechos verbais e as ilustrações mencionadas na análise e presentes nos livros selecionados são de indivíduos com cor da pele preta e parda – representada pelas diversas tonalidades da cor marrom – configuram discursos resistentes diante de ideologias e práticas eugenistas. Ademais, a presença dessas linguagens corrobora a desconstrução de estereótipos enraizados e estimulam ao respeito ao outro – negro – e ao reconhecimento da diferença, potencializando aos(às) leitores(as) a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca. Isso porque há presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias.

Assim, o artigo pretendeu destacar a importância de obras literárias que proporcionem aos(às) leitores(as) percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento em relação às questões étnico-raciais, contemplando o encadeamento de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria e a dor. Observações que se destacam nas quatro obras literárias em análise e que o entendimento está alicerçado nas leituras de forma geral dos livros e dos documentos aqui citados. Porém, é válido citar que a formação pedagógica e docente precisa de aprimoramento quanto ao processo de escolha, a qual deve ser fundamentada na literatura considerando o público a qual se destinará e nos critérios de eliminação e escolha para que a triagem ocorra baseada em deduções com consistência, como as pensada para este estudo, mas que nem sempre ocorrem na prática escolar.

Com base nessas ponderações, o estudo de textos verbais e estética que representam a história e cultura negra em livros de literatura infantil escritos por autores(as) negros(as) contribui para a construção de leitores que pratiquem o respeito e aceitação da diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, pois essas linguagens representam o lugar e a identidade do negro no mundo. Elas são um modo de emancipação e externam experiências ligadas aos sentimentos e emoções, através delas, o leitor pode ter sua visão ampliada de forma crítica e sensível.

Desse modo, os critérios determinados pelo PNLD 2018 Literário quando mais específicos, o que pode e deve ser pensado e estudado pelas instituições escolares com base na realidade local, proporcionam uma formação educacional dialógica, contemplando a Lei Nº 10.639/03 – que determina o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como obrigatório nas escolas brasileiras – e as competências e habilidades direcionadas pela BNCC, mas vai além quando faz com que o leitor conheça o negro como agente, reconhecendo suas tradições, seus saberes e fazeres. Pois no ambiente escolar, as histórias literárias possuem mediadores que podem desbravar a literatura fomentando o respeito e a ligação dentro de espaços plurais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital PNLD 2018 Literário**. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

_____. **Guia Digital PNLD 2018 Literário**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do->

livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>. Acesso em: 04 jun. 2021.

_____. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 19 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28 nov. 2020.

CAMPOS, Carmen Lucia. **Meu avô africano**. 1. ed., São Paulo: Panda Books. 2010.

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. **Olhar de Professor**. Paraná, Vol. 7, núm. 1, 2004, p. 103-113.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 183-204, 2010.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DE NICOLA, José. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. São Paulo: Scipione, 2011.

ECO, Umberto. **Seis Passeios pelos Bosques da Ficção**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FORTES, Camila. **Resistência, política e elegância**: o empoderamento através do turbante. 2016. Disponível em: <<http://entrecultura.com.br/2016/08/11/resistencia-politica-e-elegancia-oempoderamento-atraves-do-turbante/>>. Acesso em: 26 maio. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil** múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2018.

LOPEDOTE, Maria de Lourdes; KOVALSKI, Josuel. **A literatura e a imagem afro-brasileira**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos. Dia a dia Educação, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-uniaodavitoria_port_artigo_maria_de_lourdes_lopedote.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 49-59.

MOURA, Dayse Cabral de. **Leitura e identidades étnico-raciais:** reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos. 2010. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da Criança.** Cuiabá-MT: EdUFMT, 2005.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. A literatura infantil em perigo: políticas públicas e o controle da leitura. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 169-182, 2020.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RAMOS, Lázaro. **Caderno de rimas do João.** 1. ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

_____. **Caderno sem rimas da Maria.** 1. ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Revista Eletrônica de Graduação do Univem**, Marília/SP, v. 2, n. 2, p. 135-149, jul./dez. 2009.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra:** a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros:** identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

A APLICABILIDADE DA LEI N. 10.639/03 NO COMBATE A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Silvaneide Gercina Almeida⁷
Carlos André Silva de Moura⁸

1. A LIBERDADE RELIGIOSA

Apesar de não serem sinônimos os termos liberdade e liberdade religiosa, não são tão distintos assim. Uma vez que a liberdade é tema que se coloca constantemente na vida humana e é uma palavra indispensável no contexto contemporâneo da religião, pois é a chave da garantia do livre exercício. Na concepção aristotélica, a expressão liberdade consiste em, “é livre aquele que possui o princípio de agir ou não agir, ou seja, aquele que é causa interna de seu agir. A liberdade é concebida com o poder pleno e incondicionado da vontade para determinar a si mesma ou para ser autodeterminada” (CHAUÍ, 1995, p. 360).

Ao dirigir-se ao termo religião, logo é colocada em pauta a ideia da liberdade religiosa, pois ela é base para o exercício pleno ao gozo da fé. O Ministério da Mulher, Da família e Dos Direitos Humanos, conceitua liberdade de expressão religiosa, como sendo “o direito de exercer livremente sua religião, em um ambiente de respeito às diversas crenças, religiões, ritos e símbolos sagrados” (BRASIL, 2019).

⁷ Aluna do programa de Pós-graduação em. Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas do Núcleo de Estudos sobre África e Brasil do Campus da Universidade de Pernambuco em Garanhuns. Também é professora de História da rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco. Contato: silg_almeida@hotmail.com

⁸ Pós-doutorado em História – UNICAMP. Professor do Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – PROCADI/UPE. Contato: carlos.andre@upe.br

A liberdade de crença é um direito humano fundamental (CALDAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2014) garantido pela Constituição Federal do Brasil, no art. 5º, VI, “é inviolável a liberdade de consciência e de crença” (BRASIL, 1988), e também é previsto no art. XVIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que expressa que “[...] toda pessoa tem direito a liberdade de pensamento, consciência e religião” (ONU apud BRASIL, 2011), combinado com o artigo XIX, também da Declaração dos Direitos Humanos, que expressa que “[...] toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão” (ONU apud BRASIL, 2011). Portanto, garantida em âmbito nacional e internacional, seguir ou não uma religião é um direito indispensável para a dignidade humana.

Para assegurar a liberdade religiosa, o Estado precisa garantir não apenas o direito, mas também proporcionar garantias que permitam esse gozo, bem como os deveres em respeitar o direito do outro. Sob o ponto de vista jurídico, o Brasil é um país laico, declarado no Artigo 19, inciso I, da Carta Magna, por prever o princípio da neutralidade religiosa do Estado, vedando aos entes federados, o estabelecimento, subvencionamento ou manutenção de qualquer religião (BRASIL, 1988). O Estado deve proporcionar ao cidadão, segurança em viver plenamente sua religião, não podendo existir nenhuma religião oficial e na forma da lei, banir todas as formas de intolerância religiosa, inclusive prestar proteção e garantia ao livre exercício, assim elencados no Artigo 5º, parágrafo VI e VIII da Constituição Federal:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (BRASIL, 1988).

De acordo com a vigente Constituição, isso significa que no país há a separação entre Estado e Igreja. O Estado deve assegurar que nenhuma prática religiosa seja favorecida. A laicidade deve garantir além dos direitos dos cidadãos em professar uma religião, ou não, também proteger o pluralismo religioso, criar condições favoráveis para resolver os problemas religiosos das distintas religiões, como medidas públicas de conscientização e de penalidades para quem comete atos de intolerância religiosa. O Estado laico possui como princípio a não parcialidade em temas religiosos, não defendendo ou discriminando nenhuma prática religiosa e deve ainda proteger e preservar a liberdade religiosa, considerada por muitos juristas como “liberdade primária” (SOUZA, 2016, p. 01).

2. O CONCEITO DE TOLERÂNCIA E INTOLERÂNCIA

Para adentrarmos na discussão sobre “intolerância” é necessário o entendimento do termo “tolerância”, uma vez que um aparece como oposto do outro. O debate sobre “tolerância” requer profunda reflexão, apesar de ser democrática, dependendo do contexto, pode ser destituída de valor, existe apenas como uma forma de mascarar as relações de exclusões, mantendo as desigualdades e inviabilizando a criticidade. “À existência da liberdade se coaduna com a presença da tolerância” (DUSILEK, 2016, p. 415). Assim defendida por John Locke na Carta sobre Tolerância (1689), que traz a concepção de que o Estado possui finalidades que se distingue dos fins da igreja. Mesmo não trazendo a ideia de laicidade, fica claro que o cuidado com a salvação não é uma atribuição do Estado, e torna-se ilegítimo o uso da força a coerção de alguma crença.

O Estado me parece ser uma sociedade de homens constituída unicamente para preservar e promover os seus bens civis. Chamo de bens civis a vida, a liberdade, a integridade do corpo e ausência de dor, bem como a posse de coisas externas, como terras, dinheiro, bens domésticos e outros (LOCKE, 1689, p. 39).

A Igreja me parece ser uma sociedade livre de homens que se reúnem espontaneamente, a fim de cultivar publicamente a Deus, do modo como acreditam que será aceito pela divindade, para salvação das almas (LOCKE, 1689, p. 43).

O conceito de tolerância vem sofrendo modificações ao longo do tempo, na Idade Moderna o termo foi usado em caráter religioso, devido às guerras e perseguições religiosas, segundo Le Goff (1997), o termo tolerância, assim como o de intolerância, foram amplamente utilizados evidenciando que a prática de tolerância é uma construção e, desse modo, ela evoluiu com o tempo.

O conceito de tolerância foi formado, no sentido moderno, nos séculos XVI e XVII no contexto das guerras religiosas e perseguições. A tolerância surge como uma concessão de liberdade àqueles que estão em desacordo em matéria religiosa e na exclusão da coação da esfera religiosa. Nesse contexto, ainda era estranho reivindicar um direito à liberdade religiosa ou a consciência. A questão do Estado como uma organização política e jurídica autônoma estava em construção (FREITAS, 2015; p. 45).

O reconhecimento à tolerância foi concretizado a partir de celebrações de tratados que versam sobre direitos humanos, como a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, (UNESCO apud BRASIL, 2011) em 1995, em seu artigo 1º, declara que tolerância é o reconhecimento do outro, com respeito à dignidade da pessoa humana. Segundo essa concepção, tolerar é aceitar e valorizar a diversidade cultural é valorizar as diversas maneiras de o homem exprimir suas habilidades e qualidades. E, antes de tudo, reconhecer o direito do outro ser diferente.

Portanto, do ponto de vista teórico, a perspectiva sobre o termo tolerância, apresentada na declaração, pressupõe o apreço a diversidade cultural, como meio de alcançá-la. Nesses termos a

tolerância se reduz a “aceitação” ao outro, ao reconhecimento do outro camuflando as hierarquias, e toda hierarquia resulta em uma redução dos valores, estimulando as desigualdades onde sempre existirá um ““maior” e outro “menor””, (MACHADO, 2013; p. 5). Os discursos da UNESCO, nascidos na década de 1990, aliados a outros documentos como a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as formas de Intolerância e de Discriminação com base na Religião ou Crença de 1981, emergiram no contexto do colapso capitalista, onde o neoliberalismo se tornou a saída para a crise no cenário desolador, principalmente nos países periféricos.

A doutrina neoliberal encontrou espaço e passou a ser acolhida nas práticas e no “pensamento político-econômico” desses países (FREITAS; NOVAK, 2020; p.2). Nesse contexto, as declarações versam com frequência sobre a temática da diversidade cultural no âmbito educacional reverberando nas reformas educacionais, surgindo como elemento de incultação de valores integradores. Pois, a educação está vinculada as questões culturais e econômicas da sociedade. Assim, afirma Moreira; Candau (2008, p. 12) “que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”.

Os organismos internacionais criaram documentos organizados, com ações para destaques culturais e educacionais voltados a inclusão das minorias, como saída para o desenvolvimento, disfarçada com ideais de igualdade. A educação passou a ser a grande aposta para erradicar os problemas sociais e promover essa inclusão. No entanto, a grande preocupação desse modelo de educação é que na medida em que se integram os grupos, não se levam em conta as diferenças, sendo incorporada a cultura hegemônica, sem mexer nas estruturas de dominação. Portanto, essas orientações, produziram discursos que justificaram a convivência entre os povos, na adoção de uma “cultura de paz”, de “tolerância”, com objetivos de justificar as reformas e, sobretudo, o projeto integrador, com bases neoliberais, de introduzir disfarçadamente mecanismos de conformidades, de coesão,

que reforçaram ainda mais a reprodução social das desigualdades (FREITAS; NOVAK, 2020).

O europeu em seu etnocentrismo e colonialismo não reconhece e condena tudo que é do outro. “Hierarquiza, segrega, silencia” (NOGUEIRA, 2020, p. 28) e apaga o que oferece perigo à manutenção do seu local social de dominador ou algo que ameace seus privilégios. Nesse sentido, o apagamento do valor civilizatório dos povos africanos no Brasil, faz parte de um projeto integrador que visa eliminar as diferenças. As religiões de matrizes africanas, ao longo da história foram discriminadas e perseguidas e essas práticas visam, ainda hoje, apagar e eliminar a religião e sua influência no Brasil, assim como diz Munanga, “o que as religiões de matriz africana sofrem hoje, no Brasil, não é a intolerância em si, é uma discriminação racial que visa sua eliminação total do universo religioso brasileiro” (2020, p.12).

Essa marca histórica se deve ao racismo e a racialização, como expoentes das relações capitalistas, como aponta Fanon (1969, p. 35), “o racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada”. O autor ressalta quanto o racismo e a racialização são parte de um processo maior de dominação (NOGUEIRA, 2020, p.28) que encobre a exploração econômica pelas pretensas ideias de unidade nacional, superioridade racial ou, até mesmo, democracia (FAUSTINO, 2018). A tendência a uma sociedade tolerante, parte como uma estratégia que visa sufocar os debates, e camuflar as desigualdades, pois ninguém se sente bem na posição de suportado, necessariamente, quem tolera, não quer conhecer, não age com alteridade (MUNANGA,2020).

Munanga (2020) considera o termo tolerar impróprio, pois na sua concepção, expressada de forma hierárquica, por aqueles que estão em posição superior, denota uma atitude em admitir que aqueles que não estão na mesma posição, possam viver sua religião. Ao mesmo tempo, não há o questionamento se aquelas que estão em situações

inferiores, “toleram” as regras e aquilo que é ditado pela estrutura dominante.

Tolerar, quando referido a pessoas que ocupam posição superior, significa admitir que pessoas que ocupam posição inferior possam ter a liberdade de cultuar seus deuses. O que os excluídos, os oprimidos e os discriminados podem tolerar da parte de pessoas que querem ditar a outrem as regras de jogo e de comportamento? O que os pobres, miseráveis e explorados podem tolerar da parte de pessoas ricas e burguesas? Portanto, eu sempre considero as palavras tolerar e não tolerar impróprias, pois ninguém luta, trabalha e constrói para ser tolerado por outro, mas para ser, no mínimo, respeitado e tratado igualmente no que concerne aos direitos humanos fundamentais, entre os quais se incluem as liberdades de crenças, cultos e religião (MUNANGA, 2020, p. 12).

As destruições que foram vítimas e atravessaram a trajetória da população negra no Brasil, tendo como enfoque a discriminação religiosa, encalcada pelo racismo, já foram iniciadas no processo de batismo, sincretismos e na proibição dos cultos aos seus deuses. Hoje, camufladas de projeto integrador, essas culturas são estigmatizadas e violentadas e como norma de convivência, a “tolerância” aparece como aliada a convivência e harmonia da diversidade cultural.

3. A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO BRASIL: UM PRODUTO DO RACISMO E DA DOMINAÇÃO COLONIAL

Apesar do aparato constitucional de proteção e tutela do Estado em relação à liberdade religiosa, são crescentes as cenas de intolerância religiosa, principalmente desferidas contra as religiões de matrizes africanas, pois estas são as que mais sofrem os atos de intolerância, no que diz respeito aos atentados e vilipêndios.

Em 2018, o Disque 100 (Disque Direitos Humanos) recebeu 506 denúncias de intolerância religiosa, no Brasil. Os dados foram divulgados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). A religião que mais sofreu intolerância religiosa foi à umbanda (72 denúncias). Em seguida, vieram o candomblé (47), as testemunhas de Jeová (31), as matrizes africanas (28) e alguns segmentos evangélicos (23). No ano anterior, as religiões que mais foram vítimas de discriminação foram: umbanda (54), candomblé (52), matrizes africanas (38), católica (31) e evangélica (27) (ALVES, 2019, p. 1).

A expressão intolerância religiosa, abriga diferentes conceitos para definir práticas ofensivas pelo não reconhecimento, a não compreensão da veracidade da religião do outro. Segundo Silva Jr. (2009, p. 128),

(...) a intolerância religiosa é uma expressão de atitudes fundadas nos preconceitos caracterizadas pela diferença de credos religiosos praticados por terceiros, podendo resultar em atos de discriminação violentos dirigidos a indivíduos específicos ou em atos de perseguição religiosa, cujo alvo é a coletividade.

A intolerância gera atitudes agressivas, discriminatórias e de desrespeito às diferentes crenças e práticas religiosas. O preconceito contra as religiões de matrizes africanas está impregnado na sociedade, e possuem raízes históricas, com frequência vinculada ao racismo, ao etnocentrismo, consideradas religiões demoníacas perdurando até hoje. O desrespeito e demonização de suas divindades são constantes (FERNANDES, 2017).

Ela se desenvolve em diferentes modalidades de violência, exercida por determinados sujeitos sociais contra outros de uma tradição religiosa (FERNANDES, 2017). Ao longo de toda a história da humanidade, muitos são os exemplos de intolerância religiosa, envolvendo as mais variadas religiões.

A fé cristã veio com os colonizadores, com o objetivo de disseminar e cristianizar os povos conquistados. A formação colonial escravocrata no Brasil tornou o ambiente favorável à instauração do Cristianismo, demonizando e inferiorizando qualquer crença e desprezando os costumes dos povos dominados. A construção histórica das religiões no Brasil, contada a partir da visão do opressor, subestimou e estigmatizou as crenças do colonizado. No Brasil, o racismo, semeado pela cultura colonizadora, influenciou de forma sistemática o preconceito e a intolerância com tudo que esteja ligada ao mundo e a cultura negra (FERNANDES, 2017).

Trazido pelas Ordens Religiosas, o catolicismo passa a ser a religião da América, de forma impositiva, essa religião configura-se de valores hierárquicos entre o europeu colonizador e os colonizados. Para Fausto (2015, p. 45), as ordens religiosas, consistiram no esforço em transformar o indígena, em “bom cristão”, porque significa também adquirir os hábitos da cultura do trabalho europeu.

A disseminação da fé católica, para o Novo Mundo, era uma forma de expandir o Cristianismo, no contexto do Movimento da Contrarreforma. Segundo Karnal apud Campos; Belloti; Silva, (2010, p.22) “o catolicismo que vem para a América advém do Movimento da Contrarreforma”, convertendo os povos dominados, e também, uma garantia do fortalecimento da fé entre os colonizadores. As primeiras experiências de sujeição e imposição à religião católica na América foram com os nativos, “índios” e, posteriormente, com os escravizados africanos, considerados de culturas “inferiorizadas”.

A posição dominante da cultura do colonizador passou a ser incultada e imposta, inferiorizando e marginalizando as demais culturas. A dominação religiosa passa a ser uma das grandes conquistas do colonizador, um verdadeiro instrumento para preservação dos seus valores culturais, materiais, espirituais, etc. Como salienta (CAMPOS; BELLOTTI; SILVA, 2010, p. 52), “a tradição católica na América Latina, mais do que um fenômeno religioso, é um aspecto cultural e político que marca as diversas sociedades na atualidade”.

A herança do colonialismo perpassa por toda construção e formação do povo brasileiro, trazendo consigo suas interferências, visões preconceituosas, que contribuíram e contribuem para o julgamento de culturas e religiões consideradas atrasadas e primitivas (QUIJANO, 2005), que não dispõem de condições de religiões como o Cristianismo, que à custa do Colonialismo, legitimou-se como verdade absoluta, buscando dentro dos segmentos sociais, cada vez mais representatividade.

Assim, é possível perceber que é histórica a luta das religiões afro-brasileiras contra a intolerância. A demonização de suas divindades cultuadas, o desrespeito e os atos de vilipêndio contra seu sagrado, aliado a agressões físicas, verbais, atentados aos espaços físicos são algumas das atitudes de intolerância. Quando estas não vêm institucionalizadas com aprovações de leis que tentam impedir suas práticas sagradas, como a proibição de sacrifícios de animais. Os preconceitos e ações direcionadas a esses grupos têm a ver com a experiência da história da escravidão e o pós- emancipação, “símbolos da herança africana no Brasil, mesmo que não sejam exatamente religiosos, mas de alguma forma aludam às religiões afro-brasileiras, também são estigmatizados e combatidos (SILVA, 2015, p.15)”.

Apesar da laicidade no Brasil, os preconceitos e discriminações, principalmente com as religiões afro-brasileiras, dificultam a prática aos seus seguidores, não mais por proibições legais, mas por vezes serem hostilizadas ou perseguidas, devido à construção de um imaginário que associa à religiosidade africana ao atraso e ao demônio, sendo vítimas de exclusão e discriminação.

Mesmo depois da separação entre Igreja e Estado, a cultura religiosa ainda interfere de forma subjetiva, seja nas influências culturais, bem como atitudes morais conservadoras que enrijecem leis, relacionadas a assuntos privados, interferindo nas liberdades individuais (PEREIRA, 2008). Para garantir a laicidade do Brasil, diversas legislações foram criadas no tempo, para proteger o cidadão brasileiro e estrangeiro naturalizado, e a todos que se encontram em

território nacional, o direito à liberdade de crença e fé, inclusive para aqueles que não professam nenhum credo.

A Constituição da Primeira República de 1891 garantia a liberdade de crença e culto, porém o código penal de 1890 criminalizava e tipificava as manifestações, práticas rituais, como o curandeirismo, alegando o exercício ilegal da medicina, bem como o samba e a capoeira, tudo que estivesse ligado a cultura africana, era ilegal e demonizado. “Sempre associado pelas autoridades às práticas de feitiçaria, os curandeiros foram alvo de repressões que atravessaram a república” (COSTA; GOMES, 2016, p. 53). Sempre a margem, e sofrendo a leniência e a falta de rígida coibição do Estado, essas religiões são as maiores vítimas de ataques, principalmente nas duas últimas décadas das igrejas neopentecostais.

4. RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E AS PERSEGUIÇÕES NEOPENTECOSTAIS

A explicação para esses ataques se dá por diversos fatores, para Silva (2015), uma das causas está na disputa por adeptos de uma mesma origem socioeconômica, uma forma de proselitismo adotada pelas igrejas neopentecostais. O crescimento dessas denominações se deve ao investimento nos meios midiáticos, que tem como objetivo, responder a sociedade imediatista, buscando preencher espaços emocionalmente abalados, incorporados ao consumo de bens e serviços, estabelecendo uma relação virtual de atendimento e propagação da doutrina.

As práticas intolerantes, não se limitam apenas as relações cotidianas, estão presentes publicamente, ganhando visibilidade nas notícias de jornais, registrando inúmeros casos de ataques feitos no âmbito dos cultos das igrejas neopentecostais, nos meios de divulgações e como meio de proselitismo. Ataques e agressões físicas desferidas contra os membros das religiões afro-brasileiras em terreiros, ataques às cerimônias e símbolos, são apenas alguns casos registrados pela imprensa e pesquisas acadêmicas nos últimos tempos.

A Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) como maior representante das igrejas neopentecostais, se destaca no combate ao elemento das religiões brasileiras de origem africana, invadindo terreiros e perseguindo líderes dessas religiões, sendo a mais combativa. Desde o seu surgimento faz combate ao “demônio”, desencadeando uma guerra santa. Essa expressão foi utilizada pela mídia e pela Universal (DIAS, 2012, p. 68).

Apesar de acirrada a rivalidade religiosa no Brasil, segundo Mariano (1999, p. 111), “só na década de 1980 desencadeou-se o que veio ser chamado de “guerra santa”, pois outros segmentos pentecostais, não exerciam de forma direta o ataque direto, como faz a Igreja Universal”. A IURD é responsável pela intolerância reavivada no campo religioso brasileiro (NERY, 1997). O confronto da IURD é expresso pela demonização das entidades espirituais que constitui o universo simbólico das religiões afro-brasileiras e ela é a grande protagonista das perseguições; no interior das igrejas é presente as sessões de exorcismos ou descarrego, se estendo dos púlpitos para os programas religiosos.

A cosmovisão cristã que chega ao Brasil com os católicos, se perpetua até os nossos dias, expressando uma dualidade de representações simbólicas religiosas, onde os demônios estão relacionados aos espíritos do mal e os deuses do bem, associado à ordem, ao sucesso (NERY, 1997). Toda visão contrária tem associação direta com o mal, não deixando espaço para discussões sobre diversidades culturais, sobre valores que não sejam pela cosmovisão cristã. Os discursos neopentecostais, sobretudo, da IURD, é de que os agentes causadores dos males, residem nas “falsas religiões”, em especial, as afro-brasileiras. O líder da IURD assim descreve:

Tudo o que existe de ruim neste mundo têm sua origem em satanás e seus demônios. São eles os causadores de todos os infortúnios que atingem o homem direta ou indiretamente [...]. Qual a origem de todos os males que afligem a humanidade? Doenças, misérias, desastres e

todos os problemas que tem afligido o homem desde que este iniciou sua vida na terra, tem uma origem: o diabo (MACEDO, 2006, p. 93).

Diferente do catolicismo, o embate neopentecostal com as religiões de tradições africanas, exercem um embate simetricamente entre os iguais (LEANDRO; SANFILIPPO, 2018), apesar do racismo expresso nas práticas cotidianas nos atos de intolerância, não há uma negação do poder das divindades africanas, “no que tange às entidades afro-brasileiras, a IURD não as nega, mas muda o seu significado” (ORO apud SILVA, 2015, p. 37). Os neopentecostais reafirmam a existência das divindades, estrategicamente de forma demonizada, atribuindo-lhe o infortúnio e sofrimento humano. Colocando-as como antagonicas à teologia da prosperidade, da riqueza, da felicidade e do sucesso.

As razões da batalha espiritual entre neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras são consequência da relação estrutural existente entre esses dois campos religiosos. Partindo do trânsito de certos “termos” de um sistema para o outro, defendo que sob a aparente ruptura formal dos seus modelos existem continuidades significativas (ao menos ao nível estrutural) que simultaneamente aproximam e diferenciam essas práticas religiosas (SILVA, 2015, p. 26).

Este processo de intolerância religiosa deflagrado pela Universal se instaura a partir de uma impossibilidade, (NERY, 1997) ou seja, tomando-se por base o caso brasileiro, a impossibilidade que a Igreja Universal do Reino de Deus encontra de anular no espaço do campo religioso, o poder exercido no imaginário coletivo pelas entidades espirituais afros. Não estamos diante de um fato novo no cristianismo, mas simplesmente diante de uma nova nuance da intolerância religiosa pela demonização que, "acompanha o processo de elaboração progressiva da doutrina cristã" (NOGUEIRA, 1986, p. 20).

5. POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE A INTOLERÂNCIA: QUAL A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 10.639/03?

O campo religioso brasileiro tem se diversificado e as discriminações religiosas, tornam-se frequentes na disputa de espaços e adeptos, configurando-se em imensurável e veemente ataques e práticas de intolerância religiosa. A invisibilidade social reforça a necessidade de políticas educacionais capazes de agenciar ações, principalmente nas escolas, para desconstruir as diferentes formas de discriminações e exclusão. Diante desse cenário, o Brasil na condição de Estado laico, e no seu legítimo papel de garantidor e fiscal da tolerância, deve garantir por meio de criação de políticas públicas, para além das garantias constitucionais e pactos estabelecidos pela ONU, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, (1948) o diálogo inter-religioso sendo o principal mantenedor na concretização desses direitos.

O Brasil, conta com normas jurídicas que visam punir a intolerância religiosa como a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, alterada pela Lei nº 9.459, de 15 de maio de 1997, que considera crime a prática de discriminação ou preconceito contra religiões. Nessa lei, são descritas práticas que podem ser considerados crimes de discriminação ou preconceito (BRASIL, 1989). A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; dentre outras leis. Tais medidas devem ser consideradas grandes conquistas na luta pela igualdade racial no Brasil, embora as desigualdades raciais no país permaneçam marcantes. Além de leis que visam coibir o racismo, e a intolerância, há ainda a previsão do Código Penal, na punição a incitação à violência e agressões, inclusive homicídios por motivos religiosos, destinados em um artigo que fala sobre os crimes contra o sentimento religioso, comportando assim, sanções penais para os mesmos, no que diz:

Art. 208, do Código Penal: Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso.

Pena – detenção, de 1 (um) mês a 1 (um) ano, ou multa.

Parágrafo único. Se há emprego de violência, a pena é aumentada de 1/3 (um terço), sem prejuízo da correspondente à violência (BRASIL, 1940).

Em dezembro de 2007, foi publicada a Lei nº 11.635, que institui no seu Art. 1º o dia 21 de janeiro como o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. Segundo o *Jornal Correio*, a data é uma homenagem à morte de Mãe Gilda que, em sua vida religiosa, sofreu diversos ataques por conta da sua crença (NASCIMENTO, 2020). Além das agressões que culminaram com a morte da líder religiosa, em 1999, a sua imagem também foi utilizada no jornal *Folha Universal*, com a manchete “Macumbeiros charlatões lesam o bolso e a vida dos clientes” (NASCIMENTO, 2020). Na época, a reportagem dizia que estava crescendo um "mercado de enganação" no país. Nela, a imagem de mãe Gilda aparecia com uma tarja preta nos olhos. Destaca-se que:

Mãe Gilda, símbolo da luta contra a intolerância religiosa, a Yalorixá Gildásia dos Santos e Santos é fundadora do Ilê Axé Abassá de Ogum, Terreiro de Candomblé localizado nas imediações da Lagoa do Abaeté. A data de seu falecimento, 21 de janeiro, é conhecida como o Dia de Luta Contra a Intolerância Religiosa desde 2007. Mãe Gilda sofreu diversos ataques por conta de sua religião durante sua vida. Além das agressões que culminaram em sua morte, ela teve sua imagem utilizada no jornal *Folha Universal*, vinculado à Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), em 1999 com a manchete “Macumbeiros charlatões lesam o bolso e a vida dos clientes” (NASCIMENTO, 2020, *on-line*).

Acreditando na educação como meio eficaz para prevenir a intolerância, tanto para ensinar os indivíduos seus direitos, quanto

para incentivar a proteção desses direitos, ocorreram importantes reformas curriculares, com questões relativas ao preconceito racial, com a finalidade de mudar o quadro aparente. O grande marco é a Lei nº 10.639/2003, que impõe o ensino obrigatório da História e da cultura afro-brasileiras, incluindo o estudo da História da África e dos africanos nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, geraram ações do governo para sua implementação, como apontando, nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, por meio do Parecer CNE/CP nº 03 de 2004, estabelecendo as ações a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos mesmos orientar e promover a formação de professores e professoras, além de supervisionar o cumprimento dessas diretrizes.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 veio corroborar a proposta trazida pela Lei nº 10.639/2003, reconhecendo que os indígenas e os negros contribuíram na formação brasileira, mas que o silenciamento reforça o preconceito, a submissão e opressão a qual estão sujeitos na sociedade. Sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, trata-se de uma alteração da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como uma medida de ação afirmativa, política pública fruto das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro. Portanto, a partir de 2003, a Lei nº 9.394/96 passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B. Destaca-se a mudança do artigo 26-A:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

O ensino de História afro-brasileira vem gradativamente ocupando espaços tanto no âmbito acadêmico, quanto escolar. A historiografia antiga limitou-se a representar o negro como sujeitos passivos da história, concebendo-os caráter genérico, sem levar em conta suas diversidades étnicas e culturais, fomentou a imagem de sujeitos subalternizados e incapazes de refletir e contribuir sobre o espaço ao qual pertenciam. No Brasil, historicamente, os negros foram excluídos e silenciados no campo de produção de conhecimentos científicos. Essa presença de lacuna na história dentro do campo educacional, cuja carência de informações inviabilizou tanto as ações em certos pontos, a existência desses sujeitos em diferentes momentos da história “educação formal no Brasil apresenta-se do ponto de vista histórico, como um campo de exclusões reprodução das desigualdades” (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

A escola pode ser considerada um ambiente contraditório e também de conflitos, que corrobora com a manutenção e perpetuação das relações desiguais, assim como cria mecanismos para formação de relações marcadas no respeito às diversidades. Ao analisar a história da educação no Brasil, percebe-se a exclusão e invisibilidade da população negra e indígena, ausentes desde conteúdos até propostas de debates e ações. As culturas e expressões da cultura africana, bem como suas expressões, foram por muito tempo silenciadas e omitidas, acarretando estigmas que incentivam a intolerância, principalmente a religiosa.

Ao considerarmos as especificidades que compõem a diversidade cultural e os caminhos que precisam ser trilhados para a construção do diálogo e para a garantia da cidadania a todos, independentemente das diferenças, não podemos esquecer-nos de uma instituição muito

importante em nossa sociedade: a escola (GOMES, 2005, p. 03).

As discussões sobre o tema desenvolveram-se muito em virtude da Lei nº 10639 de 2003. Nesse sentido, a construção de um ambiente escolar democrático, cujas diversidades étnico-raciais sejam contempladas desde a organização do currículo até as ações efetivas contra práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias passa a atuar no combate à discriminação racial no Brasil, é de suma importância para desconstrução de estereótipos e afirmação da contribuição da cultura negra na história e formação do Brasil. "Ela supera a visão de que a ação da população negra no Brasil se resume a meras contribuições e traz para o debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes" (GOMES apud MOREIRA; CANDAU, 2008, p.71).

As escolas passaram a ensinar história e cultura afro-brasileira, enfatizando o protagonismo da luta dos negros como sujeitos ativos historicamente, que contribuíram em diversas áreas, sobretudo na cultura brasileira. A partir da referida lei, a contribuição das manifestações culturais, passam a ser valorizada, proporcionando uma visão positiva acerca da diversidade étnico-racial. Ao mesmo tempo, deverá ser problematizada a luz das relações de poder, de quem domina e o contexto de desigualdades, causada pelo processo de colonização (GOMES apud MOREIRA; CANDAU, 2008). Não se trata, entretanto, de substituir um saber pelo outro, mas contemplar todas as formas de saberes, que por muito tempo foram silenciadas pela história oficial.

6. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A APLICABILIDADE DA LEI Nº 10639/03

Ao pensar nos caminhos a serem trilhados para garantir a construção de um diálogo e uma sociedade que respeite as diferenças, é preciso ter em mente que a escola, tem um papel fundamental para

concretização dessa sociedade desejada. A formação de professores e a formação continuada tornam-se importante para que a lei seja efetivada. Por muito tempo e ainda hoje, o meio educacional, tem uma versão dos fatos históricos baseados numa visão eurocêntrica, hegemônica, onde o negro é representado de forma subalterna, escravizado, animalizada e pouco se mostra sua ascensão, cristalizando ainda mais manutenção de preconceitos, dos atos de intolerância, ao gerar estranhamento a cultura do outro. A conscientização por parte dos professores da aplicação da Lei se faz necessária para quebrar paradigmas, planejar e executar ações que visem a desconstruir esses padrões eurocentrados. A formação de professores precisa abordar as temáticas étnicas e culturais com intuítos de dar visibilidade a histórias que sua ausência, geraram intolerâncias, estigmas e preconceitos.

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores. No entanto, esse processo não acontecerá apenas pela ação do Estado. Não basta esperarmos pelo MEC e pelas secretarias de educação. Para que a Lei nº 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente, assim como já foi feito com tantos outros temas caros aos movimentos sociais e que antes eram excluídos da organização curricular (GOMES apud MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 78).

Ao negar a cultura do povo africano, a religiosidade dos africanos logo é afetada, uma vez que ela é inseparável dos seus modos de viver, de organização social.

Além dos traços físicos, talvez seja na música e na religiosidade que a presença africana esteja mais evidente entre nós. [...] a religião tem lugar central nas culturas

africanas, sendo a esfera de onde vem toda orientação para a vida, a garantia do bem-estar, da harmonia e da saúde (SOUZA, 2007, p. 176).

É necessário ter em mente a importância das religiões na cultura africana, bem como na formação da cultura afro-brasileira. Para trazer essa discussão e reflexão para a escola é preciso que o docente possa despir-se de toda sua religiosidade e consiga falar das religiões africanas a partir de um aspecto cultural sem preconceitos e sem discriminações.

7. DESAFIOS DAS IMPLEMENTAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO GOVERNO DE BOLSONARO

Segundo a *Agência Câmara de Notícias*, da Câmara dos Deputados, os participantes de audiência pública pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, ocorrida em 14 de maio de 2021, cobraram mais ações e políticas públicas voltadas para a população negra e para o combate ao racismo estrutural no país. A reivindicação faz parte das 246 recomendações que o Brasil recebeu, pela revisão Periódica Universal da Organização das Nações Unidas (ONU), no combate ao racismo no Brasil. Uma das medidas, entre elas está em “prevenir a violência e a discriminação racial contra os afro-brasileiros; e proteger seu patrimônio e locais de culto” (XAVIER, 2021).

Mesmo aceitando voluntariamente as recomendações, no orçamento apresentado e aprovado pelo Congresso Nacional, o deputado Helder Salomão (PT-ES), atribuiu descaso com o cuidado ao racismo que segundo ele, “o governo não valorizou políticas sociais, como o combate ao racismo”. Contudo, o Secretário Adjunto da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Esequiel Roque, destacou que no governo Bolsonaro, foi ratificada a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e formas correlatas de discriminação. “Estamos promovendo ações que visam à conscientização da igualdade social nas escolas e a

aplicação da legislação”, afirmou o secretário. Entretanto, diversas críticas e cobranças de representantes e segmentos são colocadas como descumprimentos e abandono de políticas que promovem a igualdade racial e o combate ao racismo, a representante na Comissão do Movimento negro Unificado, Iêda Leal, também apontou preocupações quanto às questões das mulheres negras, e também o combate ao preconceito religioso com as religiões de matizes africanas, devido à violência que vem sofrendo, mesmo o país sendo um Estado laico (XAVIER, 2021).

A Lei nº 10.639/03 foi promulgada, buscando diminuir os males que afetam os afro-brasileiros, levando até as escolas, a temática negra. A implementação é lenta e muitos profissionais resistem ou desconhecem a referida lei. Em pleno século XXI, é inadmissível que retrocessos ocorram mitigando alguns avanços conquistados pelos negros. A conjuntura das políticas de promoção de igualdade racial desde 2016 e, no atual governo Bolsonaro, toma um caminho diferente daquele que foi pensada pelo movimento negro, que ganharam força a partir de 2003, principalmente com a conquista da criação da Lei nº 10.639/03, no governo Lula, que ao contrário do governo atual, reconhecia as heranças dos séculos de escravidão de africanos e do racismo que permaneceu após a abolição, e se atualizou condenando os negros a experiências desiguais e discriminatórias.

Diante desse cenário de pouco investimentos de políticas públicas antirracismo, também se percebe o enfraquecimento dos aparatos institucionais constituídos para combater o racismo e seus expoentes (SANTOS, 2020, p. 202). Desde o final do século passado, a sociedade brasileira estava buscando cada vez mais uma consciência crítica do seu padrão das relações raciais, tudo isso graças aos movimentos e políticas criadas para a promoção de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos. O governo atual aponta para uma mudança desse movimento. O desmonte parte desde das declarações racistas e negacionistas, até na ausência de planejamentos e orçamentos destinados ao combate ao racismo. Nas palavras do Presidente da Fundação Cultural Palmares, está nitidamente

expressado o projeto de nação das forças políticas que emergiram nas eleições de 2018:

“O movimento negro, os vagabundos do movimento negro, essa escória maldita”. “Não tenho que admirar Zumbi dos Palmares, que pra mim era um filho da puta que escravizava pretos. Não tenho que apoiar Dia da Consciência Negra. Aqui não vai ter zero – aqui vai ser zero pra [Dia da] Consciência Negra.” Sérgio Camargo, Presidente da Fundação Cultural Palmares (SANTOS, 2020, p. 01).

Antes de ser eleito presidente, o deputado federal Jair Bolsonaro, já deixava claro sua postura política em relação à causa do povo negro e indígena no Brasil, “Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola. Onde tem uma terra indígena, tem uma riqueza embaixo dela. Temos que mudar isso daí” (SANTOS, 2020, p. 216). Diante das palavras do ainda deputado mostra-se que a retirada de direitos e todos os sistemas de proteção até então adquiridos com a Constituição Federal são indícios que apontam para o enfraquecimento das políticas de igualdade racial. Além da postura racista por parte do governo e de seus gestores, a política contrária às ações afirmativas, “evidencia-se uma ruptura de um ciclo de aprendizagem política” (SANTOS, 2020, p.217) ações e projetos tão importantes e imprescindíveis para a promoção de políticas públicas que tem como finalidade uma sociedade mais justa, equânime e democrática.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia da liberdade religiosa necessita além de leis, da proteção do Estado na criação de políticas públicas que assegurem a pluralidade religiosa, cultural e promova condições de acesso e oportunidades, sem favorecer nenhum credo, nenhuma cultura. A importância de um Estado laico é primordial para o alcance desse objetivo. O silenciamento da história do negro e de sua importância

para a formação do Brasil tem gerado exclusões, intolerâncias e discriminações que recaem em vários aspectos culturais, principalmente contra as religiões de matriz africana, sendo as mais perseguidas. Visto que os motivos são produtos do processo de colonização que discriminava tudo que estava ligado ao negro e hoje se tornaram as principais vítimas das igrejas neopentecostais. Pois estas disputam fieis e visibilidade no combate e a “guerra santa” desferida contra as religiões afro-brasileiras. A pouca atenção das políticas públicas como apontam as atitudes do governo Bolsonaro no combate ao racismo, pode contribuir para a fragilidade dos direitos conquistados pelo movimento negro, como a Lei nº 10.639/03 e outras políticas importantes para a valorização do povo negro e o combate ao racismo. O não cumprimento dessas políticas, associados a criação de leis punitivas, repercutirá no recrudescimento da intolerância religiosa no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. Brasil registra mais de 500 casos de intolerância religiosa em 2018. In: *Observatório do Terceiro Setor*, 2019. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-registra-mais-de-500-casos-deintolerancia-religiosa-em-2018/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. *Diversidade religiosa e direitos humanos: reconhecer as diferenças, superar a intolerância, promover a diversidade*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011.

BRASIL. *Lei n. 2848, de 7 de dezembro de 1940*. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91614/codigo-penal-decreto-lei-2848-40>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n. 7716, de 5 de janeiro de 1989*. Brasília: Senado Federal, 1989. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 08 jul. 2021

BRASIL. *Lei n. 10.639, de janeiro de 2003*. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Liberdade religiosa é direito constitucional dos cidadãos. Estado laico visa assegurar que nenhuma prática religiosa seja favorecida. In: *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. 22/01/2019. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2019/01/liberdade-religiosa-e-direito-constitucional-dos-cidadaos> Acesso em: 08 jul. 2021.

CALDAS, K. H. S.; CARVALHO, J. L. S.; OLIVEIRA, I. M. Liberdade religiosa versus intolerância: reflexões sobre a judicialização da religiosidade afro-brasileira. In: *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 2, n. 2, p. 71-80, fev. 2014.

CAMPOS, L. S.; BELLOTTI, K. K.; SILVA, E. M. *Religião e Sociedade na América Latina*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, V.; GOMES, F. *Religiões negras no Brasil: da escravidão à pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2016.

DIAS, J. C. T. *As religiões afro-brasileiras no discurso da Igreja Universal do Reino de Deus: a reinvenção do demônio*. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2012.

DUSILEK, S. R. G. A atualidade do conceito de tolerância em John Locke. *In: Paralellus*, Recife, v. 7, n. 15, set. /dez. 2016, p. 411-423.

FANON, F. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Sá da Costa, 1969.

FAUSTINO, D. M. Frantz Fanon: capitalismo, racismo e sociogênese do colonialismo. *In: ER Social*, Brasília, v. 20, n. 42, p. 148-163, jan./jun. 2018.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERNANDES, N. V. E. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana. *In: Revista Calundu*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2017.

FREITAS, A. C. *Análise Retórica dos Direitos Humanos na Construção das Fronteiras da Tolerância*. [Dissertação de Mestrado]. Vitória: FDV, 2015.

FREITAS, S. C.; NOVAK, M. S. J. UNESCO e a diversidade cultural: breves aproximações. *In: Rev. Sítio Novo Palmas*, v. 4, n. 4, out./dez. 2020, p. 124-132.

GOMES, N. L. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. *In: Superando o racismo na escola*.

2005. Disponível em: edudiversidadecultural.blogspot.com. Acesso em: 08 jul. 2021.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KARNAL, L. Catolicismo na América Latina: Período da Conquista e da Colonização. In: CAMPOS, L. S.; BELLOTTI, K. K.; SILVA, E. M. *Religião e Sociedade na América latina*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

LEANDRO, M. E.; SANFILIPPO, L. B. Deus e o diabo na prateleira do mercado: reflexões e narrativas de um racismo religioso vigente. In: *Revista Periferia*, v. 10, n. 1, p. 89-99, jan./jul. 2018.

LE GOFF, J. As raízes medievais da intolerância. In: BARRET-DUCROCQ (Dir.). *A intolerância. Foro Internacional sobre a Intolerância*, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

LOCKE, J. Carta sobre a tolerância. 1689. In: LOQAUE, F. F. *Cartas sobre a tolerância*. Belo: Horizonte: Autêntica, 2019.

LOQUE, F. F. A carta sobre a tolerância de John Locke: considerações sobre a laicidade. In: *Kriterion*, v. 62, n. 148, jan./abr. 2021.

MACEDO, E. *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?* Rio de Janeiro: Unipro, 2006.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de tolerância. In: *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, USP, 2013.

MARIANO, R. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1999.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multicultuiralismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, K. As religiões de matriz africana e intolerância religiosa. In: *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020.

NASCIMENTO, V. Mãe Gilda: vida e morte de luta e resistência contra a intolerância religiosa. In: *Correio 24 horas* [Recurso eletrônico]. 17/07/2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/mae-gilda-vida-e-morte-de-luta-e-resistencia-contr-a-intolerancia-religiosa/>. Acesso em: 05 out. 2020.

NERY, M. C. R. Demonização: a intolerância reavivada no campo religioso nacional. In: *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, nov. 1997, p. 80-85.

NOGUEIRA, C. R. F. *O diabo no imaginário cristão*. São Paulo: Ática, 1986.

NOGUEIRA, S. *Intolerância religiosa*. [livro eletrônico]. São Paulo: Polén, 2020.

ORO, P. A. Neopentecostais e afro-brasileiros: quem vencerá esta guerra? In: *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 1, 1997.

ORO, P. A. Intolerância Religiosa Iurdiana e Reações Afro no Rio Grande do Sul. In: SILVA, V. G. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso*. São Paulo: USP, 2015.

PEREIRA, B. C. *A separação do estado e da igreja para o bem do direito: uma análise jurídica fundamentada no contexto histórico*. 2008. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-separacao-do-estado-e-da-igreja-para-o-bem-do-direito-uma-analise-juridica-fundamentada-no-contexto-historico/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, R. E. N. A questão racial e as políticas de promoção da igualdade em tempos de golpe: inflexão democrática, projetos de nação, políticas de reconhecimento e território. In: *Dossiê Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência*, Rio de Janeiro, n. 42, v. 4, p. 200-224, mês dez, 2020.

SOUZA, M. M. *África e Brasil africano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, V.G. Os ataques neopentecostais às Religiões Afro-brasileiras e aos Símbolos da Herança Africana no Brasil. In: SILVA, V. G. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso*. São Paulo: USP, 2015.

SILVA JR., H. Intolerância religiosa e direitos humanos. In: SANTOS, I.; ESTEVES FILHO, A. (Orgs.). *Intolerância religiosa x Democracia*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SOUZA, C. S. A liberdade religiosa no Estado laico. In: *Jus Navegandi*, 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/47749/a-liberdade-religiosa-no-estado-laico>. Acesso em: 10 jul. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *Congresso Latinoamericano de Ciências Sociais*, Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

XAVIER, L. G. Debatedores apontam desafios no combate ao racismo e cobram políticas públicas voltadas para a população negra. *In: Agência Câmara de Notícias*, 14/05/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/759635-debatedores-apontam-desafios-no-combate-ao-racismo-e-cobram-politicas-publicas-voltadas-para-populacao-negra/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BNCC... IGBÁ⁹ OU KIZILA^{10?} UMA ANÁLISE PARA QUESTÃO AFRO- INDÍGENA E AS RELIGIÕES DE TERREIRO

Carlos André Silva de Moura¹¹

Jaelson Gomes de Andrade Pereira¹²

1.INTRODUÇÃO

O presente texto tem o objetivo de analisar como as religiões de terreiro¹³, e o povo de santo, foram contemplados e ou excluídos por as políticas públicas, seja no sentido social, de maneira geral, seja especificamente no que se refere ao acesso, permanência e representatividade na escola. Para isso, procuramos apresentar resumidamente duas, entre as inúmeras, religiões de terreiro presentes no Estado de Pernambuco: umbanda e candomblé, bem como os

⁹Igbás (Ibá) (awonigbá) são assentamentos de orixá (òrìṣà). Um assentamento é uma representação do orixá (òrìṣà) no espaço físico, no mundo, no aiyé (terra). Disponível em: <http://www.juntosnocandomble.com.br/2014/11/o-que-e-um-assentamento-de-orixa-igba.html>. Acesso: 09 Jul 2021.

¹⁰Kizila ou Èèwò - Tudo aquilo que provoca uma reação contrária ao axé, ou seja, são as energias contrárias a energia positiva do orixá. Estas energias negativas podem estar em alimentos, cores, situações, animais e até mesmo na própria natureza. Disponível em: <http://candombleumafamiliadeaxe.comunidades.net/as-quizilas> Acesso: 09 Jul 2021

¹¹ Pós-doutorado em História – UNICAMP. Professor do Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – PROCADI/UPE. Contato: carlos.andre@upe.br

¹² Mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – PROCADI/UPE. Contato: profjaelsongap@gmail.com

¹³ Usaremos aqui o termo “religião de terreiro”, a partir do que discute o entendimento de antropólogos e historiadores como Ivaldo Marciano de F. Lima, que defendem que as religiões ditas de matriz africana, na realidade seriam, hoje, uma manifestação cultural religiosa puramente brasileira, o autor defende que essa terminologia: de matriz africana, afro-brasileira, religião afro, etc. “[...] é, uma criação do movimento social que reverbera na academia, provocando perigosos erros de generalizações imprecisas. Estas apontam para a invisibilidade de um sem número de práticas, costumes e heranças que não são, necessariamente, eivadas de uma “cosmovisão africana”. (LIMA, 2011, p. 136)

atores desses sagrados, os filhos de santo. Elencar algumas das incontáveis políticas públicas que incluíram, ou como na maioria dos casos, excluíram a população negra, da sociedade, logo, da escola. Por último, buscamos analisar na BNCC (2017, 2018 e 2019), nas suas versões, principalmente a final, o lugar das religiões de terreiro, tanto no que se refere a área de Ensino Religioso, como da possibilidade de no componente de história, a abertura para discussão de história da religião, história africana e afro-brasileira e história das religiões de terreiro.

Construímos uma pesquisa bibliográfica a luz de autores que discutem a temática da presença afro-indígena e das religiões na Base Nacional Curricular Comum, como PESSOA (2016), SILVA (2018), GALVÃO (2021), MOURA e UZUM (2018) entre outros. Ainda consideramos autores que tratam especificamente das questões étnico-raciais e religiões de terreiro, como MUNANGA (2005), PRANDI (2001) e BERKENBROCK (2007), bem como, os documentos normativos, versões da BNCC (2017, 2018) e versão final (2019), entre outros regimentais.

O artigo foi dividido em três seções, onde num primeiro momento apresentamos as religiões de terreiro, candomblé, umbanda e jurema, bem como, a função e presença dos filhos de santo, os adeptos dessas religiões. Depois levantamos algumas das principais políticas públicas para os afro-indígenas, das que promoveram inclusão, as tantas que provocaram, amplificaram os desmandos dessa população, no que diz respeito à sociedade em geral, e mais diretamente ao espaço escolar. Por último, nos assentamos sobre a BNCC (2017, 2018 e 2019) e suas versões, quanto ao que sugere para o trabalho da temática afro-indígena e das religiões de terreiro na escola, dentro da lógica da área de Ensino Religioso - ER como das possibilidades para essa discussão dentro do componente de história e áreas afins.

1. RELIGIÃO E POVO DE TERREIRO

Para construção do debate a cerca das políticas públicas e ordenamentos jurídicos para as religiões de terreiro e seus adeptos, os filhos de santo, em relação a escola, faz-se necessário apresentar um pouco de quem se configura como o povo e religião de santo. Existem várias religiões de terreiros conhecidas no Brasil, como o candomblé, a umbanda, o xangô, o batuque, o vodum, o tambor de mina, a mina de caboclo, a jurema, quimbanda, o omolocô, o catimbó, o encantado/pajelança, entre tantas (BRASIL, 2013), mas aqui nos limitaremos a apresentar um pouco de duas delas, as mais presentes no contexto do Estado de Pernambuco.

O Candomblé¹⁴ uma das religiões de terreiro mais conhecidas, é o resultado das negociações pacíficas e ou violentas que as religiões africanas sofreram aqui nos períodos das escravizações de africanos em território colonial português. Alguns estudiosos desse sagrado, como Raul Lody, explicam que o termo vem do étimo banto “*kàndónidê*” ou “*kàndómbélé*”, que seria a ação de rezar e de orar. Ou ainda do proto-banto “*kódómbédá*”, que seria pedir pela intercessão dos deuses. (LODY, 2006)

Também se configura com uma religião que não se constitui como algo padronizado, de liturgia universal, mas se tornou ao longo de sua construção em um sagrado diverso, que dependendo da denominação ou “nação” tem significado e ressignificado seus sentidos. A mais conhecida e divulgada por a literatura é a Nação ketu, que juntamente com as Ifá, Ijexá, nagô, mina-nagô e Xambá (ALVES, 2018), pertencem ao troco iorubá. Destaca-se também as Nações Angola, Jeje, presentes em várias regiões do Brasil (LODY, 2006).

Quanto às divindades, enquanto em África, foram catalogadas aproximadamente quatrocentas divindades, no Brasil a maioria dos

¹⁴ Usaremos o termo candomblé nesse trabalho, a partir desse ponto, de maneira mais genérica, considerando o xangô, o tambor de mina, o xambá, angola, nagô, entre outras semelhantes.

terreiros cultua em torno de vinte orixás diferentes, em sua maioria associados a elementos da natureza ou sentidos humanos. (PRANDI, 2001) Entre os orixás femininos podemos citar: Oxum, Yemanjá, Iansã ou Ojá (PRANDI, 2001b). Também, entre os masculinos: Ogum, Xangô e Exu, este último, o mais polêmico dos orixás, o que mais sofreu nos processos histórico-sociais das religiões de terreiro. Para olhos desatentos, ele é compreendido como equivalência ao diabo cristão ou ao mal.

Quanto à umbanda, apresenta controvérsias quanto sua origem, quando confrontados os relatos dos crentes e os pareceres acadêmicos. Bruno Farias Rohde nos confirma essa característica quando aponta que enquanto os estudiosos/acadêmicos traduzem a umbanda como um produto das transformações histórico-sociais ocorridas nesse período e contexto de sociedade no Brasil, ela seria a síntese de todas as influências culturais que aconteciam. Do outro lado, os adeptos discorrem sobre a história de Zélio Fernandino de Moraes (1891-1975), sua mediunidade e ligação com uma entidade chamada “Caboclo das Sete Encruzilhadas”. Mesmo assim, as duas narrativas corroboram em alguns aspectos, especialmente sobre a caracterização do surgimento na primeira década do século XX (ROHDE, 2009). Neste contexto uma data é consensual, 15 de novembro de 1908, Zélio teria incorporado o espírito do caboclo, que entre outras coisas teria anunciado que reapareceria no dia seguinte. A entidade deu nome do lugar onde aconteceriam as cerimônias, chamou de Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade (BARBOSA JR, 2016), surgindo assim, a umbanda.

A palavra umbanda significa poder da cura ou curandeiro, de origem linguística banta de Angola, o quimbundo, derivada de “*úmbanda*”. Essa religião é constituída por elementos dos três principais grupos étnicos do Brasil – índios, africanos e europeus - e de outros grupos dependendo da linha da umbanda que se refere, como o caso do hinduísmo e ciganismo (ORTIZ, 1999).

Por fim, precisamos evidenciar os sujeitos, os filhos de santo, precisamos considerar suas especificidades, principalmente quanto a

sua estrutural sócio-religiosa, considerar a formação da sua identidade, colocando como foco de análise, a família de santo.

A dimensão da família e a ligação que se determina a partir do símbolo do terreiro são expressas na resistência, no existir do povo de santo. A importância da relação familiar na África com a religião também foi abordada por Volney J. Berkenbrock quando afirma que a “[...] nova forma de cultuar nascida no Brasil agregava as pessoas, apenas pelos laços espirituais e o terreiro era o local por excelência para a prática do culto e a forma de abrigar a nova família, o povo do santo, como muitos se denominam.” (BERKENBROCK, 2007, p. 169). A nova realidade não permitia a existência dos laços de parentesco consanguíneo dentro da religião, surgindo daí outra família: a do santo. Ou seja, aqueles que se unem por estar em uma mesma sacralidade e dentro dela o parentesco existente entre o fiel e o orixá ou entidade que o guia, bem como entre seus irmãos de terreiro, respondendo a uma mesma mãe/pai de santo. O que é confirmado por Volney Berkenbrock “o terreiro funciona como uma grande família, onde o parentesco se compõe por duas vertentes: por um lado o parentesco carnal e por outro, não menos importante, um parentesco espiritual e ritual” (Idem, p. 109), a ligação entre os filhos de santo, não está alicerçado em padrões biológicos, porém, em critérios religiosos.

Reconstruir no negro escravizado essa noção de família, de pertencimento tão caro em sua terra natal, foi função primordial das religiões de santo. O território do terreiro se constituía e se constitui uma identidade familiar, tendo nas mães de santo, yalorixá, e nos pais de santo, babalorixás, figuras centrais do espaço. As famílias deram início a uma rede de assistência essencial para a preservação dos valores e tradições, costumes e fé desses povos, além de possibilitar a reconstrução de identidades e a manutenção da cultura, filosofia e visão de mundo africana, sem as quais o negro não teria sobrevivido à escravidão.

Vagner Silva (2005), analisando as famílias de santo do candomblé, explica que o surgimento dessas práticas religiosas

possibilitaram a reconstrução de identidades africanas em terras brasileiras. Nessa nova relação de parentesco, sem o sangue, mas na fé nos orixás, os negros e descendentes se apoiaram para proteção e manutenção de suas tradições.

Como podemos observar, essa construção de laços familiares se perpetua até hoje e são características fundamentais das religiões de terreiro, bem como, uma rede de apoio e troca se estabeleceu entre os filhos de santo, fortalecendo as suas identidades religiosas e a sua pertença aos sagrados de terreiro.

2. NEGROS E RELIGIÕES DE TERREIRO X POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLA

Começando a pensar a presença das religiões de terreiro no espaço escolar, tanto na perspectiva da representatividade dos filhos de santo, como legalmente nas propostas regimentais e pedagógicas, as discussões, que trazem a temática religião, como estas espiritualidades que fogem a matriz dominante, foram e são contempladas enquanto sujeitos de direitos. Precisamos considerar um levantamento histórico a cerca dos mandos e desmandos que essas instituições/atores viveram, enquanto sujeitos e agentes sócio-histórico-culturais. Nessa linha podemos considerar desde as leis abolicionistas como a Lei Eusébio de Queirós (1850), Lei do Ventre Livre (1871), Lei dos Sexagenários (1885) e a Lei Áurea (1888), resultado dos movimentos de resistência à escravidão (ALONSO, 2018).

Logo, se identifica que, mesmo essa última permitindo a liberdade aos escravizados, não ofereceu mecanismo para que esse pudesse usufruir da vida fora do cativeiro. O então governo imperial, que já beirava o fim para a proclamação da República, não apresentou projetos para inserir esses ex-cativos na sociedade, jogando-os as margens das atividades políticas, culturais e econômicas. Neste sentido, restou-se as periferias, constituindo-se em um outro navio negreiro. O que nos leva a discussão do lugar do negro na sociedade

pós 1888, suas necessidades sociais e ao que foi submetido, da condição de ex-escravizado, para outros tipos de escravidão camufladas.

Algumas leis no decorrer da história do Brasil, diretamente ou indiretamente encontram o africano ou afrodescendente escravizado no que se refere às questões de acesso à educação, neste sentido cabe alguns destaques. Iniciado pela proposta da educação jesuítica, que começou a atuar na colônia por volta de 1549, tinha por objetivo criar mecanismos para combater a reforma protestante e manteve-se como única opção para o acesso as letras até meados de 1759, quando foi expulsa das colônias lusas pelo Marquês de Pombal (1699-1782). Promulgaram em 1599 um plano de estudos que, “[...] ficou conhecido pelo nome de *RatioStundiorum*” (SAVIANI, 2007, p. 50), se configurando como uma educação voltada para as elites coloniais. Negros, índios, mulheres e pobres estavam excluídos dos espaços escolares, salvo raras exceções, como umas poucas crianças de escravizados que nasciam em fazendas Jesuíticas (FERREIRA JÚNIOR, 1999). Sendo assim, desde os primórdios do pensamento educacional no Brasil, o negro não foi considerado.

Outros destaques sobre as leis se colocavam de maneira bem mais direta, citamos a Lei de Instrução Primaria de 1837, também conhecida como Lei 14, no seu artigo 3º, incisos I e II, dizia que além de pessoas com doenças contagiosas, estariam proibidas de frequentar a escola, “os escravos, ainda que livres e os libertos” (ARRAIADA e TAMBARA, 2004, p. 14). Esse mesmo ordenamento se repete quando observamos que a Lei nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabeleceu a proibição do ingresso de escravos jovens na escola (CAMARA, 2014). A Constituição Republicana de 1891 trouxe poucas novidades quanto as questões de educação no país e, no quesito acesso dos negros a educação não houve menção. Mesmo com essa constituição (1891), não proibindo diretamente a educação aos negros, várias instituições como os Institutos de Educação Católicos de São Paulo, no estabelecimento do Regulamento do Seminário Episcopal, no seu Art.10 orientavam que para ter lugar como bolsista

das escolas Católicas, “o pretendente não poderia ser de cor preta” (BRASILIA, 2012, p. 11).

No período da República Velha (1889-1930), o acesso do negro a escola foi condicionada a perspectiva racial, e quando a legislação finalmente se abre a um discurso mais universalista e democrático, como a Constituição de 1934, que na discussão sobre a educação dispõe em seu capítulo II do título V apontando que a educação é um direito de todos, como vemos:

Art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Nos artigos dessa Constituição de 1934, a percepção de uma educação que se estabelecia de maneira mais inclusiva fica evidente, toda a população brasileira é contemplada de alguma forma, porém, outros aparatos legais foram criados antes e depois desse ordenamento para limitar, negar e incriminar os afrodescendentes no Brasil, especialmente no que diz respeito às manifestações culturais e religiões. Um exemplo dessas práticas fica evidente no Código Criminal do Império do Brasil de 1830, Lei de 16 de Dezembro deste ano, que na condição da fé Católica como religião oficial do Brasil, transforma qualquer outra prática religiosa em crime, principalmente as de terreiro, e aponta:

Art. 276. Celebrar em casa, ou edifício, que tenha alguma forma exterior de Templo, ou publicamente em qualquer lugar, o culto de outra Religião, que não seja a do Estado. Penas - de serem dispersos pelo Juiz de Paz os que estiverem reunidos para o culto; da demolição da forma exterior; e de multa de dois a doze mil réis, que pagará cada um. (BRASIL, 1830)

Mesmo com existências de outras denominações cristãs no Brasil desse momento, a perseguição foi muitas vezes maior quando o alvo eram as religiões de terreiro. Outro exemplo dessas práticas fica evidente quando apresentamos o Decreto 847, de 11 de outubro de 1890, que conduzia em seu Capítulo XIII, Art. 402, que vadios e capoeiras estavam proibidos, com pena de prisão de dois a seis meses, e em dobro para os chefes ou cabeças (lideranças) (GALVÃO, 2021). Somente no primeiro governo de Vargas é que esse ordenamento é revisto e extinguido.

No entanto, no governo getulista, foi empreendida uma das maiores, senão a maior, perseguição as religiões de terreiro, o que fica evidenciado na obra de Marileide Alves (2018), sobre o terreiro da Xambá, localizado na cidade do Recife - PE, nação do candomblé, onde relatou as perseguições aos terreiros durante o Estado Novo, partindo da história dos xambazeiros o que nos dá uma ilustração do que era esse tempo” (ALVES, 2018.p. 24). Segundo a autora:

O Terreiro Santa Barbara Nação Xambá, na época denominado Seita Africana Santa Barbara, de Maria das Dores da Silva, yalorixá conhecida como Maria Oyá, foi um dos que sofreram perseguição e foi fechada por a polícia. Maria Oyá foi presa e humilhada por, apenas, cometer o “crime” de professar a crença nos orixás e praticar sua religião (Idem, p. 25).

A história da Xambá reflete o que os terreiros, as religiões de matriz afro-indígena, sofreram durante o governo de Vargas, através dos interventores de Vargas, o que durou até 1945, com o fim do Estado Novo. Durante os governos populistas (1945-1964) houve uma relativa liberdade religiosa, o que foi derrubado durante os governos da ditadura civil-militar (1964-1985) a partir de uma super valorização dos cristianismos presentes no país.

A história do povo afro-brasileiro também é a história de suas religiões. De um ponto geral percebemos o quanto as leis, ordenamentos, políticas públicas, foram, em sua maioria, prejudiciais as questões desse povo, negando, reprimindo, criminalizando suas

existências, o que se reflete também quando pensamos a escola, ainda mais, essa instituição no tempo presente. Nesse sentido, vale ainda o destaque para a LDB (1996) e PCNs (1997) para o ensino de história e ER¹⁵.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação em seu Art. 33, quando destacando o ER busca assegurar “[...] o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil vedada a qualquer forma de proselitismo” (BRASIL, 1997). Porém o que se viu na prática no decorrer dos anos mesmo após 1996, ano de promulgação da lei, foi uma catequização, um ensino, debate, construção em favor de denominação dominante específica. Ao mesmo tempo os PCNs e PCNER¹⁶, exigirem posturas diferenciadas, como um olhar crítico do docente em ação diante dos desafios contemporâneos. Orienta que

A diversidade marca a vida social brasileira. Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano. (BRASIL, 1997, p. 125).

Outra contraposição entre a teoria e a prática, enquanto essas normativas orientam para a consideração da diferença, da alteridade, e o que os docentes que ministraram a disciplina de ER, ou que promoveram algum tipo de debate que envolvesse a temática da religião, direcionaram para o proselitismo, geralmente cristão. “As narrativas em relação a tais conteúdos abordam questões privadas, que em muitas oportunidades envolver posicionamentos familiares, de docentes e gestores educacionais, além das afinidades com as práticas culturais e ações de líderes religiosos” (MOURA; UZUM, 2020b p. 286) o que termina por negligenciar as religiões, demonizado-as, e seus adeptos, os filhos de santo.

¹⁵ ENSINO RELIGIOSO

¹⁶ PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO

3 A BNCC, ER, ENSINO DE HISTÓRIA E RELIGIÕES DE TERREIRO

As discussões para elaboração da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018) se iniciam em meados de 2015 e 2016, aliado a inúmeras consultas públicas, online ou presenciais, com a intenção de criar direcionamentos para a construção de uma orientação unificada para a educação brasileira quanto aos conteúdos a serem trabalhados nas escolas de todo o território nacional, tanto públicas como privadas. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016)

Consiste em um documento normativo que sistematiza os caminhos para aprendizagem dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, e que esse caminho seja encontrado em todo território de maneira que os alunos possam, se caso for, dar continuidade ao que está aprendendo independente do espaço geográfico que esteja. Ele procura atender as demandas elencadas por o Plano Nacional de Educação – PNE, quanto à formação integral dos sujeitos (BRASIL, 2017, p. 17).

A partir de sua orientação o currículo das escolas foi dividido por áreas temáticas distintas, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, que já se apresentavam em outros documentos normativos, e acrescentou, transformando em área específica, o que antes estava incluído nas ciências humanas, o Ensino Religioso (BRASIL, 2017, p. 27). Além das muitas polêmicas que envolveram a construção da Base, para a área do Ensino Religioso tornaram-se ainda mais fortes, haja vista toda a trajetória do ER que quase sempre se constituiu como uma extensão da denominação religiosa do docente ministrante da disciplina, muitas vezes se configurando como uma catequese em favor da religião dominante, o cristianismo, principalmente o católico. O próprio texto da Base afirma essa característica histórica do ER, como sendo confessional e atendendo a determinada denominação, e que esta característica dominou, e ainda insiste em dominar, a prática docente para a

disciplina (BRASIL, 2017). Na lógica da Base, quatro objetivos são pensados para o ER, sendo:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos Direitos Humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 436)

Partindo das ideias expostas em seus objetivos, percebemos haver uma intenção, uma possibilidade, de educar para alteridade, que coloque o diferente como parte, como necessário a construção de um debate sadio e eliminador de racismo religioso. Por seus objetivos o ER na Base procurará buscar diálogos e respeito para com todas as religiões e não somente as da matriz dominante.

Neste sentido, procuramos refletir sobre quais direcionamentos explícitos para outras religiões e mais precisamente para as religiões de terreiro aparecem na Base. Somente no EF05ER05: “Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras” (BRASIL, 2017, p. 451) aparece algo explícito sobre a questão. Logo, pensamos sobre a inserção dessas discussões sobre religião no componente curricular de história e disciplinas afins, na área de humanidades, pois acreditamos que o ER, mesmo como posto na BNCC, pode perpetuar práticas excludentes.

Em contrapartida o componente de História permitiria um debate que considere melhor as dimensões culturais das religiões, e dos sujeitos presentes na escola. Carlos Moura e Julia Uzum (2020),

nos elucidam quanto à importância do ensino de história sobre religiões em relação a propostas curriculares anteriores, nos dizem que “[...] os debates sobre o ensino de história, que estejam direcionados para as discussões sobre as religiões, têm a responsabilidade de interromper silenciamentos impostos a partir de diversos modelos educacionais” (MOURA; UZUM, 2020, p. 294). O componente de história se aproximaria mais do que, na prática, entenderíamos como laicidade.

O texto da BNCC (2017) como nos aponta Marcos Silva pode ser considerada um “[...] elenco de temas consensuais, admitindo referências tímidas a África, mais que tímidas em relação a Ásia, omissa no que se refere a Oceania” (SILVA, 2018, p. 1012) O que se configura como perpetuação da negligência histórica atribuída aqueles sujeitos e espaços que não compõem a lógica eurocêntrica. E nessa linha podemos colocar a negativa quanto à discussão sobre religiões ligadas a esses sujeitos e espaços, no nosso caso, as religiões de santo.

Analisando as religiões de matriz afro-brasileira, Milton Santos (2016) aponta o quanto essas foram negadas nos livros didáticos, nas formações dos docentes, mesmo com a obrigatoriedade das Leis nº 10.639/03 e a nº 11.645/08 exigindo a presença das discussões sobre história e cultura, africana, afro-brasileira e dos povos indígenas na educação básica. Mesmo essas temáticas estando/sendo parte imensurável da formação da identidade brasileira, o que é oferecido por os educadores são abordagens superficialistas e muitas vezes sobrecarregadas de um currículo oculto, preconceituoso, tantas vezes racista. Carlos Moura e Julia Uzum (2020), analisando sobre a história das religiões apontam que:

Para que os debates sobre a História das Religiões não assumam posicionamentos devocionais, as discussões devem ser realizadas de modo plural, reconhecer a sua historicidade e negociações com a cultura. Sendo assim, é preciso compreender que não existe religião superior, mas todas possuem especificidades e importância para a concepção da História (MOURA; UZUM, 2020, p. 310).

Ancorado na análise dos autores podemos perceber que as discussões sobre as religiões de terreiro na escola precisam ser consideradas, em todas as suas especificidades, desde sua formação histórica, alinhada a história da formação do nosso povo, como da dimensão da função social que as religiões exercem sobre seus adeptos, os filhos de santo e a sociedade geral.

Quando debruçados sobre a Base para o componente de história, que remetam a história da África aparecem oito (8) objetivos (BNCC, 2016, p. 642), que poderiam abrir espaço para discussões sobre as religiões de terreiro, porém, apresentam uma África genérica, desconsiderando as especificidades do continente, seja do ponto de vista cultural, como o histórico. Quando analisado a partir da história afro-brasileira e dos povos indígenas, a BNCC (2017) deixa muito a desejar, por se afastar de uma reflexão sobre a presença africana no Brasil. Como confirma o professor pesquisador Raimundo Pessoa, “[...] tais posicionamentos, como visto nas versões da BNCC, estão indo na contramão da ideia de valorizar, igualmente, as matrizes culturais que contribuíram para a formação do nosso país” (PESSOA, 2016, p. 10). Pela fala do autor podemos estender as discussões sobre religiões de terreiro. Somente na competência CHHI1MOA012 (BNCC, 2015), há uma referência explícita a temática da religião, aponta:

CHHI1MOA012 - Avaliar as relações África-Brasil em suas diferentes dimensões: do comércio transatlântico de pessoas, das culturas material e imaterial, do desenvolvimento econômico do Brasil, da polissemia religiosa, dos processos de negociação e de resistência e da dinâmica política nacional, sobretudo entre os séculos XVI e XIX (BNCC, 2015, p. 260).

Essa situação nos leva a refletir sobre o lugar das histórias africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas na Base Curricular, e automaticamente os espaços das religiões formadas a partir dessas matrizes histórico-culturais. Os indicadores são bem superficiais e genéricos, o que nos faz pensar o quanto o professor precisará estar

consciente das necessidades de construir conhecimentos que contemplem a todos os sujeitos, porém, o que se apresenta é o que traz Kabengele Munanga, quando nos diz que:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.17).

O profissional de educação, tem em suas mãos um instrumento normativo em muitos sentido genérico, colocando sobre sua prática a responsabilidade de até onde deve ir nos conteúdos, uma decisão complexa, por um lado por não determinar explicitamente o que pode ou não ser contemplado, dá ao professor a possibilidade de ir longe e promover discussões necessárias, porém, por outro lado, na falta de uma especificidade, por exemplo, em não trazer conceitos estabelecidos, como religiões de matriz afro-brasileira, religiões indígenas, ou de terreiro, faz com que o professor acredite que essas discussões são dispensáveis.

Esses mesmo apontamentos poderíamos estender a outras disciplinas dentro da área das humanidades, que continuam a desconsiderar as outras epistemologias, os pensamentos, ações e culturas fora da matriz dominante, que merecem análise particular, como sociologia, filosofia, geografia e afins, porém, não são objeto desse texto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do que apreciamos no texto, podemos perceber a quão rica e complexa são as religiões de terreiro, e que a partir de uma breve apresentação de duas delas - já que constata-se a existência de muitas no Brasil – candomblé e umbanda, percebe-se as possibilidade

de discussão que podem ser construída de suas características. Como também podemos perceber a complexidade que cerca os adeptos dessas religiões, os filhos de santo, que no conjunto dos fazem parte da religião, formam a família de santo, que não exige laços consanguíneos, mas a ligação com o terreiro, com os orixás ou os mestres da jurema.

Percebemos também que historicamente, políticas públicas foram colocadas para melhorar, ao menos um pouco, a vida dos escravizados, mesmo que como resultado tenha somente ampliado as intempéries da história desses ex-cativos. Ao mesmo tempo, inúmeras políticas atingiram diretamente aos negros(as) no Brasil, desde a criminalização de suas práticas culturais e religiosas até o necessário acesso a escola, e que mesmo depois de regimentos legais orientarem para diversidade, a laicidade, a demonização histórica que as culturas dos povos afro-brasileiros e indígenas, sofreram se perpetua. Basta observarmos o que propuseram a LBD e os PCNs, o que não prática docente se estabeleceu.

E nessa perspectiva analisamos a BNCC, no que diz respeito às questões da presença afro-brasileira e dos povos indígenas, e dentro dessa, as religiões de terreiro, no componente de História e na área de conhecimento de ER. Fica evidente que carecemos de um cuidado maior, mais condizente com as especificidades socioculturais das temáticas. O Brasil precisa, urgentemente, perceber-se como diverso, mult/inter/transétnico e religiosos. Abrir-se a constituição de alteridade, e a escola é o melhor sustentáculo para essa empreitada. A BNCC (2017) aparece de maneira dúbia, quando de um lado aparece oferecendo brechas para debates sobre a questão da diferença, mas que do outro, na falta de especificar que debates precisam estar presentes, contemplando sujeitos e espaços, deixa margem para que nada se faça, por serem conhecimentos desnecessários. Logo, a possibilidade da perpetuação, da negação, da demonização das religiões de terreiro continua.

A professora Eliane Moura (SILVA, 2015) ensina que o estudo das religiões na escola contribui para promoção de tolerância, respeito

e preservação de memórias. E quando acrescentamos o estudo das religiões de terreiro, falamos ainda de representatividade, inclusão e reparação histórica. Axé!

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ângela. **Processos políticos da abolição.**

In.:SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 361.

ALVES, Marileide. **Povo Xambá resiste: 80 anos de repressão aos terreiros em Pernambuco.** Recife: Ed. Cepe. 2018.

BARBOSA JR, Ademir. **Teologia de Umbanda e suas dimensões.** São Paulo: Editora Anúbis, 2016.

BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos Orixás – Um estudo sobre a experiência religiosa do Candomblé.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p, 169.

BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Diversidade religiosa e direitos humanos.** 3. ed.

Brasília: União Planetária, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2016-pdf/32111-diversidade-religiosa-e-direitos-humanos-pdf/file>. Acesso em: 20. Mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação – **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão. Brasília. 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf&Itemid=30192. Acesso: 22. Mai. 2021

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 20 Set. 2019.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 11. Jan. 2021.

BRASIL. CODIGO CRIMINAL DO IMPERIO DO BRASIL de 1830 (LEI DE 16 DE DEZEMBRO DE 1830). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em 11.01.21.

BRASIL. Lei nº 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Estabelece mudança no artigo 33 das Leis e Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 23 de julho, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 12.01.21

BRASILIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-a da LDB). Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012. p. 11. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_quilombola/material_distrito_federal.pdf. Acesso em: 16. Jun. 2021

BRASIL. BNCC - Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.Pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

CAMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada - DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854 - Publicação Original. Brasília. 2014. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>
acesso em: 10. Jun. 2019.

GALVÃO, Roberto C.S. **Africanidade, Exclusão e Leis No Brasil em Só Pedagogia**. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2021. Disponível em http://www.pedagogia.com.br/artigos/africanidade_exclusao_leis/index.php. Acesso em 11. Jan. 2021.

LIMA, Ivaldo Marciano de F. **POR UMA HISTÓRIA A PARTIR DOS CONCEITOS: ÁFRICA, CULTURA NEGRA E LEI 10.639/2003. REFLEXÕES PARA DESCONSTRUIR CERTEZAS**. Número temático: Literatura, cultura e memória negra. A Cor das Letras — UEFS, n. 12, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/1488>. Acesso em: 30.01.21

LODY, Raul. **O povo do santo: Religião, história e cultura dos Orixás, voduns, inquices e caboclos**. 2ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MOURA, Carlos A. S, UZUN, Julia Rany C. **Religiões, Laicidade e Ensino de História: diálogos culturais para o trabalho em sala de aula**. Projeto História, São Paulo, v. 67, pp. 285-314, Jan. -Abr., 2020. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/revph/article/view/48236>. Acesso em 14 de Maio de 2020.

_____, Carlos A. S e _____, Julia Rany C. **AS RELIGIÕES E O ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA**. In. MOURA, Carlos A. S. e SANTOS, Mario R. dos. Ultrapassando fronteiras: narrativas e

reflexões para o ensino de História. Recife - PE. EDUPE, 2020, p. 207-224. b.

ORTIZ, Renato. **A Morte Branca do Feiticeiro Negro: umbanda e sociedade brasileira**. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999

PRANDI, Reginaldo. **O candomblé e o tempo. Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.16, nº 47. 2001.

_____, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001b.

PESSOA, Raimundo A. S. **O CONTEÚDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EXISTENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO BRASIL**. Congresso Nacional de História. UFG – Regional Jataí. ANAIS. 2016.

Disponível em:

http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1477880238_ARQUIVO_Anaistextocompleto2doc.pdf. Acesso em: 05 Jun. 2021.

ROHDE, Bruno Faria. **Umbanda, uma religião que não nasceu: breves considerações sobre uma tendência dominante na interpretação do universo umbandista**. In: V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura- ENECULT, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia, 27 a 29 de maio de 2009. Disponível em https://www.pucsp.br/rever/rv1_2009/t_rohde.pdf. Acesso em 20. Jul. 2019.

SANTOS, L. L. C. P. DINIZ-PEREIRA, J. E. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil**. Cadernos Cedes, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, E. M. da. **Estudos de religião para um novo milênio**. In: KARNAL, L. (Org.). História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, M. “**Tudo que você consegue ser**” – **triste BNCC/história (a versão final)**. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 25, 2018, pp. 1007-1012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46454/24951>. p. 1012. Acesso: 06/07/2021

SILVA, W. G. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CONTRA A MARÉ DESENVOLVIMENTISTA: POR UMA SAÚDE QUE ABARQUE AS PLURALIDADES INDÍGENAS

Leilane Ferreira Ferro¹⁷

Maria da Conceição Florencio Monteiro Bezerra¹⁸

Suely Emilia de Barros Santos¹⁹

1. LEIS QUE CONSTROEM POLÍTICAS, POLÍTICAS QUE OFUSCAM HISTÓRIAS

Trazemos uma breve contextualização histórica sobre um marco temporal para se pensar a saúde indígena em território brasileiro no ano de 1988, com a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRF). Essa constituição apresentou aos povos indígenas dois momentos na história, o período de 1500 - com a chegada dos portugueses, a presença jesuítica, posteriormente

¹⁷ Enfermeira formada pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL - Campus Arapiraca – AL. Bióloga formada pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL - Campus Palmeira dos Índios – AL. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Socioambiental (PPGSDS) - UPE - Campus Garanhuns. Componente do Laboratório de Estudos em Ação Clínica e Saúde - LACS/UPE. E-mail: leilaneff@gmail.com

¹⁸ Psicóloga formada pela Universidade de Pernambuco - UPE - Campus Garanhuns. Componente do Laboratório de Estudos em Ação Clínica e Saúde - LACS/UPE. Psicóloga Técnica nos programas de extensão universitária TransVERgente e Um Pé de Saúde. E-mail: mariaflorencio.b@gmail.com

¹⁹ Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE – Campus Garanhuns). Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação Psicologia Práticas e Inovação em Saúde Mental (PRISMAL), e Saúde e Desenvolvimento Socioambiental (PPGSDS). Líder do grupo de pesquisa – LACS – Laboratório de Estudos em Ação Clínica e Saúde – UPE/CNPq. Coordena a Residência Multiprofissional em Saúde Mental e o Serviço de Atenção Psicológica – SAP/UPE. Colabora com a Residência de Saúde Coletiva e Agroecologia. Membro do GT – Prática Psicológica em Instituições: atenção, desconstrução e invenção da ANPEPP. E-mail: suely.emilia@upe.br.

com a execução dos projetos de sociedade, desenvolvidos a partir da figura do Marquês de Pombal, bem como das ordens do império português - e o período que data de 1989 até os dias atuais, no qual a partir da Organização Internacional do Trabalho (OIT), mais conhecida como Convenção sobre os Povos Indígenas e tribais, se propõe a assegurar uma saúde física e mental de forma diferenciada. Segundo o art. 25 da OIT (2011), é garantido que

[...] sejam colocados à disposição dos povos interessados serviços de saúde adequados ou proporcionar a esses povos os meios que lhes permitam organizar e prestar tais serviços sob a sua própria responsabilidade e controle, a fim de que possam gozar do nível máximo possível de saúde física e mental (OIT, 2011, p.07).

É sabido que a CRF/88 trouxe visibilidades e reconhecimento aos povos tradicionais e com isso, foi possível alcançar alguns direitos, a saber, a garantia de oferta à saúde e a educação pública gratuita e diferenciada, ao usufruto da terra, o reconhecimento de suas tradições, línguas, costumes, crenças entre outros. Diante da temática aqui abordada, traremos para o centro de discussão neste estudo, a saúde indígena enquanto direito constitucional, tomando a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (2002), como referência.

Há anos os povos indígenas lutam pela demarcação de suas terras, por compreender que a terra é geradora da vida, e a floresta é a “farmácia” que possibilita a existência de todos os seres no planeta. Sendo a natureza a balança que equilibra o meio físico “aquilo que os olhos veem” do meio não físico, o cosmológico, este só o espírito vê (KRENAK, 2021). Para os indígenas, no plano do conhecimento ancestral, todo ser vivo carrega em si o espírito, e é no pensamento da ancestralidade indígena que iniciamos este diálogo.

O presente estudo lança mão de narrativas que serão tomadas como contação da experiência, distanciando-se de um relato de fatos

informativos. Como apresenta Benjamin (1985, p. 205, aspas do autor), a narrativa

[...] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. [...] Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata.

Nesse sentido, a narrativa chega até nós como uma ligação entre recordar e narrar, trazendo a possibilidade de desvelamento a partir das histórias vividas. Desse modo, a narrativa encontra-se no campo dos estudos qualitativos, pois “valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 229).

Propomos, portanto, uma análise compreensiva tomando como lúmen a Analítica do Sentido (1996) de Critelli, na dialogicidade entre narrativas e a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (2002). Olharemos para os fenômenos que se revelaram a partir das narrativas construídas pela autora principal diante de sua vivência enquanto indígena Xukuru Kariri (XK), criada dentro do contexto da ciência, culturalidade e etnicidade desse povo.

Mantivemo-nos atentas à maneira como as narrativas nos afetaram, caminhando na busca por uma compreensão da experiência narrada, conversando, ainda, com autoras e autores que contribuem nos questionamentos e reflexões sobre os fenômenos que se desvelaram.

Importa assinalar que, no início de cada subtópico da análise serão encontrados Cantos de Toré, que estarão entrelaçados na análise compreensiva deste estudo, junto às narrativas presentes no Diário de Bordo.

2 “TODO ÍNDIO TEM CIÊNCIA!”: A SABEDORIA DAS COMUNIDADES FALANDO PARA O MUNDO

Todo índio tem ciência,
Todo índio tem ciência,
Ai meu Deus! Como será?
Tem a ciência divina,
Tem a ciência divina,
No tronco do juremá,
No tronco do juremá,
hah... hah... coeh... oh...oh.. he!..
(Kariri Xokô)

“Todo índio tem ciência” é a partir dessa frase, que trazemos esse canto, atrelado ao balançar do maracá dentro do território como expressão de força e identidade cultural indígena, haja vista a expressão cultural, espiritual-religiosa que os povos indígenas mantêm ao longo dos tempos. O entoar da frase “todo índio tem ciência”, reverbera o sentido de que os povos indígenas concebem a natureza, compreendendo que o sagrado e a natureza, se constituem de forma una, um não é sem o outro. Sublinhamos que os conhecimentos tradicionais nas comunidades têm na oralidade uma via fluida, este é perpassado ao longo das gerações, a partir de uma educação indígena desenvolvida entre os pares, ofertada no cotidiano familiar e dentro do próprio grupo. É o aprendizado por vivência. É esse conhecimento oral, transmitido ao longo das gerações que reafirma a presença e existência dos grupos indígenas até os dias de hoje.

É por meio da oralidade que as práticas de cura acontecem. Segundo Rosa (2009), é através da linguagem que se perpetua o modo de pensar de um povo, visto que a linguagem se constrói no meio social em que o sujeito está inserido na interação entre o grupo. Sendo assim, compreendemos que é no contar das histórias, bem como nas manifestações culturais que os saberes são perpetuados e perpassados ao longo das gerações. Desse modo, “A arte verbal e a função social estão instituídas na materialidade da língua, na materialidade da sua essência - a oralidade.” (SOUZA, 2016, p. 47)

A presença da oralidade, assim como a união entre natureza e divino se evidencia a partir da narrativa:

O conhecimento indígena é preservado ao longo de uma jornada de tempo, que vai sendo semeada de geração a geração. A ancestralidade ecoa nas práticas de cura, com o uso das ervas medicinais e a relação das práticas relacionadas ao sagrado dentro dos territórios, visto que essas práticas foram a primeira busca de cuidado no processo de saúde e doença dentro das aldeias indígenas. (Diário de bordo da autora principal)

Nesse sentido, compreendemos que a Ciência Indígena, existe e resiste mesmo em meio às diferenças geracionais, e a herança colonialista que a todo momento reprime, exclui, violenta e através de políticas de desmonte, tentam hodiernamente extinguir os grupos indígenas no território Brasileiro. Porém, é através do respeito à ancestralidade, da cultura e das tradições que os grupos existem.

É nesta perspectiva que se constrói o reconhecimento à pluralidade étnico cultural no sistema de saúde biomédico quando direcionamos nosso olhar para a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (BRASIL, 2002). Porém, quando nos afastamos dos documentos legais e nos direcionamos para a prática do cuidado ao indígena, percebemos um distanciamento do que é posto nas leis, e o que é desenvolvido na prática. É sabido que a todo o momento a comunidade indígena ecoa sua ancestralidade, sendo o uso das ervas medicinais mais uma expressão dessa especificidade cultural praticada no território, que também conta com as equipes de saúde, por vezes constituídas por sujeitos não indígenas, que têm sua formação e compreensão de saúde/doença construída a partir do modelo médico hospitalocêntrico e farmacêutico apresentado na academia e distante da realidade indígena.

Aqui pontuamos duas formas de conceber a saúde dentro do território, a saber, a perspectiva curativa, a partir do uso das ervas e da reza, bem como da figura do sagrado no processo de cura, e a compreensão de saúde/doença a partir das equipes de saúde compostas

por profissionais não indígenas - ou até mesmo profissionais indígenas - que seguem as políticas verticalizadas do Ministério da Saúde (MS).

Segundo Costa (2016), é necessário integrar o conhecimento científico do conhecimento ancestral indígena, ressaltando a importância de se preservar as práticas e saberes de determinados grupos étnicos, como também as equipes de saúde devem participar de capacitações e aprimoramentos específicos que contemplem as características étnica que receberão os devidos cuidados, a fim de prestar uma assistência diferenciada contemplando a promoção e prevenção de forma convergente aos princípios norteadores do Sistema Único de Saúde (SUS).

Dentro dos centros de saúde e fora dos territórios indígenas, percebemos que o reconhecimento étnico não é posto em prática e, nesses espaços, a saúde se tornou sinônimo para mercantilização “decorrente da expansão do capital para este setor, [...] a fim de adequar a produção de serviços de saúde à lógica da produtividade/lucratividade do sistema capitalista.” (MARTINS; EICH; MARTINS, 2002, p. 11). Com a indução do uso de medicamentos alotrópicos, na oferta de cuidado em saúde, as práticas ancestrais tornaram-se pouco visibilizadas e por vezes descredibilizadas, por uma indústria farmacêutica que tem na doença um caminho para o lucro, confrontando o sistema de cura, desenvolvido dentro das aldeias a partir de uma visão ancestral.

É necessário considerar as especificidades dos modos de lidar com a saúde em territórios tradicionais, onde há presença das figuras de representatividade, a saber, os curandeiros, anciãos, pajé, o respeito ao sagrado, ou seja, ao todo que forma aquele território e que trazem consigo as marcas da ancestralidade.

3 A UNIÃO ACONTECE NO ENTRELAÇAR DOS MUNDOS: UMA COMPREENSÃO EM SAÚDE QUE PARTE DE FORA PARA DENTRO

O cocar é minha casa,
A maraca é meu coração,
A chanduca é um instrumento,
Que o pajé fez para nossa união.
É no entrelaçar dos mundos, em que o pedido é feito
E a depender da vontade de Deus, Tupã.
Tupi Guarani, Adêudúálha
Yatê (Fulni-ô).
Etnia: Kariri Xokô

Diante do canto de Toré apresentado no início deste tópico, chamamos atenção para os instrumentos que ecoam dos saberes tradicionais e culturais e que emergem a partir do ser e viver do povo indígena em território brasileiro. Além disso, remetemo-nos a seguinte narrativa:

Numa conversa com meus pares, tive a oportunidade de construir uma compreensão a partir da letra do canto de Toré, em que refletimos sobre um entrelaçar de mundos que é possível a partir de princípios como união, respeito e reconhecimento, que se tornam pressupostos básicos entre os grupos indígenas e indigenistas que constituem essa nação. (Diário de Bordo da autora principal).

Nos atentamos ao “entrelaçar de mundos” que é manifestado a partir da narrativa e trazemos a temática da saúde que vem sendo trabalhada, refletindo enquanto possibilidade à união de saberes que partem das comunidades indígenas com essa saúde vinda do exterior e que avança por entre o cotidiano desses povos. O entrelace citado se expressa nas políticas de saúde voltadas às populações indígenas com a proposta de um “reconhecimento da diversidade social e cultural dos povos indígenas, a consideração e o respeito dos seus sistemas tradicionais [...]” (BRASIL, 2002, p. 17). A política vem trazendo a proposta para que esses dois mundos se encontrem na medida em que

existe respeito e consideração pelas práticas de cura tradicionais que têm grande força e presença na cultura das comunidades indígenas.

A saúde indígena e as políticas públicas para o indígena no Brasil, reforçam a compreensão de uma saúde diferenciada, a partir de uma perspectiva holística, entendendo o homem de maneira integral, seja a partir das práticas de prevenção e atenção desenvolvidas com o uso das ervas na própria comunidade, seja dentro do terreiro, a partir dos rituais religiosos diante desse entrelaçar dos mundos, material e imaterial, onde a prece é feita e a depender da vontade de Tupã, no Tupi Guarani, ela é atendida. Entretanto,

[...] como usuária do subsistema de saúde que assiste o povo da etnia XK, há falha em reconhecer a pluralidade etnico-cultural no que diz respeito à assistência em saúde fora do território indígena para um atendimento hospitalocêntrico. O Indígena longe das suas práticas de cura com base nos conhecimentos ancestrais fragiliza a identidade cultural do ser, fragmentando a cura da matéria e do espírito. Nós indígenas, lutamos pelo reconhecimento de um cuidado diferenciado, onde neste ambiente mecanicista possa entrelaçar as duas ciências: a ancestral, com a presença livre do curandeiro, das anciãs e do pajé para a execução das práticas ritualísticas de cura e o conhecimento da ciência médica. (Diário de Bordo da autora principal).

Vemos no depoimento divergências no que diz respeito ao acolhimento e cuidado à multiculturalidade indígena, bem como aos saberes ancestrais que sobrevivem há anos as tentativas de encobrimento, estando suscetíveis a políticas e modelos centralizados num modo ocidental de cuidado. Tais modelos parecem dizer de uma lógica colonial que insiste em “destruir imaginários, invisibilizar sujeitos e tornar alguns grupos sociais subalternizados” (PAIM; ARAÚJO, 2018, p.20). Nesse sentido, refletimos sobre como esse modo colonial de pensar ainda circunda em várias esferas, estando presente também na maneira como a saúde pública tem dificuldade de intervir nas comunidades no que diz respeito a atender singularidades.

Com a publicação do Estatuto dos Povos Indígenas, os pressupostos que norteavam a oferta da saúde indígena para os povos originários, sofreu modificações como a criação do subsistema de saúde indígena, apresentado enquanto parte do Sistema Único de Saúde (SUS) em território brasileiro, sendo este subsistema, organizado pelos Distritos Sanitários Especiais Indígenas²⁰ (DSEIs), os quais “possuem autonomia gestora, administrativa e financeira, aplicando-se o que determina a Lei n°. 8.080, de 19 de setembro de 1990, modificada pela Lei n°. 9.836/1999 e a Lei n°. 8.142, de 28 de dezembro de 1990” (BRASIL, 1973, p. 43).

Vale esclarecer que a lei 9.836/1999 acrescenta dispositivos à Lei n° 8.080/90, estabelece a criação do subsistema de saúde indígena, que terá seu funcionamento integrado com o próprio Sistema Único de Saúde. Esse subsistema tem como intento a oferta de ações e serviços em saúde voltados para o atendimento das populações indígenas em território nacional, tendo seu financiamento sob responsabilidade da União, podendo os Estados, municípios, instituições governamentais e não governamentais atuarem de forma complementar no custeio e execução das ações em saúde (BRASIL, 1999). Já a Lei n°. 8.142/90, “Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde [...]” (BRASIL, 1990, online).

É sabido que antes da invasão dos Europeus nessas terras, os povos originários aqui já existiam, porém percebemos que na atualidade há uma herança histórica construída a partir de estereótipos descritos nas cartas portuguesas e, embora os povos indígenas se constituem enquanto *donos* dessa terra, são por vezes colocados à margem da sociedade.

²⁰No Brasil, atualmente existem 34 DSEIs, este se configura como unidade gestora descentralizada do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS). Trata-se de um modelo de organização de serviços – orientado para um espaço etno-cultural dinâmico, geográfico, populacional e administrativo bem delimitado. (Fonte: Ministério da Saúde)

Não estamos retirando a importância de um subsistema, mas chamamos atenção para a terminologia da palavra, sub, segundo o dicionário online de português (DICIO, 2021), o prefixo sub, significa posição abaixo ou inferior. É a partir dessa premissa que visibilizamos o decreto nº 3.156/99, destacando a responsabilidade da União com a saúde indígena, evidenciando em seu art. 1, que a “atenção à saúde indígena é dever da União e será prestada de acordo com a Constituição e com a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, objetivando a universalidade, a integralidade e a equanimidade dos serviços de saúde” (BRASIL, 1999).

Desse modo, percebemos que em letra de lei as práticas ancestrais são consideradas como parte integrante do sistema de saúde, porém quando direcionamos nosso olhar para as práticas desenvolvidas fora do território da aldeia, como também dentro e fora dos postos de saúde indígena, percebemos que a medicina curativa convencional a partir dos saberes acadêmicos ganha destaque, ficando as práticas curativas tradicionais, transmitidas ao longo das gerações restritas ao território indígena, visto que as ações em saúde

[...] tem como base a política de supremacia do modelo médico hegemônico, sentimos na carne o distanciamento das nossas práticas culturais abolidas por um sistema de saúde que tinha como base o reconhecimento étnico em todo território brasileiro. O que vemos atualmente é a imposição das equipes de saúde que atendem os preceitos do Ministério da Saúde de modo a subalternizar os modelos de curas ancestrais indígenas, os paradigmas biomédicos buscam desatualizar os saberes da medicina indígena. (Diário de bordo da autora principal).

A narrativa traz consigo a contradição de ações em saúde que são praticadas na contramão de suas propostas iniciais. Uma das diretrizes da portaria nº 254 de 31 de janeiro de 2002, diz da articulação dos sistemas tradicionais indígenas, onde é evidenciada a importância do “respeito às concepções, valores e práticas relativos ao processo saúde-doença próprios a cada sociedade indígena e a seus

diversos especialistas.” (BRASIL, 2002, p. 18). Partindo da proposta trazida pela portaria, fica evidenciado o distanciamento de um reconhecimento étnico, revelado na narrativa, como também das possibilidades de cuidados que são próprios da ciência indígena, pois,

[...] uma vivência que é comum acontecer nas aldeias indígenas XK, vista também em algumas comunidades indígenas no território brasileiro, trata de anular a prática do parto nas aldeias indígenas praticada pelas parteiras tradicionais, conhecidas também como pega menino, ou mãe de umbigo. O nascimento nas aldeias indígenas é um momento de festa, aqui há uma prática ritualística de passagem do espírito para o corpo, assim, quando esse indígena chega na sua vida madura ele ‘Tomba’ (significa fazer passagem para o outro plano ou continuar na terra para uma missão de guardião da floresta). As práticas ritualísticas do nascimento são sagradas, cheias de significado cosmológico. A parturiente Indígena quando recebe a assistência fora do seu fazer étnico-cultural, perde um pouco da sua identidade, como também a prática medicalocêntrica dá um lugar de subalternização aos cuidados ancestrais baseado nos rituais da prosperidade e do batismo. (Diário de bordo da autora principal)

Quando nos é trazido através da narrativa a vivência de algo que impõe uma ruptura em relação a uma tradição comum a várias comunidades indígenas, como a dos partos nas aldeias e a intransferível presença de parteiras indígenas em momentos ritualísticos, nos atentamos ao que parece ser uma ausência de responsabilidade, de respeito ao transitar por uma cultura outra que valoriza um modo singular de vivenciar ritos e passagens.

A Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, traz em si a importância de uma participação de lideranças nas ações em saúde. Para tanto, foram criados Conselhos Locais de Saúde e esse “serão constituídos pelos representantes das comunidades indígenas da área de abrangência dos Pólos-Base, incluindo lideranças tradicionais, professores indígenas, agentes indígenas de saúde,

especialistas tradicionais, parteiras e outros” (BRASIL, 2002, p. 21). Partimos da mesma compreensão de Silvia (2017), que lideranças indígenas podem ser incluídas em um conselho que trabalha sobre questões relacionadas às vivências em comunidade, mas são distanciados das ações que realizariam em suas práticas tradicionais, sendo inclusive orientadas a não praticá-las, uma vez que a predominância é a da medicina convencional.

Indo além, refletimos sobre o distanciamento imposto às pessoas em sua própria cultura, mascarado em nome de um “desenvolvimento” trazido de espaços externos às comunidades. Para Guimarães; Marques e Santos (2021, p. 441)

[...] a meta do chamado padrão desenvolvimentista é incluir territórios, notadamente aqueles não permeados pelas lógicas capitalistas, aos circuitos de acumulação de capital, transformando cidadãos em consumidores. Está-se diante de uma grande máquina de expansão do consumo, ratificada pelos governos. Esses últimos, por sua vez, impulsionam o “desenvolvimento” moderno segundo os ditames neoliberais.

Nesse sentido, compreendemos que a lógica desenvolvimentista atravessa a vida das comunidades indígenas, quando essas se veem privadas de praticar e celebrar seus modos próprios de existir e perpetuar seus costumes e tradições cotidianas. Sobre essa lógica desenvolvimentista que caminha numa sobreposição às práticas indígenas tradicionais, Silva (2017) sinaliza que as equipes de saúde trabalham nas comunidades de modo a banalizar as práticas de cura tradicionais diante da medicina científica, pois para esta, a atenção ao parto médico-hospitalar é a única forma capaz de prover controle de riscos e segurança à saúde da mulher e do bebê. Também nesse cenário se encontram as implicações e os desafios da atenção diferenciada de cuidado.

4 POR UMA REFUNDAÇÃO DECOLONIAL DO CUIDADO EM SAÚDE PARA O POVO INDÍGENA

Esse estudo buscou trazer para o centro das discussões a temática da saúde indígena no âmbito das políticas, compreendendo as práticas tradicionais e ancestrais que ecoam de dentro para fora do território, tanto no campo da prática preventiva em saúde, quanto curativa, através do uso das ervas e rezas na comunidade, nos terreiros tradicionais e nos rituais religiosos.

Chamamos atenção para a necessidade, em fortalecer uma aproximação dos saberes tradicionais, tanto nas bases da assistência em saúde dentro das comunidades, quanto nos serviços ofertados aos indígenas fora dos territórios, a saber, posto indígena em território urbano, Unidade de Pronto Atendimento (UPAS), hospitais e outros serviços, a partir da presença dos curandeiros, anciãos, pajés, parteiras e rezadeiras nos dispositivos de saúde.

Compreendemos que o olhar para as práticas em saúde, a partir da realidade dos territórios, se tornam condição necessária para efetivação das políticas que assegurem o acontecer de uma saúde que abarque as pluralidades indígenas, considerando as especificidades culturais de um povo. Entendemos que uma ação diferenciada, nesses contextos só será possível quando profissionais indígenas, que vivenciam o território como elo de ligação entre os mundos materiais e imateriais ocuparem os espaços nas equipes de saúde.

Dessa forma, os saberes construídos no âmbito da academia, dialogarão com os saberes ancestrais que perpassam o espaço da comunidade, nos princípios de respeito às práticas curativas desenvolvidas naquele território. Não estamos minimizando a importância do saber médico, nem hierarquizando as literaturas médicas e os saberes ancestrais, mas frisamos que é a partir do entrelaçar desses, que as práticas em saúde desenvolvidas nas comunidades trarão mais sentidos e conseqüentemente uma prática decolonial em direção a prevenção, promoção e recuperação em saúde nos territórios indígenas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm>. Acesso em: 09 jul 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990**. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 11 jun 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 9.836, de 23 de setembro de 1999**. Acrescenta dispositivos à Lei nº8.080, de 19 de setembro de 1990, que "dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências", instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19836.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 3.156, de 27 de agosto de 1999**. Dispõe sobre as condições para a prestação de assistência à saúde dos povos indígenas, no âmbito do Sistema Único de Saúde, pelo Ministério da Saúde, altera dispositivos dos Decretos nºs 564, de 8 de

junho de 1992, e 1.141, de 19 de maio de 1994, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3156.htm>. Acesso em: 18 jul. 2021.

Brasil. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. - 2ª edição - Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002. 40 p. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

COSTA, Francisco A. S. et al. Práticas populares em saúde indígena e integração entre o saber científico e popular: revisão integrativa.

SANARE – Revista de Políticas Públicas, Sobral, v. 15, n. 02, p. 112-119, 2016. Disponível em:

<<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1045/591>> Acesso em: 18 jul. 2021.

CRITELLI, Dulce Mara. **Analítica do Sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

DALTRO, Mônica. R.; FARIA, Anna Amélia de; Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Psicologia clínica e Psicanálise** - v.19, n.1, p. 229, 2019. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a13.pdf>>. Acesso em: 02. Jul. 2021.

DICIO, Dicionário Online de Português. **Sub**. Disponível em:

<<https://www.dicio.com.br/sub/>> acesso em: 18 jul. 2021.

GUIMARÃES, Anne Gabriele A.; MARQUES, Clarissa; SANTOS, Suely Emilia de B. Transposição do Rio São Francisco: o padrão desenvolvimentista através de megaempreendimentos e seus

deslocamentos forçados. **Revista Científica do UniRios**, v. 30, 2021, p. 437-459. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2021/30/transposicao_do_rio_sao_francisco.pdf>. Acesso em: 04, jul.2021.

KRENAK, Ailton. (Youtube) **Práticas Indígenas de Produção e cuidado**.17 mar. 2021. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=FEnc2arDpJg&t=3045s>> Acesso em: 17 mar. 2021.

MARTINS, Pedro Paulo S.; EICH, Melisse; MARTINS, Lucinéia S. O processo de mercantilização da saúde e a reestruturação produtiva do trabalho: verso e anverso do direito a saúde negado. **Seminário da Saúde do Trabalhador de Franca** [online], 8, 2012, Franca. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sst/n8/08.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf> Acesso em 12 jul. 2021.

PAIM, Elison Antônio; ARAÚJO, Helena Maria M. Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teóricas-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Volume 26, Número 92, 2018. Disponível em:<<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3543/2103>>. Acesso em: 10 jul 2021.

ROSA, Helena A. **A trajetória histórica da escola na comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/SC: um campo de possibilidades**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível

em:<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93388>>.
Acesso em 13 jul 2021.

SILVA, Núbia Maria de Melo e. "**A conversa de hoje é que parir é no hospital**": implicações e desafios à saúde indígena. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e da Mulher). Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:
<<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/27407>>. Acesso em 16 jul 2021.

SOUZA, Tania C. C. de Línguas indígenas: memória, arquivo e oralidade. Policromias: **Revista de estudos do discurso, imagem e som**, v 1, n. 2, 2016, p. 36- 55. Disponível
em:<<https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/7710/6228>>. Acesso em: 12 jul 2021.

CIGANOS, UM POVO INVISÍVEL: OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA OS POVOS CIGANOS

Wirlan Pajeú de Moraes²¹

Sandra Simone Moraes de Araújo²²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os ciganos são uma minoria étnica que sofrem com preconceitos e estigmas sociais, que foram construídos ao longo do tempo. Essas problemáticas os levam a uma situação de exclusão, onde tanto a população majoritária, como os representantes dos poderes públicos, favorece para essa conjuntura. Esse é o contexto dos ciganos no mundo e, em específico, no Brasil.

A cultura cigana possui questões que são muito particulares entre eles, as diferenças culturais entre o cigano e o gadgé (nome pelo qual os ciganos chamam os não ciganos) dificulta a inclusão social, sem que haja uma assimilação ou desvalorização dos seus princípios culturais.

Neste contexto, as políticas públicas evidenciam o respeito, a manutenção das diferenças culturais e o acesso à inclusão social, mostrando-se proeminentes no combate ao preconceito, às discriminações, aos estigmas criados pela população majoritária,

²¹ MORAES. Wirlan Pajeú de. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas – PROCADI, pela Universidade de Pernambuco – UPE / Campus Garanhuns – PE. E-mail: pajeu.wirlan@outlook.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5924-346X>. Contato: (87)9 9913-8614.

²² ARAÚJO, Sandra Simone Moraes de. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas – PROCADI, pela Universidade de Pernambuco – UPE / Campus Garanhuns – PE. E-mail: sandra.araujo@upe.br. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9005-7363>. Contato: (81) 36334604.

gerando mecanismos que proporcionem meios para o tratamento da falta de conhecimento quanto a essa cultura milenar, evitando, de fato, um etnocídio.

As Políticas Públicas para os povos ciganos, aqui no Brasil, são poucas e muitas vezes ineficientes na prática. É necessária a instituição de um marco legal que seja suficiente na elaboração de leis que sejam mais específicas a população cigana, assegurando os direitos mais básicos, e também respeitando o direito à diferença.

Para isso, foi elaborado um Guia de Políticas Públicas para os Povos Ciganos (2013), que apesar da sua organização, na prática percebemos dificuldades no acesso e nas questões mais específicas, e também um Projeto de Lei que cria o “Estatuto do Cigano”, sendo este, um documento que visa à efetivação de um diploma legal que englobe as questões mais particulares da população cigana, induzindo o Estado, as autoridades públicas e até mesmo a grande maioria da sociedade a reconhecer as reivindicações dos povos ciganos. Nesse cenário, o Ministério Público Federal deve ser operante no estabelecimento e na efetivação do marco legal que possibilite maior visibilidade às questões ciganas, apresentando com urgência a instauração de políticas públicas voltadas aos ciganos do Brasil e que sejam eficazes tanto na teoria, quanto na prática.

O presente artigo exprime preliminarmente a origem milenar dos povos ciganos, bem como sua chegada ao território brasileiro, tratando de algumas controvérsias e identificando o surgimento de preconceitos e estigmas que tal população enfrenta durante a sua trajetória. Logo após, destaca-se a ineficiência de algumas políticas públicas já existentes voltadas aos ciganos, onde é denotado o Guia de Políticas Públicas para os Povos Ciganos (2013), tal qual a elaboração do Projeto de Lei do Senado Federal chamado de “Estatuto do Cigano”, que ainda está em tramitação, fomentando, também, a participação do Ministério Público Federal na atuação como propiciador das políticas públicas voltadas a população cigana, tornando-se assim, uma instituição fundamental para visibilizar as principais reivindicações dos povos ciganos.

Para a construção desse artigo, a metodologia utilizada foi o da pesquisa bibliográfica, no qual foram analisados artigos científicos, livros, materiais de legislação²³, todos esses que busquem trabalhar alguma questão sobre as políticas públicas dos ciganos no Brasil. Essa pesquisa trabalha com o método indutivo, no qual se pretende chegar a conclusões generalizadas acerca do contexto que envolve os povos ciganos no Brasil, além de potencializar o debate quanto à indispensabilidade da promoção de políticas públicas eficazes para os ciganos.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DOS POVOS CIGANOS

Compreender os Povos Ciganos no prisma da nossa contemporaneidade é um desafio para qualquer pesquisador da área das ciências sociais. No decorrer da história, os ciganos sofreram com a estranheza, com a falta de sensibilidade do outro ao enxergar as suas diferenças, justamente por causa do seu modelo de vida. Muitas vezes limitados ao olhar do ocidental e, por isso, marginalizados por causa de suas diferenças culturais.

Segundo Moonen (2013), o termo cigano tem ascendência da suposta origem egípcia, onde muitos ciganos do século XV afirmavam que sua terra natal seria o “Pequeno Egito”, porém essa denominação faz referência a uma região da Grécia, que para os europeus da época foi confundida com o Egito, no norte da África, por isso:

[...] passaram a ser chamados “egípcios” ou “egitanos”, ou gypsy (inglês), gitan (francês), gitano (espanhol), etc. Mas sabemos que alguns grupos se apresentaram como gregos e atsinganos, pelo que também ficaram

²³ Os materiais de legislação usados foram os seguintes:

BRASIL. Senado. Projeto de Lei nº 248/2015.

_____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Ministério da Saúde. Subsídios para o Cuidado à Saúde do Povo Cigano.

_____. Plano Nacional de Políticas para os Ciganos.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir. Brasil Cigano – Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos. Brasília, 2013.

conhecidos como grecianos (espanhol antigo), tsiganes (francês), ciganos (português), zingaros (italiano) (MOONEN, 2013, p.4).

Esses vocábulos eram utilizados nos documentos, ou nas literaturas com um tom depreciativo, mas progressivamente, na atualidade, tais expressões estão sendo substituída pelo o uso do termo Roma que vem sendo utilizado no contexto internacional para identificar aqueles que fazem parte dos Povos Ciganos.

O surgimento dos ciganos é assunto cercado por mistérios, mitos e lendas gerando dificuldades em torno do processo histórico desse povo milenar. A complexidade na produção europeia e a carência do mesmo no Brasil sobre esses povos são tomadas como uma das principais características historiográficas existente sobre os ciganos. No Brasil existem poucas obras historiográficas voltadas ao estudo dos povos ciganos. Nesta premissa, Teixeira (2009) em seu trabalho, compartilha sobre essa mesma análise, que atenta para a maneira de como a cultura e a vivência dos povos ciganos não contribuiu, ao longo da história, na preservação de fontes escritas, documentais, ou seja, fontes primárias disponíveis que não apresentassem uma leitura tendenciosa de sua trajetória:

A documentação sobre ciganos é escassa e dispersa. Sendo ágrafos, os ciganos não deixaram registros escritos. Assim, raramente aparecendo nos documentos, aproximamo-nos deles indiretamente, através de mediadores, chefes de polícia, clérigos e viajantes, por exemplo. Nestes testemunhos, a informação sobre os ciganos é dada por intermédio de um olhar hostil, constrangedor e estrangeiro (TEIXEIRA, 2009, p. 12).

Muitos estudiosos²⁴ que trabalham com pesquisas voltadas aos ciganos trazem suas análises sem origens, ou os observam com várias ascendências, mostrando que os estudos determinados sobre os

²⁴ Ver as obras de: NUNES, Olimpio. O Povo Cigano. Lisboa: Grafilarte Artes Gráficas, 1996; SANT'ANA, M. de L. 1983. Os Ciganos: aspectos de organização social de um grupo cigano em Campinas. São Paulo: USP;

ciganos são diversificados, distinguindo várias visões de origens ou até mesmo sem estirpes. Isto se deve à falta de documentos escritos sobre a história dos ciganos por si mesmos. Essa escassez provoca a criação de lendas e mitos, e o que é ponderado sobre o seu passado tende a ser explicada de forma solta e recheada de estereótipos. Sabendo que a história dos ciganos, por muitas vezes, é escrita pelo outro, quase sempre pode-se encontrar textos preconceituosos e discriminativos, para mostrar a superioridade, ou civilidade de certos grupos vigentes ou de certas sociedades majoritárias, nas relações com os constructos fronteiriços (MELO, 2008, p. 44).

Na atualidade os estudiosos dessa temática, em sua grande maioria, afirmam que os ciganos se originaram no Oriente especificamente no Noroeste da Índia, que fica no atual Paquistão em há aproximadamente 1000 anos. Como a sociedade Indiana é formada por castas que regem a sua cultura e é uma das formas da organização social, alguns povos não se inseriam em seu regime de castas e começaram a se dispersar pelo mundo como afirma Pereira:

Os ciganos pertenciam ao grupo dos párias, o que parece ser confirmado pelos ofícios que exerciam e alguns deles vêm exercendo até hoje: amestradores de animais, ferreiros e forjadores de metal, quiromantes. Tais ofícios repugnariam as castas superiores da Índia Antiga. Os árias, além da invasão e da dominação, reestruturaram o sistema teológico e social da Índia. Os ciganos encontravam-se na zona inferior daquela estrutura de castas, daí sua sorte assemelhar-se à dos párias (2009, p. 19).

Essa marginalização teria motivado para que as tribos desses povos de castas inferiores decorressem a andarilhar por todo o território hindu, perpetrando os mesmos ofícios que os errantes. Séculos sobrevieram e a Índia foi invadida pelos mulçumanos, banindo os ciganos da Índia, principiando assim sua diáspora pelo mundo. O que tem dado corpo a essa hipótese são os estudos etnolinguísticos “[...] que comprovaram que o romanê - língua dos

ciganos - é aparentado com o sânscrito - língua da Índia Antiga” (PEREIRA, s/d.).

Porém, essas interpretações entendem os ciganos como um grupo que no passado foi único e homogêneo, que possuem raízes históricas e padrões de migração comuns. Entretanto, no contexto da diáspora, a diversidade entre os ciganos é algo incontestável, segundo Stuart Hall, “na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas” (2013, p.29).

Há outras hipóteses sobre as origens dos ciganos, contudo muitas delas são contrapostas e não ganham corpo, sendo só mais uma suposição, como por exemplo, a origem bíblica, procedência usada por ciganos e antropólogos. Conforme Sant’ana (1983, p. 26), “outra hipótese sobre a origem dos ciganos considera-os descendentes dos judeus, pela similitude da dispersão de ambos pelo mundo, inseridos em sociedades mais amplas, mas permanecendo como grupo à parte”. Em um trecho da Bíblia, aponta-se alusão a artesãos de cobre e ferro como uma referência aos ciganos:

E coabitou Caim com sua mulher; ela concebeu e deu à luz a Enoque. Caim edificou uma cidade e chamou Enoque, o nome de seu filho. A Enoque nasceu-lhe Irade; Irade gerou a Meujael, Meujael, a Metusael, e Metusael, a Lameque. Lameque tomou para si duas esposas: o nome de uma era Ada, a outra se chamava Zilá. Ada deu à luz a Jabal; este foi o pai dos que habitavam em tendas e possuem gado. O nome de seu irmão era Jubal; este foi o pai de todos os que tocavam harpa e flauta. Zilá, por sua vez, deu à luz a Tubalcaim, artífice de todo instrumento cortante, de bronze e de ferro²⁵.

Essa pressuposição, como foi dito, não há muita proeminência, nomeando esse povo de “raça de Caim” já bastante contra argumentada, tendo em vista que muitos estudiosos (teólogos) alegam que a raça de Caim foi assolada pelo dilúvio.

²⁵ Bíblia Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999, p. 5.

Os próprios ciganos quando são indagados sobre suas origens muitos deles falam que vêm do Egito, mesmo não tendo a mínima ideia do que seja o Egito, ou onde é o Egito, pois demonstra que a sua origem foi criada pela sociedade vigente para determinar suas descendências. Os ciganos não se importam com tais descrições ou busca por origens como afirma Valéria Sanchez Silva:

No que se refere à questão de suas origens, comumente os ciganos dão respostas abertas, vagas ou contraditórias. Respondem com naturalidade que vêm do Egito e/ou da Grécia, da Índia, ou talvez da Romênia, da Espanha e também da Turquia e ou da Hungria etc. Como nômades, podem vir, e realmente vêm, de toda parte do mundo. Eles não estão preocupados em especificar, ou delimitar sua origem, território e trajetória. (SILVA, 2006, p. 32).

Muitas são as hipóteses fornecidas para escrever sobre a origem dos ciganos, e algumas são mais aceitas do que outras, mas todas proporcionam para o maior e melhor conhecimento sobre os ciganos. A origem hindu dos ciganos é adotada pelos membros da União Romani Internacional que por meio de documentos oficiais é instituído a origem indiana dos ciganos. Segundo Pereira (2009) essa diáspora cigana não ocorreu com uma população significativa, mas sim uma parte dela, e os motivos para essa diáspora ainda não são bem esclarecidos.

De acordo Toyansk (2019, p. 15), a formação étnica dos ciganos é singular e heterogênea, “composta por grupos e subgrupos endogâmicos, distintos e geograficamente dispersos, que possuem suas próprias características culturais e sociais”. E ainda segundo o mesmo autor, podemos dividir os ciganos em quatro grupos principais: os roma, sinti, romanichal e calon.

Os rom, ou roma, é a etnia que mais possui subgrupos, como rudari, ursari, matchuaia, lovri, kalderash, cada grupo com suas particularidades culturais, profissionais e linguísticas. Essa etnia é a mais estudada dentre as demais e são falantes da língua romani, onde são predominantemente advindos dos países do Leste Europeu, mas

que desde o século XIX eles migraram para diversos países do mundo, inclusive na América como um todo.

Os sinti, também chamados de Manouch, são falantes da língua sintó e sua presença é vista principalmente na Alemanha, Holanda, França, Itália, Áustria, Bélgica. A presença desse grupo étnico no Brasil é incerta, como ressalta Teixeira “nunca foi feita uma pesquisa apurada sobre a sua presença” (2009, p. 19). Entretanto, provavelmente essa etnia chegou ao Brasil durante os séculos XIX e XX, alguns como colonos, outros como refugiados de guerras, como nos afirma Teixeira:

Segundo dados oficiais, de 1819 a 1959, migraram para o Brasil 5,3 milhões de europeus dos quais 1,7 milhão portugueses, 1,6 milhão italianos, 694 mil espanhóis, 257 mil alemães e 125 mil russos. No desembarque, registrava-se apenas a nacionalidade do imigrante, e não sua identidade étnica. É mais do que provável que no meio dos quase dois milhões de imigrantes italianos e alemães também tenham vindo ciganos Sinti, principalmente durante e após a II Guerra Mundial (2009, p.23-24).

Os romanichel/romanichal são presentes principalmente na América do Norte, Oceania, Grã-Bretanha, País Basco, Escandinávia e Criméia. Descrevem suas origens como advindos da Hungria e falam o anglorromani que é o inglês com palavras em romani (TOYANSK, 2019, p. 16).

Por último, a etnia calon ou kalé, que falam a língua caló, e são conhecidos como ciganos ibéricos, justamente por causa da sua ascendência portuguesa e espanhola. Esses ciganos imigraram para a América (são encontrados em grande quantidade nos Estados Unidos, Argentina e Brasil). E dentre todos os grupos, os calon foram os primeiros ciganos a chegar ao Brasil, como degredados de Portugal a partir do século XVI.

Oficialmente, a presença dos ciganos no Brasil aconteceu em 1574 com o alvará de D. Sebastião degredando o cigano João de

Torres junto com sua mulher Angelina e seus filhos, para o Brasil por cinco anos, onde os mesmos foram presos pelo simples fato de serem ciganos. O documento²⁶ que trata sobre o degredo de João de Torres marca preliminarmente a presença cigana no Brasil, mas há lacunas e dúvidas quanto à chegada e permanência desse cigano aqui no Brasil, assim como afirma Teixeira:

Não se sabe, porém, se ele realmente embarcou, [...] se chegou ao seu destino, nem aonde desembarcou, nem quanto tempo ficou no Brasil, nem se depois dos cinco anos voltou para Portugal, algo pouco provável. Ou seja, nada, mas absolutamente nada se sabe sobre o destino dele e de sua família. De qualquer forma, se ele realmente embarcou, veio acompanhado apenas pela mulher e alguns poucos filhos e não “liderando um bando de ciganos” [...] (2009, p. 28).

Com esse documento percebemos que a chegada dos ciganos aqui no Brasil era dada por meio da penalidade do degredo, que por sua vez, gerava preconceitos e estigmas de “pessoas de má índole” de “ladrões”, expressões essas que demonstravam as discriminações que duram até os dias atuais.

Portanto, o processo histórico que envolve os ciganos aqui no Brasil e que permeia o senso comum, é fundamentado por uma visão preconceituosa, estigmatizada e envolvida por diversos estereótipos construídos ao longo da história do Brasil. Esse aspecto transpassa tanto pelo sistema institucional como estrutural da sociedade brasileira, pois, por mais que as leis garantam a inserção e a igualdade entre os povos, esse contexto de preconceitos faz parte de um longo processo histórico, no qual influenciou e modelou a formação do pensamento individual e coletivo. Essa situação favoreceu a invisibilidade dos povos ciganos na sociedade brasileira, tendo como

²⁶ (Arquivo Nacional, Liv. 16 de Legitim. D. Seb. e D. Henr., fl. 189.) Apud Adolfo Coelho, Os ciganos de Portugal, (p. 200). Este manuscrito encontra-se disponível em: <<https://zarcofernandes.webnode.com.br/ciganos-no-brasil/>>. Acesso em: 09 jul. 2021. (grafia do original).

exemplo a situação demográfica dos ciganos no Brasil, pois até hoje não se há um censo específico para os povos ciganos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão responsável por coletar dados oficiais sobre a população brasileira, não inclui os ciganos como um grupo específico.

3 POVOS CIGANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

No Brasil, as políticas públicas voltadas para os povos ciganos foram marcadas pelo desprezo e pela invisibilidade. Nenhuma Constituição Federal do Brasil reconheceu os direitos dos povos ciganos. Na Constituição Federal de 1988 existem alguns artigos que fazem referência às minorias étnicas de uma maneira geral, porém não específica os povos ciganos, deixando evidente a falta de legislações particulares para os ciganos, diferentemente como acontece com os povos indígenas. Podemos citar os seguintes artigos constitucionais:

Direito à não-discriminação:

Art.3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei.

Direitos culturais.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1º. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório brasileiro.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas [...]

3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

Mesmo com a falta de especificidades nas legislações brasileiras, a Constituição atual garante os direitos à cidadania a qualquer cidadão brasileiro, sendo cigano ou não. Isso é o que encontramos nos papéis, na prática, a situação dos povos ciganos é precária, pois esses direitos fundamentais são violados constantemente, justamente por causa das práticas discriminatórias produzidas pela população nacional majoritária às minorias étnicas ciganas (MOONEM, 2013, p. 14). Corroborando com esses dados, Andréa afirma que:

A previsão de garantias e direitos especificamente para os ciganos sempre foi ignorada nas Constituições Federais brasileiras. Os ciganos nem são considerados minorias étnicas expressamente, apesar do reconhecimento e da existência de diversas convenções internacionais, muitas dessas também promulgadas no Brasil (2020, p.332).

Nas políticas públicas, as questões ciganas começaram a serem incluídas a partir do ano de 1996, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando houve o lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), mas não teve subsídio para que tais questões fizessem parte do documento. Foi apenas no ano 2000, com a realização da 5ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, em Brasília, que houve a presença de apenas um cigano que

contribuiu com algumas propostas para os ciganos²⁷ (MOONEM, 2013, p. 15).

Os povos ciganos passaram a ter maior relevância no âmbito do território nacional durante as gestões de 2003 a 2011 (governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva), apesar de que no início de seu governo “deixou-se de realizar anualmente as Conferências Nacionais de Direitos Humanos e, em 2009, foi divulgado o texto do terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos, que apenas reproduziu as demandas do PNHD II, de 2002, ou seja, praticamente nenhum avanço quanto ao tema” (ANDRÉA, 2020, p.333). No ano de 2003 foi criada a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial- SEPPIR, a qual tinha por objetivo colocar em pauta a diversidade cultural do povo brasileiro. A priori, essa secretaria

²⁷ Propostas:

6. É necessária a participação ativa do governo para informar a população sobre a particularidade cultural dos ciganos, para combater as imagens anticiganas e para facilitar que os portadores dessa cultura possam ter acesso à documentação que certifica sua cidadania.

Moções das minorias étnicas Rom, Sinti e Calon (ciganos):

– Os presentes na 5ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos entendem que a inclusão dos Rom, Sinti e Calon – os assim chamados ciganos.

– Como minorias étnicas sejam oficialmente reconhecidas no Programa Nacional de Direitos Humanos.

– Elaboração de uma legislação específica para a promoção da defesa dos direitos e interesses das minorias Rom, Sinti e Calon e aplicação imediata, por analogia, dos preceitos de promoção e proteção aos índios e comunidades remanescentes de quilombos, no que couber educação, saúde, etc.

– Como conteúdo mínimo deverão ser assegurados, para os Rom, Sinti e Calon itinerantes, o direito de ir e vir, e de montar suas barracas e estacionar seus trailers em acampamentos com a devida infraestrutura (água, energia elétrica, sanitários, coleta de lixo, etc.) indicados para este fim em todas as cidades com mais de 50.000 habitantes. Cada acampamento deverá poder abrigar no mínimo dez barracas ou trailers.

– As barracas e trailers das minorias Rom, Sinti e Calon devem ser consideradas suas casas e como tais asilos invioláveis.

– Os cartórios de registro civil devem ser proibidos de recusar registros de nascimentos e óbitos de Rom, Sinti e Calon itinerantes.

– As empresas estatais devem dar apoio a projetos culturais ciganos, de acordo com a Lei Rouanet.

Brasília, 26 de maio de 2000. (MOONEM, 2013, p. 15)

exercia seu foco principal junto à população negra do Brasil, deixando à parte questões ligado a outros grupos étnicos como os indígenas, os ciganos, judeus etc. O Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial foi criado como membro conjunto do SEPPIR, e neste conselho havia a representação de um cigano, porém não houve grandes mudanças até o ano de 2013. Monteiro e Figueiredo, nos contam que:

Em 2012 aconteceu a Plenária ‘políticas Públicas e Povos de Cultura Cigana’, realizada no Rio de Janeiro. Ela contou com a presença das lideranças ciganas mais conhecidas pelo Estado. Em 2013, aconteceu a I Semana Nacional dos Povos Ciganos, entre os dias 20 e 24 de maio, em Brasília. O segundo evento contou com um número maior de ciganos. [...] O Decreto de 25 de maio de 2006 foi promulgado no governo Lula, e institui como Dia Nacional do Cigano o dia 24 de maio de cada ano. Esse processo de reconhecimento promove a visibilidade da presença cigana no Brasil, onde, há muito tempo, já participam efetivamente da construção nacional. Os ciganos fazem parte da construção da nação e, a passos curtos, têm sido foco de elaboração e implementação de políticas públicas que proporcionem melhoria à vida desse grupo tão diverso no contexto brasileiro. (2020, p. 359-360)

Embora, exista essa inclusão dos ciganos na pauta das políticas públicas dos povos tradicionais, há uma ineficiência quanto ao atendimento das reivindicações deste grupo étnico. Foi elaborado no ano de 2013 um Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos, onde o mesmo serviria como um auxílio no direcionamento das populações ciganas no território brasileiro. Entretanto, são alguns ciganos que possuem o acesso a esse guia, contribuindo para que os administradores públicos desconheçam os direitos dos povos ciganos. Conforme Monteiro e Figueiredo (2020): “Uma coisa a se pensar é que os ciganos estão sendo incluídos na pauta de povos tradicionais, mesmo assim, a ineficiência dos gestores públicos ocasiona uma lacuna na gerência de atendimento a esta população”. (2020, p. 361).

O objetivo do Guia de Políticas Públicas para os Povos Ciganos tem como “fortalecer a organização e participação dos povos ciganos nas discussões sobre políticas públicas, valorizar e dar visibilidade à diversidade da sua cultura e ampliar a interlocução das lideranças tradicionais ciganas com o Estado brasileiro” (BRASIL, 2013).

O guia é de fato uma conquista do reconhecimento dos povos ciganos no Brasil, essa luta foi abraçada pelo Poder Executivo no qual constatou as fragilidades que essa minoria enfrenta, facilitando e orientando quanto ao acesso a algumas demandas básicas da cidadania em quatro eixos, dos quais são: o direito ao registro de nascimento e de óbito; direito à educação itinerante e à saúde; políticas culturais e o direito de acesso ao latifúndio.

Esse guia é uma cartilha de orientação, contando com endereços, contatos que facilitam o acesso dessa população as questões ligadas aos direitos humanos (como a documentação básica e registro civil; Direito ao Cadastro de Pessoa Física; Direito à Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS); Capacitação de Defensores Públicos para Direitos das Comunidades Tradicionais); políticas sociais e de infraestrutura (como o Cadastro no CadÚnico; Programa Bolsa Família; Programa Minha Casa, Minha Vida; Programa Luz para Todos; Educação itinerante; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; Direito à Saúde e Programa Saúde da Família; Programa Saúde Bucal; Rede de assistência); políticas culturais (como o prêmio culturas ciganas) e o acesso à terra (com a regularização fundiária). (BRASIL, 2013). No entanto, Aquino (2020) faz uma crítica quanto ao conteúdo do guia, no qual ele afirma que:

Agrega diversas medidas gerais sem especificar como elas serão direcionadas para aos interesses específicos dos gitanos²⁸. Por exemplo, fala-se em mobilização

²⁸ O autor nomeia os ciganos de gitanos (pois são assim chamados nos países de língua espanhola), pelo fato da sua pesquisa tratar sobre as políticas públicas para os povos ciganos na Colômbia em relação com a realidade jurídica dos ciganos no Brasil.

nacional para conseguir a documentação básica e o registro civil, o que é uma política integrante do Compromisso Nacional pela Erradicação do Sub-registro Civil de Nascimento e ampliação do acesso à documentação. A ausência de explicações pormenorizadas sobre como promover esse programa frente a esse grupo étnico e as consequências da ausência de tais documentos denota uma falta de preocupação com as necessidades ciganas.

[...] Em muitos casos, sequer houve qualquer adição ou edição de texto para se mencionar ciganos. O mais perto que há de algo especialmente direcionado é o direito à Educação Itinerante, dado o nomadismo dessa etnia, todavia também este é geral e não detalha qualquer adaptação para o público-alvo da cartilha, como contato constante com organizações ciganas ou com a cúpula das Companhias para que se desenhe um projeto de educação itinerante (AQUINO, 2020, p. 264).

Apesar das críticas ao guia, foi a partir dele que houve outros direcionamentos para expandir o reconhecimento e a visibilidade dos ciganos no Brasil. Em 2016 a SEPPIR junto ao Ministério da Justiça e Cidadania, iniciou a elaboração de um Plano Nacional de Políticas para Povos Ciganos (BRASIL, 2016), onde a preocupação principal seria o acesso aos serviços de documentação e registro civil dos ciganos, pelo fato de que muitos ciganos, pela sua condição de nomadismo, têm dificuldades no acesso à documentação básica, onde sem ela o indivíduo se torna invisível para o Estado, também buscando a capacitação de defensores públicos nas questões básicas aos direitos dos povos ciganos, a inclusão em políticas sociais e de infraestrutura, além dos projetos que regularizam as questões fundiárias e notabilizam demandas da cultura cigana. Entretanto, esse Plano Nacional ainda não foi efetivado.

Ainda em 2016, sobre questões de Políticas de Saúde Pública para os povos ciganos, a Associação Internacional Maylê Sara

Kalí²⁹ junto com o Ministério da Saúde, produziram uma cartilha chama de “Subsídios para o Cuidado à Saúde do Povo Cigano”. Entre as ações estabelecidas nessa cartilha, podemos apresentar a Portaria do Ministério da Saúde (MS) nº 940, de 28 de abril de 2011, no qual delega que no seu art. 23, § 1º, a não obrigatoriedade do comprovante de residência para o cadastro da população cigana em situação de nomadismo, ou seminomadíssimo; e outras duas Portarias do Ministério da Saúde (nº 1.820 e nº 2.446) que estabelecia de maneira geral questões conforme a não discriminação na rede de serviços de saúde ou o respeito à diversidade (BRASIL, 2016, p. 13-18).

Contudo, tais direitos são reconhecidos na teoria, mas na prática a realidade é bem diferente. Não há no Brasil nenhum diploma legal que seja destinado a questões particulares as minorias ciganas. É preciso que o Estado tome ações mais protetivas, para que tais direitos sejam reconhecidos não por uma minoria, mas pela grande população brasileira, visibilizando a diversidade cultural entre os povos ciganos, as diferenças que há entre uma situação e outra, pois cada grupo, cada comunidade cigana, possui sua própria realidade.

Portanto, há uma necessidade da formação de um marco legal que trabalhe especificamente em relação aos povos ciganos, essa lacuna existente no campo legislativo prejudica o desenvolvimento de políticas públicas específicas aos povos ciganos. Porém, está em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei do Senado nº 248/2015 (BRASIL, 2015), no qual inicialmente foi pretendido pela Associação Nacional das Etnias Ciganas (Anec) e que foi elaborado pelo senador Paulo Paim (PT-RS) que estabelece o “Estatuto do Cigano”.

²⁹ “Associação Internacional Maylê Sara Kalí, organização da sociedade civil fundada em 2009, sem fins lucrativos, com a missão de propagar a história do Povo Romani - os chamados ciganos - do Brasil. Atuante na participação social, em defesa dos direitos humanos, nos espaços políticos democráticos de elaboração e discussão das políticas públicas setoriais e de direitos”. Disponível em: <<http://www.amsk.org.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

O “Estatuto do Cigano” já foi aprovado por diversas comissões do Senado, como a da Educação, Cultura e Esporte e dos Assuntos Sociais, o primeiro em março de 2018, e o segundo em maio do mesmo ano. Atualmente, o PL está em análise na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, sob relatoria do senador Telmário Mota (PROS-RR), onde será aguardada a emissão do relatório para a pretendida aprovação. A princípio, a proposta do Estatuto, que é auxiliada pela 6ª câmara do Ministério Público Federal (MPF), possuía 19 artigos, porém, durante suas análises nas comissões houve emendas e subtrações, hoje dispondo apenas de 16 artigos.

Andréa (2020) elaborou um pequeno resumo que evidencia as principais pautas contidas no PL nº 248/2015 no qual estabelece que:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades a todo cidadão independentemente de sua etnia, bem como o direito à participação na comunidade (art. 2º). Para tanto, apresenta três eixos principais para a participação da população cigana em igualdade de oportunidades promovida mediante: (I) inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social; (II) adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa; (III) promoção do combate à discriminação (art. 3º).

O Título II do “Estatuto do Cigano” estabelece seus direitos fundamentais com destaque à educação itinerante (art. 5º); à preservação da língua cigana como bem cultural de natureza imaterial (art. 8º); à saúde mesmo que o cigano não seja civilmente identificado (art. 10); ao acesso à terra (art. 12); à moradia (art.13), fixando também que os ranchos e acampamentos ciganos são partes da cultura cigana e tradição da população cigana, configurando-se asilo inviolável (art. 13, parágrafo único) e ao trabalho (art. 14).

No Título III designou-se o Sistema Nacional de Promoção de Igualdade Racial como responsável pela organização e articulação do conjunto de políticas públicas e serviços voltados a superar as desigualdades experimentadas pela população cigana no país (art. 15), bem como sedimentou a adoção pelo Poder Público de

programas de ação afirmativa em favor da população cigana (art.16).

Nas disposições finais é reiterada a necessidade de levantamento de dados demográficos periódicos sobre a população cigana no Brasil, justamente para subsidiar e permitir a realização de políticas públicas específicas (art. 17) (ANDRÉA, 2020, p.336).

É perceptível a falta de preocupação do Estado quanto aos ciganos, isso é visto durante todo o seu processo histórico, porém, com a criação e a possível aprovação do “Estatuto Cigano”, que visa à retirada dessa minoria étnica da ignorância acerca das suas necessidades diferenciadas, a população cigana no Brasil poderá receber um marco legal que terá como foco garantir a igualdade de oportunidades, pois o mesmo aborda diversos direitos que são particulares e direcionados para solucionar problemas que essa população enfrenta diariamente.

Portanto, a luta e as reivindicações promovidas pela Associação Nacional das Etnias Ciganas (ANEC), obteve seu fruto, ao conquistar esse espaço no projeto de lei referido, que tem como base o Estatuto da Igualdade Racial. Mesmo que ainda não tenha sido aprovado, a tramitação do PL aludido é algo positivo, e traz a esperança de que diversos problemas enfrentados pela população cigana sejam solucionados.

Um dos órgãos que mais trabalha em favor das minorias étnicas no Brasil é o Ministério Público Federal, onde sua atuação tem sido essencial para dar visibilidade a pautas sobre a população cigana no Brasil, não somente debatendo assuntos acerca da concretização de políticas públicas, mas sendo uma força que promove acesso às instituições e as autoridades públicas responsáveis. Em relação ao “Estatuto Cigano”, o Ministério Público programa ações que, segundo Gianfranco:

Visa impulsionar o debate e a aprovação do imprescindível marco legal para a população cigana, consistente no “Estatuto Cigano”, projeto de lei ainda em

tramitação no Senado Federal, que conforme já se ressaltou, afigura-se instrumento legal importante que servirá de base e norte para a sedimentação de políticas públicas voltadas à concretização e efetivação dos direitos à educação, saúde, assistência social, e ao acesso às terras, tudo em conformidade com as peculiaridades e cultura cigana (ANDRÉA, 2020, p. 338).

Assim sendo, as Políticas Públicas que envolvem os povos ciganos no Brasil ainda são insuficientes para a demanda que essa população exige na estrutura social brasileira. A falta de legislações específicas, de um marco legal, expõe a desigualdade social e a discriminação às minorias étnicas existentes no Brasil. Mesmo tendo conquistado alguma relevância no âmbito legal, a luta para a população cigana não acabou, pelo contrário, há muito a ser feito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ciganos são sujeitos diaspóricos, e durante toda a trajetória dos roma, percebemos a diversidade e as diferenças que há em cada grupo étnico. Essas diferenças culturais entram em choque com o gadgé (não cigano).

O estigma sofrido, as discriminações instituídas, o preconceito estabelecido são produtos da ignorância quanto às práticas culturais dos povos ciganos. Entretanto, a população cigana não se encurvou as fragilidades impostas, pelo contrário, diante de tantas adversidades, ela buscou a resistência para reforçar a sua identidade cultural e preservar as suas tradições.

Não obstante encaminham-se conquistas atuais em relação à educação, a saúde e habitação favorecendo o reconhecimento do povo cigano. Os ciganos têm batalhado para que o Estado do Brasil reconheça os seus papéis em nossa história, pois querem sair da invisibilidade a qual foram preteridos por muito tempo. Sendo assim, os ciganos fazem parte de um espaço de direitos tratados em políticas públicas contemporâneas, os quais têm sido assegurados na

preservação de sua identidade étnica, como também no espaço de direitos da cidadania.

Quanto às políticas públicas designadas aos ciganos, muito pouco se fez para que elas viessem a terem mais vigência em decorrência aos ciganos. O Brasil traz uma adaptação de leis já existente para inserir os ciganos nesta questão, o que fica evidente é que isto não surte efeito e não é suficiente na prática, pois não são observadas a multidiversidade das características dos grupos ciganos que são beneficiados por elas.

É necessário muito mais do que uma simples cartilha, como o Guia de Políticas Públicas para os Povos Ciganos, é preciso de um diploma legal que assegure juridicamente os direitos básicos em relação aos ciganos. E é, nesse sentido, que foi criado o Projeto de Lei chamado “Estatuto Cigano” (2015), que se mostra ser imprescindível o seu estabelecimento, para que aja uma efetiva participação e inclusão dos ciganos na sociedade brasileira. O Ministério Público Federal, junto a Câmara de Coordenação e Revisão dos Direitos das Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais, tem feito um papel fundamental colocando em evidência questões ciganas, como maneira de assegurar uma maior visibilidade a essa população, vista que a sua exclusão no Brasil é ainda uma cruel realidade.

Atualmente, as dificuldades quanto aos estabelecimentos de Políticas Públicas voltadas para as questões raciais ou de minorias étnicas é algo que precisa ser colado em pauta. O governo federal atual (2018-2022), pouco se preocupou com Políticas Públicas relacionadas a minorias étnicas, pois foge do seu plano de governo. A Seppir, por exemplo, é uma das secretárias que foi extinta, pelo fato de não haver nenhum incentivo para a manutenção da mesma. Se tal governo permanecer em vigência, será muito improvável o estabelecimento e aprovação de alguma Política Pública voltada para qualquer minoria étnica, e isso engloba a população cigana. As universidades, o Ministério Público Federal, junto aos órgãos não governamentais, precisam unir-se para impedir o desmonte que estamos enfrentando no âmbito das Políticas Públicas.

Os ciganos são uma etnia que está inserida no contexto multicultural e pluriétnico do território brasileiro. A pretensão deles é de serem incluídos como cidadãos de direitos, respeitando as suas diferenças, uma vez que as políticas promovam o crescimento dessa cultura milenar que faz parte da história do Brasil e da humanidade. Portanto, tendem ir à luta na busca por direitos fundamentais, a na manutenção das suas manifestações culturais, garantindo assim, o acesso à saúde, educação e segurança, além do respeito às suas diferenças. Almejam viver, na permanência como ciganos, e não mais viver em perseguições que os rechaçaram durante todo processo histórico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉA, Gianfranco Faggin Mastro. **Estatuto do Cigano:** um marco legal necessário no Brasil. *In:* 6ª Câmara de Coordenação e Revisão Populações indígenas e Comunidades Tradicionais (org.). Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa. Brasília: MPF, 2020. p. 322-342. il., fots. Color. Disponível em:

<http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio_cigano_coletanea_versao_final.pdf> Acesso em: 08 jul. 2021.

AQUINO, André Ribeiro de. **Uma aproximação entre a realidade jurídica cigana da Colômbia e do Brasil.** *In:* 6ª Câmara de Coordenação e Revisão Populações indígenas e Comunidades Tradicionais (org.). Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa. Brasília: MPF, 2020. p. 250-271.: il., fots. color. Disponível em:

<http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio_cigano_coletanea_versao_final.pdf> Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Senado. **Projeto de Lei nº 248/2015.** Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120952>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Subsídios para o Cuidado à Saúde do Povo Cigano**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em:
<<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2016/novembro/10/Sa--de-Povo-Ciganos.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para os Ciganos**. 2016. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=24/11/2016>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir. **Brasil Cigano – Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos**. Brasília, 2013. Disponível em:
<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/gt-comunidades-tradicionais/ciganos/guia-cigano-final.pdf/at_download/file>. Acesso em: 08 jul. 2021.

GODOY, Priscila Paz. **O povo invisível: Os ciganos e a emergência de um direito libertador**. 1ª.ed. Belo Horizonte: D’Plácido, 2020.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. 2ª. ed., Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 480p.

MARTINEZ, Nicole. **Os Ciganos**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MELO, Erisvelton Sávio Silva de. **Sou cigano sim! Identidade e representação: uma etnografia sobre os ciganos na região Metropolitana do Recife-PE**. Dissertação (mestrado) – Universidade

Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Antropologia, 2008.

MONTEIRO, Edilma; FIGUEIREDO, Marcilania Alcântara. **Teoria e experiência em diálogo: Perspectivas para pensar o direito à escolarização entre ciganos**. In: 6ª Câmara de Coordenação e Revisão Populações indígenas e Comunidades Tradicionais (org.). Coletânea de artigos: povos ciganos: direitos e instrumentos para sua defesa. Brasília: MPF, 2020. p. 343-378.: il., fots. color. Disponível em:

<http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/maio_cigano_coletanea_versao_final.pdf> Acesso em: 08 jul. 2021.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil**. Recife, 2013. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/fmo_2013_antigianismoeuropabrasil.pdf> Acesso em: 08 jul. 2021.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Ciganos: a oralidade como defesa de uma minoria étnica**. Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/storage/40/20714195/1625757922/yOhxzVd168KFyCJCnrdQKg/20714195.pdf>>. Acessado em: 08 jul. 2021.

PEREIRA, Cristina da Costa. **Os ciganos ainda estão na estrada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SANT'ANA, M. de L. 1983. Os Ciganos: aspectos de organização social de um grupo cigano em Campinas. São Paulo: USP.

SILVA SANCHEZ, Valéria. **Devir Cigano: O encontro cigano - não cigano (rom - gadjé) como elemento facilitador do processo de individuação**. São Paulo, 2006, 206 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:

<<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp008824.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2021.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **Ciganos no Brasil**: uma breve história. Segunda edição, revista. Belo Horizonte: Crisálida, 2009. 176p.

TOYANSK, M. **Identidades ciganas**: origens, grupos e contextos. In: Ciganos: olhares e perspectivas. 1ª. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. v. 01. p. 15-38. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/341/506/2947-1>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

QUILOMBISMO: QUESTÕES LEGAIS E CONCEITUAIS, NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Érika de Sousa Mendonça³⁰

André Soares da Silva³¹

1. INTRODUÇÃO

Construído para ser lugar de refúgio dos escravizados africanos e, posteriormente, transformando-se em lugar de acolhimento a diferentes categorias de sujeitos socialmente marginalizados, o quilombo foi ganhando novas matizes conceituais e simbólicas que reclamam análises sob perspectivas histórico-social, legal e antropológica.

Com efeito, durante muito tempo imperou por parte da historiografia tradicional, a concepção de que a escravização africana praticada no Brasil, desde o início da colonização lusa até a assinatura da Lei Áurea, se deu de forma pacífica, sem revoltas e insurreições por parte dos negros escravizados.

Nos últimos anos, porém, movimentos sociais e acadêmicos revelam outras perspectivas dessa historicidade que foi política e economicamente forjada, bem como evidenciam tensionamentos e lutas persistentes dos povos afrodescendentes para romper com o racismo que lhes atravessa e lhes limita, cotidianamente.

Também nesta direção, sobejam pesquisas que se dedicam aos reflexos de políticas estatais sucessivas de exclusão social e

³⁰ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta do curso de graduação em Psicologia da Universidade de Pernambuco (UPE). Professora do Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas da UPE. E-mail erika.mendonca@upe.br.

³¹ Professor do Curso de Direito da Faculdade Maurício de Nassau de Garanhuns e mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas- PROCADI-UPE. E-mail: andresoaresadv45@gmail.com.

econômica dirigidas aos povos tradicionais, dos quais os quilombos fazem parte. De fato, efeitos do racismo sobre as populações quilombolas (ACIOLE, 2019), (SILVA, 2019), baixo rendimento e evasão escolar, alto consumo de álcool, baixa autoestima (SILVA, 2014), e falta de políticas públicas sociais e culturais (CUTRIM, 2019) têm sido contempladas em pesquisas acadêmicas mais recentes.

O presente estudo, constituído inicialmente de uma revisão bibliográfica sobre os quilombos, busca demonstrar que sua própria existência desmistifica a ideia de um processo de escravização manso e pacífico no Brasil-Colônia, posto que foi para os quilombos que fugiram negros escravizados insatisfeitos com as desumanas condições de vida que lhes eram impostas.

Também se discute, neste estudo, que a construção do imaginário social sobre os quilombos, como um espaço marcadamente composto por negros e negras ex-escravizados, vivendo isoladamente em lugares de difícil acesso, sem comunicação com a população do entorno onde estavam localizados, não reproduz fielmente o fenômeno da formação dos quilombos (nem as expressões contemporâneas de comunidades remanescentes de quilombo), com todas as suas nuances e relações sociais, econômicas e políticas.

Mais adiante, aborda-se o tratamento constitucional dedicado ao reconhecimento da titularidade das terras pertencente aos remanescentes de quilombolas com as discussões e abordagens que o assunto suscita, assim como as demais espécies normativas referentes aos povos tradicionais e às políticas públicas voltadas para o reconhecimento de seus direitos.

No último momento do estudo, aborda-se o fenômeno do quilombismo como virada conceitual, que migra de uma perspectiva puramente de refúgio para um lugar de acolhimento e pertencimento identitário, que enxerga no território muito além do aspecto geográfico e espacial, e desemboca numa concepção de coletivismo e de partilha de valores e ideais comuns, sem deixar de considerar a desfragmentação das identidades na pós-modernidade.

O estudo do quilombismo é caro aos estudiosos das relações étnico-raciais e ajuda na compreensão da prática social do racismo, na análise dos processos identitários e na verificação da eficácia das políticas públicas destinadas à erradicação das desigualdades sociais.

A pesquisa é qualitativa e exploratória, delinea-se bibliográfica e documental, com apoio na literatura histórica, antropológica e sociológica, além dos textos legais aplicáveis à espécie. A relevância do estudo sobeja por sua premente urgência e atualidade, podendo e devendo servir para fomentar o debate acadêmico e contribuir para o aprofundamento das análises realizadas.

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE OS QUILOMBOS NO BRASIL

A historiografia mais atualizada tem contribuído para corrigir a versão historiográfica tradicional de que o processo de escravização africana do Brasil, se deu de forma linear e pouco combativa, sem maiores percalços. De fato, o processo de escravização africana no Brasil, instaura-se com o “descobrimento” e, apesar de durar por quase quatro séculos, foi profundamente marcado por fugas, resistências, insurreições e formação de quilombos.

Gomes (2018), dissertando sobre formas de resistência dos sujeitos escravizados no Brasil, com enfoque nas fugas individuais e comunidades de fugitivos, leciona:

No Brasil, receberam inicialmente o nome de “mocambos” para depois serem denominados “quilombos”. Data de 1575 a primeira informação sobre um mocambo formado no país, mais exatamente na Bahia. Ainda em fins do século XVI, as autoridades coloniais garantiam que havia alguns obstáculos à colonização, sendo o primeiro deles os “negros do Guiné” que viviam em algumas serras e praticaram assaltos às fazendas e engenhos (GOMES, 2018, p. 367).

Com efeito, podemos verificar que a formação dos quilombos se dá desde o início da colonização e, como veremos mais adiante, permanecerá como uma ameaça ao projeto colonial, posto que se mantém durante todo o período do regime escravocrata, até o fim da escravidão oficial em 1888. Aos negros e negras, diante do cenário escravocrata violento, resta a fuga como estratégia de resistência e defesa à sua sobrevivência. Para Nascimento (2019, p. 281):

Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativeiro e da organização de uma sociedade livre. A multiplicação dos quilombos fez deles um autêntico movimento amplo e permanente. Dando a impressão de um acidente esporádico no começo, rapidamente se transformou de um imprevisto de emergência em metódica e constante vivência dos descendentes de africanos que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema escravista.

Um outro aspecto que merece destaque é a localização dos quilombos. Preferencialmente, por uma questão estratégica, os negros fugitivos da situação de escravização ocupavam regiões montanhosas, afastadas do grande centro. Desse modo dificultavam a sua captura e podiam se preparar para as investidas governamentais interessadas em seu desfazimento. Apesar disso, há também registros da existência de quilombos urbanos.

Sobreleva ressaltar, ainda, a composição dos quilombos. Abundam-se registros históricos dando conta da existência de indígenas, negros fugidos dos engenhos, não-negros que não estavam inseridos na sociedade desigual colonial, mulheres, crianças, ciganos, etc. Enfim, o quilombo vai se tornar um local de resistência à escravidão e também um local de acolhimento para todas as pessoas que estavam à margem da sociedade.

Devido a sua duração e capacidade de arremontar componentes, além de sua extensão territorial, o quilombo dos

Palmares - cujo líder Zumbi, virou símbolo de resistência da luta negra no Brasil - foi e continua sendo objeto de estudo de vários historiadores.

Gomes (2011) é um dos autores que destaca e reflete a força a-histórica do quilombo de Zumbi dos Palmares, seu enraizamento na memória do povo negro e, principalmente, como ele funciona como símbolo da resistência e da luta negra no Brasil escravocrata. Essa memória simbólica ganha especial atenção quando entendemos que o Brasil foi a última nação do mundo a encerrar o tráfico de escravos e abolir oficialmente a escravidão. O autor disserta:

Ao longo de quase 150 anos, milhares de africanos e seus descendentes formaram aldeias, reinventado culturas, economias e identidades. Enfrentaram tropas coloniais, de portugueses e holandeses, e também expedições organizadas por senhores de engenho. Diante da dificuldade e da quase impossibilidade de destruir Palmares, autoridades coloniais chegaram a propor a paz, na qual reconheciam sua autonomia em troca de lealdade à Coroa. (GOMES, 2018, p. 8).

Uma leitura mais acurada do texto transcrito indica a dimensão do problema que o quilombo dos Palmares provocou entre governantes brasileiros da época, tendo em vista que se chegou mesmo à proposição de um acordo de paz com o grupo revoltado. É importante ressaltar que a sobrevivência de um quilombo reclamava uma interação com a população livre, posto que esta população podia fornecer gêneros necessários para a alimentação, como pólvora e sal, e segurança aos habitantes dos quilombos.

Nesse sentido, a interação da população livre com os habitantes dos quilombos, intermediando trocas, negociações, avisando aos quilombolas quando da chegada das tropas do governo e até mesmo a realização de casamentos, tornou-se uma grande aliada. Interessantes apontamentos sobre essa relação da população livre com os quilombolas, são feitas por Carvalho (1996), onde registra a

dinâmica social do quilombo do Malunguinho, na zona norte do Recife, capital pernambucana.

É de bom alvitre lembrar que, aparecendo inicialmente como local de resistência à escravização africana, após a abolição oficial da escravatura, o quilombo ainda permanece como lugar de acolhimento para negros e negras não integrados na dinâmica socioeconômica da estratificada sociedade brasileira. Em virtude da não integração de sujeitos na economia do país, o território quilombola, antes ocupado em sua maioria pelos fugitivos do sistema escravocrata, continua agora habitado pelos ex-escravizados e seus descendentes, que irão dar início a uma intensa e inacabada luta por sobrevivência e pertença social - tendo como protagonistas os latifundiários e o próprio Estado - pelo reconhecimento do direito de propriedade sobre as terras ocupadas por seus ascendentes.

3. QUILOMBOS, RECONHECIMENTO E LEGISLAÇÃO

Em decorrência das reivindicações de movimentos negros organizados, de partidos políticos e de alguns setores da Igreja Católica, dentre outros, a Constituição de 1988 previu no artigo 68 do ato das disposições constitucionais transitórias, o reconhecimento do domínio das terras ocupadas pelos descendentes de escravizados, estes agora nomeados como remanescentes de quilombos.

Não obstante tal permissivo constitucional ter representado um avanço na luta pelos direitos dos povos quilombolas, intensifica-se, com a promulgação da constituição de 1988, a luta pelo reconhecimento das terras por parte dos quilombolas, posto que o direito assegurado não prescinde de estudos técnicos especializados e realizados por órgãos do Estado, encarregados de reconhecer e demarcar as áreas correlatas.

Noutro passo, intensificam-se as demandas judiciais por parte dos particulares não quilombolas - fazendeiros, grileiros e especuladores imobiliários -, pleiteando o domínio sobre as terras de pretos. Nesse âmbito, evidencia-se como insuficiente apenas a

garantia da terra, assim como destaca-se a necessidade do investimento em programas de incentivo para a fixação do quilombola no campo e outras políticas públicas específicas voltadas a este público.

É nesse quadro que são editados os Decretos 6.040/2007 e 6.261/2007 que, respectivamente, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; e dispõe sobre a questão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito deste programa.

O Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, torna competente a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT, que havia sido criada em 2006. Determina que as atividades voltadas para as finalidades estatuídas no Decreto, deverão ocorrer de forma intersetorial, integrada, coordenada e sistemática. De acordo com o texto legal, povos e comunidades tradicionais são:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

De acordo ainda com o texto legal, os instrumentos de implementação da política nacional de desenvolvimento sustentável são os planos de curto, médio e longo prazo, a comissão nacional de desenvolvimento sustentável, os fóruns regionais e locais e o plano plurianual.

Os objetivos específicos da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável (2007), de acordo com o decreto, são: a garantia de territórios e acesso aos recursos naturais, mitigação dos conflitos gerados quando da implantação de unidades de conservação de proteção integral, para se evitar a ocorrência de injustiça ambiental, concepção de infraestrutura adequada às especificidades dos povos

afetados, reconhecimento e celeridade nos procedimentos de auto reconhecimento, garantia de sistema previdenciário e asseguramento de políticas de saúde específicas, dentre outras mais garantias legais.

Por sua vez, o Decreto nº 6.261 de 20 de novembro de 2007, implanta uma gestão integrada visando conferir maior aplicabilidade ao Programa Brasil Quilombola, este que compreende ações voltadas para o acesso à terra, à infraestrutura e qualidade de vida, à inclusão produtiva e desenvolvimento local e à cidadania (BRASIL, 2007).

O Programa Brasil Quilombola foi lançado em 2004 e dirige-se prioritariamente para aquelas comunidades remanescentes de quilombos, conforme o próprio texto legal, com índices significativos de violência, baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2007).

Os decretos mencionados representam sinalizações positivas para o reconhecimento dos direitos dos remanescentes de quilombos, posto que caminham na direção de assegurar não só um catálogo de direitos positivados na lei, mas antes, preocupam-se em garantir a eficácia material de tais direitos mediante uma agenda de Estado positiva para os povos tradicionais.

Malgrado os avanços legislativos, cabe ressaltar uma vez mais que o reconhecimento dos direitos dos povos tradicionais, para que sejam cabalmente aplicáveis, reclamam vontade política, razão pela qual se argumenta costumeiramente que a lei por si só não opera milagres. É necessário mais do que textos legais, é preciso compromisso genuíno com a satisfação plena dos direitos, a fim de evitar que se tornem letras mortas.

Outro instrumento legal que coloca luz nos debates sobre a necessária erradicação das desigualdades sociais é o Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, denominada Estatuto da Igualdade Racial que se destina a “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância” (BRASIL, 2010).

A citada lei tem como precedentes a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais, ambos de 1966 e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1968, além de outras espécies normativas, tratados e convenções internacionais.

Adotando como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira, o Estatuto da Igualdade Racial estabelece que a tão pretendida, necessária e urgente igualdade de oportunidades será promovida prioritariamente, mediante:

I – inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social; II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa; III – modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica; IV – promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais; V – eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada; VI – estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos; VII – implementação de programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País. (BRASIL, 2010).

Por efeito da Lei em comento, foi criado o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - Sinapir (2010) para organizar e articular as políticas públicas criadas pelo estatuto e que hoje conta a adesão de 22 estados mais o Distrito Federal, além de 93 municípios (GOVBR, 2021).

O Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) institui, ainda, medidas destinadas à efetividade dos direitos fundamentais, específicos para a população negra, como o direito à saúde, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao acesso à terra, à moradia, ao trabalho etc. Também são estabelecidas ações afirmativas, especialmente no âmbito da educação e nos meios de comunicação.

A partir dos diplomas legais citados, podemos entrever que, a partir da previsão constitucional constante do artigo 68 do ADCT, importantes espécies normativas foram criadas no sentido de promover a igualdade material e a garantia da dignidade da pessoa humana para a toda a população negra brasileira. Neste cenário, pode-se afirmar que a garantia dos direitos fundamentais dessa população prescinde apenas de vontade política, uma vez que instrumentos legais adequados já foram criados, restando, porém, dar-lhes concretude. Profícuas discussões foram e ainda são tratadas no que diz respeito aos vários sentidos da expressão quilombismo, as quais nos debruçaremos no tópico seguinte.

4. O QUILOMBISMO COMO FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO

Iniciemos as reflexões acerca do processo identitário dos povos afrodescendentes, especialmente daqueles que habitam regiões e espaços remanescentes de quilombos, a partir de um trecho evidenciado por Leite (2020), quando disserta:

Nos últimos vinte anos, os descendentes de africanos, chamados negros, em todo o território nacional, organizados em associações quilombolas, reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse de terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento,

bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade. (LEITE, 2020, p. 334).

De fato, o estudo antropológico nos informa que a busca de reconhecimento étnico, de processos identitários, preservação de cultura, crença, e demais processos de significação, ultrapassam a questão meramente territorial. A existência do território é importante, mas é só mais um elemento na intrincada rede de componentes necessários à manutenção de um grupo que busca a sua emancipação. A falta de entendimento desses elementos modeladores e construtores da identidade do povo quilombola, mostrou-se um complicador para o satisfatório fim colimado pelo dispositivo constitucional.

É nesse sentido que a antropologia, mais precisamente a antropologia cultural ou etnologia - abordagem diacrônica - contribui através da confecção de laudos pormenorizados, que extrapolam o enfoque meramente histórico (sincrônico), que por muito tempo pretendeu explicar e conceituar expressões como quilombo e remanescente de quilombo. Tal incursão se impõe como mais condizente com a realidade cosmológica desses povos e com os estudos referentes à caracterização das terras, também chamadas de terras de pretos. Leite (2000) nos traz que a conquista constitucional trazida com o artigo 68 do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), representa mais do que uma luta pela terra mas também uma disputa travada no seio dos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a questão antirracista.

Mas é o texto de Souza (2002) que pode nos dar o necessário enegrecimento para a compreensão da importância da terra para os remanescentes de quilombos: “Pode-se dizer que o estabelecimento de um território define a divisão política e dá forma e cria fronteiras aos sujeitos sociais a partir de dois aspectos principais: o movimento (de pessoas, de ideias ou mercadorias) e a iconografia (os símbolos).” (SOUZA, 2002, p. 118). Sobre a organização social e a identidade quilombola, no quilombo de Conceição das Crioulas, destaca:

Em Conceição das Crioulas, a identidade de “remanescente de quilombo” está relacionada à origem da comunidade e às relações de cooperação hoje estabelecidas entre os sítios mencionados. O parentesco com determinadas famílias consideradas tradicionais das Crioulas também é sempre resgatado como forma de enfatizar o pertencimento à Conceição das Crioulas. (SOUZA, 2001, p. 123).

Note-se que, segundo a autora, entram em cena para a configuração dos processos identitários elementos como relações de parentesco e a ideia de origem comum. Portanto, é oportuno registrar que o conceito de quilombo na atualidade, não se perfaz com enfoque apenas na questão da territorialidade, mas reivindica um amplo espectro de elementos, que levam em consideração as mobilidades sociais, econômicas, pessoais, de parentesco, que requerem um olhar que ultrapassa a questão meramente temporal, alicerçada pretensamente numa relação de causa e consequência, e que seja capaz de ressignificar a tradição dentro de uma perspectiva que, originada no passado, eclode no presente como potência.

Nesse diapasão, cumpre-nos mencionar que, para uma discussão mais holística sobre os sentidos da palavra quilombismo na atualidade, é necessário destacar dois aspectos: um semântico e um outro simbólico. O primeiro, que repudia a visão distorcida sobre os remanescentes de quilombos, que busca ainda captar o alcance da expressão no seu sentido literal, gerando a equivocada interpretação de que serão remanescentes de quilombos apenas aqueles indivíduos que descendem de escravizados ou de ex-escravizados.

Há, nessa perspectiva, um outro erro que consiste em desconsiderar as mudanças produzidas naturalmente pelo decorrer do tempo, como abordado por Hall (2020). A análise da identidade cultural na pós-modernidade não se pode fazer sem levar em consideração a desfragmentação das identidades ou descentralidade dos sujeitos, mormente após os estudos de Marx (2013) e Althusser (1983) (sobre a desfragmentação do ser), Freud (2019) e Adler (1945)

(sobre o fim do império da razão), Saussure (2006) (no que se refere à virada linguística), Foucault (1999) e Derrida (2004) (os apontamentos do pós-estruturalismo) e a insurgência dos movimentos identitários do final da década de 1960, principalmente por parte do feminismo.

Um outro aspecto digno de nota é o sentido dado à palavra quilombismo por estudiosos da estatura de Nascimento (2019), que enxergam no movimento de mesmo nome, uma estratégia de sobrevivência sociocultural, como pode se ver:

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, que facilitava sua defesa e organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organização permitidos ou tolerados, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da comunidade africana. Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro da lei, erguem-se os quilombos revelados que conhecemos. Porém, tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta *práxis* afro-brasileira, eu denomino de quilombismo (NASCIMENTO, 2019, p. 281).

Noutro passo, também tem sido recorrente a utilização da palavra quilombismo como uma espécie de movimento que reclama a sororidade, a união de toda a população negra brasileira em prol de uma agenda que se agigante em face do racismo institucional e

estrutural, que não se contente com discursos não racistas, mas que seja poderosamente antirracista.

Por fim, em razão de todo exposto, é cristalino que a compreensão do quilombismo não pode ser realizada sem um esforço hermenêutico que englobe seus aspectos conceituais e simbólicos e, a partir de pontos de vistas simplórios e descontextualizados, sem levar em consideração aspectos culturais, sociais, políticos e legais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises bibliográficas e documentais realizadas na presente pesquisa, constatou-se que o conceito de quilombo é atravessado pelo tempo histórico e pelas transformações simbólicas que ele desencadeia.

Se os textos marcadamente históricos de Gomes (2018) e Carvalho (1996) nos dão importantes contributos para a compreensão da existência dos quilombos, seu histórico de resistência, sua dinâmica interna e composição racial; os textos antropológicos de Leite (2020) e Souza (2002), por sua vez, nos informam sobre questões ligadas ao pertencimento e à identidade quilombola.

Também é necessário ressaltar que a simples previsão legal de direitos não é suficiente para garanti-los quanto à oferta e eficácia, posto que a implementação de direitos humanos reclama uma vontade também política.

Por conseguinte, duas lições podem ser extraídas de tudo o que foi dito até aqui, quais sejam: que o quilombo sofreu mutações na essência e no sentido, e que o reconhecimento legal dos direitos dos povos tradicionais não é suficiente para que sejam remodeladas as relações sociais e econômicas que geraram o estado de vulnerabilidade social desses povos.

Outra constatação menos intuitiva e talvez, por isso, mais difícil de ser aprendida, é que o quilombismo se transformou num movimento de resistência étnico-racial, de resistência ao racismo estrutural moderno, que busca na ideia de comunidade menos o

compartilhar do território e mais o compartilhamento de dores invisibilizadas, a reconstrução e fortalecimento identitário e, ainda, a manutenção das lutas ancestrais no combate a uma colonialidade, que se performa através do racismo e da exclusão.

REFERÊNCIAS

ACIOLE, Danila. **Você não sabe o quanto eu caminhei para chegar até aqui: sofrimento psíquico e itinerários terapêuticos em contextos quilombolas**. João Pessoa.2019. Tese (doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual da Paraíba, 2019.

ADLER, Alfred. **A ciência da natureza humana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AUD, Denise; COSTA DE OLIVEIRA, Bruno. **Direitos humanos, democracia, e justiça social: uma homenagem à professora Eunice Prudente - da militância à academia**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. Presidência da República, Brasília, DOU de 8.2.2007.

BRASIL. Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DOU de 21.11.2007.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Presidência da República, Brasília, DOU de 21.7.2010.

CARVALHO, Marcus. O Quilombo de Malunguinho, o rei das matas de Pernambuco. In. REIS, João; GOMES, Flávio (Org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 407-432.

CUTRIM, Laiana. **“O Tambô é das mulhé”**: falas e experiências de mulheres na cultura popular negra em audiovisual para uso na sala de aula. São Luis. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GOMES, Flávio. **De olho em Zumbi dos Palmares**: histórias, símbolos e memória social. SCHWARCZ, Lília; GARCIA, Lúcia. (Coord.). São Paulo: Claro Enigma, 2011.

GOMES, Flávio. (Org.). Quilombos/Remanescentes de Quilombos. In: **Dicionário da Escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 367-373.

GOVBR. **Cidadania e Assistência Social/Notícias**. Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial chega aos municípios do Amapá. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/05/sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial-chega-aos-municipios-do-amapa#:~:text=O%20Sistema%20Nacional%20de%20Promo%C3%A7%C3%A3o,inten%C3%A7%C3%B5es%20para%20ades%C3%A3o%20%C3%A0%20ferramenta>. Recuperado em 13 julho de 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEITE, Ilka. **Os quilombos no Brasil**: questões conceituais e normativas. Vol. IV, N.2. p. 333-354. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br>. Acesso em 01 de agosto de 2020.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SILVA, Rozeane. **Os significados do uso de álcool entre os/as jovens quilombolas de Garanhuns/PE**: uma perspectiva interseccional. Recife: UFPE, 2014.

SILVA, Rozeane. **Desigualdades e resistências dos/as jovens quilombolas e da periferia urbana de Garanhuns/PE**. Recife: UFPE, 2019.

SOUZA, Vânia. Conceição das Crioulas, Salgueiro (PE). In: O'DWYER, Eliane. (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

A QUESTÃO AGRÁRIA E O RECONHECIMENTO DAS TERRAS QUILOMBOLAS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988: ESBOÇO PARA A DISCUSSÃO

José Émerson Alves da Silva³²

Ricardo José Lima Bezerra³³

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para compreendermos os aspectos históricos e legais da propriedade de terras ao longo do tempo, no Ocidente, lançaremos mão de uma variedade de elementos em diálogo que permeiam e norteiam a visão que pretendemos a apresentar sem, no entanto, esgotarmos a temática partindo de um teórico que nos ajudará entrar na discussão desta seara interdisciplinar.

Os antigos, na cultura grega trazem uma imagem de homem complexo para a cultura ocidental, fazendo refletir sobre o destino, que se coloca como ligação entre a visão antiga e a visão clássica de homem. Nesta cultura o homem é capaz de entrar em contato com os outros e criar a comunidade política, uma visão do homem como um

³² SILVA, José Émerson Alves da. Bacharel em Teologia, Licenciado em Filosofia, Bacharel em Direito. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas – PROCADI, pela Universidade de Pernambuco – UPE / Campus Garanhuns – PE. E-mail: pe.emerson.pe@hotmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3218-2761>.

³³ BEZERRA, Ricardo José Lima. Mestre em História pela UFPE. Doutor em Educação pela PUC SP. Professor da Licenciatura em História da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns. Integrante do Grupo de Pesquisa "Identidades culturais: preservação e transitoriedade na cultura afro-brasileira" da Universidade de Pernambuco e do Núcleo de Estudos sobre África e Brasil da mesma Universidade. Professor das Faculdades Integradas de Garanhuns / Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PROCADI) da Universidade de Pernambuco. E-mail: ricardo.bezerra@upe.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7281-6063>.

ser relacional. Esta comunidade visa a busca pela sobrevivência, num primeiro momento individual e posteriormente coletivo, cuidado dos seus, daí importância da terra. Como ponto de partida, destacam-se Platão e Agostinho, e buscando ser fiel à linha de pensamento do filósofo grego, bem como a descrição de sua releitura da filosofia antropológica acerca do homem e a sua interação.

Para tanto, o problema da filosofia já não é mais o cosmo, é o homem, considerado individualmente, o eu que se conforma ou se confronta com a vontade divina, bem como no meio em que vive, na luta pela sobrevivência onde os mais fortes, ou bem armados subjugam os mais fracos, os pobres. Aparece de forma mais contundente o problema da liberdade e da própria propriedade privada.

Porém, a vontade humana é livre existindo a liberdade de fazer o mal, sendo vontade de um ser limitado. Neste caso a vontade não é má, pois é vontade de um ser limitado. Assim a vontade é má, não sendo causa eficiente mais deficiente de uma ação viciosa, visto que o mal não tem realidade metafísica. O berço do humanismo e da renascença foi a Itália e depois se propaga na Europa. Contudo, a renascença quer ser um retorno à concepção clássica, humanista do mundo e da vida, mas se demonstra como afirmação da prática e da moral do imanentismo moderno.

No humanismo renascentista se rejeitam os valores medievais de uma sociedade teocêntrica, buscando da liberdade e a independência que caracteriza o novo firmamento cultural de uma sociedade antropocêntrica, que desemboca num iluminismo revolucionário, colocando fim a Idade Moderna, sem diferenciar-se dos pressupostos ideológicos. Na discussão sobre a propriedade as Constituições na sua maioria seguirão o modelo capitalista de economia, bem como o conceito antigo de propriedade baseado no direito da conquista da terra. Nesta mesma perspectiva se insere a questão da linguagem. No dizer de Lévi-Strauss (1957, p. 65):

Aparentemente preocupados diante do rápido desenvolvimento da linguística estrutural, eles tentam introduzir uma distinção entre ciência da linguagem e linguística. A primeira, dizem, é mais ampla do que a linguística, mas nem por isso a contém; desenvolve-se num nível diferente; elas não empregam os mesmos conceitos e, conseqüentemente, os mesmos métodos que a ciência das línguas.

A linguagem utilizada para dar sustentação ao discurso do colonizador, faz com que os povos conquistados acreditem de certa forma naquilo que o opressor traz como manipulação e expressam suas práticas e condutas durante todo o processo colonial, deixando marcas que se prolongaram séculos a seguir.

A partida de Colombo as Índias trazem questões que aludem os direitos tanto as terras conquistadas quanto a salvação das almas dos novos povos encontrados. A questão da guerra justa como ponto de partida para as novas conquistas traz no arcabouço cultural a moral cristã católica, bem como a pretensão de catequisar os novos povos em vista da sustentação da hegemonia católica. Quando neste momento da história a reforma protestante, e toda a nova visão de mundo, de moral, de Deus, bem como do uso dos bens e meios de produção no que diz respeito à questão econômica do lucro e da usura, tão combatido pela doutrina católica.

Neste contexto, deve-se ressaltar que a Igreja se coloca como uma intérprete do próprio Deus, através da doutrina católica da “*ObrisChristianus*”³⁴. Com isso, a terra e os povos são de propriedade da igreja, ou seja, sob a sua responsabilidade, sob a sua autoridade.

A luta pela a terra no Brasil sempre se apresentou como um verdadeiro desafio onde os pobres, índios e negros viveram a margem da legalidade, sob constante ameaça dos fazendeiros, políticos e até mesmo autoridades públicas. Na lógica do antigo sistema colonial

³⁴ Doutrina medieval que representa um ideal de mundo cristã coadunando sob a identidade do papa, sendo este herdeiro domínio material e espiritual sobre todos os povos dado por Cristo a Pedro, bem como um imperador cristão.

Português, medieval, que se dar pela a exploração do mais rico pelo mais pobre. Marcadamente pela a lógica das sesmarias as terras brasileiras tiveram donos desde o começo, mesmo que estes não tivessem nem mesmo a dimensão dos seus domínios territoriais, visto, a impossibilidade de conhecer e até mesmo resguardar todo o patrimônio doado pelo rei de Portugal. Já aqui percebe-se como começou o acúmulo de terras por parte de alguns grandes latifundiários nas terras brasileiras.

Ao tratar a história e a questão discursiva do direito à terra quilombola, tendo os direitos humanos como fonte primordial de toda e qualquer manifestação de propriedade da terra, possibilita uma reflexão acerca dos processos identitários, históricos e constituintes dos sujeitos. O que assegura este direito à propriedade baseada nos direitos humanos, em vista da vivência destes, resulta na descrição da face de uma sociedade preconceituosa, que teve como lastro histórico uma verdadeira enculturação como forma de forjar uma vivência igualitária. No dizer de Ribeiro (2019, p.85):

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão.

A problemática posta nos leva a uma reflexão sobre as terras quilombolas e direito a propriedade por parte daqueles que a muito tempo estavam na posse da terra, mas não tinham adquirido a sua propriedade. A dívida social que temos para com as comunidades quilombolas, fizera com que a Carta Magna de 1988 trouxe à baila as discursões que marcaram a Assembleia Constituinte. O direito à propriedade consagrado na Carta Magna traz como arcabouço e base alguns precípicos norteadores do direito pátrio. Dentre os princípios estão a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, bem como a finalidade social da terra. A Constituição da República

Federativa Brasileira de 1988 enfatiza o estabelecimento de direitos iguais entre pessoas. No art. 5 da Constituição consagra-se:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade(BRASIL,2016).

Mesmo não mencionando diretamente a questão étnico-racial, o documento atesta que não pode haver discriminação de qualquer natureza, ficando claro a não permissão da discriminação racial.

A evolução histórica da propriedade das terras herdadas dos seus ancestrais e como estes direitos evoluíram até a Constituição da República Brasileira de 1988, bem como o contexto histórico em que está inserido todo processo que levou o fim do governo militar, o movimento das diretas e a convocação de uma nova Assembleia Constituinte que trazia no âmago do povo a buscar por direitos iguais, nesta luta se insere a luta pelas as terras de quilombo. Que até então não se discutia no âmbito do direito constitucional.

Desde a abolição da escravatura no Brasil, nunca houve lei restritiva que segregasse oficialmente a população negra da população branca. No entanto, há um racismo velado, estrutural, que mantém a população negra à parte dos seus direitos. Neste contexto se encontra o direito à propriedade das terras quilombolas.

A história leva ao processo de redemocratização, a eleição de um governo civil e convocação de uma nova constituição. Diante do contexto em que se encontrava o Brasil, a Assembleia Constituinte de 1988, de pronto reafirma os direitos do cidadão no que diz respeito a igualdade de direitos. No dizer Moraes (2005, p. 32):

A igualdade se configura como uma eficácia transcendente, de modo que toda situação de desigualdade persistente a entrada em vigor da norma constitucional deve ser considerada não recepcionada, se não demonstrar compatibilidade com os valores que a Constituição, como norma suprema proclama.

As lutas por parte da sociedade civil organizada, bem como dos grupos sociais que não tinham voz e vez. A igualdade de direitos como base a este direito ao não preconceito e a igualdade de direitos a terra, a não discriminação. Esta luta pela a terra surge a partir do ideal da reforma agrária. As comunidades quilombolas e o direito à terra, se torna a palavra de ordem a partir do contexto político em que se trata a questão deste direito antes, durante e depois da Carta Magma. Todo esse processo acontece no contexto das comemorações do centenário da abolição. A Constituição de 1988 faz questão de afirmar os direitos individuais, a que leva a legislar também sobre o direito a terras quilombolas.

A letra da Lei Constitucional, nos art. 215-216 traz como direito tutelado o desenvolvimento humano e cultural, social e econômico e pleno exercício dos direitos culturais, protegendo as manifestações indígenas e afro-brasileiras, visando ressaltar a importância destes a partir de datas comemorativas, bem como o respeito ao modo de criar, fazer e viver destes povos. Tais artigos da Carta Magna traz no seu conteúdo toda uma proteção a cultura, bem como ao modo de vida destes grupos salvaguardando os seus direitos, contudo essa discussão sobre direitos de natureza étnico-racial pouco se materializaram no que diz respeito a valorização das áreas historicamente ocupadas e na defesa da propriedade dos territórios tradicionais no texto final constitucional. A articulação entre o tema da distribuição de terras no Brasil e o estabelecimento de um novo sujeito de direito proprietário – os remanescentes de quilombos - tem como desdobramento uma luta em torno dos limites dessa criação estatal. Ao longo da Assembleia Constituinte, foi discutido qual seria o entendimento para a elaboração da categoria “remanescentes de quilombos” (LERRER, 2012). No bojo deste processo, opunham-se olhares diversos em torno da escolha entre uma categorização abrangente, no sentido de incluir o maior número de situações sociais possíveis, ou a sua limitação à realidades sociais específicas.

Dessa forma, a discussão sobre os negros e a necessidade de previsão de uma política de reparação histórica pelo período da

escravidão polarizava-se entre a reparação no campo da cultura e da concessão de terras ao longo da Assembleia Constituinte. A necessidade de preservação das culturas negras e indígenas por meio do tombamento de patrimônios culturais, com a destinação de verbas para o estímulo dessas manifestações e o reconhecimento da propriedade da terra e o reconhecimento dos títulos de terras às comunidades identificadas como oriundas de antigos quilombos e mocambos urbanos se antagonizaram e polarizaram as discussões durante a Assembleia Nacional Constituinte entre 1987 e 1988 (LERRER, 2012).

Como acabou ficando redigido o texto constitucional encontra-se o desmembramento dessas propostas reparadoras para as populações negras brasileiras, pois a parte relativa ao tombamento dos documentos históricos dos quilombos ficou caracterizado no corpo permanente da Constituição (no capítulo relativo à cultura) e a temática relacionada à propriedade da terra acabou localizada e destinada no texto dos “Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que, como o título mesmo aponta, tem natureza transitória: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 2016). Aponta-se, a seguir uma melhor caracterização deste artigos e dispositivos constitucionais, a fim de proceder maiores esclarecimentos sobre essa temática, apontando que esse embate sobre direitos e políticas reparadoras nunca foi algo pacífico na sociedade brasileira, ao ponto de se refletir na Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 e em suas Emendas Constitucionais seguintes.

Assim, ressalta-se o que diz o texto do dispositivo da Carta Régia no art. 216, V § 1 e 2, em *litteres*:

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância,

tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem. (BRASIL, 2016)

Como vimos o legislador Constituinte traz já na letra de lei o que se deverá a partir de então ser respeitado no que diz respeito das terras quilombolas bem como a preservação da cultura. Cabendo a administração pública o dever de resguardar os direitos dos remanescentes quilombolas as terras onde viveram seus ancestrais.

A partir da Carta Régia de 1988, com os dispositivos de lei acima citado trata-se dos direitos as terras quilombolas, bem como análise de decretos e instruções normativas acerca da demarcação da terra demonstrando o itinerário legal em vista deste reconhecimento.

Ainda neste sentido a própria Constituição de 1988 traz nos atos transitórios a garantia do direito as terras quilombolas em vista de sanar esta mácula social.

Sendo garantida pelo art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a propriedade de terras a comunidades remanescentes de quilombos foi estabelecida em vista do passado escravocrata brasileiro, cujas marcas se fazem presentes na sociedade ainda tempos atuais.

Diz o citado artigo:

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (BRASIL, 2016)

Como vemos a Constituição Federal de 1988 traz nos seus atos transitórios o compromisso de rever esta injustiça que a muito tempo se tornou uma verdadeira ferida social, visto que grande parte da população brasileira tem raízes nos povos africanos escravizados no país. Em vista de colocar em prática tais prenúncios da legislação

Constitucional se faz necessário que venham novas leis e decretos, o que a seguir apresenta-se.

2. DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003

O Decreto Lei acima citado regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento e delimitação, bem como a demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

Com este decreto foi feito a transferência do Ministério da Cultura para o Ministério do Desenvolvimento agrário (INCRA) a competência de delimitar, demarcar e dar a titulação das terras de remanescentes de quilombo.

Sendo o INCRA o órgão competente na esfera Federal para que se iniciem os trabalhos se faz necessário que a comunidade apresente uma certidão de registro no cadastro geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos emitida pela a Fundação Cultural Palmares. A seguir o INCRA, fará o que se chama (RTID) Relatório Técnico de identificação e Delimitação do Território. Como as terras em que se quer decretar como terras de remanescentes de quilombo muitas vezes já se encontram nas mãos de novos donos, sejam com título de propriedade ou não, se faz necessário a recepção, análise e julgamento de eventuais contestações das demandas judiciais, inclusive, a cerca das terras em vista.

Com a provação definitiva, o INCRA publica portaria de reconhecimento declarando os limites dos territórios quilombolas. Nesta fase do processo administrativo se fará a regularização fundiária, bem com a desintrusão de ocupantes não quilombolas mediante desapropriação com indenização e demarcação de território.

Todo esse processo se dar por encerrado com a concessão do título de propriedade a comunidade. Este título é coletivo, Pró-indiviso e em nome da associação dos moradores da área registrado no cartório de imóveis, sem ônus financeiro para a comunidade. Diz o art. 7º do citado decreto:

Art. 7º O INCRA, após concluir os trabalhos de campo de identificação, delimitação e levantamento ocupacional e cartorial, publicará edital por duas vezes consecutivas no Diário Oficial da União e no Diário Oficial da unidade federada onde se localiza a área sob estudo, contendo as seguintes informações:

I - denominação do imóvel ocupado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos;

II - circunscrição judiciária ou administrativa em que está situado o imóvel;

III - limites, confrontações e dimensão constantes do memorial descritivo das terras a serem tituladas; e

IV - títulos, registros e matrículas eventualmente incidentes sobre as terras consideradas suscetíveis de reconhecimento e demarcação.

§ 1º A publicação do edital será afixada na sede da prefeitura municipal onde está situado o imóvel.

§ 2º O INCRA notificará os ocupantes e os confinantes da área delimitada. (BRASIL, 2003)

O Art. 8º do citado decreto prever que após os trabalhos de identificação e delimitação, o INCRA enviará o relatório técnico aos órgãos e entidades abaixo relacionados, para, no prazo comum de trinta dias, opinar sobre as matérias de suas respectivas competências, ou seja no que diz respeito ao citado artigo:

Art. 8º Após os trabalhos de identificação e delimitação, o INCRA remeterá o relatório técnico aos órgãos e entidades abaixo relacionados, para, no prazo comum de trinta dias, opinar sobre as matérias de suas respectivas competências:

I - Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional - IPHAN;

II - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA;

III - Secretaria do Patrimônio da União, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

IV - Fundação Nacional do Índio - FUNAI;

V - Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional;

VI - Fundação Cultural Palmares.

Parágrafo único. Expirado o prazo e não havendo manifestação dos órgãos e entidades, dar-se-á como tácita a concordância com o conteúdo do relatório técnico (BRASIL, 2003).

Como vemos o artigo supracitado traz presente toda uma lista de instituições as quais deverão opinar sobre as terras declaradas de remanescentes de quilombos segundo o interesse de cada uma.

No Art. 19 do Decreto em tela fica instituído o Comitê Gestor para elaborar no prazo de noventa dias o plano de etnodesenvolvimento, destinado aos remanescentes das comunidades dos quilombos, integrado por um representante de cada órgão indicado no presente artigo, envolvendo variados ministérios do governo federal.

Diz o art. 19 da lei em tela:

Art. 19. Fica instituído o Comitê Gestor para elaborar, no prazo de noventa dias, plano de etnodesenvolvimento, destinado aos remanescentes das comunidades dos quilombos, integrado por um representante de cada órgão a seguir indicado:

I - Casa Civil da Presidência da República;

II - Ministérios:

- a) da Justiça;
- b) da Educação;
- c) do Trabalho e Emprego;
- d) da Saúde;
- e) do Planejamento, Orçamento e Gestão;
- f) das Comunicações;
- g) da Defesa;
- h) da Integração Nacional;
- i) da Cultura;
- j) do Meio Ambiente;
- k) do Desenvolvimento Agrário;
- l) da Assistência Social;
- m) do Esporte;
- n) da Previdência Social;
- o) do Turismo;
- p) das Cidades;

III - do Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome;

IV - Secretarias Especiais da Presidência da República:

a) de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;

b) de Aquicultura e Pesca; e

c) dos Direitos Humanos.

§ 1º O Comitê Gestor será coordenado pelo representante da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 2º Os representantes do Comitê Gestor serão indicados pelos titulares dos órgãos referidos nos incisos I a IV e designados pelo Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 3º A participação no Comitê Gestor será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada. (BRASIL, 2003)

O que chama atenção neste decreto é o caminho feito para o reconhecimento das terras quilombolas, que não se traz a necessidade um relatório antropológico que traria um novo olhar sobre o processo de reconhecimento da terra. Esse relatório antropológico seria de grande importância, pois levantaria as memórias históricas dos remanescentes quilombolas, trazendo a discursão não somente a questões jurídicas, mas também as ligações afetivas e históricas. As terras de remanescentes quilombolas representam toda a vida e história dos seus antepassados, toda uma história de resistência e luta pela a vida e liberdade. Na prática o que se ver é a inexistência da exigência em lei desse relatório, que traria ainda mais a certeza da legitimidade deste povo no que diz respeito ao direito por essa terra.

3. PORTARIA Nº 98, DE 26 DE NOVEMBRO DE 2007

A portaria citada se deu para efeito do regulamento no que dispõe o Decreto nº 4.887/03. Tratando de instituir o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares. No seu art. 2º a Portaria, trata de dizer quem faz parte deste grupo gerando critérios para tal, remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnicos raciais, levando em

conta os critérios de auto atribuição, devendo estes terem uma trajetória histórica própria, existindo estas relações com o território específico, com presunção de ancestralidade negra relacionada com formas de resistência à opressão histórica sofrida.

A comunidade que não tem associação deverá constituir uma e deve apresentar ata de reunião convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da auto definição, aprovada pela maioria de seus moradores, acompanhada de lista de presença devidamente assinada. Diz o Decreto no Art. 3º:

Art. 3º Para a emissão da certidão de auto definição como remanescente dos quilombos deverão ser adotados os seguintes procedimentos:

I - A comunidade que não possui associação legalmente constituída deverá

apresentar ata de reunião convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da auto definição, aprovada pela maioria de seus moradores, acompanhada de lista de presença devidamente assinada;

II - A comunidade que possui associação legalmente constituída deverá

apresentar ata da assembleia convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da auto definição, aprovada pela maioria absoluta de seus membros, acompanhada de lista de presença devidamente assinada;

III- Remessa à FCP, caso a comunidade os possua, de dados, documentos ou

informações, tais como fotos, reportagens, estudos realizados, entre outros, que atestem a história comum do grupo ou suas manifestações culturais;

IV - Em qualquer caso, apresentação de relato sintético da trajetória comum do grupo (história da comunidade);

V - Solicitação ao Presidente da FCP de emissão da certidão de auto definição.

§ 1º. Nos casos dos incisos I e II do caput deste artigo, havendo impossibilidade de assinatura de próprio punho, esta será feita a rogo ao lado da respectiva impressão digital.

§ 2º A Fundação Cultural Palmares poderá, dependendo do caso concreto, realizar visita técnica à comunidade no intuito de obter informações e esclarecer possíveis dúvidas (BRASIL, 2007).

Possuindo associação legalmente constituída deverá apresentar ata da assembleia convocada para específica finalidade de deliberação a respeito do auto definição, aprovada pela maioria absoluta de seus membros, acompanhada de lista de presença que também deverá vir devidamente assinada. Nesse processo enviará remessa à Fundação Cultural de Palmares, e caso a comunidade os possua outros dados, documentos ou informações, como fotos, reportagens, estudos realizados, entre outros, que atestem a história comum do grupo ou suas manifestações culturais. Aqui que necessitaria de um verdadeiro levantamento antropológico, destacando a importância do antropólogo neste feito. Ao fim deste processo deverá solicitar ao Presidente da Fundação Cultural de Palmares a emissão da certidão de auto definição.

Em nosso país tem havido um agravamento das violações dos Direitos Humanos e que vai de encontro a Constituição Federal de 1988. Em especial, essas violações têm atingido as comunidades quilombolas em diferentes regiões. Em agosto de 2017, houve um agravamento desta situação reflexo das ameaças ao Decreto Presidencial 4887/2003, que regulamenta a titularidade das terras quilombolas remanescentes e passou a correr risco de anulação. A Fundação Palmares levantou que até julho de 2017 existiam mais de 3.600 comunidades certificadas pela entidade e cerca de 260 processos de regulamentação fundiária em análise objetivando a certificação. Entretanto, o número de comunidades é sabidamente é muito maior, ultrapassando seis mil, de acordo com dados apontados pelo CONAQ, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.

Mesmo com a existência do Decreto acima citado, o processo de reconhecimento e certificação de terras quilombolas no país ainda é

muito lento. Apenas 258 comunidades possuem propriedades permanentes em 168 territórios quilombolas nomeados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Dados advindos do próprio Instituto o orçamento deste órgão caiu 94% entre 2009 e 2016.

Em relação à Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADI nº 3239/2004, representantes das comunidades quilombolas remanescentes iniciaram, em 2017 uma mobilização nacional com o apoio de diferentes segmentos da sociedade civil para iniciar uma ação judicial contra essas medidas. Nesta ação o STF (Supremo Tribunal Federal) decidiu da seguinte forma:

ADI 3229

Publicação: 01/02/2019

Ementa

EMENTA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. DECRETO Nº 4.887/2003. PROCEDIMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO, RECONHECIMENTO, DELIMITAÇÃO, DEMARCAÇÃO E TITULAÇÃO DAS TERRAS OCUPADAS POR REMANESCENTES DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS. ATO NORMATIVO AUTÔNOMO. ART. 68 DO ADCT. DIREITO FUNDAMENTAL. EFICÁCIA PLENA E IMEDIATA. INVASÃO DA ESFERA RESERVADA A LEI. ART. 84, IV E VI, "A", DA CF. INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL. INOCORRÊNCIA. CRITÉRIO DE IDENTIFICAÇÃO. AUTOATRIBUIÇÃO. TERRAS OCUPADAS. DESAPROPRIAÇÃO. ART. 2º, CAPUT E §§ 1º, 2º E 3º, E ART. 13, CAPUT E § 2º, DO DECRETO Nº 4.887/2003. INCONSTITUCIONALIDADE MATERIAL. INOCORRÊNCIA. IMPROCEDÊNCIA DA AÇÃO. 1. Ato normativo autônomo, a retirar diretamente da Constituição da República o seu fundamento de validade, o Decreto nº 4.887/2003 apresenta densidade normativa suficiente a credenciá-lo ao controle abstrato de constitucionalidade. 2. Inocorrente a invocada ausência de cotejo analítico na

petição inicial entre o ato normativo atacado e os preceitos da Constituição tidos como malferidos, uma vez expressamente indicados e esgrimidas as razões da insurgência. 3. Não obsta a cognição da ação direta a falta de impugnação de ato jurídico revogado pela norma tida como inconstitucional, supostamente padecente do mesmo vício, que se teria por repristinada. Cabe à Corte, ao delimitar a eficácia da sua decisão, se o caso, excluir dos efeitos da decisão declaratória eventual efeito repristinatório quando constatada incompatibilidade com a ordem constitucional. 4. O art. 68 do ADCT assegura o direito dos remanescentes das comunidades dos quilombos de ver reconhecida pelo Estado a propriedade sobre as terras que histórica e tradicionalmente ocupam – direito fundamental de grupo étnico-racial minoritário dotado de eficácia plena e aplicação imediata. Nele definidos o titular (remanescentes das comunidades dos quilombos), o objeto (terras por eles ocupadas), o conteúdo (direito de propriedade), a condição (ocupação tradicional), o sujeito passivo (Estado) e a obrigação específica (emissão de títulos), mostra-se apto o art. 68 do ADCT a produzir todos os seus efeitos, independentemente de integração legislativa. 5. Disponíveis à atuação integradora tão-somente os aspectos do art. 68 do ADCT que dizem com a regulamentação do comportamento do Estado na implementação do comando constitucional, não se identifica, na edição do Decreto 4.887/2003 pelo Poder Executivo, mácula aos postulados da legalidade e da reserva de lei. Improcedência do pedido de declaração de inconstitucionalidade formal por ofensa ao art. 84, IV e VI, da Constituição da República. 6. O compromisso do Constituinte com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e com a redução das desigualdades sociais (art. 3º, I e III, da CF) conduz, no tocante ao reconhecimento da propriedade das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, à convergência das dimensões da luta pelo reconhecimento – expressa no fator de determinação da identidade distintiva de grupo étnico-cultural – e da demanda por justiça socioeconômica, de caráter redistributivo – compreendida no fator de medição e demarcação das

terras. 7. Incorporada ao direito interno brasileiro, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, consagra a "consciência da própria identidade" como critério para determinar os grupos tradicionais aos quais aplicável, enunciando que Estado algum tem o direito de negar a identidade de um povo que se reconheça como tal. 8. Constitucionalmente legítima, a adoção da autoatribuição como critério de determinação da identidade quilombola, além de consistir em método autorizado pela antropologia contemporânea, cumpre adequadamente a tarefa de trazer à luz os destinatários do art. 68 do ADCT, em absoluto se prestando a inventar novos destinatários ou ampliar indevidamente o universo daqueles a quem a norma é dirigida. O conceito vertido no art. 68 do ADCT não se aparta do fenômeno objetivo nele referido, a alcançar todas as comunidades historicamente vinculadas ao uso linguístico do vocábulo quilombo. Adequação do emprego do termo “quilombo” realizado pela Administração Pública às balizas linguísticas e hermenêuticas impostas pelo texto-norma do art. 68 do ADCT. Improcedência do pedido de declaração de inconstitucionalidade do art. 2º, § 1º, do Decreto 4.887/2003. 9. Nos casos *Moiwana v. Suriname* (2005) e *Saramaka v. Suriname* (2007), a Corte Interamericana de Direitos Humanos reconheceu o direito de propriedade de comunidades formadas por descendentes de escravos fugitivos sobre as terras tradicionais com as quais mantêm relações territoriais, ressaltando o compromisso dos Estados partes (Pacto de San José da Costa Rica, art. 21) de adotar medidas para garantir o seu pleno exercício. 10. O comando para que sejam levados em consideração, na medição e demarcação das terras, os critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades quilombolas, longe de submeter o procedimento demarcatório ao arbítrio dos próprios interessados, positiva o devido processo legal na garantia de que as comunidades tenham voz e sejam ouvidas. Improcedência do pedido de declaração de inconstitucionalidade do art. 2º, §§ 2º e 3º, do Decreto 4.887/2003. 11. Diverso do que ocorre no tocante às

terras tradicionalmente ocupadas pelos índios – art. 231, § 6º – a Constituição não reputa nulos ou extintos os títulos de terceiros eventualmente incidentes sobre as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de modo que a regularização do registro exige o necessário o procedimento expropriatório. A exegese sistemática dos arts. 5º, XXIV, 215 e 216 da Carta Política e art. 68 do ADCT impõe, quando incidente título de propriedade particular legítimo sobre as terras ocupadas por quilombolas, seja o processo de transferência da propriedade mediado por regular procedimento de desapropriação. Improcedência do pedido de declaração de inconstitucionalidade material do art. 13 do Decreto 4.887/2003. Ação direta de inconstitucionalidade julgada improcedente.

Esse movimento ficou conhecido como “O Brasil é Quilombola! Nenhum Quilombo a Menos!” e contou com o apoio do Instituto Socioambiental (ISA) e da Organização Não-governamental Uma Gota no Oceano.

A terra quilombola que primeiramente foi titulada ocorreu apenas sete anos após a promulgação da Constituição, em novembro de 1995, quando o INCRA regularizou as terras da Comunidade Boa Vista, em Oriximiná, Pará. A lentidão na condução os processos e o número reduzido de titulações, infelizmente estiveram presentes em todos os governos desde então. Em poucos momentos, houve certos avanços, mas, em geral, tanto no ritmo, como em quantidade, o processo de titulação de terras foi irregular e aquém da real necessidade de uma política fundiária mais equânime e socialmente mais justa.

Abaixo, dados da comissão Pró-Índio de São Paulo, que expressamos o afirmado acima:

Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) - 8 terras tituladas | 116.491,5614 hectares;

Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) - 12 terras tituladas (4 parcialmente) | 39.232,4399 hectares;

Dilma Rousseff (2011 – maio 2016) - 16 terras tituladas (15 parcialmente) | 11.737,0789 hectares;
Michel Temer (maio 2016 – setembro 2018) - 5 terras tituladas (4 parcialmente) | 18.825,6846 hectares.
(Fonte: <https://cpisp.org.br/> Acesso em 10 de jul. 2021)

Em 2003, logo após a posse do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, neste momento uma expectativa do conjunto dos movimentos sociais de luta e mobilização pela terra e dos movimentos negros de recolocar o tema quilombola no debate nacional até então pouco ampliadas na gestão federal anterior cresceu consideravelmente. O aumento das pressões em torno da regulamentação do artigo constitucional que declarava a propriedade da terra aos “remanescentes das comunidades dos quilombos” contribuiu para que houvesse o aparecimento de leis nos estados municípios que se ocuparam desta demanda. Passou-se a ter uma conjuntura favorável às reivindicações pela concretização de políticas de reparação ao período da escravidão no Brasil, visto um governo que emergia com o apoio dos próprios movimentos sociais em torno da temática fundiária. Em 2003, um decreto presidencial (Decreto 4887/2003), modificou o critério de identificação das comunidades quilombolas definida anteriormente (Decreto 3.912/2002). Destarte, com o novo decreto e a revogação do anterior, a anterior caracterização de “remanescentes de quilombos” passaram a ser nomeados como – visto que assim passa a ser expresso como “grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Com esta redação no novo decreto, portanto, aboliu-se ainda a exigência temporal de permanência no território. O decreto regulamentou os procedimentos administrativos para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, atualizando essas práticas administrativas. Finalmente, o Decreto 4887 de 2003 do Presidente Lula determina que, para a

realização dos procedimentos de reconhecimento e titulação das terras quilombolas, a competência é do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio da atuação do INCRA. A Fundação Cultural Palmares (FCP) é a responsável pela emissão da certidão que declara acolhido o pedido de reconhecimento dos grupos étnico-raciais reivindicantes como quilombolas.

Por fim conclui-se que os ganhos das comunidades quilombolas depois da Constituição Federal de 1988, se apresentaram desde então dispersos, as lutas e as conquistas das terras dos ancestrais tem se mostrado cada vez mais difícil, tendo em vista que, em meio a cada mudança de governo se dá ora um pequeno avanço, ora um grande retrocesso. O governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, na esteira desta discussão, expressa-se de forma desinteressada aos assuntos de políticas sociais, e, assim, a titulação de terras quilombolas encontra-se estagnado, com risco a retrocessos. Naquilo que diz respeito aos avanços e involuções se faz necessário refletir sobre o papel da Fundação Cultural Palmares na época em que este texto está sendo produzido, e sua importância histórica e cultural para o processo da titulação das terras. A Fundação Cultural Palmares (FCP) fazendo parte importante das práticas administrativas, visto que é por meio dessa instituição que se dá tanto o título de autoatribuição, bem como o reconhecimento de uma dada comunidade, como comunidade étnico-racial identificada com a ancestralidade quilombola. Tal Fundação, na atualidade da produção desta reflexão aqui exposta, encontra-se sobre a direção de um afrodescendente que sempre se colocou de forma reacionária no que diz respeito aos movimentos sociais em busca dos direitos e de políticas públicas compensatórias para os afrodescendentes. O Presidente da Fundação Cultural Palmares, Sergio Camargo, tem se mostrado de forma reacionária quando se trata de algumas conquistas que por meio de muita luta foram integradas ao arcabouço de valores atribuídos as conquistas ao longo desta história tão curta pelos direitos a terra e ao resgate de direitos nunca respeitados por parte desta terra escravista e preconceituosa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão agrária no Brasil sempre foi problemática, desde os tempos coloniais. Grandes latifúndios atrelados a política mercantilista do estado português no século XVI criou um passivo ainda hoje bastante presente na dimensão econômica da formação social brasileira: extensões de terras absurdas, em alguns casos empregadas apenas para a especulação fundiária, e, em muitas situações atreladas a produção de gêneros agropastoris voltados majoritariamente para abastecer o mercado consumidor internacional por meio das exportações.

Desde aquele período, o emprego da mão de obra escrava, como posta por pessoas trazidas violentamente da África, de diferentes regiões e de diferentes etnias, acabou por fomentar uma população que, primeiramente expulsa da sua liberdade e do controle sobre seus corpos, utilizados apenas a serviço da exploração e da dominação senhorial do colonizador, com o passar dos séculos, cresceu numericamente e rebelou-se em diversos momentos contra todas as formas de exploração relatadas nos documentos e nos textos históricos lhe impostas nos mais de 300 anos da escravidão negra no Brasil. Essa luta, em muitos momentos expressa como fuga do cativeiro das fazendas e suas senzalas, materializou-se em comunidades de resistência e abrigo para milhares de negros. Os quilombos, dessa forma, representam espaços de luta, de mobilização, de enfrentamento às diversas formas de exploração, econômicas, físicas, simbólicas, entre outras.

A defesa pelos direitos a posse e propriedade das terras ocupadas por essas populações negras em diáspora forçada em áreas e territórios urbanos e rurais do nosso país, nos diversos períodos históricos, representam, no processo de consolidação da sociedade e do Estado Democrático Brasileiro advindo com a Constituição de 1988, uma resposta mínima da sociedade e do Estado, um política compensatória básica a longa trajetória de dor, sofrimento e exploração que viveram desde a colonização e a todo o passivo de

exploração, preconceitos e discriminações desdobrados nos séculos seguintes até os dias atuais.

Nas seções anteriores deste texto, procuramos apresentar essa trajetória reivindicatória expressa na legislação e nas políticas elaboradas para garantir esses direitos a terra das comunidades quilombolas. Tais legislações advindas da Carta Magna de 1988, como marco histórico desse desabrochar deste novo tempo em vista do resgate histórico e ressarcimento desta dívida cultural impagável para com os descendentes dos povos africanos. A Constituição da República de 1988 se mostrou como a Constituição Cidadã, que além de trazer em texto de lei este direito a dignidade e igualdade entre todos, traz ainda o mandamento de uma futura legislação que se dê no âmbito individual de cada grupo social uma legislação que legaliza os direitos destes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Roberto do (org.). **Modos de produção e realidade brasileira**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

BUARQUE. **História Geral da Civilização Brasileira**. 7 ed. São Paulo: DIFEL, 1985, Tomo 1, Vol. 1.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Bras

CASSETTARI, Cristiano. **Direito agrário**. São Paulo: Atlas, 2012.

Comissão Pró-Índio de São Paulo: Observatório Terras Quilombolas. Disponível em: <<https://cpisp.org.br/ha-30-anos-constituicao-reconhecia-os-direitos-quilombolas/>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

GUTIÉRREZ, Jorge Luiz Rodrigues. **A Controvérsia de Valladolid: aplicação aos índios americanos da categoria aristotélica de escravo por natureza**. 1990. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, 1990.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. O descobrimento do Brasil. *In*:
HOLANDA, Sérgio

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**,
23 ed., São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade.
Fundamentos de Metodologia. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LERRER, Débora Franco (Coord.) **A Questão Agrária no Judiciário Brasileiro: Estudo Comparativo entre o Reconhecimento de Territórios Quilombolas e as Desapropriações de Terras para fins de Reforma Agrária nas Varas Agrárias Federais**. Rio de Janeiro; Belo Horizonte: Centro De Assessoria Jurídica Popular Mariana Criola; Observatório da Justiça Brasileira; FORDFOUDATION; FAFICH-UFMG, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. Fonte fournier. São Paulo: Martins *Fontes*, 1957.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Antropologia: O homem e a cultura**. Petrópolis: Vozes, 1991.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4887-20-novembro-2003-497664-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 14 de julho de 2021.

https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?classeNumeroIncidente=%22ADI%203239%22&base=acordaos&sinonimo=true&plural=true&page=1&pageSize=10&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true e Acesso em 14 de julho de 2021.

<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/ANEXO-04-Portaria-FCP-n%C2%B098-de-26-de-novembro-de-2007.pdf> Acesso em 14 de julho de 2021.

O CONTEXTO DE VIDA DA MULHER NEGRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Júlio César Bernardino da Silva³⁵

Tarcia Regina da Silva³⁶

O racismo, a desigualdade de gênero e a resistência dos povos negros sempre fez parte do contexto histórico da população negra do nosso país. O racismo tem suporte na teoria de que existam raças e que umas estão superiores às outras, atribuindo características negativas geralmente associadas a padrões de diversidade e questões sociais (BRASIL, 2018).

Mesmo nos dias atuais, a sociedade brasileira é permeada por um cenário em que há desigualdades em posições sociais quando se trata de brancos e negros. A população negra apresenta piores indicadores sociais, possui menor nível de escolaridade e renda, menor acesso à saúde e serviços sociais, condições mais precárias de moradia e está inserida em piores posições de trabalho (BATISTA et al, 2013). Entretanto, apesar da discrepância visível, o racismo ainda é pouco perceptível pelos olhos da sociedade, e situações como estas, muitas vezes, são interpretadas como fruto da desigualdade econômica e não racial (OLIVEIRA; KUBIAK, 2019).

Dessa forma, trazer a discussão do contexto de vida da mulher negra em diversos cenários, permite uma apropriação em torno das

³⁵ Enfermeiro pelo Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA), Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: cesarsilvaenf@gmail.com

³⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Professora adjunta da Universidade de Pernambuco. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica. Professora do Programa de Pós-graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (PROCADI) e do Programa Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Socioambiental (PPGSDS). E-mail: tarcia.silva@upe.br

desigualdades instaladas em nosso país no tocante dos aspectos étnico-raciais.

Sendo assim, destacam-se três conceitos que sustentam a ideia do racismo estrutural, tais conceitos são: racismo, preconceito racial e discriminação racial. O racismo se caracteriza com atitudes preconceituosas, negligenciando as particularidades dos grupos discriminados em normas e programas, contemplando de forma diferenciada e injusta determinados grupos. Ressalta-se como de salutar importância exemplificar a questão do racismo institucional, que coloca a população negra a uma situação de inferioridade por mecanismos não percebidos ou declarados, assegurando a reprodução da discriminação dos negros na moradia, na escola, no mercado de trabalho – e também nos serviços de saúde (BRASIL, 2016). Almeida (2018) ainda complementa: “O racismo é uma manifestação regida por práticas inconscientes ou conscientes que podem resultar em privilégios e desvantagens, dependendo do grupo racial em que o ser humano está inserido”.

O mesmo autor reforça que o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias (ALMEIDA, 2018). De acordo com Gaudio (2019), a discriminação racial é uma segregação intencional a determinados grupos que envolvem poder e dominação. Desta forma, temos a discriminação direta e indireta. A discriminação direta afeta indivíduos ou grupos pela condição racial, tendo como alvo um único vetor. A discriminação indireta atinge grupos minoritários, sendo as mulheres negras pertencentes a estes grupos, que são ignorados.

A discriminação e o preconceito estão inteiramente interligados ao racismo, apesar de serem termos distintos. O racismo desencadeia a discriminação racial e desta forma constitui privilégio que se manifesta entre os grupos étnicos e se propaga pelos espaços institucionais, econômicos e políticos (GAUDIO, 2019).

Além do mais, existe uma ideia de que o racismo só está atrelado a injúria racial e retirada de direitos, porém, ideologias

preconceituosas, tais como o machismo e o sexismo, também estão inseridos nesse contexto. Sobrevivendo em um país, cujo a “cultura do estupro” se faz presente, e não só no Brasil, mas em vários países, é muito mais grave, é como se o corpo feminino fosse exposto à vontade, ao desejo de uso do outro, quando na verdade sabe que é violência. Quando falamos sobre as mulheres negras, fica mais grave, porque, desde o processo de escravização, as pretas são vistas como apenas um corpo, como mulheres que podem ser “usadas” (FREDERICO et al, 2017).

A partir dessa perspectiva, contemplar a saúde das mulheres negras sob o enfoque étnico-racial permite compreender que o racismo pode ser pensado como um determinante social e que isso gera repercussões diretas no processo saúde-doença. A forma como esse determinante está enraizado nas relações no Brasil predispõe a vulnerabilidade da população negra, o que reflete na dificuldade ao acesso aos serviços de saúde (THEOPHILLO et al, 2018).

O entendimento dos perfis de morbimortalidade da população brasileira se torna necessário para subsidiar a objetivação de políticas e ações de saúde universais destinadas à superação de iniquidades de grupos específicos. Assim, a inserção do quesito raça/cor nos sistemas de informações de saúde contribuiu para evidenciar mediante constatações empíricas, diferenciais raciais e vulnerabilidades produzidas no processo saúde-doença (CUNHA, 2012).

Dessa forma, justificava-se a importância de se conhecer os determinantes da vulnerabilidade de saúde da mulher negra, bem como a necessidade de maiores estudos e de uma atenção direcionada por parte dos trabalhadores da saúde capacitados. O objetivo de serem adotadas atitudes de estímulo ao acesso a serviços de saúde tem por finalidade contribuir para uma melhor qualidade de vida dessa específica parte da população (TAVARES et al, 2018).

Como também, trazer subsídios teóricos em relação aos desafios, enfrentamentos e desigualdades que essas mulheres enfrentam diariamente no cenário da saúde pública atrelando com as

políticas existentes, permite enxergar possíveis lacunas e fragilidades no tocante dos direitos humanos.

2. A saúde da mulher negra e os serviços de saúde

O estudo da saúde da população negra é de grande importância para identificar e solucionar as questões que afetam a saúde dessa população, dentre estas, o racismo, é um dos principais determinantes sobre a saúde da população negra como foi discutido anteriormente (BRASIL, 2011).

Estudos apontam para achados que se referem à assistência de saúde de baixa qualidade, quando o fator que determina é a condição geográfica devido às mulheres serem moradoras de bairros periféricos. O distanciamento dessas mulheres quando colocados em visibilidade considera a necessidade de planejamento direcionado a locais de mais vulnerabilidade (ROSA et al, 2014). Ainda perduram desigualdades raciais nas características sociodemográficas, no acesso e na qualidade da assistência prestada às mulheres no período gravídico puerperal (DINIZ et al, 2016).

Têm-se observado inúmeras violências contra as mulheres negras, as quais são submetidas a constantes situações que colocam em risco sua saúde psíquica e física, permanecendo sozinhas em suas lutas e dores. Essa solidão é percebida em vários âmbitos e possuem diversos significados, como a relação entre a solidão, à sexualidade e o racismo, já que a objetificação do corpo destas mulheres está relacionada às concepções racistas, que se estruturam como algo natural, reproduzidos na sociedade (TEIXEIRA; QUEIROZ, 2017).

Entender as prioridades e necessidades em saúde dessa população propicia um olhar diferenciado ao cuidado e atenção à saúde necessária que esse grupo populacional tem direito. Considera-se que a saúde da população negra não é uma área de conhecimento priorizada nos atuais cursos da área da saúde, apesar de essencial para a formação dos profissionais de saúde e para a própria população

negra, quando se trata de estruturação das políticas públicas de saúde (WERNECK, 2016).

No tocante da saúde mental das mulheres negras, existem fatores internos e externos que contribuem cada vez mais para o desenvolvimento de transtornos mentais nas mulheres negras. Alguns exemplos de fatores internos são: baixa autoestima, solidão, maior taxa de fecundidade e as cobranças sociais advindas dos estereótipos racistas e sexistas. Os fatores externos são: desvalorização no mercado de trabalho, baixo poder econômico e menor nível de escolaridade (SILVA; CHAI, 2018).

Outros fatores que contribuem para a ocorrência de transtornos mentais nessa população são: sobrecarga doméstica, ser divorciada, ter mais de 40 anos, ser a chefe da família, não ter ou manter um lazer, ter baixa escolaridade, baixa renda, entre outros. Os estudos demonstram que quando as condições de vida não estão asseguradas em uma boa qualidade, a saúde mental poderá entrar em declínio (SILVA; CHAI, 2018).

Ainda no tocante da vulnerabilidade, evidenciam-se, por exemplo, maiores taxas de morte materna relacionada à predisposição biológica para doenças crônicas, fatores relacionados à barreira no acesso e à baixa qualidade do atendimento recebido e à escassez de ações e capacitação dos trabalhadores de saúde voltada para os riscos específicos aos quais as mulheres negras estão expostas (PITHAN et al, 2014).

Algumas patologias são mais prevalentes em mulheres negras quando comparadas às mulheres brancas, a exemplo dos miomas uterinos e anemia falciforme, sendo essa a doença hereditária mais comum na população negra em todo o mundo. Além disso, a mulher de etnia negra tem um forte fator predisponente à hipertensão arterial, como ainda, um alto índice de diabetes gestacional e uma precocidade na faixa etária para o aparecimento do câncer de mama em comparação à mulher branca (PITHAN, et al, 2014).

Um estudo realizado no estado do Maranhão (2016) revela que, apesar de ter havido uma melhoria inegável no atendimento ao

pré-natal, com fornecimento da quantidade mínima de consultas, não seria garantia de melhoria da assistência uma vez que, a despeito disso, mulheres pretas ainda apresentam altos índices de anemia ferropriva e hipertensão arterial durante o período gestacional (BERLFORT et al, 2016). Esses dados evidenciam que o atendimento não está sendo eficaz, que a comunicação necessária para a gestante precisaria ser adequada às suas necessidades, de forma a garantir sua compreensão e maior participação no acompanhamento gestacional (OLIVEIRA; KUBIAK, 2019).

Corroborando com esses fatos mencionados, o resultado de uma pesquisa releva que a proporção de mulheres que tiveram seis ou mais consultas, como preconizado pelo Ministério da Saúde, foi maior para mulheres brancas (82,3%), enquanto foi de 73,2% para as de cor preta, respectivamente (DINIZ et al, 2016).

Outro estudo evidenciou que as gestantes negras estão em desvantagem na assistência pré-natal na gravidez não planejada; no menor número de consultas; e ao receber menos orientação quanto ao parto normal e sobre o local de parto. Tais constatações podem revelar desigualdades sociais como uma deficiência no sistema de saúde ao facilitar e qualificar o acesso a todas as mulheres (THEOPHILLO et al, 2018). Um estudo realizado no Haiti, sobre a equidade na atenção à saúde de mulheres, descreve o tempo de duração das consultas que por sua vez, foi curto e as mulheres não sabiam o nome das pessoas que as tinham atendido, mostrando a falta de diálogo entre profissionais de saúde e pacientes (JACQUES et al, 2017).

Considerando o índice de Kotelchuck modificado que avalia a adequação quantitativa do pré-natal, entre as pretas e pardas, foi maior a proporção de mulheres na categoria “inadequado”, como ainda, as mulheres pretas frequentemente ficaram sem quaisquer acompanhantes no parto, comparadas com as mulheres brancas (DINIZ et al, 2016).

E quando ainda se trata de violência obstétrica, mulheres negras constituem a maioria das mulheres que relatam ter sofrido algum tipo de violência durante a gestação (LIMA, 2016).

Entendemos a violência obstétrica como apropriação dos corpos e dos processos reprodutivos das mulheres por profissional de saúde, durante o período da gestação, do parto e do puerpério, incluindo a assistência ao aborto. Ela se expressa por meio de relações desumanizadoras, de abuso de medicalização e de patologização dos processos naturais, que levam à perda da autonomia das mulheres e às violações de direitos humanos, sexuais e reprodutivos (TESSER, 2015).

A Pesquisa Nacer no Brasil, realizada em 2014, reúne um importante conjunto de dados que demonstra a existência de falhas na assistência no período gravídico-puerperal, tais como, dificuldades no acesso, pré-natal com início tardio, número inadequado de consultas e realização incompleta dos procedimentos preconizados e violências. Tudo isso afetando a qualidade e efetividade da assistência. Foram evidenciadas ainda barreiras devido às desigualdades sociais que persistem no Brasil até os dias atuais, a exemplo da dificuldade de acesso às mulheres indígenas e pretas, com menor escolaridade, com maior número de gestações, e residentes nas regiões Norte e Nordeste. Diante dos resultados da pesquisa, os autores advertiram sobre um problema de saúde pública envolvendo populações vulneráveis, como as mulheres negras, para uma melhor compreensão e enfrentamento das desigualdades sociais e discriminação racial (VIELLAS et al, 2014).

Este mesmo estudo mostra em seus resultados que muitas vezes elas descrevem o trabalho de parto como dominado pelo medo, solidão e dor, em instituições que deslegitimam a sexualidade e a reprodução de mulheres consideradas subalternas, como negras, solteiras e de baixa renda, e estigmatizam a maternidade na adolescência (VIELLAS et al, 2014).

Estudo de base nacional realizado também revela que as mulheres pretas há maior incidência de falta de vinculação à maternidade, ausência de acompanhante, maior peregrinação para o parto e menos anestesia local para episiotomia. A mesma pesquisa revelou que as puérperas declaradas de cor parda também tiveram

maior risco de terem um pré-natal inadequado e falta de acompanhante quando comparadas às brancas (LEAL et al, 2017).

A naturalização da desigualdade vinculada à condição racial no Brasil mostra a necessidade de adotar medidas políticas e medidas educativas que combatem o racismo institucional e as iniquidades raciais e suas repercussões na saúde da população negra para melhorar a qualidade da atenção à saúde. Além disso, é imprescindível que ocorra mais produções científicas sobre racismo, a fim de compreender que a associação das desigualdades raciais com as condições econômicas das pessoas, é ressaltar o mito da democracia racial (LEAL et al, 2017; OLIVEIRA e KUBIAK, 2019).

3. As políticas públicas e o direito a saúde da mulher negra

O Ministério da Saúde do Brasil por meio da Constituição Federal de 1988 e da Legislação do Sistema Único de Saúde (lei 8080/1990) destaca a garantia do direito à saúde mediante as políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e outros agravos, fomentando a universalidade e a equidade no acesso às ações e aos serviços de saúde (BRASIL, 1988). Para que esse direito seja garantido, o usuário precisa ter acesso livre aos serviços de saúde. Nesse sentido, autores (DINIZ et al, 2016) discutem que “o acesso aos direitos humanos não pode privilegiar a abordagem abstrata, em detrimento do olhar para a dificuldade do exercício desses direitos pelas mulheres pretas e pobres que buscam atendimento ao parto”.

As Leis Orgânicas da Saúde n. 8.080 de 19 de setembro de 1990 e a lei n.8.142, de 28 de dezembro de 1990, também são marcos históricos que representam uma nova forma de se pensar em saúde. Desta forma, foi instituído os seguintes princípios: acesso universal, integralidade das ações, equidade, descentralização dos recursos de saúde e o objetivo de trazer para próximo das ações estatais a participação popular (SILVA e CHAI, 2018).

O acesso é considerado a partir da capacidade de usufruir dos serviços de saúde de forma integral, oportuna, adequada e qualificada.

Esses serviços devem estar pautados na ótica cultural, étnica e linguística, que considerem as diferentes necessidades de saúde da população (OPAS 2014).

Para que haja a diminuição das desigualdades em serviços de saúde é necessário salientar a importância da autodeclaração, considerando que a raça é uma categoria histórica e cultural, que também se expressa pelas identidades físicas e culturais, não precisa ser só pela descendência (BRASIL, 2018).

Deve-se então considerar a adequação do cuidado de acordo com as diferenças de classe, raça/etnia, ocupação, geração e orientação sexual entre as próprias mulheres, visando atendê-las segundo suas necessidades e oferecer ações que possam diminuir as desigualdades entre elas (JACQUES et al, 2017).

O ano de 2004 foi um marco na conquista de direitos para as mulheres. No que se refere às políticas sociais, destacamos o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o qual tem como uma de suas prioridades promover a atenção obstétrica, qualificadas e humanizadas, inclusive a assistência ao abortamento em condições inseguras, para mulheres e adolescentes, visando reduzir a mortalidade materna, especialmente entre as mulheres negras. (BRASIL, 2004a, p. 63)

Ainda em 2004, o Estado instituiu a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM), que propôs uma nova concepção a respeito da atenção à saúde para a população feminina, em que a elaboração, a execução e a avaliação das políticas de saúde da mulher deverão nortear-se pela perspectiva de gênero, de raça e de etnia, e pela ampliação do enfoque, rompendo-se as fronteiras da saúde sexual e da saúde reprodutiva, para alcançar todos os aspectos da saúde da mulher. (BRASIL, 2004b, p. 63)

Ao tratar a saúde reprodutiva de mulheres negras e a contribuição do movimento social ligado a este grupo, faz-se necessário destacar os esforços e os importantes investimentos do mesmo no que tange à Política Nacional de Saúde Integral da População Negra - PNSIPN (BRASIL, 2013). O cenário para a

consolidação da PNSIPN começa a se delinear no final dos anos 1980 e início da década de 1990. Neste momento, duas campanhas importantes foram desenvolvidas pelo movimento negro e pelo movimento de mulheres negras. A primeira delas, chamada *Não matem nossas crianças*, denunciava o extermínio de crianças e jovens negros pelos chamados grupos de extermínio. Posteriormente, tomou corpo a *Campanha nacional contra a esterilização em massa de mulheres negras*, com o slogan *Esterilização das mulheres negras: do controle da natalidade ao genocídio do povo negro*, liderada pelo Programa de Mulheres do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas do Rio de Janeiro (LOPES; WERNECK, 2009).

A solidificação da PNSIPN ocorre em 2007 com a realização 13ª Conferência Nacional de Saúde. Neste momento, há a compreensão de que tal política deve ser entendida como um “instrumento de consolidação da unidade do sistema e da consecução dos princípios de integralidade e equidade na promoção e na atenção à saúde” (LOPES e WERNECK, 2009, p. 15). Instituída pela Portaria nº 992, de 13 de maio de 2009, a PNSIPN tem como objetivo geral promover a saúde da população negra integralmente, priorizando a redução das desigualdades étnico-raciais, o combate ao racismo e à discriminação nas instituições e serviços do SUS.

A PNSIPN foi um marco na ampliação dos direitos desse segmento social e dispõe, em suas estratégias de gestão, sobre o “estabelecimento de metas específicas para a melhoria dos indicadores de saúde da população negra, com especial atenção para as populações quilombolas” (BRASIL, 2007b, p. 41).

Essa mesma política ainda que dispõe em suas estratégias de gestão a necessidade de qualificação e humanização da atenção à saúde da mulher negra, incluindo assistência ginecológica, obstétrica, no puerpério, no climatério e em situação de abortamento, nos estados e municípios. (BRASIL, 2007b, p. 41)

Outra disposição da PNSIPN está relacionada à “inclusão do quesito cor nos instrumentos de coleta de dados nos sistemas de informação do SUS” (BRASIL, 2007b, p. 39). A referida política tem

como embasamento os princípios constitucionais da saúde como “direito social, de cidadania e dignidade da pessoa humana, do repúdio ao racismo, e da igualdade” (BRASIL, 2007b, p. 15).

Dessa maneira, evidenciamos a importância de atentar para a categoria raça no campo da saúde atentando para a necessidade dessa população, sobretudo no que se refere à mulher negra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BERLFORT, Ilka; KALCKMANN, Suzana; BATISTA, Luís. Assistência ao parto de mulheres negras em um hospital do interior do Maranhão, Brasil. **Saúde e Soc.** São Paulo. v.25, n.3, e631-640, 2016. DOI: 10.1590/S0104-129020162571

_____. Ministério da Saúde. **Guia de implementação do quesito Raça/Cor/Etnia.** Universidade de Brasília, DF, 2018, 38p. ISBN 978-85-334-2625-2.

BATISTA, Luís; MONTEIRO, Rosana; MEDEIROS, Rogério. Iniquidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra. **Saúde debate.** v.37; n.99, e681-690. Dez 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/spQ7FXCVNsJsKyHn8JzWMvj/?format=pdf&lang=pt>

BRASIL. Ministério da Saúde. Painel de indicadores do SUS nº10. **Temático Saúde da População Negra**, vol. VII. Brasília: Ministério da Saúde: Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, 2016.

BRASIL. **Racismo como determinante Social da Saúde.** Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir/PR. Brasília, DF, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de saúde integral da população negra: uma política para o SUS**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013. Disponível em:
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_integral_populacao.pdf

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em:
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf

BRASIL. Resolução nº 338, de 6 de maio de 2004. **Aprova a Política Nacional de Assistência Farmacêutica do Ministério da Saúde**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 maio 2004c. Seção 1. p. 52.

CUNHA, Estela. **Recorte étnico-racial: caminhos trilhados e novos desafios**. In: WERNECK, Jurema; BATISTA, Luís Eduardo; LOPES, Fernanda (Org.). Saúde da população negra. Petrópolis: DP et Al; Brasília: ABPN, 2012. 328p. (Negras e negros: pesquisa em debates).

DINIZ, Carmem *et al.* Desigualdades sociodemográficas e na assistência à maternidade entre puérperas no Sudeste do Brasil segundo cor da pele: dados do inquérito nacional nascer no Brasil (2011-2012). **Saúde Soc.** v.25, n.3, p.561-572, 2016. DOI: 10.1590/s0104-129020162647

FREDERICO, Grazielle; MOLLO, Lúcia; DUTRA, Paula. **Eu sou uma mulher negra escrevendo: entrevista com Livia Natália**. Estud. Lit. Bras. Contemp. n.51. Brasília, 2017.

GAUDIO, Eduarda. Resenha do livro “o que é racismo estrutural?” de Silvio Almeida. *Revista Humanidades e Inovação*. v.6, n. 4, 2019.

JACQUES, Nadège *et al.* Equidade na atenção à saúde de mulheres no Haiti. **Rev Panam Salud Publica**. v.41 n.26. 2018.
DOI:10.26633/RPSP.2017.34

LEAL, Maria *et al.* A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil. **Cad. Saúde Pública**. v. 33, n.1. 2017.DOI: 10.1590/0102-311X00078816

LIMA Kelly. **Raça e Violência Obstétrica no Brasil**. 2016 [monografia]. Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2016. 25 p. Disponível:
<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/18547>

LOPES, Fernanda; WERNECK, Jurema. Saúde da população negra: Da conceituação às políticas públicas de direito. In: WERNECK, Jurema. (Org.). *Mulheres Negras: um olhar sobre as políticas sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: CRIOLA, 2009. Disponível em
https://criola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/livro_mulheresnegras_1_.pdf

OLIVEIRA, Beatriz; KUBIAK, Fabiana. Racismo institucional e a saúde da mulher negra: uma análise da produção científica brasileira. *SAÚDE DEBATE*. v. 43, n. 122, p. 939-948. 2019. DOI: 10.1590/0103-1104201912222

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Estratégia para o Acesso Universal à Saúde e Cobertura Universal de Saúde**. 53º Conselho Diretivo da OPAS. Rev. 22 de outubro de 2014.

PITHAN, Circe, et al. **Diretrizes para acolhimento e assistência à saúde das mulheres negras**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Saúde, 2014. Disponível em:
http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu_doc/diretriz_de_acol_e_assist_saude_mu_negras.pdf

ROSA, Patricia, *et al.* Uso de plantas medicinais por mulheres negras: estudo etnográfico em uma comunidade de baixa renda. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v.48 p. 46-53, 2014. DOI: 10.1590/S0080-623420140000600007

SILVA, Imaira; CHAI, Cássius. As relações entre racismo e sexismo e o direito à saúde mental da mulher negra brasileira. In: **Revista de Políticas Públicas**, p. 988-1000, 2018.

TAVARES, Helen, *et al.* Análise e perspectiva sobre a formação do profissional de saúde para o atendimento à mulher negra. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, ISSN 1807-0221 Florianópolis. v. 15, n. 28, p. 19-28, 2018. DOI: 10.5007/1807-0221.2018v15n28p19

TEXEIRA, MSS; QUEIROZ, JM. Seminário internacional enlaçando sexualidades, 5., 2017. **Anais Enlaçando**, v.1, 2017, ISSN 2238-9008. Campina Grande: Editora Realize, 2017. 8p.

TESSER, Charles, *et al.* Violência obstétrica e prevenção quaternária: O que é e o que fazer. **RevBrasMedFam Comunidade**. v.10, n.35, p.1-12, 2015. DOI: 10.5712/rbmfc10(35)1013

THEOPHILLO, Rebecca; RATTNER, Daphne; PEREIRA, Éverton. Vulnerabilidade de mulheres negras na atenção ao pré-natal e ao parto no SUS: análise da pesquisa da Ouvidoria Ativa. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 11, p.3505-3516, Nov. 2018. DOI: 10.1590/1413-812320182311.31552016

VIELLAS, Elaine, *et al.* Assistência pré-natal no Brasil. In: Leal MC; Gama SGN. Nascer no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**. v.30, p. 85-100, 2014. DOI: 10.1590/0102-311X00126013

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p.535-549, 2016. DOI 10.1590/S0104-129020162610

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver

ISBN: 978-855296291-8



9 788552 962918


OLYVER
www.editoraolyver.org

