

**Comunidades quilombolas:
das reflexões às práticas de inclusão social**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ

Vice-Reitor

EDUARDO RAMALHO RABENHORST



EDITORA UNIVERSITÁRIA

Diretora

IZABEL FRANÇA DE LIMA

Vice-Diretor

JOSÉ LUIZ DA SILVA

Supervisão de Editoração

ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR

Supervisão de Produção

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

ISBN: 978-85-237-0726-2

Ana Cristina Silva Daxenberger
Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho
Organizadores

**Comunidades quilombolas:
das reflexões às práticas de inclusão social**

Editora da UFPB
João Pessoa
2013



EDITORA UNIVERSITÁRIA/UFPB
Caixa Postal 5081 – Cidade Universitária
João Pessoa – Paraíba – Brasil
CEP: 58.051 – 970
www.editora.ufpb.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Foi feito depósito legal

SUMÁRIO

RELIGIOSIDADE AFRICANA E A CULTURA RELIGIOSA AFRO-BRASILEIRA.....	11
---	----

Sérgio Roberto Silveira

NEGROS E QUILOMBOLAS: direitos e reconhecimento social....	43
--	----

Paulo Cesar Goglio

PROJETO ÁFRICA/BRASIL/ZUMBI: na luta pela implementação da lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003	61
--	----

Lúcia de Fátima Júlio

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E COMUNIDADES QUILOMBOLAS: relações indissociáveis.....	77
---	----

Edna Prado

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL.....	99
--	----

Marconi Pequeno 99

OS DESAFIOS DA BUSCA PELA AUTONOMIA DA COMUNIDADE SENHOR DO BONFIM: exposição e discussão sobre as atividades realizadas	113
--	-----

Carla Rafaela Pereira da Silva

Euriko dos Santos Yogi

Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho

ORIENTAÇÃO SEXUAL: um trabalho educativo em uma comunidade quilombola 135

Dalvani de Brito

Débora Michele Sales

Edna Gomes

Fabiana Souza

Gabriellen Lopes

Maria Aparecida Santiago

Ana Cristina Silva Daxenberger

DETECÇÃO DE PROBLEMAS VISUAIS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA CIDADE DE AREIA-PB 147

Amanda de Souza Santos

Edilaine da Silva Trajano

Sibelle Williane Dias dos Santos Inocência

Ana Cristina Silva Daxenberger

UMA AÇÃO AFIRMATIVA NA COMUNIDADE SENHOR DO BONFIM: trabalhando com a terceira idade 163

Edna Samara e Silva Medeiros

Geane Ferreira de Souza

Nayla Fábila Ferreira do Nascimento

Ana Cristina Silva Daxenberger

APRESENTAÇÃO

Este livro representa uma importante leitura sobre a cultura afro-brasileira, contemplando assuntos de suma importância para todo leitor brasileiro que necessita conhecer e reconhecer o papel importante dessa cultura na construção da nossa identidade.

A obra é estruturada em nove capítulos. O Capítulo I aborda a relação intrínseca da religiosidade com os movimentos do corpo no contexto da cultura afro-brasileira e africana, trazendo informações importantes para compreendermos as relações entre a religiosidade dos nossos afrodescendentes com a religiosidade dos nossos descendentes europeus, como, por exemplo, podemos encontrar semelhanças entre os deuses do Candomblé com os santos da Igreja Católica. No entanto, o que mais chama a atenção neste capítulo é a concepção de movimentos do corpo como meio de nos alimentarmos de energias, inclusive de nossos ancestrais, necessárias para nossa vitalidade, além dos esclarecimentos sobre os ritos culturais africanos que são vistos, por muitas pessoas intolerantes às diversidades culturais, com preconceito e discriminação.

No desenrolar dos outros capítulos, os autores abordam com domínio e clareza pressupostos legais sobre a questão do direito e do reconhecimento social dos negros e quilombolas. No Capítulo II, o autor faz uma explanação filosófica sobre as relações sociais entre grupos de minorias e, posteriormente, faz uma análise sobre os documentos brasileiros que instauram os direitos dos negros e os deveres da sociedade para com os nossos afrodescendentes,

contemplando também o papel da escola neste processo de conscientização dos direitos de todos.

A escola não poderia deixar de ser citada em uma obra como esta, pois é na escola que crianças e adultos descobrem o “como é descobrir-se negro na sociedade brasileira”, palavras da autora Lúcia de Fátima Júlio, que no Capítulo III apresenta para o leitor, de forma sensibilizadora, a sua experiência de vida como criança negra que sofreu preconceitos na escola, mas que como uma verdadeira guerreira canaliza essas vivências, transformando-as em energias que lhe fortaleceram na luta contra o racismo e na luta pela conquista dos direitos e reconhecimento social da sua etnia.

O Capítulo IV está bem conectado com o relato apresentado anteriormente, pois aborda de forma crítica as relações indissociáveis das políticas públicas educacionais e comunidades quilombolas, deixando o leitor muito bem fundamentado teoricamente nos fazendo refletir sobre “o discurso hegemônico da qualidade”.

No Capítulo V, o autor Marconi Pequeno faz uma excelente discussão sobre os “Direitos Humanos e Diversidade Cultural”, favorecendo ao leitor uma reflexão sobre o multiculturalismo, seus desafios e tolerância.

Enquanto esses últimos capítulos se deteram à sensibilização e fundamentação sobre a temática do livro, os Capítulos VI, VII, VIII e IX apresentam ações desenvolvidas na Comunidade Quilombola *Senhor do Bonfim*, através de projeto financiado pelo CNPQ, coordenado pelo professor Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho. As atividades foram realizadas durante a disciplina “Educação e Inclusão Social”, ministrada pela professora Dra. Ana Cristina Silva

Daxenberger, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - CCA/UFPB. No Capítulo VI, são relatados passos metodológicos e discussões sobre as oficinas oferecidas com o intuito de colaborar para a autonomia daquela comunidade; no Capítulo VII, as autoras relatam as ações de trabalho educativo sobre orientação sexual; enquanto, no Capítulo VIII, apresenta-se o relato de trabalho de “Detecção de problemas visuais” em crianças e adultos da Comunidade Quilombola *Senhor do Bonfim*. E por fim, no Capítulo IX, é apresentado o trabalho desenvolvido com o objetivo de desenvolver uma prática de inclusão social voltada para a orientação na saúde de idosos.

Estas pesquisas, abordadas nesta obra, denunciam os direitos negados aos afrodescendentes, como o acesso à saúde, à educação, às informações técnico e científicas que são necessárias para uma prática de cidadania digna e autônoma. Indico a leitura a todos os pesquisadores que estudam a cultura afro-brasileira e africana e que objetivam conhecer mais sobre passos metodológicos para desenvolvimento de pesquisa-ação que foquem a Educação e Inclusão Social. O livro também é uma leitura importante para ser debatida em encontros de formação continuada de professores que buscam incluir esta temática em suas práticas pedagógicas, entre outros públicos que se interessam pelo tema.

Profa. Ms. Francisca Maria de Mélo

RELIGIOSIDADE AFRICANA E A CULTURA RELIGIOSA AFRO-BRASILEIRA

Sérgio Roberto Silveira¹

1. A influência da África Negra no Brasil: a travessia do Oceano Atlântico

O continente africano é composto por várias áreas geográficas formadas historicamente por etnias e culturas distintas. A constituição do tema *religiosidade* torna-se, portanto, um assunto extremamente complexo, que não permite generalizações, pois, faz-se necessário, primeiramente, caracterizar a região desse continente a que se refere, antes de discorrer acerca da *religiosidade* na África.

É possível destacar dois grandes núcleos etnoculturais africanos: a África Branca e a África Negra. Consecutivamente, o primeiro núcleo citado localiza-se ao norte do Deserto do Saara, recebendo influências das civilizações mediterrâneas, principalmente, a arabeizada e a islamizada. Já o segundo, a África Negra, é considerada por determinados autores como uma região *totalmente africana*, com características próprias da sua etnografia, história e constituição cultural (DJAIT, 1982; RIBEIRO, 1996).

1 Mestrado em educação, pela Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo (USP) – FEUSP, doutorado em Ciências pela Escola de Educação Física e Esporte da USP.

Em decorrência da temática do artigo referir-se à constituição cultural da religiosidade afro-brasileira estabelecida no Brasil - originária do período de colonização, e que tem como matriz a religiosidade africana - o foco deste trabalho versa a acerca da África Negra, em especial sobre as áreas em que congregam os povos que foram comercializados no tráfico de escravos, destacando, desse modo, os sudaneses e os bantos.

Os sudaneses foram constituídos por três subgrupos originários dos *iorubas*, *gegês* e *fantiashantis*, hoje correspondentes à Nigéria, Daomé e Costa do Marfim. Já os bantos são constituídos por dois subgrupos originários dos angola-congolenses e moçambiquenses, hoje correspondentes ao Congo, Angola e Moçambique.

Historicamente, é possível observar que o tráfico encaminhou esses povos para as seguintes localidades: os sudaneses foram, em sua maioria, para a Bahia; e os bantos, primordialmente, foram para os estados de Pernambuco, Maranhão, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, e em seguida, também para a Bahia (BASTIDE, 1960; VERGER, 1987; VIANNA FILHO, 1946; VILHENA, 1901).

Apesar do encaminhamento desses povos ter ocorrido de forma predominante para determinadas regiões brasileiras, é possível constatar a presença e a influência cultural dos mesmos em áreas de destino inversas. De acordo com Vianna Filho (1946), os bantos, por exemplo, se constituíram nos primeiros negros trazidos pelo tráfico em elevado número para a Bahia, de modo a consagrarem uma forte presença e com grandes características na cultura local (língua, religião, folclore e hábitos). De certo modo, a região da Bahia recebeu ambos os subgrupos étnicos, que, mesmo

com suas características distintas, ao se juntarem, originaram uma nova cultura local.

Nessa região, constatou-se que ambos os grupos adaptaram-se à localidade. Os bantos passaram, facilmente, pelo processo de aculturação, integrando-se à nova área. Já os sudaneses foram caracterizados como o subgrupo de escravos mais dócil e capaz de maior integração à terra, aos demais povos africanos e, também, ao colonizador (VERGER, 1987; VIANNA FILHO, 1946; VILHENA, 1901).

2. A constituição cultural da religiosidade afro-brasileira: a presença do aspecto central da religiosidade africana

O entendimento acerca da constituição cultural da religião afro-brasileira requer a compreensão sobre o elemento central em que se foca a religiosidade na cultura africana. Nesse aspecto, na África Negra, é possível se deparar com regiões que apresentam a prática religiosa do Culto aos Orixás, do Culto à Ancestralidade e, principalmente, do Culto à Energia Vital. A união dessas três vertentes canaliza a expressão e a constituição da cultura religiosa africana no Brasil.

2.1 A prática religiosa do Culto aos Orixás

No que se refere à expressão de uma cultura religiosa africana no Brasil, os sudaneses, em especial, os *iorubas*, se destacaram por apresentarem um culto estruturado, com mais proximidade à

organização do Culto Católico Cristão Romano, trazido ao país pelo colonizador português, através das missões representadas pelos jesuítas.

A religião africana *ioruba* ganhou expressividade no Brasil, através do *Culto aos Orixás*, que originou a religião afro-brasileira, denominada *Candomblé*. Esta possui forte expressão na Bahia, e posteriormente, repercutiu em vários estados brasileiros, tornando-se conhecida também como Batuque, Xangô, etc.

O Candomblé apresenta-se como uma organização religiosa estruturada em um panteão, com semelhanças e características muito próximas à organização do panteão Católico. Esse fato favoreceu a prática religiosa por parte dos africanos trazidos ao país, uma vez que se utilizavam da associação e do sincretismo dos orixás com os santos católicos.

O recurso mencionado anteriormente foi utilizado pelos negros africanos para obterem, junto ao colonizador, a permissão para desenvolverem suas práticas religiosas. Aos olhos deste, esse fato se configurava como um possível indicador da conversão dos negros à religiosidade Católica Romana. Caracterizaria, portanto, um processo de aculturação, que poderia ocasionar um aumento da probabilidade da passividade e da aceitação da atividade escrava pelos negros (VIANNA FILHO, 1946).

Com essa estratégia, o negro africano, ao elevar uma imagem de um santo católico sobre um altar, embaixo do mesmo, *plantava o Axé* do Orixá correspondente, com seus *otás* e *ibás*. Dessa maneira, os negros realizavam comemorações periódicas em torno desse altar, com características culturais

em proximidade aos ritos de sua terra natal, fazendo dessa forma, a perpetuação religiosa de suas crenças. Ao mesmo tempo, formava-se uma nova identidade religiosa, construída gradativamente no solo brasileiro.

Vale salientar que, para o colonizador, a festividade em torno da imagem do santo católico era o indicador do possível processo de aculturação, independentemente da forma como era culturalmente comemorado. Dessa maneira, o sincretismo religioso foi aumentando ao longo da história.

Nos dias atuais, é muito comum se deparar com festas do Candomblé consagradas nos mesmos dias de comemoração de determinado santo católico. Por exemplo, em São Paulo, a comemoração do dia do Orixá *Ogum* - Deus da guerra e da caça, em grande parte dos terreiros, associa-se ao santo católico São Jorge, o santo guerreiro.

Nesse sentido, a estrutura organizacional do Candomblé - em forma de pirâmide - assemelha-se à mesma estrutura piramidal do Catolicismo, sendo que no topo tem-se no panteão um Deus Criador, considerado como Deus Supremo, denominado, também, de *Olorum*, *Eledumare* ou *Olodumare*.

Do Deus Supremo origina-se toda essência divina, energia primária, para as demais criações e a manutenção da existência em todos os reinos materiais e espirituais. Mitologicamente observa-se que o Deus Supremo cria outros deuses, primordiais e vivificados, que são subordinados ao mesmo e que recebem variadas funções, desde a criação da Terra até a criação de todos os seres que nela habitam.

Esses deuses conhecem, controlam e comandam a predestinação e o caminhar dos seres que habitam o planeta, fazendo

a interlocução com o Deus Supremo e potencializando a energia primária para os mesmos exercerem suas funções e alcançarem o êxito nas tarefas. Tais deuses são conhecidos como *orixás* (RIBEIRO, 1996; SALAMI, 1990; 1996).

Dessa maneira, os orixás podem ser compreendidos como ancestrais divinizados, ou seja, expressões de energia divina, dotados de poderes sobrenaturais que lhes permitem reger determinados fenômenos da natureza e que nela se expressam. Esses poderes associam-se, diretamente, com as necessidades dos seres no percurso ao longo da vida terrena - como saúde, trabalho, dinheiro, amor, fertilidade, longevidade, vitalidade, sorte, etc.

De acordo com os mitos, os orixás não morrem nem se extinguem. Eles são ancestrais que passaram pela Terra e se transformaram nos próprios elementos da natureza, sendo cultuados, ritualisticamente, para evocar seus poderes na intervenção das necessidades humanas, através de rituais religiosos. Culturalmente, os orixás presentes no mundo invisível circundam os seres vivos, cuidando das necessidades terrenas dos mesmos e passando, assim, a serem o elo de comunicação entre esses adeptos do Candomblé e o mundo espiritual (RIBEIRO, 1996; SALAMI, 1990, 1996).

Dessa maneira, por exemplo, *Iemanjá* se transforma no mar, local de sua regência e veneração, onde os fiéis buscam sua força e poder para resolução dos problemas geradores da vida, pois ela é a expressão da Grande Mãe. *Ogum* se transporta para o centro da Terra, local de onde se retira o mineral ferro, metal de sua simbologia, utilizado na construção de utensílios de caça, plantio e no alicerce das edificações, ganhando expressão na composição da estrutura da

sociedade. *Oxum* se associa com as águas doces, representando a fonte para o alimento do corpo e o espelhamento da beleza da vida.

Assim, essa associação segue sucessivamente, ou seja, cada orixá tem uma relação com um elemento da natureza, bem como, em determinadas situações, com uma função metabólica do organismo. Por exemplo, *Iemanjá*, *Oxalá* e *Oxum* regem, respectivamente, a cabeça, os olhos e o aparelho reprodutor dos seres humanos.

O sacerdócio no Culto aos Orixás é desenvolvido por figuras denominadas de *Babalorixás* e *Iyalorixás*, conhecidas popularmente no Brasil como Pai de Santo e Mãe de Santo.

Nesse contexto, similarmente, o Catolicismo também apresenta um panteão com um Deus criador do mundo no topo da hierarquia; um Deus que se expressa na criação da natureza e da raça humana; um Deus que envia seu filho Jesus Cristo para salvar a humanidade e que dota determinadas pessoas de dons, transformando-as em Santos para o estabelecimento do diálogo entre os seres humanos e o próprio criador. O culto é desenvolvido na figura de um sacerdote maior representado por um Papa que comanda sacerdotes inferiores (arcebispos, padres, freis, franciscanos) e todos os fiéis da mesma crença.

O Candomblé impetrou uma comemoração ritualística dos seus Deuses com danças, preceitos e segredos, agregando à imagem do santo católico uma liturgia religiosa africana com a celebração do Culto aos Orixás. Essa comemoração desenvolve-se, essencialmente, através de manifestações corporais e motoras, além dos atos de manipulação energética em situações de magia.

O Candomblé ganhou, assim, no Brasil, uma dinâmica sagrada e secreta, sendo cultuado dentro de uma área delimitada, denominada

de *Terreiro* ou *Casa de Axé*. Este corresponde a um corpo coletivo, no qual vários corpos individuais se organizam e funcionam enquanto uma comunidade (SABINO e LODY, 2011).

Diferentemente do que ocorre no Brasil, na África Negra, no rito aos orixás, a comemoração ocorre como um *culto popular e de rua*, assumindo características de uma festa profana atrelada ao ato secreto e religioso (RIBEIRO, 1996). Há, nesse sentido, a configuração de um dos pressupostos da religiosidade afro-brasileira, constituída no estabelecimento de um novo *fazer religioso* no Brasil, expresso no Candomblé, com a separação entre o sagrado e o profano durante o ritual.

Dessa maneira, o rito adquire a conotação de uma cerimônia que utiliza gestos, movimentos corporais, objetos sagrados, palavras, despertando emoções que adquirem o *poder* para organizar o espaço e o tempo e personificar a relação entre os seres humanos e o divino (CHAUÍ, 1995).

2.2 A prática religiosa do Culto à Ancestralidade

Uma prática comum entre os grupos sudaneses e bantos é o Culto à Ancestralidade (LEITE, 2008). Trata-se de um rito voltado para a evocação de espíritos de pessoas que foram respeitadas e importantes no caminho espiritual, e que desenvolveram determinada ação na Terra; passando pela morte física e ganhando um poder espiritual como ancestral. Ou seja, é um culto com uma devoção religiosa àqueles que faleceram na vida terrena e que, hoje, habitam no mundo espiritual.

Diferentemente dos deuses do Culto aos Orixás, exclusivo dos sudaneses, em especial os *iorubas*, esses ancestrais nasceram e mantiveram-se presentes no mundo terreno, mas tiveram uma passagem para o mundo espiritual, através da imposição da morte física. Após isto, há a crença de que o corpo espiritual pode se manifestar em rituais para orientações e atendimentos às necessidades humanas.

Assim, a passagem do estado de vivo para o estado de morto conota outro pressuposto cultural da religiosidade, ligado à continuidade da existência de vida em um outro plano. Essa conotação leva ao entendimento de que o corpo existe em diversas dimensões, funcionando com base na troca de energias e que estas podem ser recicladas, também, na passagem da vida para a morte física (LEITE, 2008).

Para ambos os grupos, sudaneses e bantos, o mundo material e o mundo espiritual são compostos por energias que circulam, se transformam e se propagam (LEITE, 2008; RIBEIRO, 1996). Analogamente, como circulação, pode-se pensar em uma corrente elétrica, passando a energia por um fio e sendo conduzida aos aparelhos eletrônicos, fazendo-os funcionar, como no caso de uma televisão.

No aspecto da transformação, é possível notar que determinadas substâncias se configuram como adubo para a terra, como as folhas, frutos ou restos mortais de animais e de seres que se decompõem e passam a compor outras substâncias que se misturam à terra como nutrientes.

Já no aspecto da propagação, em diversos planos, destaca-se o funcionamento de um aparelho celular em que é possível se comunicar

com outros aparelhos em locais distintos, através da propagação da energia via satélites e antenas. Nessa concepção, as pessoas que habitam o mundo visível são compostas por energias materiais e espirituais, que ao falecerem, requerem ritos de passagem para o mundo invisível, de modo a gerar a perpetuação dessas forças para o mundo espiritual e para o mundo material sob outro formato.

Dessa maneira, depara-se na concepção do negro africano dos grupos étnicos sudaneses e bantos, que após a morte física, há a permanência de um estado de energia da pessoa falecida que pode ser utilizado no campo da magia para alcançar determinados fins. Para tanto, há a necessidade de certos procedimentos ritualísticos que permitam a transmutação do seu estado pós-morte para o seu emprego em outras atividades e formas de atuações humanas (LEITE, 2008; RIBEIRO, 1996).

Acerca do assunto mencionado no parágrafo anterior, há no Culto aos Orixás *iorubas*, a coexistência de uma sociedade espiritual que cuida desse segmento, representada pelo *Culto a Egunguns*. Nos demais rituais da África Negra, também é possível se deparar com o Culto aos Ancestrais, presentes em grupos distintos como *Agni* e *Senúfo*, mas com a mesma crença na transmutação energética (LEITE, 2008).

No culto afro-brasileiro, a maior expressão desse segmento oriundo dos sudaneses encontra-se na Bahia, na Ilha de Itaparica, e é denominado de *Culto aos Egunguns*. Os *Egunguns* correspondem aos ancestrais divinizados que são cultuados de forma separada, mas integrada ao Culto dos Orixás, passando a compor uma sociedade secreta, comandada e dirigida por homens. Os dirigentes/sacerdotes desse grupo recebem a denominação de *Ojés*.

Essa sociedade em questão compactua com outro ponto em comum na religiosidade africana e afro-brasileira, que é a respeito do conceito de *Eguns*. Em ambas as instâncias, a compreensão sobre os *Eguns* passa pelo entendimento de que, diferentemente do conceito de ancestral divinizado, eles correspondem, também, às essências espirituais de pessoas que faleceram no mundo visível e não encontraram um caminho de evolução nem de esclarecimento no campo invisível. Nesse conceito, os espíritos desses seres mortos vagam ao redor dos seres vivos em busca da apropriação da vitalidade das pessoas no mundo visível. Para tanto, faz-se necessário o emprego de determinados rituais para afastá-los dos seres vivos (LEITE, 2008).

Todavia, é importante ressaltar que a prática de cultuar *Egunguns* - familiares e ancestrais que tiveram passagem pelo mundo visível terreno e que vieram a falecer - é encontrada em ambos os grupos sudaneses e bantos, para quem há a crença em energias espirituais que se perpetuam após a morte. Essas energias são de origem divina, compondo a existência da vida e são cultuadas em ambos os grupos, africanos e afro-brasileiros, como rito religioso.

2.3 Culto à Energia Vital

O Culto à Energia Vital pode ser considerado como uma prática religiosa recorrente entre os povos que formam a África Negra. Ele é observado no Culto aos Orixás, no Culto à Ancestralidade e, por si mesmo, configura-se como um campo de religiosidade exercido pelos demais grupos étnicos que habitam o continente africano. Trazido ao Brasil, ganhou expressão nas diversas manifestações

culturais afro-brasileiras presentes, como por exemplo, nos hábitos alimentares, folclóricos, de trabalho e de lazer.

Analisando a constituição histórica desse processo no Brasil, constata-se que a maior influência originou-se do grupo dos bantos, que vieram em grande número no tráfico de escravos, com rota diversificada para mais estados do nordeste, bem como do sudeste, apresentando uma prática religiosa intensa, mas diferente da organização estrutural do panteão encontrado no Culto aos Orixás. Para a maioria dos povos bantos, a expressão religiosa reside no que é denominada de força ou energia vital.

A energia vital, oriunda da criação divina, habita em todos os seres do mundo visível e invisível, e é a responsável pela existência e a continuidade da vida, favorecendo a manutenção do estado de saúde, bem-estar, equilíbrio e prosperidade, permitindo, assim, as conquistas, os progressos e as multiplicações. Por outro lado, a ausência dessa energia vital pode acarretar todos os problemas que cercam o ser humano, como doença, falta de sorte, desgraças, desequilíbrio, baixa autoestima e falta de bem-estar (RIBEIRO, 1996; TEMPELS, 1949).

Para viver, o indivíduo troca energias no seu cotidiano constantemente, sendo o corpo a residência dessa força e o veículo para a canalização da mesma, em ações que o levam ao alcance dos objetivos e da consecução da existência (LEITE, 2008; MEDINA, 1996).

Contudo, a configuração da força ou energia vital no ser humano não acontece “única e exclusivamente” no aspecto físico/corporal ou motor. Na verdade, essa força habita o ser humano por inteiro (no corpo e no espírito), potencializando-o com o poder para direcioná-lo em prol do progresso material e social.

A referida força é obtida através dos alimentos, da ingestão de líquidos, da inspiração do oxigênio, da troca nas relações interpessoais e dos demais mecanismos que possibilitem o exercício da vida. O ser nasce com uma reserva dessa energia, e, gradativamente, pode ampliá-la ou reduzi-la em conformidade com as relações entre trocas energéticas e o ambiente em que se insere.

Nesse sentido, nos meandros dessa religiosidade concebida na África Negra, a felicidade do indivíduo representa a expressão da intensidade da força vital presente em seu organismo. Para tanto, demanda-se especial atenção e cuidado com a preservação da mesma, haja vista que a força é adquirível, transmissível e pode aumentar ou diminuir até seu esgotamento (RIBEIRO, 1996).

Assim sendo, o Culto à Energia Vital configura-se como uma prática constante no cotidiano do africano. Esse culto pode ocorrer em diversas situações do dia a dia, sem o enfoque de um dogma religioso, mas como um aspecto de religiosidade praticada como hábito rotineiro, com vistas a aumentar e multiplicar a força, ligando o ser ao divino, o que permite a manutenção de sua existência e a busca da felicidade. Desse modo, esse referencial de religiosidade africana constituiu-se em um pressuposto da cultura cotidiana afro-brasileira sem, necessariamente, vincular-se como uma prática religiosa para obtenção desse poder divino.

Na cultura afro-brasileira, a relação do sujeito com atividades motoras como, por exemplo, a *Capoeira* ou a *Dança no Samba*, são expressões de como ele pode reciclar suas energias em busca de vitalidade. Essas atividades são praticadas, nos dias atuais, como referencial de exercício físico, luta ou dança desarticuladas do

elemento de religiosidade. Todavia, essas práticas corporais trazem força e vitalidade ao organismo do seu praticante, assumindo um caráter espiritual e religioso, sem, no entanto, requisitarem a liturgia e os dogmas da instituição de uma religião propriamente dita. Desse modo, o assunto a respeito da relação entre o corpo e a energia vital como forma religiosa adquiriu uma atenção especial na investigação.

3. Corpo e religiosidade: a presença da energia vital

O corpo pode ser considerado como o *hard core* (núcleo duro) que concentra as informações primordiais para o estudo da temática referente à religiosidade africana e à constituição cultural da religiosidade afro-brasileira. O corpo é o polo de conexão entre o divino e o material e configura-se como sendo a expressão da essência de Deus presente no mundo, como sendo a fonte da materialização dessa essência na natureza humana.

No corpo se concretizam as crenças espirituais acerca da existência divina, bem como as forças vitais utilizadas pelo indivíduo para a manifestação do viver. Essas premissas podem ser observadas na religiosidade da África Negra e se ramificaram na constituição cultural das religiões afro-brasileiras, sendo o corpo dos praticantes e dos fiéis o canal da materialização divina em práticas e em liturgias do Candomblé. Desse modo, o corpo pode ser concebido como um canal preenchido por energia vital, uma força que é manipulada nos rituais com vistas a ligar ao corpo material a essência espiritual no contexto da existência (RIBEIRO, 1996).

No campo religioso, de domínio africano e afro-brasileiro, o corpo permite a consecução de uma doutrina, com dogmas, rituais e formas de comunicação com o divino. Com ele, estabelece-se a interlocução com Deus. Através dele, o espiritual se manifesta em terra, e nele está contida a força divina para a realização de todas as tarefas cotidianas - ou seja, ele é a expressão do “estar” e “sentir-se” vivo.

A concepção sobre o corpo, alicerçada nesses pressupostos filosóficos da religiosidade, conduz os seus adeptos a formas de conduta em relação à sociedade em que estão inseridos, visando o bem-estar físico e social, buscando objetivos de vida, relacionamentos interpessoais e satisfação pessoal. Configura-se, assim, no objeto que materializa esses pressupostos sobre a forma de agir em uma sociedade, articulando regras e informações em prol das necessidades e das condições sociais requeridas na interação com o ambiente.

O corpo é composto por variados elementos que passam por um processo identificado por “corporação”, ganhando sentido e significado no cotidiano da religiosidade. Ele é o objeto que introjecta a essência de vida e dá forma aos diversos fenômenos e manifestações que propagam a multiplicação da mesma.

A “corporação”, codificada por Greiner (2005), pode ser entendida no campo da religiosidade africana e afro-brasileira tanto como a ação desenvolvida por esse corpo, quanto como materialização espiritual de Deus nas ações que permitem e propagam a vida do ser humano (GREINER, 2005).

Nesse sentido, o corpo é observado como o elemento que materializa o ser humano, com um significado socialmente construído

que não pode ser negligenciado. No período de vida no mundo visível, o corpo é o resultado de um longo processo de constituição histórica, adquirindo valores e consagrando hábitos que são exteriorizados em funções individuais de trabalho, de ação e reprodução em sociedade, bem como de ligação e multiplicação da energia divina no mundo terreno (LEITE, 2008).

Em certo aspecto, observando os participantes das expressões de diversas manifestações culturais populares afrodescendentes, como o *Samba*, a *Umbigada*, a *Capoeira* etc, também se pode verificar essa situação de troca energética como uma expressão de religiosidade, mas não de religião.

É importante ressaltar que, na África Negra, o Culto à Energia Vital, conforme tratado anteriormente, destaca-se como uma prática religiosa; contudo, na cultura afro-brasileira, essas atividades motoras não foram atreladas em seus objetivos e princípios sociais como uma forma de religiosidade, mas na verdade, são expressões de modalidades de movimentação corporal com vistas ao lazer, à dança, ao jogo e à luta.

Nessas práticas, o corpo adquire, também, sentido e significado para possibilitar ao ser a participação nessas atividades, pois incorpora a modalidade cultural e a exterioriza como forma de participação e de relacionamento social (GREINER, 2005). Nesse sentido, a visão orgânica de Aristóteles ganha dimensão, pois a alma constituída pela força vital anima o corpo.

O movimento humano é possibilitado por essa energia demandada da alma, em que o corpo é o lugar de manifestação da atividade, permitindo o exercício da vida (GALLO, 2006). Portanto, é

possível destacar que esse processo de “corporeização” pode ser analisado a partir da relação dos estudos sobre o desenvolvimento humano, com relação à forma de agir e atuar no ambiente.

3.1 Movimento humano: o corpo em ação

O estudo sobre o desenvolvimento humano, com ênfase na dimensão biológica, permite a observação do ser a partir do seu corpo, acompanhando o crescimento desse indivíduo desde o nascimento. Também acompanha as suas alterações ao longo dos anos até a sua morte, com a intensificação e a diminuição da atividade fisiológica do organismo, haja vista seu processo de maturação e envelhecimento no decorrer das faixas etárias.

O corpo biológico pode ser entendido como fruto, com base no processo da interatividade e de sobrevivência do ser em face da inserção com o ambiente físico e o social. Com relação ao ambiente físico, suas estruturas para a realização de ações motoras se organizam em um complexo orgânico formado por ossos, músculos, nervos e impulsos nervosos que comandam a execução dos movimentos para o ser atingir os seus objetivos pessoais e coletivos, mediados pelas condições climáticas, como tipos de pisos e de solos, áreas geográficas, ambientes naturais, e até mesmo, pelas necessidades fisiológicas.

Um corpo que se relaciona diretamente com a natureza tem sua expressão e o seu resultado como frutos do processo de interação com o ambiente físico (SILVEIRA, 2005, 2010; TANI et. al., 1988). Destaca-se que, no âmbito da constituição da cultura religiosa afro-brasileira oriunda da religiosidade africana, é possível se deparar com

a circunstância da utilização de rituais e de movimentação em forma de danças e saudações junto aos recursos do ambiente físico, com o intuito de mobilizar a energia vital para o organismo. Há a premissa de um corpo que se alimenta e se revitaliza a partir dessa interação.

No caso mencionado anteriormente, os fenômenos da natureza são expressões de Deus que limitam, potencializam e otimizam o divino na sede da morada do espírito, que é o corpo. Ou seja, é um processo mediado pelo princípio de troca energética (GALLO, 2006).

Com relação ao ambiente social, as regras, o código de ética, os valores, os estímulos, as oportunidades, as restrições, as limitações e as permissividades das estruturas sociais são os pilares condicionantes para a atuação do sujeito em sociedade, favorecendo ou inibindo a manifestação da sua ação corporal (SILVEIRA, 2005, 2010; TANI et. al., 1988;).

Na constituição cultural da religião afro-brasileira, os núcleos religiosos estabeleceram um código de conduta e comportamento no interior dos seus espaços que gerou a configuração de uma ambiência sagrada que se distancia do mundo profano. Nesse contexto, a ação corporal do indivíduo é mediada pelas regras instituídas no ambiente social, porém, o interesse em participar de determinadas atividades centra-se em prol de se alcançar certos objetivos de revitalização orgânica, oriundos das crenças ligadas à materialização do divino na conquista do bem-estar social (GALLO, 2006).

Do ponto de vista da religiosidade africana, é possível afirmar que o crescimento e o desenvolvimento corporal são figurados como a expressão da energia vital, divina, que se manifesta no ser enquanto vivo e é capaz de reagir e de interagir com o ambiente, através de suas crenças e práticas motoras (RIBEIRO, 1996).

Do mesmo modo, observa-se a respectiva influência na constituição religiosa afro-brasileira, com o estreitamento entre os conceitos a respeito da religiosidade e do corpo na África Negra, configurando-se o corpo como um fenômeno de adoração e de utilização espiritual e material, que é passível de ser estudado e compreendido a partir de conceitos acerca das possibilidades motoras e da potencialização espiritual do indivíduo.

Dessa forma, o corpo constitui-se em um espaço socialmente informado, composto por uma teia de relações sociais, como lugar de produção de conhecimento, dentre as quais se destacam a gama de repertórios de movimentos (SABINO e LODY, 2011).

4. Cultura de movimento e a religiosidade: a transição da energia vital para o corpo

Na cultura afro-brasileira, a transição da energia vital para o corpo se dá através da cultura de movimento e da religiosidade, sendo esta intrinsecamente relacionada ao movimento do corpo, que se apresenta como necessidade básica de sobrevivência humana.

4.1 Cultura de movimento e sua importância

O movimento humano pode ser entendido como a alteração de um ou mais segmentos corporais, em um padrão espaço-temporal, através de contrações musculares com a utilização de energia para sua manifestação. O movimento humano é responsável pela interação do sujeito com o meio ambiente em que se insere (físico e social), permitindo a troca de matéria, a comunicação e a expressão, bem

como, a ressignificação da cultura em que o ser atua (TANI et.al., 1988).

Um aspecto fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento de qualquer ser vivo é a sua capacidade de interagir com seu meio ambiente (BERTALANFFY, 1977). O ser humano precisa trocar matéria/energia e informação para sobreviver. A capacidade de movimentar-se tem um papel central nesta interação (TANI et.al., 1988). De acordo com referidos autores, “[movimentos são de grande importância biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, desde que é através de movimentos que o ser humano interage com o meio ambiente” (TANI et.al., 1988, p.11).

É por intermédio de movimentos que o ser humano consegue apreender o alimento e levá-lo à boca, ou seja, satisfazer uma de suas necessidades mais básicas que é a de se alimentar. Movimentando-se, o ser ativa o funcionamento do seu corpo, mobilizando sua energia para manter-se vivo.

Entretanto, os movimentos não têm somente importância biológica para o organismo. É por meio deles que o ser humano se comunica, expressa ideias e sentimentos para outras pessoas, se locomove de um lado para o outro, manipula objetos e pessoas, realiza ações de estabilização. Eles também são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, pois é a partir das sensações provenientes de movimentos que as percepções são organizadas em forma de estrutura cognitiva (TANI et.al., 1988).

Como se pode notar, a capacidade de se movimentar é requisito para interagir com o mundo e essa interação depende da vitalidade do indivíduo. Esta, por sua vez, é um elemento primordial presente

e cultuado nos pressupostos da cultura religiosa africana e afro-brasileira, que é oriunda de Deus e que promove o desenvolvimento da vida, permitindo a “corporação” por via motora (GREINER, 2005).

É necessário, portanto, ressaltar o valor do papel que o movimento representa para a vida do indivíduo. Basta observar esse ser em situações motoras, nas diversas fases da vida, para refletir acerca de sua relevância para a sobrevivência da pessoa. Como exemplos, temos um bebê de 1 (um) ano, dando seus primeiros passos, um adulto correndo para o ponto de ônibus, ou nos casos adversos, uma pessoa que fraturou a perna tentando se deslocar ou um idoso com comprometimento degenerativo no aparelho locomotor, atravessando a rua.

Assim sendo, a manutenção e a melhoria do bem-estar também implicam na otimização dos movimentos, como no caso da prática de exercícios físicos ou de situações cotidianas que envolvem, por exemplo, namorar, trabalhar, passear, viajar etc. (SILVEIRA, 2005, 2010; TANI et.al., 1988).

Nas manifestações da cultura africana *ioruba*, por exemplo, a possessão espiritual adquire valor e força no controle e potencialização dos movimentos para os ritos e as danças. Nas manifestações religiosas afro-brasileiras, como no Candomblé, o orixá age e dança em conformidade com as características mitológicas que marcam sua regência nos elementos da natureza e se personificam na pessoa que o incorpora. Dessa maneira, o movimento possui e conota sentidos e significados que são codificados na cultura afro-brasileira como produção social e a transmissão entre os descendentes (SABINO e LODY, 2011).

É importante destacar que a ação motora é relevante para as atividades cotidianas de trabalho, de lazer e de práticas religiosas. Essa relevância mostra que os movimentos, presentes no dia-a-dia do indivíduo, são resultantes de uma dinâmica interna e externa, caracterizada por mudanças a curto, médio e longo prazo no ciclo de vida, via a exteriorização da essência divina presente no corpo do ser humano.

Nesse cenário, destaca-se que há diversos níveis de análise e possibilidades de estudos sobre o movimento humano. Segundo Guedes (2000) e Guedes e Rubio (2004), no campo sociocultural, o movimento humano não é um evento encerrado em si mesmo. Ao contrário, o movimento se manifesta em um determinado contexto, proveniente de algum estímulo, de forma que apresenta sentidos e significados e carrega características indeléveis que não podem ser excluídas nem apagadas da memória da personalidade de quem o executa.

Nessa análise, no campo religioso africano e afro-brasileiro, a movimentação humana nos rituais, exprime, também, características indeléveis que correspondem a uma funcionalidade cultural da vida, expressa por meio de gestos, danças e comportamentos inerentes à troca energética e à revitalização.

No que se refere ao aspecto motor, é possível destacar fenômenos que configuram a cultura de movimento, onde a essência religiosa africana se faz presente em outras manifestações culturais brasileiras, independente do estabelecimento da prática de um ritual pertencente a uma religião.

A cultura de movimento corresponde a uma gama de possibilidades motoras destinadas a determinadas finalidades

da atividade humana. Esclarece-se que, por cultura, entende-se a produção humana representada pela urdidura de muitos fios tecidos, em que não se sabe qual foi o primeiro, nem tampouco, qual será o último fio ressignificado (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2008, 2010).

As categorias da cultura de movimento correspondem às manifestações humanas que foram criadas, transformadas, aperfeiçoadas e são transmitidas de geração em geração. Dentre as categorias mais conhecidas e destacadas como estudo científico no campo motor, encontram-se o esporte, o jogo, a dança, a ginástica, o exercício, as lutas e as brincadeiras (SILVEIRA, 2005, 2010; TANI e MANOEL, 2004; TANI, 2007, 2008).

4.2 Cultura de movimento, corpo e religiosidade

Nas premissas da religiosidade presente na África Negra, todas as manifestações da cultura de movimento podem ser entendidas como formas de vivificação da essência divina, pois há a ativação da dimensão fisiológica do organismo, de modo que os movimentos, para serem realizados, demandam do corpo o consumo, a liberação e a troca de energias. Assim, a ação motora pode ser entendida como um dos processos mobilizadores da energia vital e, portanto, da religiosidade. Nesse sentido, as ações humanas representam a expressão de Deus em suas variadas consecuições (RIBEIRO, 1996).

Desse modo, é possível inferir que, do ponto de vista africano, ao se observar o ser participando das manifestações da cultura de

movimento, não se distingue um distanciamento entre o elemento sagrado e o elemento físico (profano). A religiosidade está presente em todas as circunstâncias de vida do indivíduo.

Uma extensão, desse ato sagrado para o ato físico, pode ser observada em manifestações como de categoria de dança como, por exemplo, os Maracatus, a *Umbigada*, ou o próprio *Samba*. Neles, no decorrer ou após a exercitação física, pode haver a personificação do divino na realização da atividade física, em situações que deslocam o ser da situação profana e o ambientaliza, novamente, em uma esfera espiritual. Ou seja, a prática religiosa não ocorre em um espaço restrito, mas em vários campos da atuação humana. A mesma situação pode ser constatada na prática do jogo, do esporte, dos rituais de luta etc.

Na religiosidade afro-brasileira, a manifestação da cultura de movimento mais utilizada para a manipulação energética é a dança, com a expressão dos aspectos mitológicos específicos das características e do gestual das entidades, e dos Orixás durante a execução.

Todavia, ressalta-se que no desenvolvimento do culto, a realização da dança requer um preparo dos fiéis, através de uma prática de rituais para o acesso ao elemento divino, proclamando dessa forma, um distanciamento para o ser entre o elemento físico com o espiritual.

Dessa maneira, na constituição cultural afro-brasileira constata-se que o movimento humano, para ser empregado em situações de religião, suscita um ambiente específico e deslocado das situações cotidianas. Por outro lado, nesse estabelecimento cultural,

outras manifestações motoras oriundas do negro africano podem ser observadas como heranças em situações de sobrevivência, trabalho e lazer.

Nesse contexto, a religiosidade africana pode ser vislumbrada nas categorias destacadas na cultura de movimento, bem como, pode ser constatada na expressão de sentidos e de significados da vida cotidiana. Desse modo, observa-se que a essência da religiosidade no campo da África Negra transita entre a composição de vários elementos, como por exemplo, do aspecto motor, através do corpo, que corresponde à mola propulsora de transmissão cultural e de troca energética entre as gerações, permitindo a personificação do sagrado, do divino na vida cotidiana (RIBEIRO, 1996).

Ainda com relação à ação motora, o corpo do negro africano pode ser observado como um complexo físico e espiritual que atua no ambiente em que se insere. Dessa forma, é possível notar que o mesmo é organizado simbolicamente para comunicar, se expressar e interagir com diferentes espaços e tempos, permitindo a identificação de sinais e características de comportamento e confluindo ao pertencimento à um determinado segmento social.

O corpo é ritualmente preparado para executar gestos, movimentos, posturas e os comportamentos que caracterizam o lugar sagrado. O corpo é um espaço sagrado de manifestação divina, expressão sublime da religiosidade africana e presente na constituição cultural religiosa afro-brasileira que interage com os diversos ambientes sociais (SABINO e LODY, 2011).

De acordo com Sabino e Lody (2011), na religiosidade afro-brasileira, é possível constatar duas instâncias de expressão corporal: a

individual e a coletiva. Na expressão individual, o ser humano é o seu representante, sendo o agente atuante, modificador e transformador das suas interações ambientais, em face de sua motricidade. Esse corpo individual é dotado de essência divina, denominada de energia vital, que pode ser aumentada em conformidade com as práticas oriundas das atividades religiosas como a Umbanda e o Candomblé.

Na expressão coletiva, depara-se com a denominação de corpo ao local sagrado correspondente da prática religiosa, o Terreiro ou Casa de Orixá. Nesses templos, as ambiências e os elementos sagrados correspondem, analogamente, às partes e à totalidade do próprio corpo. Por exemplo, o *Ixê* corresponde à coluna vertebral ligando o *Orun* (céu) ao *Ayê* (terra), com as inervações, levando e trazendo impulsos energéticos através de rezas, cantos, danças e demais oferendas. As plantas e as árvores configuram-se como os pulmões que inspiram e transformam a energia física em energia divina para ser reutilizada pelos fiéis; os assentamentos figuram-se como a parte cerebral em que os comandos são criados, transmitidos e impulsionados; e, a cozinha como a parte cardíaca bombeando os diversos tipos de sangue para as trocas energéticas (SABINO e LODY, 2011).

No caso da cultura afro-brasileira, é possível notar, então, a presença do corpo individual no corpo coletivo, demandando, de certa forma, uma preparação de rituais para o individual se relacionar com o “todo”. Ou seja, indica um claro viés de separação entre o profano e o sagrado, diferentemente daquilo que se nota na cultura africana.

O corpo nos cultos afro-brasileiros é marcado e também ritualizado para expressar símbolos e poderes, que em concomitância com a linguagem motora (expressiva e gestual) comunica a inserção sagrada do corpo individual no corpo coletivo da casa.

Nesse aspecto, culturalmente, o corpo individual que se configura como a constituição da massa física - veículo de interação com o ambiente e com as relações sociais - precisa ser ritualizado, limpo e preparado para acessar as energias e forças vitais presentes no corpo coletivo. E, o corpo coletivo é simbolizado pela vivificação e sacralização dos variados espaços em que ocorre a prática religiosa distanciada da vida profana (SABINO e LODY, 2011).

Contudo, nota-se que o sujeito africano e o sujeito brasileiro são conduzidos a viver a experiência religiosa a partir do próprio corpo, sentindo e conhecendo a vida através da ampliação das percepções e dos seus significados. Estabelece-se um conhecimento que é corporal, composto de saberes que levam o sujeito a entendimentos e aos sentidos à respeito da ação social, em comunidade, através de uma prática motora (ROSAMARIA, 2002).

O processo iniciático religioso ocorre no corpo - a imposição do axé é aplicada no corpo, a manifestação divina é observada na conduta, na expressão, na marca e na dança realizada pelo indivíduo, a partir de seu próprio corpo - a ação religiosa pode ser comparada ao processo de “corporação” como fonte de expansão e transformação divina entre as pessoas que comungam o mesmo espaço socialmente delineado (GREINER, 2005).

5. A relevância da religiosidade no trato escolar: considerações finais

Como se sabe, a escola se caracteriza por ser uma instituição que tem por função básica o ensino de um conhecimento. Para tanto, esse conhecimento precisa apresentar sentidos e significados para o

aluno, para que ele se envolva com o mesmo, uma vez que a mediação da aprendizagem consiste em um constante processo de interação entre docente e discente.

Dessa maneira, professor e aluno se ajudam, aprendem e reconstróem práticas escolares, permitindo que a escola se torne uma instituição viva, lidando com as diferenças e incentivando a pluralidade cultural como expressão do processo de intervenção profissional.

O desenvolvimento do currículo deve permitir, incessantemente, a ressignificação dos saberes escolares em novas práticas culturais, de modo a multiplicar o número de fios que tecem a teia correspondente às produções e às transformações humanas a que se denomina de *cultura*. Desse modo, o trabalho educacional deve basear-se nos sentidos que cada saber escolar pode contribuir para desvelar as inserções culturais a que a comunidade pertence.

O aspecto da religiosidade é um dos fatores de suma importância a ser destacado no ensino. O sentido cultural que a religiosidade afro-brasileira tem na vida do aluno pode permiti-lo exercitar sua corporação em prol de entendê-la e transformá-la.

Assim, o trato escolar deve agregar o tema religiosidade afro-brasileira, como um pressuposto do ensino que tem o potencial educacional de promover a construção do conhecimento pelo aluno, a partir dos significados culturais que as práticas motoras adquirem nos meandros da promoção da força vital.

A vitalidade, vivenciada em diversas situações da vida, é a expressão da herança e da perpetuação da cultura africana no povo brasileiro. Por fim, salienta-se que esse texto não tem a intenção de

esgotar o assunto, mas, na verdade, de iniciá-lo, com possíveis linhas de pesquisa a serem investigadas na formação docente.

Referências

BASTIDE, R. **Les religions africaines au Brésil**. Paris: [s.n.], 1960.

_____. **O candomblé da Bahia (rito nagô)**. Rio de Janeiro: Cia Editora Nacional/MEC, 1978.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1977.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DJAÏT, H. As fontes escritas anteriores ao século XV. In: **História Geral da África**. São Paulo: Ática; /Paris/, UNESCO, 1982.

GALLO, S. Corpo Ativo e a filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUEDES, C.M. Estudos sócio-culturais do movimento humano. In: **Cadernos Documentos**. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, n.4, 2000.

GUEDES, C.M.; RUBIO, K. Estudos socioculturais da educação física na Escola de Educação Física e Esporte: o que foi, o que tem sido e o que deverá ser. **Revista Paulista de Educação Física**, v.18, ago. 2004.

LEITE, F. **A questão ancestral: África Negra**. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

MEDINA, C. (Org.). **Axé**. São Paulo: CJE/ECA/USP, 1996.

RIBEIRO, R.I. **Alma Africana no Brasil: os iorubás.** São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.

ROSAMARIA, B. A dança das Aiabás: dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé. 2002. 217 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SABINO, J.; LODY, R. **Danças de matriz africana: antropologia do movimento.** Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SALAMI, S. **A mitologia dos orixás africanos. Coletânea de adura (rezas), ibá (saudações), oriki (evocações) e orin (cantigas) usados nos cultos aos orixás na África.** Vol. I – Xangô; Oyá/Iansã; Oxum e Obá. São Paulo: Editora Oduduwa, 1990.

_____. **Cânticos dos orixás africanos.** São Paulo: Editora Oduduwa, 1992.

_____. **Ogun. Dor e júbilo nos rituais de morte.** São Paulo: Ed. Oduduwa, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Currículo da área de linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Proposta curricular da área de linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, E. **Dom Obá II D'África, o príncipe do povo: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVEIRA, S.R. Aquisição de habilidades motoras na educação física escolar: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino. 2010. 149 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Proposta curricular para o ensino de educação física no ciclo I do ensino fundamental – versão preliminar.** 2005. São Paulo: SEE/CENP. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 04/01/2013.

TANI, G. et.al. **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VERGER, P. **Fluxo e refluxo:** do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de todos os santos dos séculos XVIII a XIX. São Paulo: Corrupio, 1987.

VIANNA FILHO, L. **O negro na Bahia.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1946.

VILHENA, L.S. **Cartas soteropolitanas.** Bahia: [s.n.], 1901.

NEGROS E QUILOMBOLAS: direitos e reconhecimento social

Paulo Cesar Geglio¹

A motivação para escrever o presente artigo surgiu da própria importância social do tema direitos e reconhecimento social de negros e quilombolas, além de três fatores - ensino, pesquisa e extensão - que complementam minha atividade no magistério do Ensino Superior, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O interesse inicial, nesta abordagem temática, surge a partir do trabalho como professor da disciplina “Fundamentos Antropofilosóficos da Educação”, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na qual abordo assuntos sobre as relações étnico-raciais, assim como sobre a cultura afro-brasileira e africana, conforme determina a Resolução 1/2004, do Conselho Nacional de Educação. Foi a partir desta experiência que - na mesma época em que passei a discutir com os alunos, no âmbito das *Abordagens Antropológicas e Filosóficas da Educação*, assuntos relacionados à Constituição Cultural e Identitária da população brasileira com influência africana - fui convidado a fazer parte de um Projeto de

1 Professor Adjunto II do DCFS/UFPB.

Extensão voltado para as comunidades quilombolas. Tal projeto é desenvolvido por professores do Departamento do qual faço parte.

No âmbito do projeto - este é o terceiro fator, assumi a incumbência de ministrar uma disciplina em um Curso de Extensão, com o título “Educar para a diversidade: educação quilombola”, que foi ofertado a professores da Rede Municipal de Areia (PB), onde o *Campus II* da UFPB está localizado. O curso foi elaborado para ser desenvolvido na modalidade à distância, com o uso da plataforma *Moodle*, em forma de módulos temáticos.

Objetivei realizar uma abordagem legal sobre os direitos dos negros e quilombolas. O módulo teve a durabilidade de quatro semanas e em cada uma delas era apresentada uma atividade para que os professores a desenvolvessem ao longo de sete dias.

Para subsidiar as leituras, bem como as discussões dos professores e as atividades no módulo, selecionei, em função do tempo disponível, os seguintes documentos:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações;
- Constituição Federal Brasileira de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394 de 1996;
- Lei Federal 10.639 de 2003;
- Parecer 3 do Conselho Nacional da Educação (CNE) de 2004;
- Resolução 1 do Conselho Nacional da Educação (CNE) de 2004;
- Resolução 4 do Conselho Nacional da Educação (CNE) de 2010.

Baseando-me nesse conjunto de documentos, apresento algumas contribuições para essa coletânea, que têm como propósito não só divulgar o conhecimento produzido sobre o assunto, mas também contribuir para o esclarecimento da população brasileira em relação à necessidade do fortalecimento da luta pela conquista dos direitos dos negros e daqueles que fazem parte das comunidades quilombolas. Isso nada mais é do que uma fração da luta pelo direito das pessoas, nosso direito, direito de todos.

1. Algumas considerações filosóficas sobre as relações sociais

Um olhar retrospectivo e atual no que tange às lutas e conquistas sociais da humanidade, me faz perceber, com consternação, quanto a tese do filósofo Hobbes (1588-1651) sobre o homem, apresentada no livro *Leviatã*, é inquietante. Na obra, o autor afirma que o homem em sua condição natural é um ser racional, interagente e autointeressado e que a constante busca pelo seu interesse é que o leva ao problema da cooperação com os demais homens.

O objetivo do homem é viver o maior tempo possível e assegurar para sempre a realização de seus desejos (HOBBS, 2008). O filósofo considera que a natureza criou os homens iguais nas faculdades do corpo e do espírito, mas ele até admite que possa haver um mais forte que o outro, no que diz respeito ao corpo ou à astúcia, mas, no conjunto, eles são iguais, de maneira que o mais fraco pode vencer o mais forte, arquetetando planos ou juntando-se a outros.

Esse homem que, segundo Hobbes, a natureza criou, não é naturalmente um ser político, isto é, ele não sente prazer em se reunir

com outros e não o faz quando não há um poder que imponha que ele o faça. Assim, a natureza humana para Hobbes é a condição de guerra, de constante luta pela prevalência da vontade particular. Para conseguir viver em comunidade, sem a preocupação de ter que se defender diuturnamente do outro, o homem, este ser, segundo Hobbes, abdica então de sua liberdade natural para viver sobre a proteção do estado.

Mesmo na concepção aristotélica - que concebe o homem como um animal político, um ser que tende a viver na *pólis*, em comunidade, as ações do homem são baseadas em uma moral, assim como os valores universais que ele segue são frutos de convenções, ou seja, naturalmente o humano não é inclinado ao social. Assim, tudo depende da educação que ele recebe para a contenção da sua volição e para o reconhecimento e consideração do outro. A virtude, que segundo Aristóteles (384- 322 a.C.) o homem pode atingir, é produto do convívio com as normas e da formação racional na sociedade. Portanto, não diz respeito à sua natureza em si.

Já o filósofo Rousseau (1712-1778) afirma que o homem, em seu estado de natureza, não vivia em guerra. Ele não temia uns aos outros e sua união em torno da constituição de um estado ocorreu em função da necessidade evolutiva da convivência política e pela sinergia em relação ao enfrentamento da natureza. Mas o filósofo afirma que essa vida em comunidade somente teria êxito se as normas sociais garantissem a liberdade e a paz entre os homens, o que só é possível ser atingido pela manifestação da vontade geral dos mesmos. Desde que cada um queira o que seja comum a todos, e que cada uma não tome para si além daquilo que estipular para os demais.

Assim, para a existência de uma sociedade harmoniosa, cada indivíduo deve submeter, de vontade própria e consciente, o seu desejo

ao desejo coletivo. Diante dessa consciência individual, em relação à vontade coletiva, Rousseau afirma que nenhum cidadão deve ser representado por outro. Cada um deve representar a si mesmo, pois ninguém pode defender os seus interesses e os de outrem. Portanto, o sistema de participação social representativo não é democrático para o filósofo, e sendo assim, não exprime a soberania do povo.

Na concepção aristotélica, o homem é naturalmente um *zoon politikon*; e na visão rousseauiana, o homem ascende a uma consciência para o convívio social. Dessa maneira, tanto em Aristóteles como em Rousseau, a moral e a virtude são estimuladas pela *pólis*. Porém, a evidência que temos é que os dois atributos preconizados para a vida mútua entre os homens nem sempre são suficientes para fazer deles seres eticamente superior aos seus desejos ou aos dos seus grupos de pertencimento. Podemos considerar que alguns homens atinjam um nível de convivência humana baseada em uma ética universal, mas boa parte deles não.

Historicamente, observamos, ao contrário de uma conscientização para o convívio entre os homens, a constante necessidade de luta por direitos, assim como as disputas pela manutenção de privilégios particulares. Os conflitos bélicos ou políticos entre os homens, invariavelmente, se constituíram em função de posse e/ou reconhecimento material e social. As conquistas humanas foram adquiridas pela força ou por meio de contendas legais e não há registro de concessões ou reconhecimentos de um indivíduo, grupo ou nação, em relação ao outro, como fruto da razão ética e da virtude.

Um exemplo da inexistência do pensamento ético universal entre os seres humanos é a divisão da sociedade em classes e gru-

pos, que lutam pelas suas necessidades particulares, não pelo interesse universal do ser humano. Cada grupo ou classe, com raras exceções, congregam indivíduos com características e desejos semelhantes, que são, muitas vezes, opostos aos de outros grupos ou classes. Nesse contexto de opostos, é que emergem os conflitos, as disputas, as lutas, as guerras.

O fracionamento da sociedade humana em grupos e classes de indivíduos que se assemelham na luta por seus direitos, reconhecimentos e privilégios é tão comum que causa impacto a presença de pessoas que não possuem as mesmas semelhanças e/ou interesses, engajadas nesses grupos ou classes. Esse estranhamento se dá tanto entre aqueles que estão inseridos no grupo, quanto para os externos a ele. Esse fato pode ser motivo de desconfiança do próprio grupo ou classe em relação ao envolvimento ou presença dessas outras pessoas em seu interior.

A luta de um grupo ou classe deveria ser a luta de todos os cidadãos, uma luta superior, uma luta humana, do povo, em prol do reconhecimento social e dos direitos de cada um. Para isso, seria necessário que cada indivíduo atingisse uma consciência ética em relação ao outro, de modo a tratar seu semelhante como quer ser tratado.

O fato é que a consciência ética não é natural ao homem, mas sua genética dotação racional lhe possibilita educar-se para isso. De acordo com Kant (2002), naturalmente o homem não se desenvolve, é preciso a ação educativa para torná-lo verdadeiramente humano. Nessa tarefa, a sociedade, sobretudo o estado, tem um papel fundamental, pois de forma espontânea ou pelo jugo legal passamos a respeitar e a considerar os outros. A educação, segundo Kant (2202),

consiste em disciplinar o sujeito em relação ao controle dos seus impulsos naturais, visando à contenção dos desejos, enquanto que a disciplina submete o homem às regras sociais de maneira consciente, esclarecedora. Assim, ele passa a conviver de forma harmônica com os demais seres humanos.

A educação, aludida por Kant (2002), é a educação escolar. Na visão do filósofo, as crianças devem ser encaminhadas para a escola com pouca idade, não para aprender coisas, mas para que sejam estimuladas à disciplinar seus impulsos naturais. A escola é o espaço primordial para educar o sujeito, visando ao estabelecimento de uma ética humana.

Não é sem propósito, portanto, que boa parte dos documentos legais que dizem respeito aos direitos e reconhecimentos étnicos são voltados para a educação. Entre os textos legais que selecionamos para subsidiar nossa discussão neste capítulo, somente a Constituição Federal tem espectro amplo, que ultrapassa os muros da escola. Os demais, embora sejam para toda sociedade, foram elaborados com foco na escola, cujo objetivo é educar, conscientizar o cidadão para a convivência em uma sociedade plural, com indivíduos diferentes, que possuem direitos iguais e que devem ser reconhecidos nas suas especificidades, assim como, devem ser respeitados em seus valores, crenças e particularidades que os identificam.

2. O reconhecimento legal da contribuição negra na história do Brasil

O primeiro documento legal que tomo para análise, em relação aos direitos e reconhecimento de todos os cidadãos,

inclusive dos negros e quilombolas, é a Constituição Federal. Na lei, considero que os artigos 1 (um) e 3 (três) são importantes para nossa discussão.

O artigo primeiro da Constituição Federal, sob o título que trata dos princípios fundamentais, registra que a nação brasileira se constitui como um estado democrático de direito. Isto significa que todos os cidadãos são iguais perante a lei, e a ela devem se submeter, independentemente de posição social ou cargo que ocupa na sociedade. O referido artigo contempla, entre os princípios fundamentais, a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

Interessante ressaltar que a expressão “pessoa humana”, registrada na lei, é utilizada em outros documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, embora sugira um pleonismo, é justificável linguisticamente em função da distinção entre outras formas de registro e expressão, como pessoa física e pessoa jurídica, além de reforçar a caracterização do cidadão.

No artigo terceiro, a nossa constituição expressa como objetivos fundamentais da nação:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
 - II - garantir o desenvolvimento nacional;
 - III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
 - IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
- (Declaração Mundial dos Direitos Humanos (ONU))

A edificação de uma sociedade livre, justa e solidária só é possível com o reconhecimento de todos os seus habitantes como cidadãos de direitos e respeitados perante o estado e a sociedade. A lei atrela o desenvolvimento do país à erradicação da pobreza e da marginalização, e à redução das desigualdades sociais. Esses três aspectos são interdependentes e podem ser resumidos a um deles.

Ao reduzir as desigualdades sociais, conseqüentemente se opera no sentido da eliminação da pobreza da população, que é a responsável por colocar muitos brasileiros à margem da sociedade. Assim, podemos considerar que a redução das desigualdades entre os cidadãos se constitui como um ato de segurança nacional, uma vez que está em questão o próprio desenvolvimento da nação.

Para a redução das desigualdades sociais, são necessárias políticas que dependem objetivamente e essencialmente do poder governamental, mas não exclusivamente. Existem ações que toda sociedade pode realizar que contribuem para essa redução. Isso depende da educação que recebemos.

Historicamente, nossa educação familiar e escolar focou na valorização do padrão de vida europeu. Assim, a cultura, educação, costumes, valores, crenças e hábitos, bem como as características físicas e fisionômicas humanas de origem europeia foram mais valorizados e cultuados no Brasil, em detrimento de outras origens. Essa valorização se deve a vários fatores, como, por exemplo, a hegemonia do poder do colonizador e da mídia, porém a educação escolar é a que mais exerce influência, pois sua capacidade de disseminação ideológica é mais efetiva e duradoura.

A escola é, por excelência, o polo de veiculação cultural. Dessa maneira, as grandes personagens da história brasileira e mundial, os heróis da humanidade, algumas das mais importantes datas comemorativas e festividades são de origem europeia. A consequência disso é que, embora nossa sociedade seja composta por pessoas miscigenadas, fruto da relação entre brancos europeus, negros africanos, índios, entre outros, há uma tendência em nos definirmos como descendentes de italianos, portugueses, alemães, etc. É preciso que o brasileiro tenha consciência de que a característica de sua identidade nacional é própria da sua nação. Não podemos negar a presença europeia em nós, como também não podemos esquecer a influência negra africana e indígena, que faz de nós sujeitos com identidade própria e única entre os povos do mundo. Isso significa que não podemos resumir a identidade do brasileiro à descendência de italianos, portugueses ou alemães.

A consciência identitária do sujeito brasileiro é uma aprendizagem inerente ao processo de escolarização. A escola é o *locus* no qual se educa o espírito cidadão e a percepção da identidade nacional. Para tanto, é imprescindível o ensino da cultura dos diferentes povos e etnias, bem como, das suas personagens para a edificação da nação brasileira. É nesse sentido, que a LDBEN 9394/96 passou a contemplar, no artigo 26 (vinte e seis), a necessidade desse ensino, focalizando o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a luta dos negros brasileiros e suas contribuições para a formação econômica e política para a nação. O estabelecimento legal da incorporação desses estudos na educação de alunos da educação básica foi determinado pela Resolução 1 de 2004 do CNE,

que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas do país.

A Resolução 1 de 2004 do CNE tem como fundamento o Parecer 3 (três) emitido pelo CNE no mesmo ano, em função da promulgação da Lei Federal 10.639 de 2003, que determina a alteração da LDBEN 9394/96, com a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e cultura afro-brasileira no currículo oficial. Esse conjunto de leis e documentos é marca de uma conquista do Movimento Negro quanto ao reconhecimento da presença dos negros na constituição histórica, cultural, econômica e social do país. Não obstante ser uma conquista de um grupo, uma etnia, uma parcela da sociedade, diz respeito a toda população brasileira, pois contribui para o entendimento sobre a nossa formação social e de identidade.

Reconhecer que os negros contribuíram para a formação da Nação Brasileira é reconhecer que temos em nossa cultura, em nossa identidade, traços da cultura negra africana. Essa é nossa identidade, e é assim que devemos nos reconhecer e sermos reconhecidos. Como registrado no próprio Parecer,

A relevância do estudo de temas de correntes da história e cultura afro-brasileira e africanas não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004).

A educação, com vista às relações étnico-raciais e ao ensino de História e cultura afro-brasileira e africanas nas escolas de ensino

básico, é uma prática que vai além da necessidade primordial de erradicar a discriminação e o preconceito racial com relação aos negros. É uma forma de educar o sujeito para a diversidade étnica e para a pluralidade cultural humana e, acima de tudo, educar para a convivência com as diferenças, que demanda o respeito, a tolerância o reconhecimento do direito alheio e o espírito democrático.

O ensino das relações étnico-raciais se constitui, portanto, em uma forma primeira de educação do cidadão. Assim, o Parecer 3 (três) de 2004 do CNE analisa o mérito da Lei Federal 10. 639 de 2003 e expõe as justificativas que sustentam sua necessidade.

O Parecer é dirigido a todos os profissionais e mantenedores que atuam nas escolas de educação básica do país, bem como aos familiares e alunos. Seu propósito é oferecer subsídios legais para a discussão sobre a importância de uma formação cidadã responsável pela construção de uma sociedade democrática e com justiça social.

No contexto do Parecer 3 (três), o CNE emitiu a Resolução 1 de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de educação básica e suas modalidades de ensino, e nas instituições que formam professores.

Embora as questões étnico-raciais possam ser abordadas nas disciplinas do currículo da educação básica, a Resolução determina que o ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas deve ser ensinado nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História, para uma apresentação mais contextualizada. No que diz respeito às instituições de ensino superior, os assuntos relativos à educação das relações étnico-raciais serão abordados nas

disciplinas e atividades dos cursos, sobretudo nos cursos destinados à formação de professores. O cumprimento da Resolução, pelas instituições de ensino superior será verificado por ocasião dos processos de avaliação dos cursos pelo Ministério da Educação (MEC).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas é um documento que contém um conjunto de princípios, fundamentos e orientações que auxiliam os profissionais da educação a planejar, executar e avaliar o processo de educação escolar. O principal objetivo do documento é subsidiar a realização da educação de cidadãos conscientes de seu papel no desenvolvimento de uma sociedade que visa a inclusão de todos, uma sociedade engajada no contexto mundial, que opera a promoção da aceitação multicultural e na coexistência de indivíduos singulares e múltiplos concomitantemente.

As diretrizes registram também, que a educação das relações étnico-raciais tem como objetivo divulgar a produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que contribuam para educar os cidadãos em relação à pluralidade étnico-racial, possibilitando-os interagir e negociar objetivos comuns que garantam a todas as pessoas o respeito aos direitos legais e a valorização da identidade, visando a consolidação da democracia na sociedade brasileira. (BRASIL, 2004). O documento é importante porque não só define e disciplina a forma de ensino da História e cultura afro-brasileira e africanas, como também sugere possibilidades de a escola estabelecer relações com a sociedade e com os grupos étnicos,

com o propósito de contribuir para a formação do cidadão plural e reconhecendo a multiplicidade étnica que compõe a população brasileira e a própria identidade nacional.

Outro documento importante para a educação escolar voltada para a formação do cidadão consciente da necessidade de reconhecer a diversidade étnica e multicultural que compõe a sociedade brasileira são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução 4 de 2010 pelo CNE. O referido documento legal inclui a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Essa inclusão representa um grande avanço na luta pelo reconhecimento dessa comunidade negra, cujo histórico revela a luta e resistência do Brasil escravo diante do domínio dos senhores de engenho. Segundo o documento primário das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, essa regulamentação da educação escolar quilombola nos sistemas de ensino é importante porque será consolidada em âmbito nacional pelas orientações curriculares gerais da Educação Básica, ao mesmo tempo em que garante a especificidade das vivências, realidades e histórias destas comunidades no país (BRASIL, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica abordam a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Modalidade é uma maneira diferenciada de ensino dos conteúdos curriculares em relação à forma tradicional de educação escolar. As modalidades se caracterizam por metodologias, práticas e materiais pedagógicos específicos para determinados públicos de alunos. No caso da educação quilombola, a legislação prevê que ela seja desenvolvida em unidades educacionais inscritas na própria

comunidade quilombola, visando a preservação total da cultura e dos costumes. Isso requer uma pedagogia que respeite as especificidades étnicas e culturais de cada comunidade, sem desconsiderar os princípios comuns estabelecidos pela legislação educacional. Tal fato demandará formação e preparação específicas dos professores para atuar nessas comunidades (BRASIL, 2010).

A educação escolar quilombola será implementada como modalidade da educação básica, a partir das determinações e orientações presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O referido documento ainda está em processo de elaboração pela CNE, e foi iniciado no ano de 2011. Preliminarmente, o CNE tornou público um documento que, ao mesmo tempo, apresenta algumas informações a respeito da proposta de diretrizes e convoca a sociedade, sobretudo as comunidades quilombolas e entidades do movimento negro, para contribuir com o debate e informações que subsidiem o CNE.

Segundo consta nas informações preliminares, o processo de elaboração das diretrizes será longo, pois estão previstas audiências públicas, nas quais participarão representantes das comunidades quilombolas, educadores, pesquisadores, representantes de movimentos sociais e do poder público. Nesses encontros, a previsão é de que ocorram debates e reflexões sobre a cultura quilombola, bem como seus costumes, tradições, história, economia e educação.

Conforme Decreto 6.040 instituído no ano de 2007 pela Presidência da República, os quilombolas são reconhecidamente comunidades de territórios tradicionais, que são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos

e comunidades caracteristicamente distintas em sua cultura e valores sociais e econômicos, sejam esses espaços utilizados de forma permanente ou temporária. Assim, a educação escolar para essa comunidade também deve ser diferenciada, ao mesmo tempo em que não pode privá-la dos conhecimentos das disciplinas da base comum nacional. Para que essa confluência de ensino dos saberes das disciplinas do currículo nacional e da cultura e valores das comunidades quilombolas exista no processo de escolarização dos cidadãos quilombolas, é imprescindível que os cursos de formação de professores se adequem a essa nova exigência da sociedade democrática e plural. Nesse sentido, é importante a constituição de diretrizes norteadoras do trabalho docente. Porém, conjecturamos que as diretrizes, por si, não serão suficientes para conscientizar os professores a estabelecer uma prática educacional que contemple os quilombolas com a plena consideração de sua cultura.

Assim, apontamos para a necessidade de os cursos de formação de professores garantirem a efetiva discussão sobre a cultura e história dos povos negros no Brasil, conforme determina a Resolução 1 (um) de 2004 do CNE. Dessa forma, pela educação da consciência cidadã, respeito à diversidade e garantia dos direitos das pessoas, construiremos uma sociedade com igualdade de condições para todos.

Referências

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado: Brasília, 1998.

_____. Lei Nº 9.394, de 16 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB). Senado: Brasília, 1996.

_____. Lei nº 10.630, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394. Casa Civil. Casa Civil: Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 23 mai. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 3, 2004. Discute o mérito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 17 jun. 2004. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 17 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 19 mai. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 19 mai. 2012.

_____, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações, CNE/CEB: Brasília, 2011. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/destaques/Cartilha%20Quilombola-screen.pdf>. Acesso em 10 abr. 2012.

HOBBS, T. *Leviatã ou a Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. 3 ed. Icone: São Paulo, 2008.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. 4ª ed. Piracicaba: Unimep, 2002. Trad. Francisco Cock Fontanella.

PROJETO ÁFRICA/BRASIL/ZUMBI: na luta pela implementação da lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003

Lúcia de Fátima Júlio¹

1. Infância “negra” e a escola: aprendendo a lidar com o preconceito

A partir da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, surgiu o projeto interdisciplinar denominado PROJETO ÁFRICA – BRASIL , em nossa escola, que tem como objetivo principal resgatar a autoestima dos alunos, valorizando a cultura do negro, através da busca de suas raízes no continente africano. A partir da experiência neste projeto, eu, Lúcia de Fátima Júlio, vou contar um pouco da minha história de vida.

Como negra, sempre notei que a história do negro não tem destaque nos livros. Entretanto, minha família - há várias gerações - vem se preocupando em manter a nossa identidade étnica, pois sempre comentamos acerca da história do meu avô, avó e pai. Por exemplo, frequentemente, conversamos sobre como meu pai teve que superar muitas dificuldades para chegar ao oficialato da Polícia Militar da Paraíba. Por isso, ele sempre valorizou a educação e mostrou aos filhos as dificuldades que passaríamos devido à nossa cor. Todavia, todo esse cuidado familiar não impediu que eu e minhas irmãs

1 Professora Formadora do Curso Educar para a Diversidade: Educação Quilombola e Diretora da Educação Municipal da Comunidade Caiana dos Crioulos em Alagoa Grande.

sofrêssemos preconceito e discriminação, e, quando isto acontecia, nos sentíamos envergonhados pelas atitudes dos outros e nos sentíamos culpados por sermos negros.

Minha primeira experiência como estudante aconteceu em uma escola particular. Foi muito dolorosa, uma vez que a professora não me tratava com afeto e eu era a protagonista de brincadeiras preconceituosas. Esse fato me chocou, pois eu me sentia orgulhosa de ir à escola e de vestir minha primeira farda - uma saia plissada de cor azul marinho e blusa branca. Entretanto, ao chegar à escola, fui recebida pelos colegas com risos e ouvia comentários de que a minha pele era igual à cor da saia. Infelizmente, em momento algum, a professora interveio nessa situação para acabar com a discriminação, e recordo-me que, a partir deste fato, deixei de ir para o recreio e passei a ficar na sala de aula lendo.

Na adolescência, as coisas não mudaram muito, pois continuei a não participar das atividades da escola. Uma exceção acontecia nos trabalhos em grupo, pois, como eu gostava de estudar e caprichava nos trabalhos, nessas ocasiões, os colegas esqueciam, momentaneamente, a cor da minha pele. Quando finalizávamos os trabalhos, tudo voltava ao normal, ou seja, ao meu isolamento. Sentia-me em um exílio voluntário na escola.

Sempre me senti à vontade ao falar sobre as minhas experiências de vida, inclusive sobre essas situações de discriminações e preconceitos por que passei. Ao conversar sobre o assunto, sempre faço um paralelo entre o hoje e a época em que eu frequentava a escola, uma vez que, antigamente, não tocávamos nas temáticas do preconceito, racismo e discriminação. Havia a impressão de que

vivíamos em uma sociedade perfeita, já que não se discutia essas questões.

Na universidade, a discriminação era dissimulada e acontecia em menor grau. A diferença é que eu já reagia, “gritava” e procurava meus direitos de cidadã. Esta foi parte da minha história, sobre como é descobrir-se negro na sociedade brasileira.

Essas experiências vivenciadas foram estímulos para desenvolver e executar o projeto África-Brasil, que foi realizado no município de Alagoa Grande, no estado da Paraíba. O município está localizado na microrregião do Brejo Paraibano, na encosta da Serra da Borborema, a qual tem uma cobertura vegetal de Mata Atlântica.

Alagoa Grande, de acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007, tem uma população de 27.448 (vinte e sete mil quatrocentos e quarenta e oito) habitantes, e uma área territorial de 332 km². O nome da cidade é escrito em uma forma arcaica do português, já que, atualmente, não se escreve mais a palavra *lagoa* iniciando-se com “a” (embora em Portugal ainda haja essa grafia para lagoa).

A experiência contada neste artigo foi vivenciada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Régis de Brito, localizada no Distrito de Zumbi, localizado entre as cidades de Juarez Távora e Alagoa Grande. Zumbi, na década de 30, era um povoado pequeno, e recebeu esse nome devido ao seu ídolo maior dos escravos, o *Zumbi dos Palmares*. Este nome foi dado ao povoado por habitantes advindos do Quilombo Caiana dos Crioulos.

Na localidade de Zumbi havia vários engenhos de cana-de-açúcar e diversos fazendeiros que, além de se dedicarem à agricultura,

também criavam gado. Cândido Régis de Brito, era apelidado de “Major Candóia”, dono do Engenho do Sítio Mares e que, em sua homenagem, foi dado o nome à escola municipal de Zumbi.

2. Percurso metodológico

Em 2003, participei do *Curso Sequencial de História e Cultura Afrobrasileira*, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - *Campus Guarabira*, que me ofereceu subsídios para colocar em prática, no ano de 2007, o *Projeto África-Brasil*, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Régis de Brito. A escola localiza-se no povoado de Zumbi, em Alagoa Grande. Ao realizar o referido projeto na mencionada escola, cumprimos a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo escolar, em toda a rede de ensino pública ou privada.

O conteúdo da Lei 10.639/03 altera o art. 26-A da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996. A Lei 10.639/03 prioriza a diversidade existente em nossa sociedade, portanto, os conteúdos escolares devem contemplar essa pluralidade, de forma a interferir positivamente na autoestima de todos os grupos.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Régis de Brito, o trabalho foi realizado em uma sala de aula do 6º ao 9º ano. Primeiramente, fizemos uma releitura do material didático disponível na disciplina de história, e uma pesquisa de conteúdos referentes à mesma temática.

A metodologia usada em sala de aula foi incitar os alunos a observarem e analisarem situações de preconceito/discriminação que estão presentes na TV, nos jornais e revistas. Como professora, senti a necessidade de conhecer o universo dos adolescentes, e então, passei a assistir e a ler sobre séries na TV para adolescentes, e a analisar os estilos de música que eles ouviam. Também conversamos sobre as expressões usadas em algumas atividades cotidianas, como por exemplo, o futebol, onde se usa expressões racistas e discriminatórias de forma banal e sem nenhum constrangimento.

Essa metodologia que adotamos, facilitou e motivou nossas discussões em sala de aula, além de ter me aproximado da realidade dos alunos. Devido a esses resultados primordiais, o projeto foi envolvendo outros professores e começando a ganhar o olhar de muitos que fingiam não vê as situações discriminatórias ao seu redor.

Do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, abordamos as temáticas relacionadas ao preconceito, racismo e discriminação. Ao longo da execução do nosso projeto, observamos que podemos mostrar aos alunos que eles, muitas vezes, apresentam atitudes discriminatórias e quão difícil é as pessoas assumirem que são preconceituosas e racistas.

3. Os resultados alcançados

Percebemos que, na maioria das vezes, as pessoas sempre julgam o outro como preconceituoso e nunca eles mesmos. Apesar disso, esse ser social “desprovido de preconceitos” não hesita em fazer piadas racistas, em ter atitudes preconceituosas e discriminatórias

no dia a dia. É comum as pessoas, por hábito, contarem piadas ou fazerem brincadeiras “inocentes” sem prestarem atenção ao conteúdo preconceituoso que sustentam essas piadas e/ou brincadeiras.

No decorrer das conversas e discussões com os alunos, foi observado que essas atitudes e comportamentos mencionados no parágrafo anterior ocorriam na escola também. Os próprios alunos, em sua maior parte, faziam piadas consigo mesmos, pois tinham uma autoimagem negativa por não se aceitarem como negros. Esse fato levava alguns alunos a se comportarem como agentes de transmissão de ações preconceituosas.

Nas conversas que tivemos com os alunos, mostramos que atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas nem na escola nem fora dela. A educação deve atender às necessidades dos alunos e a escola deve ser um lugar de convivência, harmonia e respeito entre todos.

Em 2007, nosso trabalho com os alunos participantes do projeto limitou-se à leitura de textos referentes ao negro e a debates acerca de situações de preconceitos, discriminação e racismo que acontecem no ambiente escolar. Foi muito proveitoso trabalhar com os alunos dessa maneira. Observei que eles foram modificando seus comportamentos, os apelidos na escola diminuíram, pois foi feito um trabalho de valorização dos seus nomes, já que muitas vezes os apelidos são usados para discriminar. Trabalhamos também a imagem das mulheres, principalmente das negras e das famílias brasileiras com toda a sua diversidade. Ou seja, relacionamos a História e a Cultura Afrobrasileira e Africana às mulheres.

Em 20 de novembro de 2007, realizamos um trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Régis de Brito, com a colaboração dos professores Maécio Freitas Silva, de Educação Física; Maria Anunciada de L. T. Barbosa, professora de Artes; e Marivan professor de Língua Portuguesa. Na ocasião, organizamos e ensaiamos com os alunos peças teatrais e recitais de poesias. Também os orientamos na confecção de cartazes e produção textual, tudo referente à temática em discussão neste artigo.

No ano de 2008, trabalhamos os temas relacionados à História e à Cultura Afrobrasileira e Africana, na sala de aula, e também realizamos oficinas de artesanato e dança, em horário oposto ao das aulas. O estudo da História e da Cultura Afrobrasileira e Africana foi feito através de textos retirados da internet; dos livros “A África está em nós”, “África na sala de aula”; de revistas como “Raça Brasil”, “Mundo Jovem”, “Negros”, etc. Buscamos realizar um trabalho de valorização da imagem do negro, com o objetivo de aumentar a autoestima dos alunos.

A população do Distrito de Zumbi apresenta um grande percentual de negros. Além disso, a região é carente economicamente, o que nos levou a pensar sobre como poderíamos contribuir para transformar essa realidade da região. Vimos o artesanato como uma alternativa, e juntamente com as artesãs Teresa Cristina e Camila Rocha, procuramos desenvolver formas de ensinar nossos alunos a aprenderem essa arte.

Com relação às oficinas para os alunos, as voluntárias facilitadoras da oficina de artesanato foram Camila Rocha, da cidade de Campina Grande, e Teresa Cristina Júlio, de Cabedelo. Nas

oficinas de artesanato, emborrachados e *biscuit* foram trabalhados. Naldo e Caixinha², ambos de Campina Grande, foram responsáveis pelas oficinas de dança, cujo enfoque foi no Hip Hop e na dança Afro. A dramatização também foi trabalhada pelos professores nesta última oficina.

O objetivo das oficinas foi oferecer aos alunos uma formação em dança e artesanato, e também oferecê-los, especialmente aos alunos da oficina de artesanato, uma alternativa de fonte de renda.

Foram formados 3 (três) grupos para a oficina de artesanato: um grupo para trabalhar com *biscuit*, outro para emborrachados e um terceiro, cuja matéria-prima foram cordas de sisal. No início das aulas de artesanato, as facilitadoras Teresa Cristina e Camila conversaram com os alunos sobre o artesanato como uma fonte de renda. Elas enfatizaram que, para comercializar o produto, é necessário capricho em sua finalização.

A respeito das oficinas de dramatização e dança, foi feito um trabalho para valorizar a diversidade na comunidade escolar. As músicas utilizadas na oficina tinham o negro com identidade positiva como personagem central. Foram formados 3 (três) grupos de dança: um de hip hop feminino e outro masculino, e o terceiro grupo que trabalhou com a dança afro. Esses grupos de dança fizeram apresentações no Festival Jackson do Pandeiro, no Teatro Santa Ignês, em Alagoa Grande.

2 Os amigos não tem conhecimento dos nomes civil mesmo com uma amizade de oito anos. Era comum o grupo só conhecer seus membros pelo apelido entre o grupo de Hip Hop.

Outros professores da escola onde o projeto foi executado passaram a abordar o tema como racismo, preconceito e discriminação em suas disciplinas. O referido tema foi trabalhado por Maécio Freitas Silva, Maria Anunciada, Geusenilda Oliveira Silva e Clênio da Silva Santos, respectivamente, professores das disciplinas Educação Física, Artes, Matemática e História.

Na sala de aula, continuamos com o estudo da temática e observamos que os alunos demonstravam curiosidade acerca do que debatíamos. Uma aula que provocou questionamentos e posicionamentos foi quando levamos a Constituição Brasileira (1988) para analisarmos os artigos 3º e 5º, que dizem:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: 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 a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

A partir da leitura dos referidos artigos, os alunos perceberam que tanto ser discriminado como discriminar é crime. Após a leitura, alguns alunos deram depoimentos sobre situações de preconceito, racismo e discriminações sofridas e também praticadas por eles com relação aos colegas.

A partir dos depoimentos, foi observado que os alunos, na sua maioria, não conheciam a lei e não sabiam que a Constituição é instrumento de

combate ao racismo e preconceito. Mostramos que as chamadas “brincadeiras” são, na verdade, crimes. Assim, observou-se que é necessário levar ao conhecimento dos alunos as leis antirracistas da nossa Constituição.

No dia de 20 de novembro de 2009, houve o ápice do projeto, com a exposição de todos os trabalhos confeccionados pelos alunos e com apresentações de textos dramatizados, poesias e danças. Um dos trabalhos de maior destaque foi um cartaz com as leis antirracistas da nossa constituição. Os professores e os alunos demonstraram terem ficado muito satisfeitos com os resultados alcançados.

No ano de 2009, a Secretaria de Educação e Cultura de Alagoa Grande orientou que a Lei 10.639/03 fosse executada nas escolas municipais. Consideramos o fato como resultado de uma nova visão política de trabalho e também da valorização das diferenças étnicas da população, que estão representadas na comunidade escolar.

A partir de então, o Projeto África-Brasil obteve maiores proporções na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Régis de Brito. Passamos a realizar, em horário oposto ao das aulas, oficinas de dança e artesanato.

Nas oficinas de artesanato, o material trabalhado foi fuxico, papel e garrafas PET. A partir das oficinas, os alunos passaram a reciclar, transformando o que seria lixo, em produtos de decoração e acessórios. Esses produtos resultantes das oficinas de artesanato foram expostos em um *stand* com o nome de *Projeto África-Brasil*, em um evento chamado *Caminhos do Frio*.

O grupo de dança desenvolveu atividade em horário oposto ao das aulas, participando de atividades lúdicas educativas na escola e em outras escolas do município, e também no município de Cabedelo – PB.

Continuamos a trabalhar na sala de aula com a História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Lemos, juntamente com os alunos, alguns livros, como “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado; “Elmer, o elefante xadrez”, de David McKee; e adaptações textuais diversas. Também assistimos a documentários e filmes como “Kirikou e a feiticeira” e “Kirikou e os animais selvagens”. O material lido e assistido permitiu-nos a discussão com os alunos acerca do preconceito, racismo e discriminação.

No dia 20 de novembro de 2009, realizamos o lançamento de um grupo de artesãos que, até o momento, confecciona e comercializa artesanato. Esse lançamento aconteceu diante dos alunos, pais e de pessoas outras da comunidade.

4. Considerações Parciais/Finais

Concluimos que o projeto África Brasil alcançou os objetivos propostos, uma vez que houve mudança nas atitudes e comportamentos dos professores, alunos e funcionários da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Régis de Brito, em relação às questões etnicorraciais.

Podemos dizer que os participantes do projeto refletiram sobre o papel do indivíduo na desconstrução de preconceitos e do racismo, já que alguns professores trabalharam com os mesmos a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Objetivamos, entre outros, levar os alunos participantes do projeto a perceberem que as populações negras no Brasil não são meras colaboradoras da cultura brasileira. Essas populações são

construtoras e detentoras de histórias e culturas, haja vista o fato de que estão presentes na formação do Brasil desde o período colonial e permanecem, na contemporaneidade, inventando e reinventando a sociedade brasileira, atuando na cultura, economia e valores.

DEPOIMENTOS

Depoimento 01

Eu, Kryslenne Katielle Gonçalves dos Santos, como aluna do Grupo *Afro* do Projeto África-Brasil e hoje multiplicadora, posso dizer o que ocorreu na busca do talento que existe entre nós. É a busca de uma expressão corporal onde a alma fala e o corpo responde.

O artesanato e as danças são bastante legais, onde (sic) nós mostramos que somos capazes de tornar as expressões culturais permanentes na nossa sociedade. Conhecer a cultura afro-brasileira é um prazer, mostrar e valorizar a cultura do negro. E nele, nós encontramos luta, sofrimento, vitória e superação. Encontramos na nossa comunidade pessoas que pensam que os negros não são legais, como se os negros fossem culpados pela situação de pobreza do Brasil.

Por isso, hoje em dia, participo do Projeto África-Brasil com muito prazer e orgulho, onde represento, danço, reflito e comento sobre a população negra do Brasil.

Quero fazer, junto com todos, um mundo sem racismo, sem preconceito, não só eu, como todos. Lembre-se todo dia ao se levantar, de dizer *não* ao racismo, pois devemos muito aos negros. E

hoje, graças ao projeto, sou multiplicadora de artesanato e dança. O nosso povo é muito bonito, pois só no Brasil existem pessoas com a nossa mistura de etnias.

Depoimento 02

Eu, Tuana Ribeiro Gomes, como aluna, e hoje multiplicadora do Projeto África, posso dizer que o artesanato e a dança afro são a arte de expressar o corpo no ritmo e no gesto de dançar, no modo de trabalhar.

O artesanato, a dança e a dramatização são arte, que cada dia eu cresço como se fosse uma semente que foi plantada até se transformar em uma árvore cheia de frutos para se multiplicar. Esse Projeto nos dá consciência de que o racismo ainda hoje é muito visível na nossa comunidade, pois é comum vermos pessoas negras serem discriminadas em vários locais. Termino meu depoimento com a certeza de que racismo não deve existir em lugar algum do mundo. A participação no Projeto nos deu conhecimento sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o que foi bom para lutarmos contra o racismo e discriminação na nossa comunidade. E hoje, sou multiplicadora de artesanato e dança.

Depoimentos 03

Eu, Jacqueline, estudei na E.M.E.F. Cândido Régis de Brito, e faço parte do Projeto África-Brasil. Desde que a professora trabalhava com textos da Cultura Africana, falando sobre as nossas raízes Afro

– Brasileiras e Africanas, na sala de aula e na nossa comunidade, passamos a combater todos os preconceitos e discriminações.

Eu, M^a Caruline, estudei na E.M.E.F. Cândido Régis de Brito, faço parte do Projeto África – Brasil. Ele quebrou barreiras sociais que existem no Brasil e no mundo; nas nossas discussões, aprendi que devemos combater preconceitos e discriminações. Participo do Grupo de Dança e Artesanato.

Eu, Alysgardênia de Lourdes Coelho Pereira Correia, como pedagoga da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândido Régis de Brito, acompanhei todo o processo de implantação do Projeto África – Brasil pela Prof.^a Lúcia de Fátima Júlio. Nós, que somos educadores, sabemos que é importante e interessante contagiar e foi o que aconteceu com o trabalho da professora Lúcia, pois outros colegas aderiram e hoje com o apoio da Gestão do Prefeito João Bosco Carneiro Júnior, ela expandiu o seu projeto para outras unidades escolares, trazendo também o Curso de Capacitação para os professores da Rede Municipal. Quanto aos frutos, estamos colhendo com a mudança de metodologia, atitudes, enfim, desconstruindo os preconceitos e discriminações existentes, e capacitando nossos professores na implantação da Lei 10.639/03 no currículo escolar.

Depoimento 04

Eu, Maria do Socorro Medeiros de Albuquerque, Professora Polivalente do 5º ano da E.M.E.F. Cândido Régis de Brito, desde o início do projeto, apresentado pela professora Lúcia de Fátima Júlio,

quando a mesma compartilhou suas propostas e seus objetivos a serem atingidos, que adaptei o seu material à realidade dos meus alunos do 5º ano. Foram grandes momentos proveitosos, lembro bem de alguns, por exemplo; quando ela me passou os textos: “Os balões pretos são igualmente bons”, “Elmer, o elefante”. Estes geraram discussões levando os meus alunos a uma reflexão de suas atitudes, reconstruindo um novo pensar com relação ao seu colega de sala negro, e também aos demais.

Trabalhei arte em sala de aula através do texto “O papel das máscaras na cultura africana“. Fizemos leitura informativa, desenhos e confecção de máscaras. Também utilizei filmes educativos, danças e dramatizações.

Enfim, devido a este projeto, tenho outra visão de como trabalhar a cultura africana, fazendo um paralelo com o livro didático, possibilitando ao meu aluno que ele refaça sua identidade ética.

Digo ainda, que o Projeto só acrescentou novos conhecimentos e nova prática pedagógica, que possibilitou a nós, professores, crescer profissionalmente e elevou a autoestima daqueles alunos que se sentiam discriminados.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado,1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Senado,1998.

BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2010

FREIRE, J. A. Alagoa Grande: sua História de 1625 a 2000. 2. ed. João Pessoa: União, 2002.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E COMUNIDADES QUILOMBOLAS: relações indissociáveis

Edna Prado¹

1. O cenário dos anos noventa

Refletir sobre as políticas públicas sociais e, especificamente, sobre as políticas educacionais, hodiernamente, pressupõe uma compreensão mais ampliada da educação (níveis micro e macroestrutural) e das suas intrínsecas relações com outras importantes áreas, tais como a economia e a política.

No Brasil, a situação da educação (todos os níveis e modalidades), embora sendo grave, não tem encontrado, ao longo dos anos, políticas eficazes a reversão do quadro de crise. Estudos têm demonstrado que além da insuficiência da oferta, as políticas públicas promovidas pelos governos para a escolarização dos brasileiros pertencente às chamadas minorias (analfabetos, negros, índios, etc.) têm se constituído em ações emergenciais. São programas e projetos,

1 Doutora em Educação pela UNESP, mestre em Educação pela PUC-SP, licenciada em Educação Física, Pedagogia, Letras e bacharel em Linguística pela USP, especialista em Psicologia, também pela USP, em Ecoturismo pela UFLA, em Tutoria em EaD pelo Senac. Professor Adjunto III da Universidade Federal de Alagoas UFAL no curso de Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Educação - PPGE e em Ensino de Ciência e Matemática - PPGE CIM. wiledna@uol.com.br

muitas vezes, de curta duração, realizados sem as condições estruturais necessárias e sem garantia de continuidade no ensino superior.

Ao lado de outras modalidades de ensino, tais como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena, a Educação Quilombola caracteriza-se por ocupar um papel secundário nas agendas governamentais em relação aos demais. Tal característica se acentua no final da década de 80, quando um novo sistema de relações internacionais, criado a partir da crise econômica ocorrida nos anos 70, começa a consolidar-se. É a chamada globalização, que aliada às regras do neoliberalismo, estabelece uma nova configuração mundial.

O neoliberalismo, ordem político-econômica vigente no século XX, impulsionado internacionalmente a partir dos governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra (1979), e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1980), é contra o Estado Benfeitor (Welfare State) estabelecido após a II Guerra Mundial. Segundo os neoliberais, “o Estado aparentemente benfeitor acaba na verdade produzindo um inferno de ineficácia e clientelismo, pesadamente pago pelo mesmo cidadão que à primeira vista procurava socorrer”. (MORAES, 2000, apud KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000 p. 18). O mercado é o novo eixo organizador da sociedade em detrimento do estado nacional, que perde sua força interventora frente à globalização financeira, à internacionalização das atividades econômicas e à liberação da economia mundial. Nesse modelo, o econômico sobrepõe-se ao político passando a ser encarado como a instância norteadora da sociedade.

Tais alterações atingiram diretamente os países endividados, que se viam, à época, cada vez mais vinculados aos “programas de

ajuste” e às mudanças estruturais impostas pelas organizações multilaterais, o que acontecia através da renegociação de suas dívidas, de novos empréstimos e de financiamento de projetos. Os programas de ajuste neoliberais influenciaram as políticas públicas locais fazendo-as apoiarem-se em um triplo objetivo: focalização, descentralização e privatização, termos aqui entendidos, respectivamente, como: substituição do acesso universal (direitos sociais, bens públicos, etc.) por acesso seletivo – as chamadas políticas compensatórias, como os programas de auxílio à pobreza ou os programas de alfabetização de adultos; nova forma de regulamentação de competências que redistribui responsabilidades, mas que, especificamente no caso educacional brasileiro, apresenta uma dupla lógica: descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema e centralização das decisões pedagógicas, através da elaboração de políticas, normatização, avaliação, transferência dos bens e responsabilidades (saúde, educação, assistência social, etc.) estatais ao setor privado (ARELARO, 2000 apud PRADO, 2002; GENTILI, 1995).

O processo de reestruturação global do Estado e os novos ditames da economia de mercado provocaram impactos nas diferentes esferas sociais e, como não poderia deixar de ser, determinaram importantes reformas na esfera educacional, especificamente, na educação destinada aos cidadãos remanescentes de comunidades quilombolas, que, segundo a legislação, correspondem aos “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à

opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2003 Art. 2º). E, com uma concepção mais ampliada, identificam-se a uma

categoria social relativamente recente, representando uma força social relevante no meio rural brasileiro, dando nova tradução àquilo que era conhecido como comunidades negras rurais (mais ao Centro, Sul e Sudeste do país) e terras de preto (mais ao Nordeste e Norte), que também começa a penetrar o meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros no entorno dos terreiros de candomblé. (ARRUTI, 2005 p. 26)

Foi durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) que as pressões dos organismos multilaterais intensificaram-se, em virtude dos dados estatísticos internacionais que evidenciavam o grande atraso educacional do país. O Brasil apresentava, em 1991, 19,2 milhões de analfabetos, o que correspondia a 20% do total da população. Entretanto, poucas ações concretas foram feitas no sentido de reverter a situação, mesmo sendo ela a condição prioritária para o recebimento de novos empréstimos internacionais.

Já no governo do Presidente Itamar Franco (1992 – 1995), a declarada posição de defesa do Estado Nacional por ele assumida fez com que os ajustes estruturais neoliberais fossem mais discretos, mas nem por isso, interrompidos.

Há vários anos o Brasil vinha organizando suas políticas educacionais em função das determinações político-econômicas internacionais, mas é mais especificamente a partir da década de 90 que o país rende-se por completo

às pressões dos organismos multinacionais, em especial dos bancos, como o Banco Mundial – BM e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD. O discurso neoliberal passa a fazer parte do cenário educacional, reorganizado em função dos critérios de mercado.

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 1998; 1999 – 2002) os ajustes estruturais foram diretos: redução dos gastos públicos em todos os setores, cortes de salário real, austeridade nas políticas fiscal e monetária, mesmo que para a concretização de tais objetivos fossem necessárias reformas constitucionais. A esse respeito, a manifestação das camadas populares, sindicatos, estudiosos e outras esferas sociais foi nitidamente contrária, pois sob essa ótica, alteram-se as concepções de democracia e cidadania.

Para o governo de FHC, o Brasil não apresentava problemas de financiamento na área educacional, não havia mais no país problemas relativos à demanda e os recursos investidos eram suficientes: o problema estava no gerenciamento e aplicação dos mesmos. Entretanto, estudos mostraram que o Brasil gastava muito pouco com o ensino fundamental e que os estados apresentavam grandes diferenças entre si nesse indicador (KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD, 2000; ALMEIDA, 2001).

2. Políticas Públicas: definição conceitual

Para uma melhor compreensão da categoria “políticas públicas”, torna-se indispensável uma rápida incursão pela

etimologia. Segundo o dicionário Houaiss (2012), o vocábulo 'política' vem do grego *politikê* e do latim *politica* e significa a ciência dos negócios do Estado. Já a palavra 'pública', vem do latim *publicus* com significado relativo a povo. Assim, desde sua mais simples acepção, política pública corresponde aos negócios do Estado relativos à população.

Nos últimos vinte anos, a expressão “políticas públicas” começou a ganhar destaque no cenário mundial a partir da nova reconfiguração do papel do Estado, desencadeada pela opção neoliberal de um Estado mínimo, como visto na seção anterior. Por vezes, seu uso parece se revestir de um consenso conceitual e político, ou de certa neutralidade frente às questões sociais.

O que de fato vem a ser uma política pública? Quem a elabora? Com quais finalidades? Como avaliá-la? O que uma política pública tem a ver com a educação que se espera para crianças, jovens e adultos de uma comunidade quilombola? É a busca por tais respostas que norteia as reflexões aqui apresentadas.

Para Belloni (2000 p. 10), as políticas públicas correspondem ao “conjunto de orientações e ações de um governo com vistas ao alcance de determinados objetivos.” Draibe (1986 p. 17), de forma mais detalhada, acrescenta que a política pública é aquela

que se desenvolve em esferas públicas da sociedade (...). Políticas dessa natureza não se restringem, portanto, apenas às políticas estatais ou de governo, podendo abarcar, por exemplo, políticas de organizações privadas ou não governamentais de quaisquer tipos, sempre e quando preservado o caráter público acima referido. (DRAIBE, 1986, p.17)

Para outros, a política pública nada mais é do que o “Estado em ação” (JOBERT, MULLER, 1987). Entretanto, não é possível que se tenha a ideia equivocada de que apenas os governantes eleitos pelo povo são os atores desta ação, ao contrário, o cidadão precisa assumir seu papel como protagonista, deixando de lado a mera atividade expectadora. Desta forma, não é possível pensar em uma política pública educacional para certa comunidade (p. ex: quilombola), sem pensá-la em suas relações macro estruturantes com as políticas sociais e econômicas de um Estado neoliberal.

Uma vez conceituada a política pública, é importante refletir sobre sua configuração, ainda que rapidamente, em função dos limites do presente texto. Em linhas gerais, a definição de uma política pública apresenta fases bem delineadas: formulação, implementação e avaliação.

Para a formulação de uma política, é necessária a formação das “agendas”, ou seja, dos assuntos que estão na ordem do dia e que são frutos de necessidades imediatas de diversos grupos, os quais levarão à composição de blocos de interesses e alianças políticas (constituindo-se, verdadeiras arenas de disputa).

Uma vez definidos os assuntos mais importantes do governo, assumidos frente à sociedade, começa uma nova fase, a de implementação dos compromissos firmados. Tal fase reflete “o como fazer”, por meio de ações organizadas, que os objetivos e as promessas feitas ganhem concretude.

Por fim, tem-se a etapa da avaliação, na qual a política implementada será posta a cheque a partir de certos critérios. Neste momento, pergunta-se se de fato as ações desenvolvidas alcançaram

os objetivos propostos da melhor maneira possível. Segundo Belloni (2000, p.44), esta etapa corresponde:

a ação intencional do Estado junto à sociedade. Assim, por ser voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais, além de abordar os aspectos de eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas. (BELLONI, 2000, p.44)

Respectivamente, eficiência, eficácia e efetividade devem ser entendidas como relação do esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados; os resultados efetivos – metas propostas, metas alcançadas e instrumentos previstos e, por fim, o impacto social das ações, questionando-se a efetiva mudança na realidade da população alvo da política.

Outro aspecto a ser considerado, ao analisarmos uma política, é a distinção que se faz entre “política de governo” e “política de Estado”. A primeira refere-se a ações transitórias que terminam com o mandato do dirigente político, enquanto a segunda, é sinônimo de ações que, independentes da mudança político-partidária por ocasião das eleições se mantêm, em função de sua característica mais perene. São, em linhas gerais, ações planejadas e executadas no coletivo e que ficam com a comunidade. (DOURADO, 2007).

Como visto, as políticas públicas relacionam-se intrinsecamente com o Estado, que por sua vez tem importante papel nas transformações (ou permanências) sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Höfling (2001, p.30) assevera que:

[...] uma destas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico. (HÖFLING, 2001, p. 30).

Para tanto, a próxima sessão discute como têm se constituído o novo cenário das relações entre o Estado e a política social, de recorte educacional, a fim de permitir uma compreensão mais aprofundada de questões basilares do estreitamento das relações entre o Estado e a participação da sociedade civil organizada, as quais interferem também, como não poderia deixar de ser, na educação dos sujeitos das comunidades quilombolas.

3. Estado e Sociedade Civil: a participação social

O cenário da mobilização e da organização da sociedade civil tem mudado muito nos últimos anos em função de inúmeras alterações, em especial, as de ordem político-econômica e tecnológica que afetaram a vida das pessoas. Hoje, o modelo econômico neoliberal, subordinado à rapidez e à perversidade dos ditames do mercado globalizado, gerou o desemprego em massa; a redução salarial; a perda de direitos sociais conquistados pelos trabalhadores ao longo da história, que afetam não só os trabalhadores na ativa, mas também os aposentados; flexibilização da legislação trabalhista; o aumento dos índices de criminalidade e violência, não só nas grandes cidades; precárias condições de atendimentos nas áreas sociais, tais como: educação, saúde, transporte e moradia, etc.

Sobre o cenário delineado acima, Gohn (2005, p.77) afirma que:

Como o modelo econômico vigente, subordinado aos ditames do mercado globalizado, não prioriza uma agenda de crescimento da economia via expansão do emprego formal (que, ao contrário, só reduz o contingente de mão-de-obra empregada devido à própria informatização, as reengenharias administrativas, e à própria crise fiscal das empresas), o setor que cresce é o da economia informal, passível de arranjos onde os custos e os direitos trabalhistas são descartados e as organizações da sociedade civil – novas e antigas – são incorporadas como agentes de intermediação no atendimento das demandas sociais. A demanda básica dos setores populares passa ser o emprego, e como não há trabalho, formal ou informal, para todos, criam-se programas de atendimento emergencial: cestas básicas, bolsa-trabalho [...].

De acordo com várias análises sobre esta nova configuração (BEGHIN, 2005; GOHN, 1999; ROSSI, 1998 apud BEGHIN, 2005), somente quando as consequências desse quadro político-econômico atingiram o mercado financeiro, através de várias crises nas bolsas de valores e os grandes investidores financeiros mundiais perderam repentinamente milhões de dólares é que a atenção deles se volta para o âmbito social, pois até então, vários protestos e resistências mundiais às reformas neoliberais eram considerados como “vozes do passado” (GOHN, 1999, p. 71). Diante disso, o crescimento econômico propriamente dito deixa de ser central e a questão social passa a ser considerada pelos analistas financeiros internacionais como o grande desafio a ser enfrentado pelos governos dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Frente a tamanhas mudanças, a natureza do conflito social, presente nos movimentos sociais, também se alterou e a identidade da maioria deles, que até então, caracterizava-se pela identificação com uma causa comum (por exemplo: a alfabetização), hoje, pulveriza-se em várias causas específicas, particulares a cada grupo (movimento dos sem-terra, dos negros, das mulheres, das crianças de rua, dos desempregados, etc.). Como não poderia deixar de ser, as políticas públicas sociais também perderam seu caráter universalizante e, em um processo de focalização, passaram a ser formuladas de forma particularista, ficando popularmente conhecidas como políticas públicas compensatórias. Tais políticas também deixaram de ser gerenciadas exclusivamente pelo Estado; hoje, as novas parcerias entre Estado e a sociedade civil correspondem aos novos espaços de conflito e negociação social.

Nesses novos espaços, novos atores também assumem o papel de protagonistas. Entre eles, destacam-se as organizações não-governamentais, popularmente conhecidas apenas como ONGs, as instituições, as fundações e os movimentos populares, todos guardando como características centrais o fato de não fazerem parte do governo (Estado) e de não possuírem fins lucrativos. Juntos, tais atores são conhecidos pela expressão “terceiro setor”, que não se confunde com o setor terciário da economia (contraponto dos setores da indústria e agricultura). Hoje, o primeiro setor é entendido como o Estado e o segundo como o mercado.

Gohn (1999) apresenta dois tipos diferentes de participação da sociedade civil na história recente do país. No primeiro, movimentos populares dos anos 50-60 e 70-80, as opções político-ideológicas de

esquerda constituíram-se como fator mobilizador de um grupo que reivindicava direitos sociais, políticos, econômicos, culturais. No segundo, movimentos atuais, onde não há, necessariamente, uma unidade ideológica que mobilize e garanta um envolvimento mais duradouro. Isto porque são pouco ou nada politizados e, na maioria das vezes, são contrários às ideologias libertárias, integrando-se mais às políticas neoliberais, advindos, muitas vezes, de entidades criadas ou patrocinadas por empresas nacionais e internacionais (a rede de lojas C&A, por exemplo) ou por instituições financeiras, públicas e privadas, na modalidade de fundações, como a Fundação Banco do Brasil, Fundação Itaú, Fundação Bradesco, entre outras.

Outro aspecto que também merece destaque é a relação de muitas ONGs com o Banco Mundial. Segundo Gohn (1999, p. 87), os primeiros projetos de ONGs patrocinados pelo Banco Mundial ocorreram em 1970 e a partir da década de 90 têm aumentado consideravelmente.

As ONGs dos anos 80 eram politizadas e articuladas a partidos, sindicatos e alas da Igreja progressista. O associativismo predominante nos anos 90 não deriva de processos de mobilização de massa, mas de processos de mobilizações pontuais. Qual a grande diferença? No primeiro caso, a mobilização se faz a partir de núcleos de militantes que se dedicam a uma causa segundo as diretrizes de uma organização. No segundo, a mobilização se faz a partir do atendimento a um apelo feito por alguma entidade plural, fundamentada em objetivos humanísticos. [...]. Este tipo de associativismo não demanda dos indivíduos obrigações e deveres permanentes para com uma organização. E a mobilização se efetua independentemente de laços anteriores de pertencimento, o que não ocorre com a militância do primeiro tipo. (grifo nosso)

A participação da sociedade civil nos anos 70 e 80, via entidades chamadas de cidadãos ou militantes (GOHN, 1999), caracterizava-se, basicamente, pela luta contra o regime militar vigente (torturas, presos políticos, exílio) e pelos direitos e condições mínimas de sobrevivência (necessidades básicas). Tais objetivos aproximaram-nas dos movimentos de esquerda (oposição à Ditadura Militar). Nos anos 90, os princípios norteadores dessa participação social são alterados pela nova configuração mundial e, atingidas por uma crise econômica advinda da perda de recursos de muitos patrocinadores internacionais, muitas ONGs sofreram alterações em suas estruturas organizacionais:

No Brasil, nos anos 70-80, as ONGs cidadãos e militantes estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que delinearam um cenário de participação na sociedade civil, trazendo para a cena pública novos personagens, contribuindo decisivamente para a queda do regime militar e para a transição democrática no país. As ONGs contribuíram para a reconstrução do conceito de “sociedade civil”, termo originário do liberalismo, que adquire novos significados, menos centrado na questão do indivíduo e mais direcionado para os direitos de grupos. [...] Nos anos 90, o cenário das ONGs cidadãos latino-americanas se altera completamente. As atenções das agências patrocinadoras de fundos de apoio financeiro e de pessoal para trabalho de base, articuladas às Igrejas, voltaram-se para os processos de redemocratização do leste europeu. Os movimentos e as ONGs latinas passaram a viver a mais grave crise econômico-financeira desde que foram criadas. A mudança na forma de financiamento alterou a atuação das ONGs. A escassez de recursos das agências de cooperação internacional e a mudança interna em seus critérios e diretrizes – de assessoria técnica para geradora de fundos financeiros – criou um cenário que levou à

necessidade de elas gerarem recursos próprios e lutarem pelo acesso aos fundos públicos. (GOHN, 1999 p. 77)

Procurando angariar recursos financeiros para suas atividades, muitos movimentos e ONGs tiveram necessidade de melhorar a qualificação de seus membros. Influenciados pelas pressões do modelo econômico vigente, os vocábulos *eficiência* e *produtividade* passaram a ser prioridades na formulação, gestão e avaliação de seus projetos sociais, até porque, sem tais preocupações, os investidores (“parceiros”) não aplicariam seu dinheiro em projetos não confiáveis.

A nova política de distribuição e gestão dos fundos públicos e privados mudou as antigas formas de reivindicação dos movimentos populares. Se no passado, muitos deles assumiam posturas reativas e defensivas (SOUZA, 2005), hoje, exige-se deles uma postura mais propositiva, tanto que muitos movimentos incorporaram-se às instituições que já os apoiavam ou transformaram-se em ONGs.

Para Beghin (2005), tem crescido em escala mundial o interesse das grandes empresas e corporações no envolvimento do setor empresarial na realização, em caráter voluntário, de projetos relacionados à área social. Mas, como visto anteriormente, tamanha preocupação não é desinteressada, é, antes de tudo, mais uma das suas estratégias de sobrevivência no mercado globalizado altamente competitivo. Hoje, atrelada às exigências já conhecidas, como a busca pela qualidade total, certificações internacionais, relação custo-benefício e preocupação com o cliente, as grandes empresas necessitam legitimarem-se perante a sociedade.

Mesmo diante de tal situação, não é possível negar, numa postura maniqueísta, a importância das novas relações e a co-responsabilidade das grandes empresas e corporações na melhoria do bem comum, a grande questão que se coloca é como a sociedade civil pode aproveitar-se delas para a efetiva transformação social, pois como afirma Souza (1994 *apud* BEGHIN, 2005, p.73),

a sociedade tem de abandonar a postura passiva que vem mantendo com relação ao empresariado e atuar de forma positiva, propondo um programa econômico, uma função econômica, uma nova ética de economia. Pode mobilizar os empresários para que participem do conjunto das responsabilidades da sociedade, não aceitando que eles fiquem dentro das fábricas, sonhando com lucros e tramando golpes no mercado ou entre eles mesmos. Pode chamá-los para a praça pública. (SOUZA, 1994 *apud* BEGHIN, 2005, p.73)

É justamente nesse novo cenário que se encontra uma atuação mais direta e, por vezes, mais eficiente dos movimentos sociais e ONG's na educação quilombola do que propriamente dita do Estado enquanto formulador, implementador e avaliador de políticas públicas específicas para a satisfação das necessidades desta modalidade de ensino.

4. Avaliação da qualidade da educação quilombola

Hoje em dia, muitos pais, alunos e alguns professores afirmam que desejam uma escola de qualidade. Mas, o que é uma escola de qualidade? Há, no cenário educacional brasileiro, uma confusão generalizada quanto ao conceito de qualidade, conhecida como “o discurso hegemônico da qualidade”.

No campo linguístico, uma consulta a vários dicionários tradicionais da língua portuguesa nos permite afirmar que, ao contrário da acepção mais popular do vocábulo *qualidade*, visto como algo positivo e desejado, predominam os significados relacionados à caracterização de algo ou alguém, “característica de uma coisa; modo de ser; disposição moral; predicado; espécie; essência; natureza”. Para a maioria dos dicionaristas, o termo em si não traz um aspecto positivo, nem tampouco um aspecto negativo.

Já no campo educacional, a abordagem semântica do termo qualidade é bem mais complexa; contrariando o falso discurso de que sua definição seja consensual. O conceito de qualidade é valorativo, dinâmico, provisório, portanto, histórico-cultural. Não basta afirmar que se quer uma escola de qualidade para as comunidades quilombolas, é preciso que essa qualidade seja caracterizada.

O que a grande maioria da população brasileira deseja é uma escola de “boa qualidade”, ao contrário de uma escola de “*péssima qualidade*” ou de “*qualidade regular*”. Mas, o que é uma escola de “boa qualidade”?

Cada grupo socioeconômico e cultural, em função de interesses específicos, estabelece critérios diferentes para a definição do que venha a ser essa escola. É preciso, portanto, que pais, alunos, professores estabeleçam critérios para a construção e a escolha de uma escola de “boa qualidade”, critérios esses, que devem considerar, entre outros aspectos, os princípios filosóficos, a proposta pedagógica, os recursos disponíveis e a formação docente. E, parafraseando Gentili (1995 p.177), não devemos nos esquecer de que “[Boa] qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”.

Fonseca (2009), em seu estudo que buscou compreender o conceito de qualidade presente nos planos brasileiros de educação, afirma que, nas últimas quatro décadas, a definição da qualidade educacional oscilou entre dois extremos: as propostas oriundas dos movimentos sociais, pautadas em princípios humanistas e emancipatórios dos sujeitos, e as propostas oficiais dos governos, calcadas na preparação profissional de mão-de-obra e ao mesmo tempo, na criação de uma massa consumidora do mercado.

Para Cunha (2007) e Oliveira (2007), qualidade é sinônimo de acesso à escola, em uma associação a um direito individual. Nessa perspectiva, se comparados os dados atuais aos dados de anos anteriores, ainda que precários, houve uma melhora no acesso ao ensino voltado aos quilombolas, uma vez que há no Brasil “1.561 escolas de Ensino Fundamental e 57 de Ensino Médio (INEP/2009) localizadas em regiões quilombolas ou que atendam a essa parcela da população” (BRASIL, 2010, p.25).

Para outros, a qualidade deve ser mensurada a partir

[...] do ponto de vista das políticas governamentais dirigidas para o sistema, como avaliação externa, o financiamento público, a inovação tecnológica, a formação de quadros administrativos e docentes. Ou, ainda, a examinam a partir da dinâmica interna das instituições escolares e universitárias, enfocando a gestão institucional, a autoavaliação, o currículo. Estes enfoques não são excludentes; antes, evidenciam os diferentes aspectos pelos quais a qualidade pode ser apreendida. (FONSECA, 2009, p.154-155)

Demo (2001), ao fazer distinção entre qualidade formal e qualidade política, entendidas, respectivamente, como habilidade técnica

frente aos desafios educacionais (meio) e os valores e conteúdos mais amplos (fim), afirma que educação de qualidade precisa da junção destas duas dimensões, “precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobre tudo de alunos construtivos/participativos”. (DEMO, 2001 p. 21).

Frente à polissemia de definições e aspectos que compõem a qualidade da educação e, especificamente, da educação quilombola, não há que se buscar um conceito único, hermético, mas sim, considerá-la em sua complexidade e historicidade.

5. Considerações finais

A universalização da educação básica não pode se constituir satisfatoriamente se esta continuar deixando as especificidades de grupos minoritários como os indígenas, quilombolas, analfabetos, etc. relegadas a um segundo plano na agenda política da nação. A universalização das matrículas precisa de fato resgatar a importância da diversidade cultural e garantir a igualdade de acesso, permanência e sucesso de todos os alunos matriculados em escolas brasileiras, a fim de que tenham, de fato e de direito, acesso ao ensino superior e a uma vida mais democrática e cidadã, pois, se assim não for, a educação destes sujeitos tende a continuar subordinada aos interesses neoliberais e imediatos do capital.

Diante do exposto, não há como atribuir um sentido único à qualidade da educação, uma vez que ela pode refletir interesses dos mais variados grupos que compõem a sociedade, significando

o pleno domínio dos conteúdos oficialmente selecionados; o mero acesso às matrículas no sistema público de ensino; o desenvolvimento do senso de participação e criticidade diante das mazelas sociais; a garantia do Programa Bolsa Família; o simples domínio de operações mecânicas que atendam aos interesses imediatistas do capital e, mais modernamente, como bem expõe Fonseca (2009), a qualidade educacional, pautada em critérios de eficiência, eficácia e efetividade, tem significado boas colocações no *ranking* das avaliações externas (nacionais e internacionais).

Outros aspectos também são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação quilombola, tais como: respeito aos docentes e discentes como sujeitos de direito sem qualquer tipo de discriminação (gênero, raça, classe social); definição de um currículo que esteja acima da mera satisfação das necessidades do mercado de trabalho e que respeite a diversidade cultural; respeito às especificidades locais de um país com dimensões continentais; superação da dicotomia quantidade/qualidade uma vez que ambos são aspectos intrínsecos da educação cidadã; estímulo à participação social e política e ao controle social; criação de políticas de avaliação educacional consistentes, que não se limitem à medição do desempenho dos alunos em testes padronizados; maiores investimentos financeiros, etc. (CAMPANHA, 2011).

As ideias aqui apresentadas não são contrárias à participação dos movimentos, quaisquer que sejam eles, na educação quilombola do país. Entretanto, é indispensável a análise das limitações a eles inerentes em função do atual cenário político-econômico e de seus possíveis redirecionamentos na busca de uma nova e melhor qualidade para a educação brasileira em todos os seus níveis, condição

indispensável para a criação de um país mais justo e verdadeiramente democrático.

Os maiores desafios da educação quilombola nacional encontram-se, sem meias palavras, na falta de políticas públicas sérias (eficazes, eficientes e com efetividade social), nas quais o Estado assuma a responsabilidade pela melhoria do processo de formação docente, quer na modalidade inicial ou continuada; na reflexão sobre a coexistência de programas de educação formal e não-formal nos municípios, delimitando claramente seus reais objetivos, limitações e possibilidades; no estabelecimento e manutenção das parcerias entre os vários protagonistas; na coleta, análise e divulgação de dados sobre o desempenho dos educandos e, finalmente, no acompanhamento dos egressos que permita avaliar o impacto da educação em suas vidas.

Em síntese, as palavras de Dourado (2009, p.207) encerram com clareza a ideia que aqui se buscou defender:

[...] sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada. (DOURADO, 2009, p.207)

6. Referências

ARRETCHE, M. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

ARRUTI, J. M. Quilombos. In: PINHO, O. (Org.). **Raça: perspectivas antropológicas**. Campinas, ABA; Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.

BELLONI, Isaura, MAGALHÃES, Heitor, SOUSA, Luzia. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000. BRASIL, CNE. **Texto - referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Brasília, 2003.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?** 2 ed. – São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CUNHA, L.A. *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado*. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas*. **Educação e Sociedade**. Vol. 28 n. 100. Especial. Campinas, out, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. *A qualidade da educação: perspectivas e desafios*. **Cadernos CEDES**. Vol. 29 n. 78. Campinas, maio/ago, 2009.

DRAIBE, S. **O padrão brasileiro de proteção social**. Análise Conjuntural, nº 2, Ipardes, 1986.

FONSECA, M. *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. **Caderno CEDES**. Vol. 29 n. 78. Campinas, maio/ago, 2009.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação**. 7. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. <http://houaiss.uol.com.br/busca>. Acesso em 14/09/2012.

IBGE. **Indicadores Sociais do Censo Demográfico 1991**. IBGE: Brasília, 2011.

JOBERT, B. e MULLER, P. **L'État en action: politiques publiques et corporatismes**. Paris: PUF, 1987.

KRAWCZYK, N.; *et.al.* **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI – Reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, R.P. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

PRADO, E. **A alfabetização de jovens e adultos no município de Diadema – SP**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2002.

SILVA, P.L.B; MELO, M.A.B. de. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características determinantes da avaliação de programas e projetos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 48. Campinas, NEPP/UNICAMP, 2000.

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL

Marconi Pequeno¹

1. Da diversidade de direitos ao direito à diversidade

A diversidade cultural se constitui como um dos grandes entraves à ideia de universalização dos direitos humanos. A tentativa de colocar os direitos fundamentais, tal como foram erigidos e celebrados nos países ocidentais, sob a égide de um ideal comum e de transmiti-los a todos os povos do planeta colide justamente com a heterogeneidade étnica, cultural e axiológica própria às diversas comunidades humanas. A dificuldade em integrar todas as diferenças sob o manto de uma unidade cultural revela ainda o quão se afigura difícil reduzir a pluralidade de tradições e costumes a um só corpo de ideias dominantes. O desejo de unificar os povos sob a bandeira de direitos forjados no ventre da tradição ocidental tem se mostrado infrutífero ao colidir com as diferenças abissais que caracterizam os países e, no interior destes, os costumes e valores que regem as suas diversas manifestações culturais.

Alguns partidários do ideal universalista consideram que a doutrina dos direitos humanos, ao se constituir como o ponto de culminação do projeto Iluminista de liberdade e convivência

1 Professor Associado IV do Departamento de Filosofia e membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

pacífica entre os povos, deveria servir de critério de referência para a organização cultural e política das diferentes sociedades¹. Assim, tudo se passa como se todos devessem aderir a tais princípios, uma vez que eles representam a via de acesso ao estágio mais elevado do processo civilizatório. Contrariamente a estes, encontramos os que defendem a proteção irrestrita dos valores, costumes e práticas considerados diferentes daqueles vigentes nos países ocidentais². Há, por fim, os autores que postulam o equilíbrio entre as duas perspectivas, já que a defesa da identidade cultural não anularia necessariamente o discurso em favor da diferença³.

A defesa de uma posição mitigada sugere a existência de uma relação dialética entre identidade e diferença. A harmonia entre ambas decorreria de uma relação de correspondência, e não de oposição radical. Porém, sabemos que, em face dos insondáveis conflitos que marcam o universo das múltiplas culturas, o problema consiste em saber como, de fato, resguardar o espaço da diversidade em face dos discursos e posturas que defendem as padronizações identitárias. Os constantes embates entre culturas diferentes traduzem bem a enorme dificuldade em realizar, na prática cotidiana, ações que viabilizem tais pretensões.

Trata-se, pois, de saber em que medida é possível instituir uma cultura em/para os direitos humanos capaz de orientar as interações sociais, as formas de exercício do poder e as relações interpessoais, mantendo, ao mesmo tempo, o direito à diferença e o respeito à diversidade cultural. Eis uma das questões fundamentais do nosso tempo: como estabelecer uma relação de convivência e simetria entre identidade e diferença?

2. O multiculturalismo e seus desafios

O multiculturalismo põe em relevo a necessidade de resguardar o direito de o sujeito ser diferente em suas formas de pensar e agir. Ora, a diversidade cultural se revela como um fato inelutável, já que é também uma marca constitutiva da realidade dos povos. Não se trata, portanto, de ser ou não a favor de sua existência. Ele existe porque as sociedades são plurais em sua essência, já que são constituídas por pessoas e grupos pertencentes a distintos universos culturais. O desafio consiste em fazer com que as diferenças possam se transformar em um instrumental intercultural capaz de arrefecer as desigualdades e conflitos, ou seja, fazer com que as diferenças possam ser a força motriz de uma sociedade democrática e pluralista.

Esta preocupação se explica pelo fato de o tema *multiculturalismo* ocupar um lugar de destaque no rol das grandes discussões contemporâneas. Com efeito, nos países ocidentais (sobretudo na Europa e nos Estados Unidos), a questão concernente à tolerância e à assimilação das diferenças culturais tem sido motivo de grandes debates intelectuais e de enormes preocupações políticas. Mas, ao mesmo tempo, esse debate é também suscitado pela ameaça que **a alteridade** passou a representar naqueles contextos societários. Isto porque, no continente europeu e nos Estados Unidos, a presença do **outro diferente** tem trazido consigo não apenas implicações econômicas (disputas por postos de trabalho, gastos com a seguridade social), mas também envolve questões de natureza política (discursos xenófobos, comportamentos racistas, suspeita de envolvimento de grupos étnicos com atentados terroristas) e culturais (práticas

religiosas estranhas aos valores cristãos, costumes contrários às leis daqueles países).

Na América Latina, todavia, tais conflitos ainda são rarefeitos ou tênues, possivelmente em razão da base multicultural que deu origem à sua formação. No contexto dos países latino-americanos, tais problemas ainda não adquiriram grande amplitude, apesar de possuírem algumas peculiaridades não menos importantes. Não obstante, o massacre de povos indígenas pelos primeiros colonizadores europeus e a experiência dolorosa da escravidão vivida pelos africanos que aqui chegaram, tais negações históricas não conseguiram dizimar a cultura desses povos que resistiram e continuam a afirmar suas identidades culturais, apesar dos entraves que dificultam suas inserções em outras esferas da vida do país. Evidentemente, não devemos esquecer que a matriz racista ainda presente em pensamentos, palavras e práticas sociais, bem como a constante ameaça sofrida pelos povos indígenas, revelam que muito precisamos avançar para aprimorar a convivência multicultural nessa parte do Continente.

A tentação de reduzir o múltiplo ao uno faz parte da trajetória de uma tradição cultural que determina nossas crenças e ações. Com efeito, a imposição de valores hegemônicos, fomentados pelo chamado pensamento único, destina-se a unificar as múltiplas visões de mundo e a reduzir a rica e complexa malha multicultural de povos e nações a uma espécie de monocultura. Esta, por sua vez, baseia-se na defesa de um *modus vivendi* pretensamente superior a ser adotado por todos os indivíduos.

A negação da alteridade encontra-se presente nas estratégias de poder de governos e organismos do Estado, mas também podemos

percebê-la pulsando na mentalidade dos sujeitos e na consciência coletiva de todo um povo. O estranhamento face à diferença (e, mais particularmente, em relação ao diferente!), não é uma marca exclusiva da cultura ocidental nem, tampouco, é um privilégio do nosso tempo. A trajetória de violência que demarca a história da humanidade demonstra que o outro quase sempre foi alvo de repulsa, desconfiança ou ódio. Esta recusa daquele que se nos revela diferente é fomentada pela ideia de que esta diferença ameaça um determinado *status quo*. O medo gera a sua negação e, em casos extremos, o desejo de aniquilá-lo, seja física ou simbolicamente.

Ao retratar o itinerário dos conflitos que permeiam o processo civilizatório, podemos constatar que a construção da identidade de um povo muitas vezes é obtida mediante a eliminação do outro e de tudo de ameaçador que ele representa. Esta é a razão pela qual o respeito à alteridade designa não apenas o reconhecimento da dignidade do outro, de seus valores, costumes e da sua própria individualidade, mas, também, pode revelar os traços de um progresso moral calcado na tolerância e no respeito ao que o outro é ou representa aos olhos da nossa cultura.

Tais encruzilhadas revelam que o tema dos *Direitos Humanos* não pode deixar de enfrentar o problema de como efetivá-los em face da pluralidade cultural característica das múltiplas sociedades contemporâneas. Esta exigência se impõe não apenas porque os direitos fundamentais traduzem os valores hegemônicos da cultura ocidental, mas, sobretudo, pelo fato de que a tentação etnocêntrica de os impor a outros povos faz parte das estratégias de universalização de tais direitos. O etnocentrismo é balizado por uma

ideia eivada de controvérsias segundo a qual é possível hierarquizar culturas e julgar seus valores como superiores ou inferiores. Mas, baseados em que princípio ou valor poderíamos defender a superioridade de uma cultura? O que nos autorizaria a hierarquizar e julgar culturas que se revelam diferentes da nossa? Uma tal classificação estaria a serviço de um interesse ideológico ou de uma pretensão política de matriz colonialista? Por fim, seria possível defender a preeminência de uma cultura sobre outra sem que essa atitude esteja norteadada por um interesse de dominação, seja ela de caráter político ou cultural? As respostas a tais questões e a possível solução desses impasses definem a natureza da relação entre *Direitos Humanos* e *multiculturalismo*.

3. O multiculturalismo e o problema da universalidade dos Direitos Humanos.

Os defensores do multiculturalismo consideram que os indivíduos devem ser protegidos e respeitados em sua forma de ser e agir porque gozam de uma mesma essência e fazem parte de uma mesma espécie. Ou ainda, porque todas as diferenças são contingentes quando confrontadas com a natureza identitária que nos caracteriza. Com isso, todos devem ser igualmente protegidos, independentemente de suas diferenças circunstanciais, já que são detentores de uma essência natural ou mesmo divina. Porém, esta explicação fundamenta-se na fé, não estando, pois, ao alcance de uma comprovação racional. Ademais, a sacralização do humano pode também resultar dos interesses particulares de doutrinas religiosas,

cuja finalidade de dominação são, muitas vezes, fonte de conflitos, guerras e perseguições aos seus oponentes.

Há ainda os que sustentam que o respeito às diferenças deve ser fomentado pelo fato de que os homens possuem uma mesma natureza, enquanto indivíduos (animais) de uma mesma espécie. Essa igualdade biológica serviria para fundamentar a postura respeitosa que devemos ter por aqueles que nos parecem diferentes. Porém, como sabemos, essa identidade específica não consegue eliminar as diversas formas de comportamento discricionário que ainda animam as condutas humanas.

Ademais, outros elementos podem ser acrescentados a esses obstáculos. Um dos mais evidentes é aquele representando pelo fato de que no seio de uma mesma cultura existem crenças, princípios e interesses antinômicos. Isso significa que no interior de grupos e comunidades encontramos também aquilo que Max Weber (1972) chamava de *politeísmo dos valores*. Tais peculiaridades fazem com que o alcance universal dos Direitos Humanos possa ser colocado em xeque, haja vista que nunca sabemos qual é o grau de aceitabilidade que os mesmos podem ter ou se podem ser efetivados nas sociedades em que são adotados. Eis por que tal falta de transparência torna ainda mais desafiador o problema que envolve a assimilação dos Direitos Humanos por culturas que adotam práticas hostis aos seus interesses.

Diante da insuficiência das concepções transcendentais e naturalistas, cabe-nos reconhecer que o ideal universalista dos Direitos Humanos não consegue superar o relativismo próprio à diversidade cultural. Ora, sabemos que a solução para tal impasse

não pode ser encontrada no seio da cultura científica ou religiosa do nosso tempo. Isso significa que nem o recurso à providência divina, nem tampouco o argumento em defesa da essência natural do homem resolvem o problema. Disso resulta que precisamos levar em conta a complexidade e o caráter difuso que, frequentemente, marcam o chamado *choque de civilizações*⁴. Até porque a aceitação do outro envolve não apenas o reconhecimento de suas características peculiares, mas também exige a tolerância e a compreensão dos valores que repousam em suas formas de pensar e agir.

A chamada universalização dos Direitos Humanos exigiria, ademais, um fundamento capaz de justificar sua aplicação em escala global. A experiência histórica demonstra que a razão prática, ao contrário do que pensara Kant (1980, 1984), não se afigura apta a fundar uma ordem mundial regida pela vigência e aplicação de tais direitos. A razão, ao se deixar instrumentalizar em seu uso estratégico, parece ter perdido, como bem demonstraram Adorno e Horkheimer (2006), seu vigor emancipador e passou a servir aos interesses de poder de grupos e nações. Noutra perspectiva, a razão instrumental revelou-se impotente para realizar as pretensões fundamentais do projeto da modernidade: a universalização dos princípios de justiça e a plena efetivação dos ideais democráticos.

A razão, seja ela de caráter instrumental, estratégico ou comunicativo, não se mostra suficiente para efetivar tais postulados, nem, tampouco, para fazer face à força das paixões, volições e inclinações que orientam as ações humanas. Porém, a ausência de um fundamento sólido seria o obstáculo definitivo à tentativa de expandir tais valores a todas as comunidades humanas? O acaso do fundamento

significaria também o fim da pretensão universalista dos Direitos Humanos?

Alguns autores, dentre os quais se destaca Norberto Bobbio (1992), consideram que o problema do fundamento dos Direitos Humanos deve ser substituído pela questão acerca de sua efetivação. O que mais importa, nesse sentido, não é a discussão filosófica, jurídica ou sociológica sobre a natureza, origem ou fundamentação de tais direitos, mas sim o problema político de como efetivá-los. Apesar disso, ainda nos deparamos com grandes desafios, pois a tentativa de universalizar tais direitos precisa reconhecer os costumes históricos, a ordem social e as estruturas de poder que compõem as diversas formas de organização humana.

Ademais, convém reconhecer que as noções de *direitos* e *deveres* são polissêmicas e seus sentidos dependem das mudanças históricas que se operam nas diversas sociedades. E mesmo que uma cultura se considere a única detentora da verdade histórica e dos valores mais elevados da civilização, dificilmente ela conseguirá suscitar a adesão tácita das demais aos seus postulados e a consequente absorção dos seus parâmetros axiológicos. Não obstante tais dificuldades, poucos estão dispostos a negar que os valores de tolerância, liberdade, justiça, democracia, ainda que não possam ser universalizados, constituem elementos fundamentais daquilo que Kant (1986) chamou de *progresso moral da humanidade*.

É certo que podemos discutir se a humanidade está progredindo moralmente, porém parece evidente que os valores acima indicados, quando se efetivam no plano concreto da existência, tornam as chances mais amplas de os indivíduos escaparem do

totalitarismo e do terror, duas grandes ameaças à liberdade e à vida do sujeito contemporâneo.

Para alguns críticos, a ideologia dos Direitos Humanos baseia-se em uma visão monolítica e homogeneizada de cultura. Todavia, seu alcance não pode atingir a amplitude que ela aspira em razão da heterogeneidade cultural, das interações étnicas e das transmissões de diversos modelos de vida existentes entre povos e nações. Mas, se por um lado o universalismo esbarra nessas variáveis multiculturais, por outro convém reconhecer que a defesa da diversidade não pode deixar de considerar os limites de aceitabilidade do diferente. Eis por que tal postura deve se basear em uma visão crítica, questionadora, a fim de denunciar aquilo que pode haver de tirânico e atroz em suas diversas modalidades de expressão. Ademais, a defesa da tolerância e, bem como, o reconhecimento das especificidades de cada cultura, não devem servir de justificativa para a aceitação de práticas que possam atentar contra a dignidade humana.

A complexidade própria ao multiculturalismo nos coloca em face de outro problema não menos crucial, qual seja: o que devemos pensar e como devemos agir em face de situações culturais em que os indivíduos aceitam se submeter, de forma autônoma e consciente, a situações que julgamos atentatórias à sua condição humana? Como conceber que certos indivíduos possam se submeter àquilo que julgamos degradante ou desumano?

Sabemos que muitas manifestações culturais julgadas ignóbeis resultam de práticas impostas pela tradição ou pela vontade despótica de sujeitos que investem contra vítimas indefesas. Mas também é verdade que as pessoas podem escolher o pior para si mesmas, sem que estejam

sob a égide do terror ou da força opressiva de um poder tirânico. Ademais, se o direito de o indivíduo ter direitos é algo tão reverenciado, por que não seria também aceitável que o mesmo pudesse recusá-los?

O fato é que a defesa dogmática do relativismo pode, em contrapartida, engendrar o endogenismo cultural, impedindo que indivíduos possam transmitir, trocar ou compartilhar seus valores com os demais. Além do que, corre-se sempre o risco de que o discurso da diferença seja utilizado para fortalecer o quadro de desigualdade reinante em muitas sociedades.

O multiculturalismo encontra no relativismo sua força motriz, porém não sabemos como tal princípio (a relatividade dos valores culturais) repercute nos diversos domínios da moral e da axiologia. Com efeito, o enaltecimento da diferença, como vimos, pode induzir ou fortalecer as desigualdades existentes na sociedade. Eis por que, para alguns autores, como é o caso de Peter McLaren (1997), o multiculturalismo deve possuir uma tessitura crítica. Essa crítica, ademais, deve também levar em conta a natureza, o alcance e os limites daquilo que chamamos de **tolerância**.

4. Direitos humanos, multiculturalismo e tolerância.

O fato de determinadas manifestações culturais serem reconhecidas, não significa que seus valores sejam aceitos e tolerados. Até porque muitas dessas expressões culturais são relacionadas ao exótico, ao estranho, ao bizarro. A tolerância diante do diferente pode aparecer como uma concessão que o representante de uma cultura pretensamente superior faz àquele considerado inferior.

A tolerância é, sem dúvida, um valor cultuado em nossa época, mas isso não significa que estamos livres das tentações etnocêntricas e da sedução da monocultura⁵. Em contrapartida, devemos nos acautelar diante do uso ideológico do conceito de diversidade, pois ele pode bem servir para isolar culturas, impedindo-as de interagir entre si. Nesse caso, o respeito à diversidade é determinada pela condescendência compassiva ou pela indiferença que confere ao outro tão-somente o direito de existir, desde que sua cultura fique inserida dentro de determinadas fronteiras. Cria-se, com isso, um cordão de isolamento, como se os membros da cultura alienígena devessem manter-se confinados no espaço que lhes é próprio: o exotismo e a bizarrice. Eis por que a tolerância pode ter também um viés negativo e servir para afirmar, de forma sub-reptícia, o etnocentrismo daqueles que concedem ao outro o direito de viver diferentemente.

Parece evidente que a existência de uma sociedade racional, secular e democrática amplia as condições de possibilidade de realização de direitos humanos fundamentais. Mas, o princípio que anima a ideia de universalidade de tais Direitos Humanos revela-se insuficiente para desencadear atitudes de tolerância e aceitação do diferente. Além disso, o multiculturalismo é embalado por movimentos que se orientam pelo desejo de conquista da paz, da defesa do ecossistema, da luta feminista, da autodeterminação de minorias, entre outros, gerando novas formas de solidariedade e intervenção sobre a realidade. O caráter cosmopolita dessas lutas acabou por arrefecer o ímpeto de inúmeras ideologias etnocêntricas, haja vista que essas forças contra-hegemônicas permitem que muitos

direitos deixem de ser atributos individuais, para se tornarem conquistas coletivas.

Em face desses desafios, e tendo em vista a complexidade e os múltiplos contornos do problema, devemos reconhecer que, não obstante o fato de o multiculturalismo ser algo inelutável, nem todo tipo de diversidade cultural traz consigo virtudes morais ou traduz conquistas dos indivíduos em seus diferentes contextos societários.

Referências

ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. ***Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos***. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

AURÉLIO, D.P. **Um fio de nada: ensaio sobre a tolerância**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CASAS, B. de las. **Apologia o declaracion y defensa universal de los derechos del hombre y de los pueblos**. Castilla y Leon: Junta de Castilla y Leon, 2000.

HUNTINGTON, S. **The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order**. New York: Simon & Schuster, 1996.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril, 1980,

_____. **Crítica da Razão Prática**. Lisboa: Edições 70, 1984.

_____. **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense. 1986.

KYMLICKA, W. **Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights**. Oxford: Oxford Clarendon Press, 1995.

LAFER, C. **A reconstrução dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

McLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

PAINE, T. **Os direitos do homem**. Petrópolis: Vozes, 1989.

SANTOS, B.S. **Por uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

STOLZ, S. **O Relativismo e/ou Universalismo dos Direitos Humanos frente à Declaração Universal dos Direitos Humanos**. In: Stolz, Sheila et al. (org.). Rio Grande: Editora da Universidade Federal do Rio Grande, p. 59-74, 2008.

TUGENDHAT, E. Direitos humanos. In : **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1977.

VILLEY, M. **Le droit et les droits de l'homme**. Paris: PUF, 1994.

WEBER, M. *A Ciência como Vocação*. In: **Max Weber, Ciência e Política – Duas Vocações**. São Paulo: Cultrix, 1972.

OS DESAFIOS DA BUSCA PELA AUTONOMIA DA COMUNIDADE SENHOR DO BONFIM: exposição e discussão sobre as atividades realizadas

Carla Rafaela Pereira da Silva¹

Euriko dos Santos Yogi¹

Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho²

1. O projeto de extensão universitária

Este trabalho surgiu das atividades realizadas no projeto “Cultivando Autonomia: uma proposta de transição agroecológica na comunidade Senhor do Bonfim”. O mesmo, financiado pelo CNPq, teve por objetivo colaborar no desenvolvimento da comunidade e a busca por autonomia. Almejando este objetivo, o projeto baseou-se nas metodologias participativas e mais especificamente, no Diagnóstico Rural Participativo (DRP), que segundo Verdejo (2006), se trata de um conjunto de técnicas que possibilita a comunidade de fazer seu próprio diagnóstico das condições econômicas, sociais e ambientais em um determinado momento e que auxilie no planejamento de ações futuras na busca de melhorias. Dessa forma, os bolsistas foram a campo e após o DRP, puderam elencar demandas para o planejamento de atividades específicas na comunidade.

1 Alunos Bolsistas do curso de Agronomia do CCA/UFPB

2 Professor doutor do DCFS/UFPB

Entre as atividades elencadas, temos oficinas, visitas de intercâmbio, mapeamento de fontes d'água da comunidade e a confecção de um projeto produtivo de galinha caipira. Sendo assim, propõe-se neste texto a exposição e discussão dos resultados obtidos na realização dessas atividades desenvolvidas pelos agentes do projeto, de forma autocrítica, apontando pontos positivos e negativos das atividades e, por fim, discutir as metodologias utilizadas.

A comunidade, selecionada como local de desenvolvimento do projeto, *Senhor do Bonfim* está localizada no município de Areia, no estado da Paraíba, e é composta por 25 famílias de remanescente quilombola, que em abril de 2011 tomaram posse dos 122 ha. em que vivem há pelo menos 25 anos, sendo que alguns estão nessa área há mais de 90 anos, segundo o laudo antropológico utilizado no processo de reconhecimento da população quilombolas (INCRA, 2007). A localização da Comunidade pode ser observada na Figura 1.

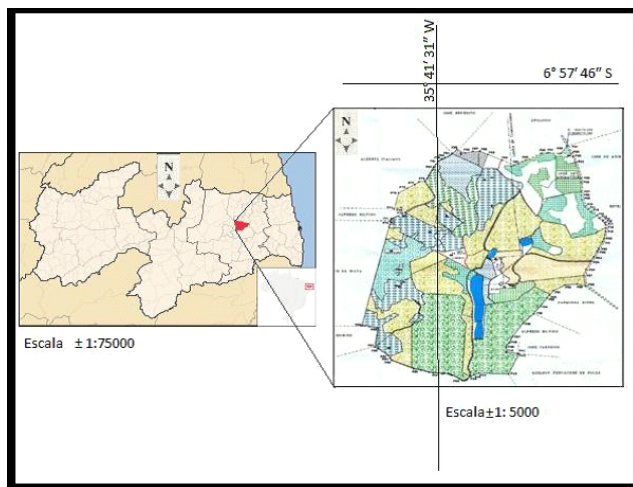


Figura 1 - Mapa de localização da comunidade Senhor do Bonfim.

Com base na realidade dessa comunidade escolhida, o DRP evidenciou a necessidade de ações pontuais nas áreas de educação, agricultura, pecuária e associativismo. Dessa forma, foram planejadas atividades ligadas às demandas técnicas da comunidade *Senhor do Bonfim*, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e econômico da mesma.

2. Diagnostico Rural Participativo (DRP)

Uma das ferramentas utilizadas para a realização do diagnóstico foi a aplicação de questionários semiestruturados, com o intuito de obter dados que permitissem conhecer o número de pessoas que residem na comunidade, dados de produção, uso e tratamento da água, manejos adotados, entre outros.

Os dados foram utilizados para planejar as atividades e conceber hipóteses para a pesquisa-ação, com objetivo de potencializar a produção já existente conforme ideais agroecológicos, de forma que os moradores pudessem se tornar protagonistas das ações realizadas para desenvolvimento social, cultural e econômico. As entrevistas foram fundamentais para se criar uma linha do tempo, que se configura como uma estratégia metodológica capaz de resgatar o histórico local, propondo contextualizar a memória, dando coerência aos fatos ocorridos e à realidade encontrada na comunidade. A entrevista também nos permitiu encontrar as raízes de alguns problemas e nos possibilitou traçar estratégias para superá-los.

A caminhada transversal nos permitiu conhecer a comunidade e visualizar a estrutura física, sendo fundamental no contato inicial.

Da mesma forma, auxiliou no reconhecimento da composição dos cultivos, das necessidades básicas para agricultura. Identificamos alguns pontos problemáticos no tocante à preservação dos recursos naturais, e ainda a existência de estruturas para lazer e infraestrutura para processamento da produção, como o caso do campo de futebol e da casa de farinha, respectivamente.

Assim, a caminhada, de acordo com Verdejo (2006), consiste no procedimento de caminhada ou travessia pela propriedade. Permite a obtenção de dados sobre os recursos naturais, organização dos lotes de cultivo, configuração espacial das moradias, manejo, entre outros. Esse procedimento auxilia na confecção do mapa da propriedade e do diagrama de Venn, e também permite a visualização da configuração topográfica, recursos naturais, infraestrutura, anseios e necessidades da comunidade.

O uso de questionários semiestruturados e a caminhada transversal apenas podem ter limitado o DRP realizado na comunidade, talvez por falta de experiência do agrônomo responsável pelo projeto, uma vez que o mesmo guiou o procedimento. As técnicas como diagrama de Venn ou a confecção do mapa da comunidade puderam nortear de modo ainda mais eficaz as prioridades e expectativas da comunidade. Desse modo, podemos compreender que as ferramentas apresentadas por Verdejo (*op.cit.*) são complementares, e em seu grande conjunto dão possibilidades para um diagnóstico que se aproxima da realidade da propriedade.

Entre os dados coletados, temos o número de pessoas e de famílias que residem ou deixaram a comunidade, o acesso

à saúde e educação, fontes de renda, infraestrutura e dados de produção agropecuária. Através dos dados, foram realizadas ações afirmativas, cujo conceito ainda está em construção, mas de acordo com Santiago *et. al* (2008), ações afirmativas podem ser definidas como iniciativas ou políticas que podem ser adotadas, impostas ou incentivadas pelo Estado no cumprimento do dever de garantir os direitos fundamentais, reduzir as desigualdades sociais e promover o bem social; elas são direcionadas a determinados grupos que se encontram em situação de desvantagem no acesso aos direitos fundamentais.

Dessa maneira, foram realizadas visitas à comunidade com o intuito de identificar as demandas sociais e através da disciplina “Educação e Inclusão Social” ministrada pela professora Dra. Ana Cristina Silva da Rosa, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – CCA/UFPB, na qual, por meio da mobilização dos alunos, foi possível contribuir no processo de desenvolvimento do projeto através da realização de atividades como: detecção de problemas visuais (teste da acuidade visual); beleza e autoestima da mulher; orientação sexual, recreação com as crianças, saúde do idoso e educação ambiental.

Este diagnóstico foi importante por nos oferecer um olhar abrangente sobre a comunidade, permitindo-nos levantar questionamentos nas diversas áreas como políticas públicas, técnicas de produção, gênero, entre outros.

Um dado relevante foi observado com relação às rendas recebidas pelos agricultores, pois 48% das pessoas da comunidade estavam acessando o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA),

e apenas 6% acessavam outro tipo de renda, sendo percebida a importância dessas políticas na comunidade.

Segundo a compreensão de Yogi (2012), a comunidade depender de uma política pública para escoar quase toda sua produção é arriscado e vai de encontro ao modo de fazer camponês, que evita o risco. O ideal seria contar com diversas outras formas de comercialização e incentivo à economia solidária. Outra possibilidade de discussão nos foi permitida através do trabalho de Silva (2011), ao evidenciar as técnicas de produção da comunidade *Senhor do Bonfim* e discutir sua importância num contexto da transição agroecológica.

Portanto, o DRP foi uma metodologia importante para se fazer uma leitura aproximada da realidade local, partindo da premissa de que a visão da comunidade inteira é algo que se aproxima mais da realidade do que a simples e viciada visão de um profissional de fora da comunidade.

3. Projeto produtivo de criação de galinha caipira

Durante as reuniões na comunidade *Senhor do Bonfim* surgiu a discussão da possibilidade de os agricultores desenvolverem um projeto produtivo através do Projeto Cooperar. Os recursos deste projeto são oriundos de um convênio firmado entre o governo do Estado da Paraíba e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Através da percepção dos agricultores e dos que julgaram ser prioridade, decidiram investir na produção de galinha caipira, sob o contexto de que já estavam acessando ao PAA, porém, por dificuldades

infraestruturais, não conseguiam produzir o suficiente para atender aos contratos firmados.

Sob esta ótica, o projeto foi elaborado. Inicialmente, seriam 3 (três) galpões com capacidade de produzir 300 (trezentas) aves cada. Posteriormente, foi incluído no projeto um pequeno abatedouro, pois o custo de abate por ave inviabilizava a produção. Diante da necessidade de se projetar um abatedouro, surgiu a percepção de como as tecnologias para produção em pequena escala são escassas. Frente a esta dificuldade, surgiu o desafio de tratar a água residuária, e mais uma vez foi constatada a dificuldade em achar cartilhas ou material que auxiliassem na construção de infraestrutura para tratamento em pequena escala. Schumacher (1983), em seu livro chamado “Small is beautiful”, debate a sustentabilidade através de pequenos sistemas de produção, porém segundo o autor, nosso atual sistema econômico, o capitalismo, influencia na produção científica e produção de novas tecnologias, onde o acúmulo de capital é a prioridade, deixando agricultores familiares e pequenos sistemas de produção à margem das inovações tecnológicas.

Por fim, o projeto foi concluído e integra o sistema de produção de aves e a produção de olerícolas, com reaproveitamento da cama de frango na confecção de compostagem e reaproveitamento da água de abate, após tratamento, na irrigação da atividade agrícola. O projeto visa também a experimentação de vários alimentos alternativos, visando diminuir a dependência de insumos externos, neste caso, a ração das aves. O manejo das aves seria dividido entre 9 (nove) famílias da comunidade, que trabalhariam em sistema de cooperação e mutirão.

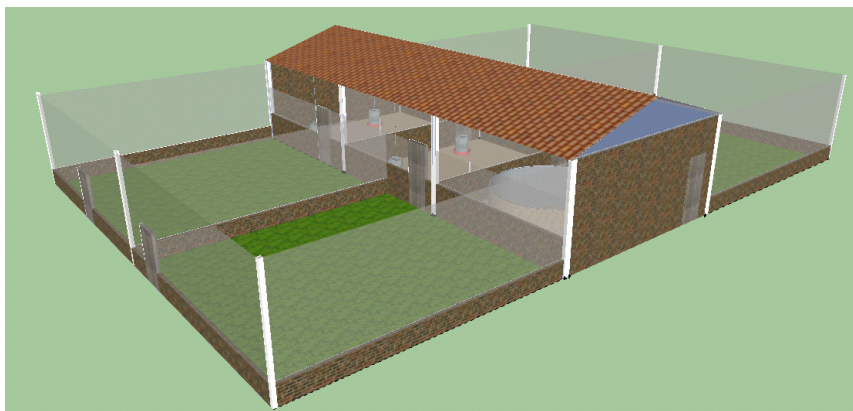


Figura 2 - Galpão Aviário



Figura 3 - Abatedouro de pequeno porte

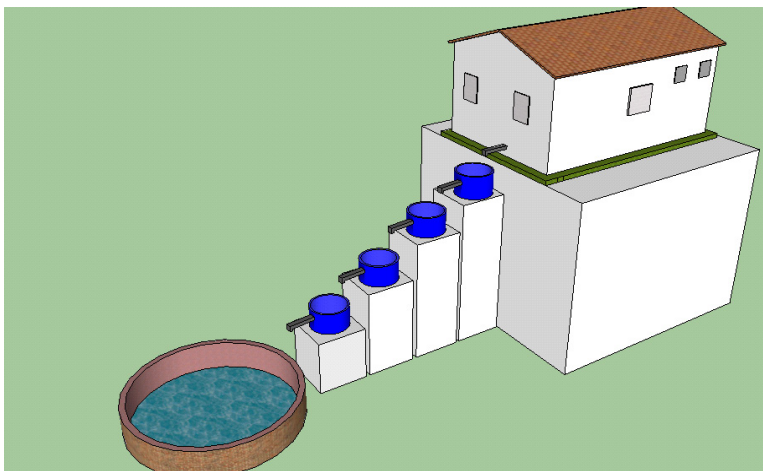


Figura 4 - Sistema de tratamento de água

O projeto ainda não saiu do papel. Foram realizadas oficinas de orientação de produção de aves caipiras; o projeto foi assinado e a comunidade procura abrir a conta, mas por falta de comunicação entre os órgãos públicos, o projeto continua engavetado. O caso é que a comunidade irá utilizar os recursos do projeto *Cooperar* para construir os galpões e abatedouro, porém exige-se a licença ambiental para liberar o recurso. Enquanto a Superintendência de Administração do Meio ambiental (SUDEMA) não libera a licença ambiental, consequentemente, não há o pagamento de uma guia de recolhimento, o que gera atraso na execução do projeto e desestimula os agricultores.

4. Oficinas

Oficina é um trabalho estruturado com grupos, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a

trabalhar, em um contexto social. O desenvolvimento que se busca na oficina não se restringe somente à reflexão racional, este por sua vez, pretende envolver os sujeitos de maneira integral, proporcionando diferentes formas de pensar, sentir e agir (AFONSO, 2006).

4.1 Oficina de Criação de Galinha Caipira

A realização desta oficina se mostrou necessária a partir do momento em que a comunidade aceitou vincular-se a um projeto produtivo, viabilizado pelo Projeto *Cooperar*, financiado pelo Banco Mundial, pelo qual a comunidade seria beneficiada com a construção de 3 (três) galpões para criação de ave caipira, com capacidade de 300 (trezentas) aves/galpão e um abatedouro com capacidade para abater 100 (cem) aves/dia.

Como forma de expor o conteúdo a ser abordado e julgando-se fundamental a exposição de fotos e animações, os bolsistas fizeram uso de *data show*, sendo uma ferramenta utilíssima para explorar imagens e interagir com as pessoas da comunidade. Além disso, buscou-se realizar dinâmicas de grupo com utilização de canetas coloridas, cartolina e criatividade. Através das dinâmicas, foi possível interagir e demonstrar, de forma prática e divertida, as situações pertinentes a cada tema abordado, por exemplo, na oficina de criação de galinha caipira, foram desenhadas as etapas da produção em cartolinas e cada grupo pôde simular as atividades que seriam desempenhadas futuramente.

A principal dificuldade encontrada para a realização da oficina foi a imensa distância entre o fazer camponês e o modo de

produção capitalizado, comparando o modo de vida dos agricultores dessa comunidade com as normas e procedimentos que fogem à lógica desses agricultores. Já na elaboração do projeto, informações como normas sanitárias para o abatedouro, foram difíceis de serem encontradas, nota-se que o projetista pediu informações na prefeitura do município de Areia-PB, sobre as normas sanitárias e não conseguiu tais informações. O problema continua quando se busca, na literatura ou em plataformas científicas, tecnologias para o agricultor familiar ou produção padronizada em pequena escala, pois as informações sobre infraestrutura para abatedouro e tratamento de água residuária do abate, em pequena escala, são escassas.

A oficina foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, foi explorada a parte teórica da criação, sendo expostos aos produtores o escalonamento da produção, normas sanitárias, reaproveitamento de resíduos, viabilidade econômica, logística e integração pecuária-lavoura. No segundo momento, foi realizada uma dinâmica para colocar em “prática” o que foi exposto na teoria. Foram desenhados em cartolinas os galpões, abatedouro e insumos utilizados na produção. Em seguida, foram separados grupos e a produção foi simulada em trabalho conjunto até a produção do 5º lote de aves. A dinâmica se mostrou uma ótima ferramenta para que os agricultores pudessem se expressar e tirar qualquer dúvida sobre o processo.

4.2 Oficina de Associativismo

Durante a execução do projeto, foram realizadas várias visitas à comunidade. Na maioria das vezes, estas coincidiam com as

reuniões da associação, geralmente realizadas no segundo sábado do mês. Assim, percebemos certa dificuldade por parte dos gestores da associação em procurar solucionar os problemas existentes na mesma.

A partir das observações feitas pela equipe do referido projeto, houve a necessidade de realizar uma oficina de associativismo junto com os moradores da comunidade, objetivando conscientizá-los de que, quando organizados e participativos, poderão auxiliar na solução de seus problemas prioritários. Os membros da comunidade despertaram o interesse, e conseqüentemente, marcou-se a data da oficina.

A oficina foi realizada no dia 20 de junho de 2011, com a participação de 10 pessoas da comunidade, entre elas, os gestores da associação: presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário e demais sócios, bem como algumas pessoas que compõem o projeto. A oficina aconteceu na sede da associação: a sala estava organizada em forma de círculo, propiciando um melhor diálogo entre aqueles que estiveram reunidos em discussão.

Inicialmente, houve uma apresentação geral dos participantes, e os gestores da associação foram apresentando seus cargos e suas devidas funções. A partir dessa breve exposição, foi possível perceber o nível de conhecimento das pessoas envolvidas na associação em relação ao tema que posteriormente seria abordado.

A oficina foi ministrada pelo professor Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho (coordenador do projeto), que a iniciou enfatizando os conhecimentos dos gestores da associação, percebidos durante a apresentação. Dessa forma, para o melhor entendimento e concentração dos participantes, foram elaborados cartazes e targetas (recortes de cartolina de mesmo tamanho) contendo os temas que

seriam abordados, ambos foram fixados na parede. No decorrer da oficina, as targetas foram inseridas na parede de acordo com o tema que seria discutido. Nesse ínterim, os participantes passaram a dialogar bastante tirando algumas dúvidas que por ventura surgiam, como por exemplo, em relação à organização da associação, direitos e deveres dos sócios, funções dos gestores da associação, entre outros. A partir deste fato, percebemos a real situação da comunidade.

4.3 Oficina de Manejo Ecológico do Solo

Sequenciando as atividades do projeto, foi realizada a oficina de Manejo Ecológico do Solo. Dentre as visitas periódicas realizadas na comunidade, surgiu a necessidade de algo que pudesse contribuir para conscientizar os moradores sobre o manejo correto do solo, pois a referida comunidade se encontra em processo de transição agroecológica. Por meio das observações realizadas na área, foram detectados vários problemas nos citros, tais como: plantio morro a baixo, favorecendo o aumento da erosão do solo, ausência de matéria orgânica e plantas com deficiência nutricionais. Diante da situação, sugerimos a oficina, a qual foi aceita pelos moradores da comunidade.

As atividades foram realizadas no dia 11 de janeiro 2012, e consistiram em momentos distintos, dividido em duas etapas: o momento de formação teórica na sede da associação e as atividades práticas no campo, também de cunho formativo.

Houve, inicialmente, uma apresentação geral dos participantes e em seguida, uma breve explanação de como seria ministrada a oficina, utilizando-se de um *data show* para serem trabalhados slides. Assim, foi

realizada uma apresentação sobre a temática abordada a partir da exposição de fotos ilustrativas, contendo as consequências da erosão e algumas práticas agrícolas que podem ser utilizadas para evitá-la, com objetivo de atingir o melhor entendimento do público interessado.

Na parte prática do curso, os agricultores foram ao campo e atentaram para a possibilidade de uso dos insumos internos, como: talo de bananeira para formar “coroas” nas laranjeiras; a adubação orgânica realizada pelos agricultores, que é realizada apenas 1 (uma) vez por ano; foi possível pensar nessa técnica de coroamento para potencializar e prolongar o efeito da adubação. Além disso, os produtores discutiram a facilidade que o uso da roçadeira iria trazer para o manejo da cultura. Através dessa reflexão, os produtores foram incentivados a preservar a palhada no solo, de forma a protegê-lo, uma vez que vários dos seus plantios de laranja encontram-se com solo desprotegido e em sistema morro a baixo.

No decorrer das atividades do projeto, percebemos que a maioria dos moradores se restringia ou nem sabiam contabilizar a receita e as despesas geradas na produção. Dessa forma, elaboramos o planejamento da produção para os moradores, possibilitando identificar os altos custos com mão de obra, o que motivou a compra de uma roçadeira “Makita de motor 2 tempos e acessórios” para facilitar o trabalho dos agricultores. Essa ferramenta poderá nos ajudar no manejo e proteção do solo, além de incentivar o acúmulo de matéria seca no solo e diminuir os custos com a mão de obra. Assim, o nosso objetivo com esta oficina foi de ensinar aos moradores da comunidade negra *Senhor do Bonfim* a utilizar a roçadeira.

Os participantes tiveram a noção de como utilizar a roçadeira, tendo os cuidados necessários para se evitar danos ao equipamento e

acidentes de trabalho. Depois, os beneficiários escolheram uma área para a realização da prática.

Desse modo, foi explicado o procedimento para encontrar a dosagem certa entre o óleo de dois tempos e a gasolina. Para que a mistura de combustível fosse desenvolvida corretamente, foi utilizado um marcador específico (acessório da máquina), fornecido pelo fabricante. Após a fabricação do novo combustível, este foi inserido na roçadeira.

Sequenciando esta oficina, discutimos sobre o método correto de se utilizar essa máquina. Constatamos a importância de se observar o ângulo correto de corte para evitar o rebote e danos. Neste momento, trabalhamos a técnica de trocar os implementos, uma vez que existe a possibilidade de utilizar tanto o corte com navalha quanto com fios de nylon. O acionamento correto da máquina foi mostrado passo a passo, utilizando-se o afogador. Em seguida, cada um dos participantes teve a oportunidade de proceder pessoalmente com o modo de ligar e desligar a roçadeira.

Como mencionado anteriormente, o treinamento foi realizado em um laranjal pertencente a José Francisco, conhecido popularmente como “Zé de Bio”. De início, o técnico mostrou como fazer a empunhadura correta da roçadeira. Utilizou-se a lâmina de aço para realizar os cortes, mas percebeu-se que a grama a ser cortada era de fácil corte, sendo assim, propomos trocar o implemento de aço para o de nylon e desse modo, testar este tipo de corte. Contudo, mais uma vez, todos os participantes da oficina tiveram a oportunidade de praticar o uso da roçadeira que é de suma importância para o desenvolvimento daquela região.

Desde o princípio, os participantes desta atividade perceberam a facilidade que existe na operação da máquina de roçadeira para o campo. O uso do nylon para cortar a relva foi melhor empregado do que a navalha de aço. Constatou-se a necessidade do uso de roupas apropriadas para o serviço e a importância dos óculos que são recomendados para evitar acidentes. Os beneficiários se mostraram bastante satisfeitos com os efeitos vantajosos do uso da roçadeira em seus laranjais.

5. Visita de intercâmbio à Cooperativa de Criação de Aves Caipira

Como meio de incentivar e capacitar os agricultores da comunidade *Senhor do Bonfim* na atividade de criação de galinha caipira foi realizada uma visita de intercâmbio a uma Cooperativa de Criação de Aves Caipira, a Cooperativa Paraibana de Avicultura Familiar (COOPAF).



Figura 5 - Visita de intercâmbio: agricultores da comunidade *Senhor do Bonfim* visitando uma propriedade cooperada da COOPAF

Através da visita, alguns membros da comunidade - que foram selecionados para a disseminação de conhecimentos adquiridos - puderam tirar suas dúvidas e decidirem se realmente gostariam de produzir aves em maior quantidade adotando manejo alternativo.

O presidente da COOPAF acompanhou a caminhada pelas propriedades e respondeu a todas as perguntas relativas ao planejamento de produção, manejo, formulação e armazenamento de ração; contato de distribuidores, técnicas alternativas de alimentação, custos, manutenção, instalações, higienização, comércio, parcerias, divisão de trabalho, diferença entre produção de ovos e produção de carne e estratégias de produção.

Os agricultores da comunidade atentaram a questões de extrema importância, como taxa de depreciação de máquinas, viabilidade econômica, comercialização de insumos, organização de trabalho e finanças. Estes aspectos da produção nem sempre são levados em conta pelo produtor, causando desequilíbrio nas finanças das atividades.

Ao refletirem sobre o preço da ração industrial e preço da confecção de ração, os moradores, junto com os técnicos da universidade, decidiram experimentar sistemas alternativos de alimentação para substituir a ração convencional.

Os produtores de galinha da COOPAF utilizam os resíduos sólidos da criação na confecção de compostagem, que por sua vez é utilizada na adubação de diversas culturas. Ao observarem o sucesso do sistema, os agricultores foram estimulados a utilizar o mesmo manejo, beneficiando o processo pela busca da autonomia, assim como a conservação de seus recursos naturais. Isso demonstra a

importância da realização de visitas de intercâmbio como meio de difusão de tecnologias.

6. Mapeamento das fontes d'água da comunidade

Através dos dados encontrados no DRP, percebeu-se a necessidade de um mapeamento das fontes de água da comunidade. Os agricultores, apesar de contarem com 3 (três) grandes açudes, não fazem uso dessa água. Durante o processo de conquista de seu território, os produtores remanescentes de quilombola eram proibidos de fazer uso dos açudes. Após o término da briga judicial e legalização de seu território, os agricultores passam por dificuldade estrutural e técnica para utilização das suas fontes de água e por isso, fazem uso de barreiros confeccionados por eles e cisternas cedidas por programas de apoio à agricultura familiar.

O mapeamento se justifica pela necessidade da identificação das nascentes e preservação das mesmas, possibilitando o acesso dessa comunidade às fontes d'água de forma sustentável. Essa preservação também possibilita a comunidades como essa receberem auxílio governamental por serviços ambientais prestados. Além disso, o mapeamento auxiliará projetos futuros de irrigação e ações ligadas à qualidade da água de consumo dos produtores, através de análise química da água.

7. Considerações finais

Grande parte dos alimentos que vão para a mesa do brasileiro provém da agricultura familiar. Apesar deste fato constatado

por Caporal (2012), a agricultura familiar se encontra carente de assistência técnica, principalmente um tipo de assistência contextualizada e que respeite os valores culturais e os recursos naturais. Dessa forma, a Universidade Federal da Paraíba, através do projeto “Cultivando Autonomia”, buscou, de forma contextualizada, contribuir no aspecto técnico da produção para o desenvolvimento da comunidade *Senhor do Bonfim*. Através do DRP, puderam-se perceber as dificuldades técnicas que os agricultores passam para produzir seus produtos de forma tradicional, e também conseguirem atingir as normas impostas pelo mercado.

Dessa forma, o projeto se propôs a preencher algumas lacunas que se criaram na comunidade, através das intervenções técnicas, cursos e oficinas. Os produtores passaram a atentar para questões básicas, porém de extrema relevância, como preservar cobertura morta no solo ou as dificuldades de se gerir uma produção em maior escala.

As oficinas geraram muitas discussões durante o período em que estavam sendo realizadas, mas, o que se notou é que não adianta expor conteúdos teóricos sem uma prática. O melhor aproveitamento das atividades foi durante as práticas, isso nos leva a crer que oficinas e cursos devem ser sempre ligados às práticas e experimentos que possibilitem a idealização do teórico, sem prática e sem contextualização será apenas repasse de informação.

O que se tira dessas atividades é a satisfação de perceber que os agricultores podem tornar-se independentes e senhores de seu destino, sem a dependência de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e programas governamentais de redistribuição de renda. O que devemos cobrar do governo é um profundo aumento no aporte

da assistência técnica, assim como a valorização de metodologias participativas e incentivo à agroecologia.

As metodologias se mostraram muito eficientes para coleta de dados e compreensão da realidade do agricultor, possibilitando um olhar holístico da comunidade, permitindo localizar problemas a partir de suas raízes e traçar metas e objetivos junto ao agricultor, de acordo com seus anseios.

Por isso, defende-se a extensão agroecológica, que traz consigo a bagagem teórica e metodológica para se cumprir os objetivos do ambientalmente correto, socialmente justo e economicamente viável. Dessa forma, respeitando o contexto do agricultor, sua cultura, buscando suas reais demandas e produzindo pesquisa, poderemos auxiliar na construção do desenvolvimento rural sustentável.

Referências

AFONSO, M. L. M.. **Oficinas em Dinâmica de Grupo**: Um método de intervenção psicossocial. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 170 p. Disponível em:<<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=QZRFRVS38OAC&oi=fnd&pg=PA7&dq=oficinas&ots=IhwhlZrJ&sig=mxqUmqwE9ONHXbRYrL2YDDojyKE#v=onepage&q=oficinas&f=false>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

CAPORAL, F. R. **Em defesa de um Plano Nacional de Transição Agroecológica**:compromisso com as atuais e nosso legado para as futuras gerações.

Disponível em:<<http://agroecologia.incaper.es.gov.br/site/images/publicacoes/em%20defesa%20de%20um%20plano%20nacional%20de%20transio%20agroecolgica%20final.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2012.

FORTES, M. E. P. **Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Negra Senhor do Bonfim**. João Pessoa, 2007. 118 p.

SANTIAGO, P. *et al.* OECD thematic review of tertiary education: synthesis report. Paris: OECD, 2008. v. 2. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/59/37/40330439.pdf>>. Acesso em: 21 de Julho de 2012.>

SCHUMACHER, E. F. **O negócio é ser pequeno**: um estudo de economia que leva em conta as pessoas. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SILVA, C. R. P., TORRES, E. J. M., YOGI, E. S., SÁ SOBRINHO, R. G. **Práticas Agrícolas De Transição Agroecologica Na Comunidade Negra Senhor Do Bonfim**. In: I Seminário Piauiense de Agroecologia. 27 de junho a 2 de julho de 2011, Parnaíba-Piauí.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico Rural Participativo**: guia prático/DRP. Brasília: MDA/secretaria da agricultura familiar, 2006.

YOGI, E. S., SÁ SOBRINHO, R. G., da SILVA, C. R. P., BERTAZZO, C. J. **Comunidade Senhor Do Bonfim: Dinâmica Produtiva E Distribuição De Agroalimentos Pelo PAA**. In: IV Congresso Internacional de Agroecologia e Agricultura Ecológica. 21, 22 e 23 de junho de 2012, Vigo-Espanha.

ORIENTAÇÃO SEXUAL: um trabalho educativo em uma comunidade quilombola

Dalvani de Brito¹

Débora Michele Sales¹

Edna Gomes¹

Fabiana Souza¹

Gabriellen Lopes¹

Maria Aparecida Santiago¹

Ana Cristina Silva Daxenberger²

1. Ações afirmativas

As políticas de ações afirmativas no Brasil têm adotado características sociais com medidas de assistência para os pobres, baseadas nas expectativas de uma sociedade mais igualitária. Movimentos foram sendo criados, tratando-se de questões como gêneros, raça e etnia e a adoção de medidas específicas para superação da desigualdade social, o que chama-se de ações afirmativas. De acordo com Santos (1999), essas têm como objetivo:

[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (SANTOS, 1999, p.25)

1 Alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB

2 Profa. Dra. do DCFS/UFPB

Para que essas ações afirmativas cheguem às comunidades carentes, é necessário exigir do poder público aprovações de projetos que venham beneficiar aqueles que se encontram à margem da sociedade, sem nenhuma expectativa para um futuro melhor. O primeiro registro encontrado das discussões que em torno do que hoje podemos chamar de ações afirmativas é de 1968. Por meio de um projeto de lei feito por Técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, o qual era favorável à criação de cotas para contratação de pessoas negras em empresas privadas, de acordo com a porcentagem de empregados de cor preta (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda apresentada), sendo identificada como única solução para a superação da discriminação racial no mercado de trabalho (Santos, 1999). Entretanto, tal lei não chegou a ser editada. Em 1980, o deputado Federal propõe uma ação para o afro-brasileiro, após séculos de discriminação. Entre as ações, figuram:

reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. (MOEHLECKE, 2002, p. 204)

Entretanto, mais uma vez, o projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional. Para que as ações afirmativas sejam implementadas, são necessários interesse político e incentivo

governamental que busquem iniciativas a favor de uma sociedade e/ou comunidade mais inclusiva. Outros projetos foram sendo criados, tais como: Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), e outros. Todos esses programas se constituem por meio de ações afirmativas, com o objetivo de garantir melhorias para uma sociedade que não se encontra em um padrão de igualdade social e econômica. Podemos citar, como exemplo, as comunidades Quilombolas, que não têm acesso a saneamento básico, saúde, educação, moradia, formação profissional, entre outros. Essas comunidades necessitam dessas atividades por estarem à margem da sociedade em diferentes segmentos sociais, e principalmente, pela necessidade de planejar um futuro melhor para as novas gerações.

Na comunidade *Senhor do Bonfim*, localizada em Areia, estado da Paraíba, foi realizado um trabalho com foco educativo sobre sexualidade para jovens e adultos. Esta temática foi identificada como prioritária por sabermos que muitas vezes os professores e até mesmo os pais sentem dificuldades de conversarem com os seus filhos sobre o tema em questão, e, sobretudo, porque a comunidade na qual se realizou o trabalho não tem acesso à saúde básica.

A orientação sexual é o nome dado ao processo que visa educar, ou seja, esclarecer jovens, adolescentes e adultos a respeito da responsabilidade individual particular de cada um. É um tema constrangedor e difícil para alguns pais, mães e filhos. A orientação sexual aborda temas como o sexo, a gravidez, o aborto, métodos contraceptivos, a importância do uso da camisinha na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

Na adolescência, o organismo passa por inúmeras transformações e essas exigem que o indivíduo se adapte rapidamente à sua nova condição. Nesse momento, o indivíduo inicia algumas rotinas adultas e deixa seus comportamentos infantis. Estudos revelam que a menina tende a amadurecer e lidar com suas responsabilidades mais rápido que o menino, cerca de dois anos antes, o que a deixa mais responsável em relação ao assunto. Uma vez iniciada a vida sexual, a jovem precisa se preocupar em prevenir doenças e a gravidez precoce, para que cada etapa seja vivida sem alterações. A gravidez na adolescência pode provocar inúmeros danos à saúde e à vida social da moça, como por exemplo, anemia, eclampsia, retenção de líquidos, hipertensão, interrupção dos estudos.

Em relação às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) e AIDS, tanto o homem como a mulher necessitam se conhecer, prevenir e cuidar do corpo. Apesar do uso de contraceptivos, as DST's somente podem ser evitadas com a utilização da camisinha (preservativo). Independente de ser masculina ou feminina, a camisinha impede o contato direto dos órgãos sexuais com secreções contaminadas.

É papel dos pais conversarem com seus filhos a respeito da sexualidade, mas na realidade, a maioria dos pais não o faz. Muitos adultos vivem sua sexualidade, porém muitas vezes não conhecem e/ou compreendem a sua própria sexualidade. Tal motivo por ocorrer por não conhecerem com profundidade sobre seu próprio corpo o que evidentemente sua fragilidade em, muitas vezes, não conseguir esclarecer as dúvidas dos filhos, favorecendo a construção de um ciclo sem trocas de saberes sobre esta área.

Por esse motivo, identificou-se a necessidade de desenvolver o trabalho na comunidade com o objetivo discutir sobre sexualidade para jovens e adultos, enfatizando conceito, métodos de prevenção, e DST's e AIDS.

2. As ações na comunidade Quilombola

O presente trabalho foi realizado na comunidade Quilombola *Senhor do Bonfim*, sendo uma ação afirmativa com intuito de abrir uma nova visão sobre temas bastante presentes em nossa vida. Percebemos, em uma visita, uma enorme carência na área da saúde, pois a população encontrava-se desassistida pela dificuldade de acesso aos Programas oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Dessa forma, identificamos que o município e o Estado não desenvolvem programas de atendimento à saúde das pessoas na comunidade, como se prevê na Lei 8080/90, art. 2º : “A saúde é um direito fundamental do ser humano e devendo o Estado prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício”.

Para promover a igualdade na área da saúde entre zonas urbanas e rurais, realizamos uma ação educativa com o intuito de orientar a população quilombola sobre sexualidade, com característica de ação afirmativa. Segundo Guimarães (1999), ações afirmativas não dispensam, mas exigem, uma política mais ampla de igualdade de oportunidades implementada conjuntamente, já que as ações afirmativas são políticas restritas e limitadas; uma exceção utilizada apenas naqueles locais em que o acesso de um grupo é comprovadamente inadequado.

Com base em dados coletados em uma visita precursora, organizamos palestras com auxílio de *data show* sobre DST's e AIDS, contendo informações objetivas, claras e de linguagem popular. Mostramos as formas de transmissão, prevenção, sintomas e tratamentos das DST's e da AIDS com apresentação de ilustração. Explicamos alguns métodos de prevenção, como a camisinha feminina e masculina, bem como abordamos sobre métodos contraceptivos, sobretudo, para evitar gravidez indesejável na idade adolescente. Vale ressaltar que as orientações sobre a utilização de pílulas contraceptivas foram categóricas sobre o uso exclusivo de prevenção de gravidez, DST's e a AIDS.

A comunidade participou bastante com diálogo, tirando algumas dúvidas que surgiram durante as palestras. Fizemos uma dinâmica na qual entregamos a todos os presentes cinco pedaços de papel, nos quais estavam escritas as siglas HIV e AIDS, e a palavra camisinha; cada pessoa que recebesse o papel deveria escolher quatro pessoas para entregá-los e dessa forma, ao final, cada pessoa abria o papel recebido e revelava a palavra que estava escrita. A partir disso, falamos para eles que, da mesma forma como aquelas palavras foram espalhadas, as DST's também se espalham. Ressaltamos que as pessoas que receberam papel em que estava escrito camisinha, estavam imunes a essas doenças. Todos participaram e perceberam a grande importância do uso da camisinha. Concluímos entregando à comunidade presente, preservativos masculinos e folders sobre o referente conteúdo.

Os serviços de cuidados de saúde podem fazer muito mais do que tratar doenças. Sabemos que as doenças transmissíveis ou não

podem ser reduzidas através de ações preventivas, porém é importante continuar a passar informações para controlá-las ou reduzir o número de pessoas infectadas.

3. Considerações finais

Durante a realização do trabalho na comunidade Quilombola *Senhor do Bonfim*, a nossa equipe assumiu o desafio de trabalhar com essa comunidade um tema voltado para educação em saúde (DST's, AIDS e as diferentes formas de sua prevenção). Decidimos preparar uma ação que pudesse ser realmente realizada com essas pessoas que estavam isoladas e excluídas de seus direitos à informação, de modo geral.

As 22 (vinte e duas) famílias da comunidade superaram grandes desafios e dificuldades, o que constatamos ao visitá-las. Percebemos que havia uma carência na área de saúde, por isso, a escolha desses temas. No entanto, tínhamos que preparar uma ação que pudesse ser realmente realizada. Uma das dificuldades encontradas foi o acesso à comunidade, devido às condições precárias da estrada; outra dificuldade era que tínhamos que preparar a palestra em uma linguagem simples e não técnica, clara e objetiva para que a audiência entendesse. O que nos fez superar essas dificuldades foi termos o transporte à nossa disposição, assim como o incentivo da professora, e a nossa vontade de querer ajudar a comunidade.

Durante a realização das palestras, além de ouvirem com atenção, os moradores da comunidade participaram fazendo perguntas, comentários e até compartilhando experiências já vividas,

demonstrando interesse pelo que estava sendo mostrado. Esses fatos nos alegraram e nos deixaram com a sensação de que o nosso dever estava sendo cumprido com sucesso.

A visita à comunidade contribuiu para nosso desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, pois vimos o quanto é importante saber olhar para o outro e enxergar suas necessidades. Depois dessa experiência, saímos com a sensação de dever cumprido, pois além de levarmos informações, aprendemos com os próprios membros da comunidade a valorizar o modo de vida simples, sua cultura e união, pois foi dessa forma que eles lutaram e conseguiram conquistar um espaço que é deles por direito: a terra.

A nossa ação positiva realizada foi bem sucedida, já que houve participação e acolhimento por parte da comunidade. Tínhamos como objetivo levar informações que pudessem ser úteis, levando o público-alvo do projeto a mudanças de hábitos ou de práticas antigas, melhorando a saúde deles. Sem dúvida, a união da equipe fez com que o objetivo fosse alcançado com êxito.

Referências

Educação e Sexualidade. <<http://www.mundoeducacao.com.br / sexualidade/educacao-sexual.htm>> Acesso em: 25 de Novembro de 2011.

FOSSA, A. M. **Educação sexual na escola: um estudo junto a adolescentes.** 2003. 189f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Modista de Piracicaba, Piracicaba, 2003. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/tese.pdf>>. Acesso em: 25 de Novembro de 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. A. Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997, p.233-242.

HYATT, L. **Redução das desigualdades no período de uma geração**. Trad. João Conceição e Silv. Organização Mundial de Saúde. 2010.

LOURO, G. L. *et al.* Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição. Autêntica. Belo Horizonte 2000.

MOEHLECHE, SABRINA. **Ação Afirmativa: História e Debate no Brasil. Caderno de Pesquisa**, n.117, p. 197 – 217 novembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>> . Acessado em 24 de Novembro de 2011.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 1999. [Relatório ONU].

Sexualidade.<<http://www.brasilecola.com/sexualidade/educacao-sexual.htm>> Acesso em: 25 de Novembro de 2011.

Anexo

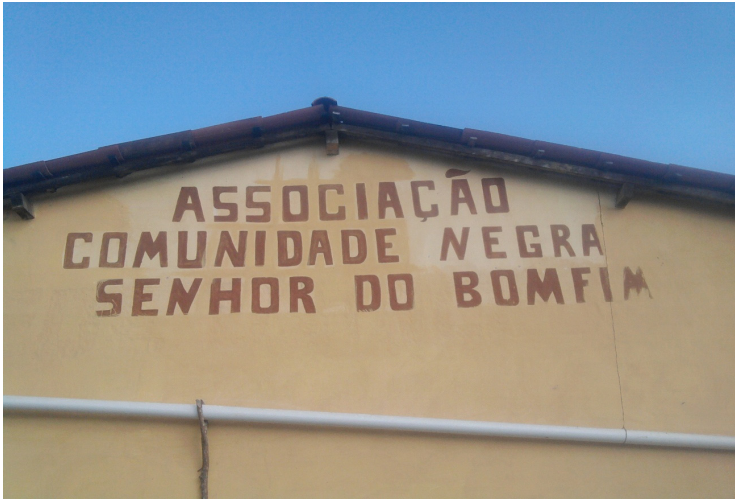


Figura 1 - Associação comunidade negra *Senhor do Bonfim*, localizada no Distrito de Cepilho.



Figura 2 - Estrada que dá acesso à casa de farinha da comunidade *Senhor do Bonfim*.



Figura 3 - Pessoas da comunidade assistindo à palestra sobre DST's e AIDS.



Figura 4 - Pessoas da comunidade assistindo à palestra sobre DST's e AIDS.

DETECÇÃO DE PROBLEMAS VISUAIS EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA CIDADE DE AREIA-PB

Amanda de Souza Santos¹

Edilaine da Silva Trajano¹

Sibelle Williane Dias dos Santos Inocêncio¹

Ana Cristina Silva Daxenberger²

1. Inclusão Social a partir de uma atividade curricular

Pensando nas dificuldades que a deficiência visual e os erros de refração causam no desenvolvimento das crianças e na qualidade de vida das pessoas em geral, houve o interesse em descobrir a ocorrência desses problemas visuais na Comunidade Quilombola *Senhor do Bonfim*, que fica na cidade de Areia, estado da Paraíba.

Neste artigo, apresentamos uma experiência de extensão universitária, oriunda das orientações na disciplina *Educação e Inclusão Social*, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, oferecida no ano de 2011. Com o trabalho desenvolvido, foi possível identificar os problemas visuais nos membros da comunidade, fazendo com que estes fossem encaminhados aos especialistas, via Prefeitura Municipal de Areia. O trabalho de extensão proporcionou, então, a coleta de dados referentes ao número de pessoas com necessidades

1 Alunos de Licenciatura de Ciências Biológicas da UFPB

2 Profa. Dra. do DCFS/UFPB

de encaminhamento a atendimento especializado, mapeando a comunidade quilombola em relação às dificuldade de visão.

2. Comunidade Tradicional e as ações afirmativas na Comunidade Quilombola *Senhor do Bonfim*

Comunidades tradicionais são definidas como 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, DECRETO N° 6040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007).

Nesse contexto, pode-se afirmar que as comunidades tradicionais do Brasil são os povos indígenas, os quilombolas, as comunidades de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais, os pomeranos, entre outros. Muitos destes povos sofrem discriminação devido à sua organização social, e para que isto seja minimizado, políticas de ações afirmativas são desenvolvidas nessas comunidades.

Segundo Santiago *et al*, (2008) o conceito de políticas de ações afirmativas ainda está em construção, mas pode ser definido como iniciativas ou políticas que podem ser adotadas, impostas ou incentivadas pelo Estado, no cumprimento do dever de garantir os direitos fundamentais, reduzir as desigualdades sociais e promover o bem social, são direcionadas a determinados grupos que se

encontram em situação de desvantagem quanto ao acesso aos direitos fundamentais. Considerando isso, entendeu-se como necessária a realização do teste de acuidade visual para a comunidade quilombola, uma vez que a comunidade se encontra muito distante da cidade e as pessoas que moram na mesma têm o acesso aos serviços sociais dificultados por conta dessa distância.

Segundo Salomão (2007, p. 63-64), a acuidade visual pode ser definida como “a habilidade visual em distinguir detalhes finos de objetos apresentados no espaço, ou seja, a medida do menor ângulo formado entre os detalhes de um determinado objeto e sua imagem na retina”. A medida da acuidade visual, segundo Bicas (2002), é feita por meio de comparação entre uma pessoa que tem Acuidade Visual (AV) máxima e outra que tem AV reduzida. A escala das pessoas com AV normal é de 20/20, o que corresponde a uma distância de 6 m para que um objeto possa ser visto com nitidez. As pessoas que têm AV reduzida podem apresentar escala igual a 20/200, o que indica que ela veria a 6 m o que uma pessoa com AV normal veria a 60 m.

A triagem de acuidade visual do ponto de vista de saúde pública segundo Soldera *et.al* (2007, p. 186), “é viável e de fácil execução”, uma vez que os examinadores não precisam ter alto nível de especialização. Bastando para isso, que os responsáveis pela realização do exame conheçam todos os procedimentos do teste e utilizem os materiais corretamente.

A avaliação de acuidade visual com a Tabela Optométrica de Snellen consiste na leitura de letras que se encontram alinhadas, e de forma decrescente, sendo que as letras da mesma linha horizontal possuem o mesmo tamanho, e cada linha representa uma acuidade

visual representada por número que se encontra ao lado de cada linha (LAIGNIER e CASTRO E SÁ, 2010, p. 115).

Quando nasce, a criança enxerga muito pouco, e segundo José & Coelho (2001), sua maturação visual acontece gradualmente do nascimento até aproximadamente os 8 (oito) anos de idade, período em que o desenvolvimento da visão se estabiliza. Zanon *et.al.* (2010, p. 18) afirma que “a maturação visual se desenvolve progressivamente do nascimento até os 6 ou 7 anos de idade, período no qual os estímulos visuais (luz e formas) constituem condições fundamentais para sua efetivação”. Para Zanon *et al* (*op.cit.*), a integridade da visão é muito importante para o desenvolvimento da capacidade de socialização das crianças, e a deficiência visual pode trazer limitações no desenvolvimento de atividade de locomoção e comunicação das mesmas.

Pensando nas limitações oriundas da dificuldade de visão, observa-se que há necessidade de avaliação de AV não só nas crianças como também em adultos. Entendemos que isso é importante por se garantir a autonomia e *empowerment* dos sujeitos avaliados em AV, uma vez que estes não serão dependentes de outras pessoas para a realização de trabalho e/ou apresentaram limitações sociais ocasionados pela baixa AV, o que muitas vezes dificulta o exercício da cidadania.

Para a realização da AV, fazem-se necessários alguns encaminhamentos iniciais. O local onde será realizado o teste deve ser bem iluminado, calmo e sem ofuscamento. A luz do local deve vir de trás ou dos lados da pessoa que será examinada, evitando que a luz incida diretamente na Tabela Optométrica de *Snellen*. Esta deve ser colocada em uma parede com uma distância de pelo menos 5 (cinco) metros da pessoa que será examinada. Para determinar a distância, o

responsável pela triagem deve fazer uma marca no piso com giz ou fita adesiva, e a cadeira de exame deverá ficar com as pernas traseiras na linha demarcada (PROJETO OLHAR BRASIL, 2007).

Para obtenção de melhores resultados, a pessoa que será examinada precisa estar ciente do procedimento pelo qual passará. Para isso, o responsável pela triagem deverá explicar e demonstrar tudo o que vai fazer, além de ensinar o examinado a cobrir o olho sem comprimi-lo, e orientá-lo que mesmo com o oclutor, os dois olhos precisam ficar abertos. A acuidade visual deve ser realizada primeiro no olho direito, com o olho esquerdo devidamente coberto com o oclutor. O exame deve ser iniciado com os optótipos maiores, continuando a sequência até onde a pessoa consiga enxergar sem dificuldade, e o mesmo procedimento deve ser seguido para medir a acuidade visual do olho esquerdo. O responsável pelo teste deve mostrar pelo menos dois optótipos de cada linha, e se por acaso o examinado apresentar dificuldade de identificar os optótipos de determinada linha, o responsável deve mostrar um número maior de sinais da mesma linha. Deve-se observar que:

A acuidade visual registrada será o número decimal ao lado esquerdo da última linha em que a pessoa consiga enxergar mais da metade dos optótipos. Exemplo: numa linha com 6 optótipos, o examinado deverá enxergar no mínimo 4. (MANUAL PROJETO OLHAR BRASIL, 2007, p. 20)

Todos os examinados que não atingirem 0,7 devem fazer o teste novamente e valerá o resultado em que a medida da acuidade visual foi maior, já que é comum ocorrer erros na primeira medida. Se a pessoa

que estiver sendo examinada não conseguir identificar corretamente o optótipo maior, deverá ser anotado AV como menor que 0,1 ($<0,1$) (MANUAL PROJETO OLHAR BRASIL, 2007).

3. Metodologia da pesquisa

O teste da acuidade visual na Comunidade Quilombola *Senhor do Bonfim* foi realizado nos dias 24 de setembro e 15 de outubro de 2011, durante as atividades de ações afirmativas da turma de *Educação e Inclusão Social*, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Paraíba. O teste de AV foi realizado em 32 pessoas da comunidade em questão, entre elas crianças, jovens, adultos e idosos.

Todos os procedimentos do teste de AV foram baseados no *Projeto Olhar Brasil* (2007), já detalhado anteriormente. O local onde os testes foram realizados foi escolhido pela equipe examinadora, com o auxílio de uma pessoa da comunidade, que indicou a “Casa de Farinha” da comunidade como o melhor local para o teste, já que era um lugar bem iluminado, grande e espaçoso.

Inicialmente, o teste foi realizado com as crianças, em seguida, com adultos e idosos que estavam no local marcado para o encontro da comunidade com as alunas que realizaram o teste. Para que não houvesse nenhuma dúvida sobre os procedimentos, todas as crianças puderam se aproximar da Tabela Optométrica de Snellen, com o objetivo de que as mesmas entendessem do que se tratavam todos os optótipos da tabela. Em seguida, as crianças foram convidadas a se sentarem em uma cadeira a 5 (cinco) metros de distância da tabela, para que fosse realizado o teste.

Como orienta o *Projeto Olhar Brasil* (2007), o teste foi feito primeiro com o olho direito, depois com o olho esquerdo, e depois com os dois olhos. Para esta fase do teste, as crianças tiveram que ocultar o olho que não estava sendo testado, deixando-o aberto, mas coberto por um oclutor descartável - para evitar possíveis contaminações de doenças. E para facilitar o entendimento da direção dos optótipos da tabela de Snellen, indicada pela pessoa que estava sendo testada, foi utilizado também um pequeno pincel, que a pessoa examinada podia usar para indicar a direção do optótipo que estava sendo apontado pelo examinador.

Primeiramente, foram apontados os maiores optótipos da tabela, seguindo uma sequência vertical de leitura, parando quando a pessoa examinada não conseguia mais identificar o optótipo apontado. Quando identificada a dificuldade visual, o número decimal que se encontra ao lado da linha em que a pessoa apresentou dificuldade foi anotado em uma ficha de triagem (APÊNDICE 1) que continha alguns dados de identificação da pessoa examinada. Ainda de acordo com o *Projeto Olhar Brasil* (2007) e com José e Coelho (2001), todas as pessoas que apresentaram resultado igual ou inferior a 0,7 repetiram o teste para que não houvesse nenhuma dúvida quanto ao resultado. Em seguida, tais pessoas eram orientadas a procurarem um especialista na área para que pudessem realizar um exame médico.

Após todos os testes terem sido realizados, foram elaboradas fichas de encaminhamento (APÊNDICE 2) contendo a identificação da pessoa examinada, assim como, a necessidade ou não de encaminhamento médico.

Após ser realizado o teste de AV, os responsáveis pelo exame questionaram as pessoas examinadas sobre possíveis problemas visuais

que eles acreditavam apresentar, como dor nos olhos, sensibilidade a claridade, dificuldade para enxergar objetos distantes ou próximos, etc. Todas as respostas também foram anotadas na ficha de triagem. Os resultados obtidos foram divididos de acordo com a faixa etária e sexo das pessoas que realizaram o teste.

4. Resultados e discussão

Dentre as atividades realizadas na Comunidade Quilombola *Senhor do Bonfim*, através da disciplina *Educação e Inclusão Social*, destacam-se palestras sobre Planejamento Familiar, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Saúde da Mulher, Educação Ambiental, Atividades de recreação com as crianças da comunidade e o Teste de Acuidade Visual destinado a todos que quisessem fazê-lo.

Ao todo, 110 (cento e dez) pessoas fazem parte da comunidade quilombola, sendo que apenas 32 (trinta e duas), entre adultos e crianças, participaram do Teste de Acuidade Visual, o que totaliza uma amostra de 29% de toda a comunidade. Das pessoas examinadas, 11 (onze) eram crianças e 21 (vinte e um) adultos. O restante da comunidade não foi examinado por não comparecerem ao local onde as atividades de ações afirmativas estavam acontecendo nos dois dias marcados.

Das 11 (onze) crianças que foram avaliadas, 5 (cinco) eram do sexo feminino e 6 (seis) do sexo masculino. Ao todo, 4 (quatro) apresentaram baixa acuidade visual, sendo que 2 (duas) eram meninas e 2 (dois) eram meninos, com AV variando entre 0,3 e 0,7. Esse resultado, de acordo com o *Projeto Olhar Brasil* (2007) e com José e Coelho (2001), pode indicar alguma deficiência visual. As demais

crianças examinadas apresentaram bom desempenho visual, com acuidade entre 0,8 e 1,5. Com relação às crianças que apresentaram baixa acuidade visual, todas possuem entre 6 (seis) e 10 (dez) anos de idade, o que segundo Zaroni *et.al.* (2010), pode apontar que essas crianças foram privadas de estímulos visuais (luz e formas) durante a idade vulnerável, fazendo com que o desenvolvimento da visão estacionasse ou regredisse. Essa idade vulnerável, que vai de 0 (zero) a 6 (seis) anos, é a época em que acontece a maturação visual.

Dos 21 (vinte e um) adultos examinados, 12 (doze) eram do sexo feminino e 9 (nove) do sexo masculino. Ao todo, 7 (sete) apresentaram baixa acuidade visual (entre 0,3 e 0,7), dentre os quais, 4 (quatro) eram mulheres. Tais adultos têm entre 48 (quarenta e oito) e 75 (setenta e cinco) anos de idade, o que de acordo com o Manual do *Projeto Olhar Brasil* (2007, p. 16), pode caracterizar um quadro de presbiopia:

Popularmente conhecida como vista cansada, acometendo geralmente as pessoas com mais de 40 anos de idade. Ocorre pela perda progressiva da capacidade de focalização do cristalino, fazendo parte do envelhecimento natural do ser humano.

Para chegar ao dado de uma possível presbiopia por parte dos adultos que apresentaram baixa AV ou até mesmo erros de refração nas crianças, durante os testes, todos os examinados foram questionados com relação às dificuldades para enxergar no dia a dia, dores nos olhos, lacrimejamento, dores de cabeça quando estão “forçando” a visão em alguma atividade, vista cansada ou sensibilidade na claridade. Além disso, alguns sinais apresentados pelos examinados

durante o teste também foram observados, como: testa franzida, olhos semicerrados, lacrimejamento, vontade de esfregar os olhos, queixa de dor de cabeça ou dor nos olhos.

Nesse aspecto, 21 (vinte e uma) pessoas, entre crianças e adultos, se queixaram de sentir algum problema visual, como: dificuldade para enxergar letras pequenas de perto, sensibilidade à claridade, dificuldade para enxergar linhas verticais ou horizontais, ardência nos olhos, escurecimento da visão durante o teste, vista embaçada, dificuldade para enxergar de longe e cansaço visual.

Dentre as 32 (trinta e duas) pessoas que foram examinadas, apenas 3 (três) apresentaram grande dificuldade em entender os procedimentos do teste, e 8 (oito) afirmaram já terem feito exame oftalmológico, mas no momento da realização do teste de AV, apenas uma criança estava usando óculos. Os demais, afirmaram que perderam ou quebraram seus óculos e não fizeram mais novo exame por dificuldades de acesso à saúde.

O teste de acuidade visual foi realizado na sede da comunidade quilombola e na “Casa de Farinha”, como fora indicado por membro da comunidade, por serem os locais mais espaçosos e iluminados do contexto. Todos os procedimentos do teste de acuidade visual foram acompanhados e supervisionados pela professora da disciplina de *Educação e Inclusão Social*, que coordenou todas as atividades de ações afirmativas na comunidade.

5. Considerações finais

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo, uma vez que, todos os procedimentos do trabalho foram realizados

no ambiente natural das variáveis da pesquisa, pois segundo Martins (2010), a pesquisa de campo é empregada para indicar o local onde a análise se desenvolveu, ou seja, no mesmo lugar onde pode ser observada.

Com essa pesquisa na Comunidade Quilombola *Senhor do Bonfim*, podemos perceber que o teste de acuidade visual com a Tabela Optométrica de Snellen, além de ser um importante instrumento na identificação de problemas visuais, por ser de fácil realização, trouxe grande contribuição para as pessoas da comunidade quilombola, uma vez que, esta comunidade fica localizada num local muito distante do centro da cidade, o que dificulta a possibilidade de as pessoas irem à cidade realizarem consultas médicas.

Conforme apresentado no início deste trabalho, por se tratar de uma comunidade tradicional, as pessoas que moram ali estão tão habituadas a realizarem, rotineiramente, seus trabalhos diários, que sequer percebem que estão com alguma dificuldade visual. Foi através do teste de AV que algumas pessoas identificadas com problemas visuais puderam perceber que não estavam enxergando perfeitamente.

Podemos observar também que a maioria das pessoas que apresentou baixa acuidade visual foram os idosos, o que de acordo com os fundamentos teóricos podem apresentar casos de presbiopia ou vista cansada. Em relação às crianças, apenas 4 (quatro) apresentaram baixa acuidade, mas este número é bastante significativo já que essas crianças se encontram na fase final de maturação ocular e a correção dos problemas visuais, segundo Zanoni *et.al.* (2010), durante a fase de maturação ocular é mais fácil de ser revertida, sem a instalação de sequelas irreversíveis.

Referências

BICAS, H. E. A. **Acuidade visual. Medidas e notações.** Arq Bras Oftalmol 2002; 65:375-84. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abo/v65n3/11602.pdf>> Acesso em: 09 Abr. 2011, 20:30.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007. **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm> Acesso em: 15 Nov 2011, 15:37.

_____, Ministério da Saúde/ Ministério da Educação. **Manual Projeto Olhar Brasil.** 2007. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/MANUAL_PROJETO_OLHAR_BRASIL.pdf> Acesso em: 03 Jun 2011, 10:12.

JOSÉ, E. A. COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem.** 12ª Ed; São Paulo: Ática, 2001.

LAIGNIER, M. R. CASTRO, M. A. SÁ, P. S. C. **De olhos bem abertos: investigando acuidade visual em alunos de uma escola municipal de Vitória.** Esc Anna Nery Rev Enferm 2010 jan-mar; 14 (1): 113-19. Disponível em: <http://www.eean.ufrrj.br/revista_enf/20101/artigo%2015.pdf> Acesso em: 23 Abr 2011, 14:03.

MARTINS, R. B. **Metodologia Científica:** Como tornar mais agradável a elaboração de trabalhos acadêmicos. 1ª Ed. (ano 2004), 5ª reimpr./ Curitiba: Juruá, 2010.

SALOMÃO, S. R. Desenvolvimento da Acuidade Visual de Grades. Psicologia USP, 2007, 18(2), 63-81. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v18n2/v18n2a05.pdf>> Acesso em: 09 Abr 2011, 20:28.

SANTIAGO, N. E. A. NOBERTO, A. P. RODRZZIGUES, S. M. C. **O Direito à Inclusão: Implantação de Políticas de Ações Afirmativas nas IES Públicas Brasileiras – Experiência na UFC.** Pensar, Fortaleza, v.13, n.1, p.136-147, jan/jun.2008.

SOLDERA, J. SIMIONATO, E. Z. R. PIRES, E. M. E. BASSANI, F. R. PILLA, P. C. RIZZON, E. S. **Estudo da acuidade visual em escolares em um projeto de atenção primária à saúde do nordeste do Rio Grande do Sul.** Revista da AMRIGS, Porto Alegre, 51 (3): 185-189, jul.-set. 2007. Disponível em: <<http://www.amrigs.com.br/revista/51-03/ao05.pdf>> Acesso em: 09 Abr. 2011, 20:24.

ZANONI, L. Z. BIBERG-SALUM, T. G. ESPÍNDOLA, Y. D. CÔNSOLO, C. E. Z. **Prevalência da baixa acuidade visual em alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública.** Revista da AMRIGS, Porto Alegre, 54 (1): 19-24, jan.-mar. 2010. Disponível em: <http://www.amrigs.com.br/revista/54-01/08-463_prevalencia.pdf> Acesso em: 10 Abr 2011, 21:55.

APÊNDICE 1

FICHA DE TRIAGEM

NOME DA COMUNIDADE: *Senhor do Bonfim*, Areia

NOME: _____

IDADE: _____ SEXO: Fem () Masc ()

USA ÓCULOS OU LENTE DE CONTATO: SIM () NÃO ()

ACUIDADE VISUAL COM ÓCULOS OU LENTE DE CONTATO:

OLHO DIREITO: _____ OLHO ESQUERDO: _____ DOIS OLHOS: _____

ACUIDADE VISUAL SEM ÓCULOS OU LENTE DE CONTATO:

OLHO DIREITO: _____ OLHO ESQUERDO: _____ DOIS OLHOS: _____

OBSERVAÇÕES:

DATA DA TRIAGEM: ____/____/____

APÊNDICE 2

ENCAMINHAMENTO À ESPECIALISTA

Em trabalho de Extensão Universitária, avaliou-se a acuidade visual de _____
_____.

_____ (idade), nascido(a) em ____/____/____, no qual constatou-se que

() HÁ NECESSIDADE DE ENCAMINHAMENTO À ESPECIALISTA por este(a) apresentar dificuldade na acuidade visual de longa distância, no dia ____/____/____.

() NÃO HÁ NECESSIDADE DE ENCAMINHAMENTO.

Profa. Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger

Coordenadora das Ações Afirmativas na

Comunidade Senhor do Bonfim

UMA AÇÃO AFIRMATIVA NA COMUNIDADE SENHOR DO BONFIM: trabalhando com a terceira idade

Edna Samara e Silva Medeiros¹

Geane Ferreira de Souza¹

Nayla Fábila Ferreira do Nascimento¹

Ana Cristina Silva Daxenberger²

1. Comunidades quilombolas: o direito de reconhecimento a inclusão social

Existem cerca de 2 (dois) milhões de quilombolas no Brasil, em 3 (três) mil comunidades. Mil duzentos e oitenta e nove (1.289) são reconhecidas pelo Governo Federal; dessas 50% encontra-se no Nordeste (Diário de Pernambuco, 2011). A Comunidade Negra *Senhor do Bonfim* é uma comunidade quilombola situada no município de Areia, estado da Paraíba, no distrito de Cepilho. Atualmente, a comunidade é formada por 22 (vinte e duas) famílias negras afrodescendentes e reconhecidas como quilombolas. Sua população vive em terras que abrigava o antigo Engenho Bonfim, hoje desativado com uma riqueza de 122 (cento e vinte e dois) hectares, onde ainda se mantém cultivos de diversos tipos de feijão como carioquinha, macassar, mulatinho, guandu, geralmente intercalados com o milho e

1 Graduandas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB.

2 Profa. Dra. do DCFS/CCA/UFPB.

mandioca, banana, laranja, caju, mamão e algumas criações de animais, sendo sua maior produção de laranja-cravo (tangerina).

Este artigo apresenta as ações desenvolvidas na comunidade Negra *Senhor do Bonfim*, oriundas dos estudos e visitas técnicas realizadas por estudantes da disciplina *Educação e Inclusão Social*, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus de Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na cidade de Areia, estado da Paraíba. As atividades tiveram como objetivo de, a partir de uma visita precursora que possibilitou reconhecer as necessidades da comunidade, desenvolver ações em diferentes áreas no campo da educação, como por exemplo: recreação infantil, valorização da mulher e autoestima; educação ambiental e a questão do lixo; sexualidade, saúde e prevenção; avaliação de acuidade visual e saúde do idoso. É sobre este último campo que discutiremos neste texto.

A comunidade é composta por várias pessoas que não são tratadas igualmente e não possuem as mesmas oportunidades sociais, por não terem, na maioria das vezes, acesso à educação, saúde, saneamento básico, entre outros recursos, alocando-as em situações de subcidadania e precariedade civil. O referente trabalho teve início com aulas teóricas na UFPB, onde tivemos a oportunidade de analisar fatores que definiriam o significado de comunidades quilombolas e de suas atividades na comunidade, sendo então, posteriormente, preparadas visitas técnicas nos meses de setembro e outubro de 2011. Com a primeira visita à comunidade, conseguimos conhecer o campo de estudo e trabalho, sendo coletadas por meio de entrevistas as necessidades inerentes à comunidade. As ações afirmativas relatadas neste artigo se deram em dois encontros na comunidade com a participação de mulheres e homens daquela localidade.

A cada ano, acrescentam-se 200 (duzentas) mil pessoas maiores de 60 (sessenta) anos à população brasileira, gerando uma demanda importante para o sistema de saúde (BRASIL, 2005). Somando-se a isso, o cenário epidemiológico brasileiro mostra uma transição: as doenças infecciosas que respondiam por 46% das mortes em 1930, em 2003 foram responsáveis por apenas 5% da mortalidade, dando lugar às doenças cardiovasculares, aos cânceres, aos acidentes e à violência. À frente do grupo das dez principais causas da carga de doença no Brasil já estavam, em 1998, o diabetes, a doença isquêmica do coração, a doença cérebro-vascular e o transtorno depressivo recorrente (BRASIL, 2005). Segundo a Organização Mundial de Saúde, até o ano de 2020, as condições crônicas serão responsáveis por 60% da carga global de doença nos países em desenvolvimento (BRASIL, 2002).

O aumento dos idosos na população implica, em termos de utilização dos serviços de saúde, em um maior número de problemas de longa duração, que frequentemente exigem intervenções custosas, envolvendo tecnologia complexa para um cuidado adequado. Em menos de 40 (quarenta) anos, o Brasil passou de um perfil de mortalidade típico de uma população jovem para um quadro caracterizado por enfermidades complexas e onerosas, próprias das faixas etárias mais avançadas. Esse fato acarreta crescimento das despesas com tratamentos médicos e hospitalares, ao mesmo tempo em que apresenta um desafio às autoridades sanitárias, especialmente no que tange à implantação de novos modelos e métodos de planejamento, gerência e prestação de cuidados (VERAS, 2003).

Tivemos por foco o tema *Saúde do Idoso*, com a pretensão de oferecer informações relacionadas aos problemas apresentados por esta

população na comunidade quilombola, e ampliando o assunto sobre as questões relacionadas às atividades físicas, aos exames periódicos, à alimentação e à sexualidade. Esses temas foram selecionados devido aos problemas e aos apontamentos nas ações afirmativas, com o intuito de melhorar a qualidade de vida desta comunidade.

2. Ações destinadas aos idosos na comunidade

As ações que têm como público-alvo os idosos se dividem em três tópicos assim organizados: (1) visita de conhecimento de estudo de campo, (2) orientações na área da saúde do idoso e (3) autoestima da mulher.

No primeiro encontro, saímos da UFPB/CCA com destino à Comunidade Quilombola *Senhor do Bonfim* para avaliar a área de estudo. Conhecemos a “Casa de Farinha”, construída pela própria comunidade, incluindo a modelagem dos tijolos de encaixe, ainda em funcionamento. Em seguida, prosseguimos para a Casa Grande (Figura 1).



Figura 1 - Proprietária da Casa Grande na Comunidade Senhor do Bonfim, Areia-PB.

Neste local, nós encontramos uma moradora que nos permitiu entrar na casa e nos relatou, brevemente, sobre sua história e acerca da conquista da Comunidade Quilombola, relatando como ocorreu o reconhecimento de posse por parte do Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária (INCRA), e como era a vida na comunidade sobre os mandos e desmandos dos antigos proprietários.

Depois, caminhamos em direção à casa da Senhora Severina (a conhecida Matriarca da Comunidade), uma das mais idosas na comunidade (Figura 2). Ela nos relatou um pouco da vida de sua família, assim como o sofrimento vivido por eles, destacando a morte de seu marido por assassinato (ainda não esclarecido pelas autoridades locais).

Observa-se que não foram apagadas da memória dos mais velhos as recordações de períodos de fome; maus tratos, inclusive físicos, por parte do proprietário ou de administradores da área.



Figura 2 - Casa de Severina (à direita de camiseta branca, a matriarca Dona Bil da Comunidade Senhor do Bonfim, Areia-PB)

No segundo momento, tivemos a oportunidade de iniciar os trabalhos que ajudariam no aperfeiçoamento e na autoestima dessa comunidade. Ao chegar ao local, nos dividimos em grupos pré-estabelecidos para cumprir nossas atividades. Nosso grupo foi o responsável pelo tema “Saúde do Idoso”. Com isso, tivemos a possibilidade de expor para a Comunidade Negra *Senhor do Bonfim* tópicos sobre vacinação, exames médicos periódicos, alimentação, exercício e sexualidade a partir dos 40 anos de idade. Na sala, estavam presentes homens e mulheres. No entanto, as mulheres se mostraram mais interessadas e, conseqüentemente, com maiores dúvidas. Os homens, por sua vez, se mostraram mais relapsos sobre sua própria saúde, afirmando que não realizam exames médicos periódicos. Eles estavam tímidos também, principalmente em relação aos exames que se mostravam invasivos, como o exame de próstata.

Foi possível observar que os idosos ali presentes desconheciam tais informações e cuidados básicos e necessários para a saúde do idoso e perspectiva de vida mais longa e saudável.

No terceiro dia e mais extenso, realizamos trabalhos que ajudariam na autoestima das mulheres, assim como brincadeiras para as crianças que havia na comunidade. De um lado, estudantes ficaram responsáveis pela beleza das mulheres, que por sua vez, tinham a oportunidade de cuidar da pele, cabelos e unhas, tratando dessa forma, da parte exterior de seu corpo, para que elas sentissem valorizadas interiormente. A maioria das mulheres não tem oportunidade de tratar de si própria e de sua beleza. No mesmo momento, enquanto as mulheres cuidavam de sua autoestima, as crianças da comunidade participavam de atividades recreativas, desenvolvidas por alguns

graduandos que auxiliavam nas ações afirmativas neste dia na comunidade.

Ainda nessa visita, fizemos um Dia das Crianças com direito a bolo, refrigerantes e presentes, distribuídos entre as crianças (meninos e meninas), sem deixar nenhuma criança ou mulher fora das ações. Demos a eles uma oportunidade de saber a importância que uma criança apresenta para a comunidade, aproveitando a data comemorativa do Dia das Crianças. Essa data não havia sido comemorada na comunidade por questões financeiras e culturais, ou seja, por não terem condições financeiras de fazerem festa para as crianças, a comunidade não tinha a cultura de comemorar este dia. O resultado dessas atividades foi a alegria estampada nos rostos de cada mulher e cada criança daquela comunidade.

3. Considerações finais

Esta atividade desenvolvida por nós, alunos e alunas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus II da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), permitiu-nos compreender que a comunidade quilombola se constitui a partir de uma grande diversidade de processos, com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, como também de heranças, mostrando assim que uma comunidade quilombola não se aprimora em provas de um passado e afastamento, mas depende antes de tudo de como aquela comunidade se abrange e se identifica.

A proposta oferecida na disciplina *Educação e Inclusão Social* nos possibilitou uma melhor compreensão na identificação étnica

da população brasileira, compreendendo a necessidade de ações do Estado e Municípios nas comunidades negras do Brasil, já que nosso país apresenta uma dívida secular de desigualdade social e não respeito à diversidade étnica, cultural, religiosa etc. Por isso, concluímos que as ações afirmativas podem ser eficazes para o combate à desigualdade social, cultural e econômica, tão presentes em nosso cotidiano.

Referências

BRASIL. **Redes Estaduais de Atenção à Saúde do Idoso:** Guia operacional e portarias relacionadas/Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde . Ministério da Saúde Secretaria de Assistência à Saúde: Brasília: MS, 2002.

Disponível em: < <http://www.diariodepernambuco.com.br>> Acessado em 29 de Novembro de 2011.

Prevenção de doenças Crônicas. Investimento vital. Copyright Organização Mundial da Saúde (OMS), 2005.

VERAS, R. **Em busca de uma assistência adequada à saúde do idoso: revisão da literatura e aplicação de um instrumento de detecção precoce e de previsibilidade de agravos.** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, Jun. 2003, 19 (3).