

*Coleção Ciências Humanas
Ensino e Educação*

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
(organizadora)



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ciclos de formação e transformação

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
(organizadora)

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
ciclos de formação e transformação



Ituiutaba, MG
2025

© Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (Org.), 2025.

Capa: Anderson Pereira Portuguesez. Base: Imagens geradas por IA. ChatGPT – DALL·E, 2025

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino

Diagramação: Equipe da Editora Barlavento

Conselho Editorial – Grupo Educação

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do Conselho Editorial.

Editora-chefe: Mical de Melo Marcelino

Pareceristas brasileiros

Dr. Helio Rodrigues Júnior

Ma. Leonor Franco de Araújo

Dra. Luciane Dias Gonçalves

Ribeiro

Dra. Maria Aparecida Augusto

Satto Vilela

Maria Izabel de Carvalho

Pereira

Pareceristas internacionais

Dr. José Carpio Martin - Espanha

Dr. Ernesto Jorge Macaringue - Marrocos

Msc. Mohamed Moudjabatou Moussa - Benin

Msc. Diamiry Cabrera Nazco - Cuba

Dra. Sucl Noemi Alejandre Jimenez - Cuba

Todas as obras da Editora Barlavento são submetidas a pelo menos dois avaliadores do Conselho Editorial.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.



Editora Barlavento

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 87563

Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Alaketu Àse Babá Oloriginbin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP: 38.307-854

Ituiutaba, MG.

barlavento.editora@gmail.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação para as relações étnico-raciais [livro eletrônico] : ciclos de formação e transformação / (organizadora) Luciane Ribeiro Dias Gonçalves. -- 1. ed. -- Ituiutaba, MG : Editora Barlavento, 2025. -- (Coleção ciências humanas : ensino e educação)

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87563-60-2

1. Antirracismo 2. Educação 3. Formação docente - Metodologias ativas 4. Relações étnico-raciais 5. Sociologia educacional I. Gonçalves, Luciane Ribeiro Dias. II. Série.

25-276480

CDD-306.4309

Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional
306.4309

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.54400/978-65-87563-60-2

APOIO



À

Marilane de Souza Behring

(in memoriam)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Conversa sobre a educação para as relações étnico-raciais – começo, meio e começo

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves 12

Atuação docente, experiências de formação e compromissos políticos e sociais: refletindo sobre uma experiência concreta de formação docente

Francisco André Silva Martins 19

A dialética da Educomunicação para as relações étnico-raciais como ecossistema no espaço educacional

Gerson de Sousa 65

Racismo religioso no Brasil: notas sobre a violência contra as religiões afro-brasileiras

Antonio Fernando Sodré Júnior

Vilcerlene Pereira Silva 96

(Inter)faces do branqueamento no espaço da creche: análise sobre a constituição do termo lápis “cor de pele”

Daiany Pereira

Paulo Alberto dos Santos Vieira 129

O que a Pandemia Covid-19 descortinou sobre a educação brasileira? o chão da escola, por uma educação antirracista
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
Suélen Garcia Santiago 152

O samba me contou
Adrise Ferreira de Souza
Ana Cristina Motta da Silva
Camila dos Reis 176

Educação para as relações étnico-raciais: um relato na perspectiva da formação de professores e seus efeitos na Educação Pública Municipal de Brejo Santo/CE
Janaina de Moura Sampaio
Cristiane Gonçalves de Meneses Quinderé
Janine Braga Lopes 209

Literatura de autoria de mulheres negras e saberes históricos na sala de leitura
Aleteia Maria da Silva 239

História da África e cultura afro-brasileira: trabalhando a diversidade na Educação Básica
Marilane de Souza Bhering
Valter Machado da Fonseca
Thiago Henrique Mota Silva 264

Representatividade na educação quilombola: uma análise da falta de heróis negros nos livros didáticos de História	
<i>Sheila Cristina Costa Carreiro</i>	288
Formação de professores: tecnologias educacionais para a inclusão da diversidade étnico-racial	
<i>Jaqueline Machado Vieira</i>	
<i>Reinaldo dos Santos</i>	
<i>Angelita da Cruz Espínola</i>	
<i>Edicléia Lima de Oliveira</i>	307
Negrar a educação: uma proposta de pretagogias com imaginário social	
<i>Izabel Espindola Barbosa</i>	
<i>Valeska Fortes de Oliveira</i>	336
Índice remissivo	358
Sobre a organizadora, autores e autoras	360

CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS - COMEÇO, MEIO E COMEÇO

Profa. Dra. Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

A atuação docente nos coloca em situações de formação, tanto inicial quanto continuada, que nos aproximam de “pessoas” e saberes diferenciados. Digo pessoas porque entendo que, muito mais que estudantes e pesquisadores/as, levamos nossa humanidade para nossa produção acadêmica, e ela é o elemento teórico-metodológico que nos diferencia uns dos outros, transformando concepções epistemológicas sobre o conhecimento científico. O que por muito tempo foi considerado na academia como algo prejudicial e não permitido, ao longo do processo contra-hegemônico ao eurocentrismo acadêmico, vem modificando o que muitos consideravam como “neutralidade científica”.

Por muito tempo, a academia científica foi um espaço majoritariamente, ou até mesmo exclusivamente ocupado pela população branca. Por isso, nossos corpos, nossos saberes e nossas tecnologias foram os “objetos de estudo” perfeitos para uma alteridade que, por conta de relações de poder historicamente construídas, nos subjugou e nos relegou a lugares de inferioridade e primitividade.

Aos poucos, outras vozes invisibilizadas emergem e passam a ocupar os diversos espaços acadêmicos, “transgredindo” sem abrir mão do rigor científico em suas produções. Estamos “celebrando um ensino (pesquisa) que permita transgressões – um movimento contra as fronteiras e para

além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade” (hooks, 2017, p. 24).

Nesta perspectiva, os textos desta obra buscam evidenciar posturas que nitidamente combatem, de forma nítida, os resquícios do colonialismo presentes em tempos atuais, mas que, principalmente, apontam para alternativas contracoloniais. “E a nós, contracolonialistas, cabe inspirar a nossa geração neta para que ela se defenda da geração neta dos decoloniais e dos colonialistas” (Bispo dos Santos, 2023, p. 530).

Os textos que compõem esta obra apresentam-se sob uma perspectiva política sobre suas realidades. Debatem as formas como esses contextos podem ser percebidos em suas potencialidades e deficiências e, além disso, são propositivos, pois argumentam sobre como podem ser modificadas. Assim, os/as autores/as apresentam, de maneira explícita, uma postura política de superação do racismo e da discriminação racial, além da valorização e da afirmação da história e da cultura negras no Brasil.

De onde surgem os textos desta coletânea? Os textos são apresentados por autores/as que participaram, junto comigo, de duas ações formativas específicas. Alguns textos são de autores/as que participaram do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais, ofertado como curso de extensão pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Esse curso teve início presencialmente nas cidades mineiras de Uberlândia e Ituiutaba. Aos poucos, ganhou notoriedade e alargou seu atendimento para a região do Triângulo Mineiro. Realizamos formações em várias cidades, com a participação de pesquisadores/as de alto gabarito no debate sobre racismo na educação e no ambiente escolar. Com a pandemia, o curso passa a ser realizado na modalidade virtual, alcançando um público

global, e, em parceria com o Prof. Marcelo Vitor Nogueira, assumimos o desafio das atividades síncronas e assíncronas. Uma das tarefas das pessoas pesquisadoras em processo formativo/avaliativo era a elaboração de um artigo, alguns dos quais constam nessa coletânea, tanto de cursistas quanto de formadores/as.

Outra atividade relevante para a concretização deste material, foi minha participação, juntamente com o Prof. Dr. Benjamin Xavier de Paula, na coordenação do Grupo de Trabalho “Formação Docente e Relações Étnico-raciais: Avanços e Desafios da Formação Inicial e Continuada”. Este grupo fez parte das atividades do V Colóquio Raça e Interseccionalidades: Discursos, Memórias Negras e Esperanças na América Latina e Caribe” e do I Congreso de Investigadores/as Afrolatinoamericanos y del Caribe. Durante as apresentações do Grupo de Trabalho, fomos motivados/as a continuar o diálogo e, por isso, alguns textos são de autoria de pessoas que colocaram essa ideia em prática e submeteram seus artigos para compor esta obra.

Os textos da coletânea refletem experiências e conhecimentos de pessoas que, antes invisibilizados ou subalternizados, agora erguem suas cabeças e vozes, porque o subalterno pode falar por si só, como salienta a estudiosa indiana Gayatri Chakravorty Spivak.

Iniciamos o livro com um foco nas questões relativas à formação docente. Em “Atuação docente, experiências de formação e compromissos políticos e sociais: refletindo sobre uma experiência concreta de formação docente”, de autoria de Francisco André Silva Martins, temos um relato de experiência que busca discutir a relevância de um processo de formação docente continuada. O autor discute essa formação como um

compromisso para a transformação do/a profissional e da sociedade, destacando, a partir de sua própria experiência formativa, a relevância da formação de educadores/as antirracistas, que possam realizar uma pedagogia engajada.

Gerson de Souza, no artigo “A dialética da educomunicação para as relações étnico-raciais como ecossistema no espaço educacional”, analisa o ecossistema comunicativo e a dialética da educomunicação nas relações étnico-raciais, a partir de suas experiências na formação de professores da rede pública de ensino. Ele revela que devemos ir além de leitura da realidade racista existente e atuar na comunidade, questionando-a para produzir um ecossistema comunicativo antirracista, o que ainda é pouco explorado.

Antonio Fernando Sodré Junior e Vilcerlene Pereira Silva apresentam o artigo “Racismo religioso no Brasil: notas sobre a violência contra as religiões afro-brasileiras”. O autor e a autora, por meio de dados numéricos, demonstram a hostilização contra as religiões de matrizes africanas. A partir de investigação bibliográfica, apresentam o histórico da violência religiosa, a intolerância religiosa e o racismo religioso, além da legislação que busca combater tais crimes, de forma a contribuir para que a educação possa ajudar a superar essa realidade.

Daiany Pereira e Paulo Alberto dos Santos Vieira apresentam o texto “(Inter)faces do branqueamento no espaço da creche: uma análise sobre a constituição do termo “lápiz cor de pele”, problematizando as discussões sobre a formação da nação brasileira e o branqueamento. Os autores exemplificam como as práticas de embranquecimento presentes no ambiente escolar influenciam negativamente a construção da identidade de crianças negras, e reforçam a necessidade de que educadores/as

se atentem para essa questão ao trazerem a temática da diversidade étnico-racial para o cotidiano escolar.

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib e Suélen Garcia Santiago são autor e autora do artigo “O que a Pandemia Covid-19 descortinou sobre a educação brasileira? O chão da escola, por uma educação antirracista”. Ele e ela nos provocam a refletir sobre o impacto da pandemia no contexto educacional, especialmente em relação à modalidade do ensino remoto. Os autores revelam como a pandemia de Covid-19 escancarou as desigualdades existentes no Brasil e como isso foi potencializado pela doença.

No texto “O samba me contou”, as autoras Adrise Ferreira de Souza, Ana Cristina Motta da Silva e Camila dos Reis buscam dar visibilidade à cultura e à religiosidade de origem afro-brasileira e africana em uma escola municipal de Porto Alegre-RS. Destacam a criação do Projeto Espaço Educativos Afro-brasileiro e Indígena pela Secretaria de Educação de Porto Alegre, no qual professores/as multiplicadores/as realizam formação continuada sobre as relações étnico-raciais e o planejamento de atividades para serem implementadas em suas escolas. Nesse processo formativo, foi escolhido o tema “O samba me contou”. A experiência trouxe valores civilizatórios africanos, entrelaçando samba-enredo, religiões de matrizes africanas e saberes ancestrais aos conteúdos programáticos. O relato também aborda para questões de gestão democrática e participativa.

O artigo “Educação para as relações étnico-raciais: um relato na perspectiva da formação de professores e seus efeitos na educação pública municipal de Brejo Santo/CE”, de Janaina de Moura Sampaio, Cristiane Gonçalves de Meneses Quinderé e Janine Braga Lopes, destaca a formação continuada que aproximaram as autoras a obras de literatura infantil que

apresentam protagonistas negros e indígenas. O trabalho inicia a partir de planilhas de orientações e sugestões metodológicas para utilização dos livros em sala de aula. O relato está recheado de exemplos de como as autoras implementaram as atividades ao longo do ano letivo. Rica fonte de inspiração pedagógica.

Não devemos deixar de ser propositivos, e esses textos nos fazem essa provocação. Aleteia Maria da Silva nos apresenta o texto “Literatura de autoria de mulheres negras e saberes históricos na sala de leitura”, com um olhar direcionado para salas de leitura e bibliotecas, no espaço escolar, no estado do Rio de Janeiro. O trabalho destaca a importância do desenvolvimento da leitura para estudantes, apontando a literatura de autoria de mulheres negras como uma excelente alternativa para despertar o gosto pela leitura. A autora se propõe, como indicativo do artigo, a elaborar um catálogo de sugestões de literatura de autoria feminina negra.

O texto “História da África e cultura afro-brasileira: trabalhando a diversidade na Educação Básica”, de Marilane de Souza Bhering, Valter Machado da Fonseca e Thiago Henrique Mota Silva, apresenta o protagonismo do movimento negro na luta antirracista, revelando, no contexto histórico, como essas ações nos conduzem à legislação vigente. Os autores buscam aporte teórico nas africanidades brasileiras para fazer indicações propositivas em algumas áreas do conhecimento.

Sheila Cristina Costa Carreiro apresenta o texto “Representatividade na educação quilombola: uma análise da falta de heróis negros nos livros didáticos de história”. Nele, a autora analisa a importância de que heróis negros sejam apresentados aos/às estudantes, especialmente em escolas quilombolas, destacando que a representatividade negra é fundamental para a formação da autoestima e da identidade da

criança negra. Assim, a escola apresenta modelos alternativos aos modelos eurocêntricos, que dominam a educação, e possibilita o empoderamento de crianças negras.

“Formação de professores: tecnologias educacionais para a inclusão da diversidade étnico-racial” é o artigo apresentado por Jaqueline Machado Vieira, Reinaldo dos Santos, Angelita da Cruz Espínola e Edicléia Lima de Oliveira. Nesse texto, as autoras e o autor trazem para a reflexão a questão da inclusão e da utilização e tecnologias em sala de aula, especificamente, abordam a questão da audiodescrição. A disciplina escolhida foi a Geografia e o conteúdo, o estudo de mapas, por meio desse recurso de acessibilidade. Argumentam que essa metodologia pode contribuir para a inclusão de estudantes, em especial, estudantes negros com deficiência visual.

Desejo que todas essas leituras possam nos conduzir para a “guerra de denominações”¹, tão necessária para enfrentarmos as dificuldades causadas por vários e constantes processos de invisibilidade e inferiorização dos nossos saberes. Que as palavras escritas aqui, nesta coletânea, possam germinar a ponto de propor alternativas, pois, “somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e recomeço. As nossas vidas não têm fim. A geração avó é o começo, a geração mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo” (Bispo dos Santos, 2023, p. 102).

REFERÊNCIAS

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu; Piseagrama, 2023.

¹ “O jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (Bispo dos Santos, 2023, p. 13).

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018.

ATUAÇÃO DOCENTE, EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E COMPROMISSOS POLÍTICOS E SOCIAIS: REFLETINDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA CONCRETA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Francisco André Silva Martins

Introdução

O presente trabalho tem como foco amalgamar reflexões que decorreram das experiências vividas em um curso de formação docente em “Educação para as relações Étnico-Raciais”, promovido pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em parceria com o NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da mesma universidade, no decorrer do ano de 2022. O objetivo é de fazer uma discussão focada no processo de formação docente para além da universidade, na atuação docente engajada em lutas como as que abarcam as questões étnico-raciais, na dimensão política do ato educativo/formativo e nas implicações ao se buscar formar pessoas críticas, conscientes de seus lugares sociais. Pautado por uma compreensão materialista entendo que o processo de educar/formar o outro seja indelevelmente marcado pela reciprocidade, pela troca de experiências diversas, que ao serem agregadas, levam a experiências outras e assim sucessivamente. Muitas vezes, somos inquietados em nossas experiências a ponto que não nos basta apenas pensar sobre, temos que fazer algo com o que nos inquieta. Escrevo esse texto a partir da vivência de uma situação real e que levou a pensar sobre minha própria atuação, tais reflexões

decorrem de minhas convicções quanto aos modos de ser e fazer docente, e essas, muito se alicerçam nas produções da professora Inês Teixeira (2006) que nos diz:

Os sujeitos socioculturais se constituem historicamente, a partir de sua experiência cotidiana, de seu mundo vivido, inserido em estruturas, instituições e processos sócio-históricos. Os sujeitos se constroem a partir de sua experiência. Num mundo que delimita, potencialidades, circunstâncias e limitações. (Teixeira, 2006, p. 182).

Acredito que na atuação docente, quanto maior o tempo de exercício, também haverá em justa medida, incertezas, geradas a partir de um complexo processo de aprimoramento e desenvolvimento. E talvez, seja essa humildade sobre o domínio do conhecimento o que tem nos faltado enquanto classe profissional (Freire, 1997). Quem nunca ouviu algum/a colega dizer que por ter mais de 20, 30 ou 40 anos de docência, que não precisa mais se formar, se preocupar com cursos, com estudar algo? Uma posição que tende à demonstrar segurança e domínio de um determinado campo de atuação pode, ao contrário, servir como elemento de deterioração da prática com o passar do tempo e do afastamento do que cotidianamente tem afetado a realidade social que nos cerca (Rezende, 2009).

Nesse cenário, nossas reflexões se organizam nesse texto da seguinte forma: 1) Iniciamos por um debate que relaciona a imagem do/a professor/a, as expectativas sociais e suas práticas, os elementos históricos e os processos de mudança no decorrer do tempo, bem como a realidade social que estamos inseridos/as e à complexidade inerente a esse cenário; 2) Discutiremos então a questão da formação docente como característica intrínseca a essa profissão, suas formas de compreensão por parte dos/das profissionais da educação, suas complexidades e potencialidades;

3) Discutiremos em seguida a importância de refletirmos sobre a concepção que temos do que seja a educação e quais suas repercussões em nossa atuação profissional, a politicidade do ato educativo e o compromisso ético daqueles/as que optam por essa caminhada profissional; 4) Colocaremos em debate também as questões da educação para as relações étnico-raciais e antirracista como condição *sine qua non* se quisermos alcançar uma sociedade mais humana e menos desigual e violenta. Ao final esperamos, minimamente, ter dado conta de organizar nossas inquietações de modo que essas possam se aglutinar a outras inquietações tantas, de outros/as colegas, e que esse movimento de aglutinação nos sirva como força motriz para dinamizar o chão da escola em sua realidade concreta e cotidiana.

Entre os amargores e doçuras da prática profissional

Quem não se lembra de um/uma professor/a querido/a dos anos de infância? Quem não se lembra também daquele/a que era o/a mais bravo/a? Daquele/a com o qual foi reprovado, ou mesmo, daquele/a que foi sua primeira paixão platônica? Estamos tratando de uma profissão marcada por uma particularidade importante, qual seja, o fato de a maioria das pessoas saberem de quem se trata esse sujeito professor/a e terem imagens consolidadas sobre suas práticas e seus modos de ser (Martins, 2023). Contudo, a condição intrínseca de serem esses sujeitos, eminentemente, sujeitos socioculturais (Teixeira, 2006), marcados por suas experiências de existência, por sua formação, por sua leitura e compreensão de mundo, muito nos diz de uma complexificação exponencial de sua atuação na contemporaneidade.

Nos parece algo de compreensão irrestrita, o fato de algumas profissões materializarem em suas ações e em seus profissionais um maior prestígio que outras. Cabe ressaltar que tais imagens estão distantes de serem estáticas e se mimetizam com o decorrer do tempo e das alterações na organização social. As imagens socialmente construídas em relação a profissão docente, ao sujeito que é professor/a, historicamente nos dizem de elementos que, apesar das contradições aparentes, agregam pontos de uma valorização pela sua condição como profissional detentor/a do conhecimento, embora, traga consigo, na mesma medida, a desvalorização salarial. Uma atuação importante, mas recorrentemente, vista como um sacerdócio, assim sendo não precisa ser bem remunerado (Freire, 1997).

Debruçando-nos sobre nossa realidade podemos dizer de uma conjuntura na qual a sociedade é marcada pela quase total sujeição a ordem capitalista. Tais apontamentos, nos parecem demasiado necessários para compreendermos a condição docente. Conforme, apontam Edna Bertoldo e Mônica Santos (2012), a categoria de professores/as, independente de sua atuação e das representações dela decorrentes, é também duramente atingida pela lógica da sociedade capitalista, resultando em baixos salários e precarização das condições de trabalho. “As lutas travadas pela categoria de trabalhadores em educação por melhores salários e condições adequadas de trabalho representam, também, a luta pelo reconhecimento profissional por parte do Estado” (Bertoldo; Santos, 2012, p. 106).

No bojo dessa discussão trazemos à baila a questão da identidade docente e de sua condição coletiva. Se inclinarmos nosso olhar sobre as representações sociais quanto ao ser professor/a veremos que estão fortemente vinculadas a imagens estereotipadas e pautadas em uma expectativa focada nos modos

de ser e fazer de um sujeito idealizado, que no cotidiano serve de paradigma quanto ao domínio absoluto do conhecimento, de condutas inquestionáveis. No bojo desse processo emergem representações de um discurso social que, comumente, dizem de uma crise social generalizada, seja com a escola, seja com os/as professores/as, seja com os/as estudantes. Segundo Nilda Alves e Regina Leite Garcia (1999), não é uma crise da escola, trata-se de uma crise global, ética, cultural, social e institucional, econômica e de paradigmas que não dá conta da complexidade do mundo e da sociedade hodierna. Conforme nos aponta Maria Isabel da Cunha (2011), a escola como instituição contextualizada, com valores e práticas, histórica e socialmente condensados, reverbera na existência de um sujeito professor/as que é “determinante”, ao contribuir para a ocorrência dos processos de mudança, e é “determinado” por essa mesma realidade concreta, ao ser influenciado diretamente em seus modos de atuação e prática docente. Em se tratando dos modos de o docente se compreender como profissional politicamente atuante, Paulo Freire (2020) nos diz:

Não é possível entender-me (docente) apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com o qual cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (Freire, 2020, p.19).

Ainda nessa seara, ao abordar questões inerentes ao processo de construção de uma identidade docente, Selma Garrido Pimenta (2008) nos traz outras contribuições:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do

sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significados burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam, adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. (Pimenta, 2008, p. 18).

Vivemos tempos de incerteza em nosso país, de emergência de discursos conservadores que nos dizem de uma cisão social cada vez mais sólida. Uma conjuntura na qual a laicidade do Estado é colocada em dúvida quando um grupo de pessoas quer compulsoriamente sujeitar que todo um país exista sob o fito de seguir o que essas pessoas consideram como sendo o sagrado. Tal realidade, pela sua condição contraditória, não deixaria incólume as instituições escolares. Todavia, por mais grave que possa ser tal realidade, não se pode deixar que o medo se torne um paralisante (Freire, 1997), pois é exatamente isso o que tais sujeitos almejam.

A questão que se coloca não é, de um lado, negar o medo, mesmo quando o perigo que o gera é fictício. O medo, porém, em si é concreto. A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada a desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço. (Freire, 1997, p.40).

Tal realidade nos cobra, enquanto categoria, detentora de uma identidade coletiva, imbuída de um compromisso

profissional, que nos organizemos cada vez mais para os embates que nos esperam e para que possamos exercer com a liberdade de cátedra que nos cabe a nossa profissão. Em um contexto no qual questões de caráter humanista passam a ser entendidas como manifestações políticas, no qual abordar as questões raciais, de violência de gênero, LGBTQIAPN+, dentre tantas outras, na busca pela construção de valores mais humanamente dignos passa a ser vista como exercício de doutrinação comunista, uma formação de professores/as, nos moldes da que estamos tratando nesse texto, se investe de importância ainda maior (Martins, 2023 b). Diante da tensão social abordada, o medo é um sentimento plenamente compreensível como instinto de sobrevivência, entretanto, no caso dos profissionais da educação o sentimento de medo apresenta-se como de uma oportunidade de se firmar, se posicionar como um/a educador/a libertador. Em lugar de nos paralisar, tal sentimento torna-se força motriz para nos posicionarmos nas lutas sociais ao lado dos desvalidos (Freire; Shor, 1986).

Mas nem só de fel vivemos nós docentes. Quem nunca terminou uma aula em êxtase por ter visto os olhos dos/as estudantes brilharem? Quem não chegou em casa e se sentiu leve pelo dever cumprido em bem formar outras pessoas, as futuras gerações de nossa sociedade? Quem não chorou ao encontrar um/uma estudantes que aos prantos tenha lhe dito a diferença que você fez na vida dele/a? Pesquisas desenvolvidas com professores/as, na grande maioria dos casos, apresentam dados nos quais a maioria dos profissionais da área dizem gostar muito do que fazem (Cunha, 2011). Apesar de todas as dificuldades, digo que nossa prática docente em muito diz de nós mesmos, de nossas formas de nos compreender no mundo e conseqüentemente de agir e existir nesse mesmo mundo. Não se trata de romantizar o processo, afinal a escola não é o mundo da

fantasia, onde só existe harmonia e amor. É lugar de conflito, de disputas, e tais contradições devem ser devidamente problematizadas desde nossas primeiras aulas na graduação (Martins; Fernandes, 2020), na pedagogia ou nas licenciaturas. E, ao contrário do que a maioria das pessoas vai dizer, essa condição de existência pautada na concretude dos conflitos cotidianos é sua maior virtude.

Sem o menor receio de soar como algo romântico, Paulo Freire (1997) recorre ao amor para tratar do ato educativo e de formação do outro. Segundo o educador, ensinar é algo impossível sem que o/a professor/a tenha a coragem de querer bem ao seu educando. É impossível ensinar sem a capacidade, mesmo que forjada, intencionalmente construída, de amar ao outro como seu semelhante, em sua humanidade, suas virtudes e defeitos, suas contradições. Mas, “é preciso, contudo que esse amor seja na verdade, um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós” (Freire, 1997, p. 57). Dito isso, nos parece que a compreensão da responsabilidade contida em nossa atuação profissional ainda seja algo que escapa a uma quantidade considerável de colegas de profissão, porém trata-se de uma grande oportunidade de reflexão sobre si e sobre seu fazer docente cotidiano.

Formação como compromisso

Ouso dizer que não são poucas as pessoas que, equivocadamente, vinculam a atuação do/da professor/a

unicamente ao que esse/a aprendeu em seu curso de graduação. É como se tudo o que fosse necessitado pelo resto de uma vida profissional pudesse estar contido em 4 anos de faculdade. Àqueles/as que pleiteiam seguir essa carreira, sob o fito de evitar que depois digam ter sido enganados/as, é bom saberem que terão que estudar, se aprimorar, ler, buscar materialidades novas, pelo resto de suas vidas profissionais (Ayres, 2008). Isso pelo menos é o que se espera do profissional tido como um/uma bom/boa educador/a, comprometido/a, ético/a (Cunha, 2011). Aproveitando o ensejo para dirimir quaisquer possíveis mal-entendidos, não estamos de forma alguma desqualificando os cursos de graduação, mas sim apontando que nenhuma área, por mais dinâmica que possa ser, é capaz de dar conta de condensar o conhecimento em um único curso e que assim como a sociedade está em mudança ininterrupta, a educação, como experiência de socialização, também muda. Por isso esse esforço hercúleo de se manter antenado às questões que nos afetam. Em diálogo com Maria Cristina Rego (1998), percebemos elementos importantes:

Sabemos que, na maior parte das vezes, a tradição vigente nos cursos de formação é justamente de privilegiar a transmissão de um grande volume de informações, normalmente desarticuladas entre si, pouco significativas e até contraditórias, com a pretensão de que no futuro desempenho da profissão o professor consiga tomar decisões adequadas, saiba justificá-las e dê conta de todas as variáveis que se entrelaçam nas situações cotidianas de ensino-aprendizagem. Soma-se a isso quase a inexistência de programas de formação em serviço, que deveriam garantir um espaço permanente de reflexão da prática do professor, revelando a teoria que está por trás de sua ação e o seu processo de construção do conhecimento, abordando, ainda, de forma crítica, as relações e

contradições da teoria à prática pedagógica. (Rego, 1998, p. 52).

O curso de graduação em pedagogia e as licenciaturas são marcados por sua importância como experiência propedêutica, como exercício de aprimoramento e de construção do alicerce do que o sujeito entende de si, de seu fazer profissional e de suas responsabilidades. Um processo gradativo de aprimoramento, de capacitação e fomento de uma compreensão mais complexa e aprofundada de uma determinada área e das ações como docente (Perrenoud, 2002). Outrossim, em que pese as emblemáticas representações contidas no diploma e sua importância em nossas vidas, Miguel Arroyo (2011), vai nos dizer que esse documento serve muito mais como uma passagem para uma viagem eterna em busca de construir conhecimento, do que como um documento comprobatório de culminância de um curso. O alcance do diploma é uma grande vitória, embora não seja o fim, e sim o início da caminhada. Independentemente de toda a insegurança que nos cerca quando desse momento de transpor a condição de docente em formação para se tornar um profissional responsável por uma disciplina, em uma escola, em várias salas, com vários estudantes, há que se ressaltar que a docência em si, pelas suas vicissitudes e contradições, seus conflitos e disputas, é uma experiência na qual nos colocamos na condição de sujeitos em formação ininterrupta. E isso é demasiado virtuoso, todavia, o que nos parece temerário, é nos pautarmos nesse acúmulo de experiências cotidianas como justificativa para dizer que não precisamos mais nos preocupar com nossa formação (Ayres, 2008). E é importante dizer que por formação não compreendemos experiências estritamente vinculadas a cursos, a universidades, estamos tratando de uma concepção ampliada de formação que está contida na preocupação em consumir cultura, ir ao cinema, a uma exposição, a um parque, ao congado de sua

cidade, ao show de um artista. Mas para além disso, podemos também agregar cursos de formação, que podem ir dos mais complexos aos de maior liberdade, mas que nos sirvam como força que retroalimente nosso fazer docente.

Por mais que a formação de educadores/as, professores/as, docentes, seja uma experiência afetada por desafios (Espírito Santo, 2002), alguns de grande magnitude, o compromisso contido no ato de educar serve, em alguma medida, como fator de significância das ações e práticas. A complexidade contida no processo educativo nos cobra, necessariamente, que pensemos e repensemos nosso fazer docente. A condição como sujeito crítico, reflexivo, consciente, é primaz, e no mesmo bojo, se o intuito é de aprimorar a prática profissional, nos cabe refletir sobre nossas próprias práticas (Perrenoud, 2002). Distante está de nossa compreensão a ideia de que ao refletirmos sobre a prática docente estamos circunscritos a uma ação, mecânica, hermeticamente estruturada, perene e inalterada, estamos sim tratando de uma ação que ao ser o substrato da reflexão sobre nós mesmos se torna *práxis*, enquanto uma ação desenvolvida criticamente e que repercute, invariavelmente, em um círculo virtuoso de pensar sobre o fazer docente e processo ininterrupto de criação de novas ações aprimoradas. Paulo Freire (2018), nos diz que:

Nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica a ação – reflexão do homem sobre o mundo. Acontece, porém, que o caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, a *práxis*, com que o homem, transformando o mundo, se transforma, não pode prescindir daquela atitude comprometida que, desta forma, em nada prejudica nosso espírito crítico ou nossa cientificidade. (Freire, 2018, p. 159).

O domínio de nosso ofício, com excelência, é um compromisso ético de quem atua como docente (Arroyo, 2011). O professor/a, educador/a, não pode estar seguro de sua atuação se não souber fundamentar cientificamente sua ação, seu sentido educacional, seu significado existencial, seu modo de ocorrência, se não dominar os conhecimentos que lhe cabem como um profissional na educação de maneira geral, ou uma área específica qualquer (Freire, 1997). O educador/a para atuar na formação do outro assume, quase que compulsoriamente, a condição de pesquisador/a. Estamos falando de uma fazer docente que está fortemente pautado na existência e execução de um método que deve ser rigorosamente perseguido com o fito de melhor proporcionar ao educando a vivência da experiência educativa (Freire, 2001). Diante disso, a formação profissional, em suas várias formas e materializações, está para além de uma função de ordem prática, burocrática, trata-se de um compromisso ético do educador/a para com seu educando/a.

Imagino que nesse exato momento da leitura tenha algum/a colega que me veja como alguém alienado ou demasiado romântico, que esteja se perguntando: “Como vou preocupar em me formar trabalhando em 3 turnos, com 600 estudantes, com provas para corrigir fora da escola, elaboração de exercícios e preenchimento de tabelas e boletins?”. Eu compreendo tais questões e, exatamente, por serem pontos de luta docente desde os tempos mais remotos, novamente reforço a importância de nos fortalecermos teórica e praticamente. Para além das lutas recorrentes que empreendemos em busca de reconhecimento, de valorização salarial, por meio de greves e paralisações, que por si só, são experiências educativas do modo como lutar por direito, de garantia da sociedade democrática (Freire, 1997), as experiências de formação nos parecem trazer consigo

oportunidades outras também de alcançar objetivos ao nos qualificar também para nossas lutas.

Se estamos tratando de uma lógica de trabalho que não nos permite destinar um tempo específico para nossa formação, que lutemos por uma formação que ocorra em nosso tempo de trabalho. Se as formações são pagas em algumas instituições educacionais, que lutemos para as prefeituras e Estados financiem nossa formação ou para que façam parcerias para que mais cursos gratuitos como o de formação de professores para as relações étnico-raciais, que ocorre em uma universidade pública. E por último, mas não menos importante, em uma lógica de gestão pública que tem nos extinguido direitos, que nossas formações sirvam para que tenhamos progressões em nossa carreira e, conseqüentemente, melhorias salariais. O que não me parece adequado é a utilização das contradições constantes em nossa realidade como forma de se isentar de uma responsabilidade que nos cabe.

Educar, formar e construir consciência crítica

A natureza das disputas que envolvem as concepções do que seja o processo educativo/formativo, tal como suas repercussões na realidade social, nos cobram um maior rigor teórico reflexivo, que suplante experiências instintivas, por mais que sejam bem-intencionadas. O processo educativo, dada sua importância histórica na perenidade da sociedade e no seu modo de organização/funcionamento, é um campo de disputas árido, que envolve interesses distintos quando se trata de refletirmos sobre a organização social, suas estratificações, seus sujeitos e papeis, bem como seu modo relacional de existência coletiva. Por

mais que o discurso do senso comum, na grande maioria das vezes, nos diga de uma representação da educação como sendo algo demasiadamente importante, isso não nos parece se materializar na devida forma em uma realidade efetiva, que seja percebida na prática concreta.

Ao nosso olhar, de pessoas que acreditam dominar razoavelmente o uso da Língua Portuguesa, mas que não são especializadas em línguas e idiomas, uma das grandes dificuldades quanto ao uso das palavras, dos termos e das expressões está em fazer com que um conjunto de signos, devidamente ordenados, consiga fidedignamente expressar todas as nuances e a complexidade do elemento que a palavra está tratando. Por mais simples que possa parecer a palavra e o elemento. Embora não saibamos se se trata de uma especificidade da Língua Portuguesa, podemos apontar como situação recorrente a polissemia das palavras como um problema concreto, uma vez que quando saem dos discursos e alcançam a realidade concreta as palavras precisam ser capazes de sustentar uma argumentação, uma tese, um ponto de vista. Com o decorrer do tempo, e os processos de gradativa transformação social, nos parecem também recorrentes as alterações nos significados de algumas palavras. Essas, quando banalizadas, usadas de maneira indiscriminada, para abordar coisas diversas e por vezes divergentes ou desconexas, acabam se tornando menos significativas, menos potentes em sua representação. Essa realidade nos mostra o quanto é importante estarmos cientes do que queremos dizer e do que esperamos que o outro entenda quando usamos uma determinada palavra ou expressão. Intrínseca a esse processo de comunicação está a necessidade de produzir a compreensão do outro, com o qual nos comunicamos. Entendemos que a compreensão incide diretamente nas possíveis

reverberações decorrentes do uso e do entendimento do que se está tratando.

Dito isso, caminhamos na busca de uma melhor compreensão e entendimento do que possa ser considerado como Educação em nossa sociedade. Ao consultar um dicionário de Língua Portuguesa encontramos no verbete que trata-se de um conjunto de normas pedagógicas aplicadas ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito (Fernandes et. al., 1993). Para além do apontado, a palavra educação pode servir para caracterizar uma pessoa que tem bons modos, que é polida, que tenha alcançado altos níveis de formação acadêmica, dentre tantas outras possibilidades. Em contrapartida, a falta de educação, de acordo com um entendimento específico do que seja um modo de proceder educado, pode significar ignorância e incapacidade. Há que se considerar que a educação, ou a falta dela, pode servir como fator de hierarquização cultural e social (Brandão, 1991), portanto, trata-se de um valor, de um símbolo, em disputa diuturna na sociedade. Nos parece tese de aceitação irrestrita que a educação tem uma relação direta com poder, privilégios e exclusões, de acordo com o lugar social ocupado por quem é ou não é educado (Gadotti, 2003).

Assim, cremos ser prudente apontar nosso entendimento quanto a Educação ao nos propormos a um debate nos moldes como se concretiza no presente texto. Há que se tomar os devidos cuidados, pois a discussão da educação, pela sua complexidade, se materializa como um enigma, como nos diz Sílvio Gallo (1999). Seria na atualidade a função da educação e da escola instruir seus educandos? Proporcionar acesso a técnicas para no futuro conseguir um emprego? Ou seria sua função educar o sujeito integralmente, formar o cidadão? “Educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Ou melhor, a educação

abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis” (Gallo, 1999, p. 18).

Iniciamos a caminhada partindo da compreensão da educação em sua condição central como experiência de socialização dos sujeitos que, nascidos na sociedade, precisam a ela se adaptar. Um exercício de coerção das gerações mais velhas junto as gerações mais novas para fomentar a aquisição de códigos, valores, símbolos e representações. Os sujeitos se educam em vários lugares e instituições na sociedade, na família, na igreja, no trabalho, mas a escola ganha notoriedade como instituição educativa/socializadora (Durkheim, 2021). Especificamente, em relação à educação praticada nas escolas públicas, não é incomum vermos as mesmas pessoas reconhecendo a educação como principal processo para a existência de uma sociedade harmônica, e as vezes, na mesma frase, reforçando que as escolas públicas são instituições em crise, que não mais cumprem com sua função de dirimir os problemas sociais como em anos passados. Idealizações que muito pouco, ou nada, ajudam nas lutas que como educadores/as somos obrigados/as a travar cotidianamente no chão duro da escola.

Esse processo, de formar/educar as novas gerações, longe de ser algo natural, é marcado por interesses e disputas quanto ao que se entende como sendo a sociedade ideal e os modos de ser dos sujeitos que nela se relacionam. Por conseguinte, podemos afirmar que toda educação está relacionada a interesses específicos, de classes e grupos que tenham maior poder de ação, intervenção e conformação da realidade social. Educar as novas gerações tem relação direta com o estabelecimento do modo como esses irão enxergar e compreender a própria sociedade. O que não é necessariamente algo bom, uma vez que a educação

pode servir, substancialmente, como exercício de conformação e aceitação do que está posto. Baseados nas reflexões de Paulo Freire (2011), entendemos a força dos elementos condicionadores da educação, sem embargo, na mesma medida compreendemos que o condicionamento não seja uma determinação, o que possibilita a emergência de outras experiências educativas de oposição, que em lugar de conformar os sujeitos, os possam inconformar com o que está posto. Experiências educativas dialéticas, contraditórias e marcadas pelo fomento à criticidade e conscientização. Um processo político de disputas em torno de valores, crenças e símbolos.

Por entendermos, assim como Paulo Freire (2020), que a Educação é um ato político, somos compulsoriamente defrontados com a tese que nos diz da impossibilidade de existir, no mesmo contexto, uma prática docente que se pretenda isenta em sua essência, apolítica, neutra. Em posição diametralmente oposta a política tacanha, como prática fisiológica de partidos políticos e dissipada pelo imaginário do senso comum, quando tratamos da política nesse texto, e de sua relação com a educação, estamos nos referindo a sua manifestação como exercício de reflexão de sujeitos sociais, de conflitos e disputas sociais estabelecidas mediante posicionamentos diferentes quanto aos modos como a sociedade se organiza, reconhece e valoriza seus indivíduos. Isso posto, reforçamos que o ato educativo, em sua condição política, envolve necessariamente um contraditório processo de construção de consciência a ser gradativamente estabelecido pelos próprios educandos. Por mais que os/as educados/as possam contar com suportes e auxílios, a conscientização nunca se dará sem que seja uma construção do indivíduo.

Todavia, a despeito do que comumente possa se pensar, quando tratamos da consciência como entendimento de si, construído pelo próprio sujeito educando, estamos dizendo que não se trata de algo que possa ser transferido de alguém que é consciente a alguém que não seja, uma transmissão mecânica do consciente ao alienado (Freire, 1980). Conforme nos aponta Paulo Freire (2001 b), a conscientização não é uma pílula mágica, de ação imediata, capaz de fomentar nos que dela fizerem uso o engajamento na busca por mudar o mundo. Trata-se de uma experiência subjetiva de reflexão, vivida de maneiras distintas, que envolve conflitos internos, avanços e retrocessos, e que culmina na manifestação pelo educando de uma visão específica em relação ao mundo e em relação a seu lugar nesse mundo. Ainda nesse bojo, retomamos a questão da politicidade do ato educativo, e reforçamos nossa compreensão quanto a atuação do educador como sendo compulsoriamente vinculada a construção crítica e consciente dos educandos como sujeitos sociais, indivíduos específicos e humanamente singulares em seus modos de existir.

Sem quaisquer embargos, para além da politicidade contida no ato educativo em sua força construtora de criticidade e conscientização, elementos outros nos parecem vitais por estarem diretamente vinculados à prática docente. Politizar a prática docente implica em reconstruirmos nossas identidades profissionais, repensarmos nossas ações, nossos modos de fazer (Freire, 1997). Não são poucos/as os/as colegas que ainda se prendem a imagens saudosistas, do/a professor/a como sendo o sujeito que monopolizava o conhecimento e que por essa simples razão era respeitado, ou mesmo temido. A reprovação era uma arma capaz de fazer com que o professor/as se impusesse diante de seus estudantes. Por mais que possa causar descontentamento, lhes digo que tais representações não mais condizem com nossa

realidade concreta, no chão da escola. A escola pública brasileira, desde meados dos anos 1980, com o processo de ampliação do acesso à Educação Básica, tem sido ocupada por sujeitos que antes não permaneciam em suas fileiras. Estamos falando de estudantes que, em grande medida, tem sido estereotipados pela sua condição existencial, pela perspectiva da falta, da incompletude. Seja pela falta de educação, seja pela falta de modos, seja pela falta de condições mínimas de uma sobrevivência digna. As classes populares ao ocuparem a escola e usufruírem da educação como direito constitucional e inalienável causaram certo furor. São esses os indivíduos indisciplinados, que não querem saber da escola, que não estudam, que não fazem as atividades. Contudo, há que se considerar que o discurso escolar é marcado por um ideal de aluno e não pelo nosso aluno real, periférico, e que tem direito de ali estar. Um modo de proceder determinado pelo adulto, pelo que o adulto compreende como modo correto de agir e se comportar (Sacristán, 2005). Conforme nos aponta Paulo Freire (2018), podemos ver que:

De modo geral, o bom aluno não é o inquieto, o indócil, o que revela sua dúvida, o que quer conhecer a razão dos fatos, o que rompe os modelos prefixados, o que denuncia a burocracia mediocrizante, o que recusa a ser objeto. O bom aluno, ao contrário, é o que repete, é o que renuncia a pensar criticamente, é o que se ajusta aos modelos. (Freire, 2018, p. 167).

As imagens saudosistas que nos dizem que os estudantes do passado que eram bons, estudiosos, turvam nosso olhar para a realidade contemporânea. Aqueles estudantes, de antigamente, via de regra, eram egressos, em sua maioria, das classes médias e já detinham um acúmulo de capital cultural e sobre o modo como proceder de acordo com o que a escola esperava. Essas imagens

artificiais e idealizadas sobre os estudantes se quebraram (Arroyo, 2005), a escola hoje é ocupada por quem lhe é de direito, pobres, periféricos, negros, deficientes, sujeitos vários em sua concretude. Em vista disso, há que se considerar que tão político quanto formar sujeitos críticos e reconhecer a singularidade desses sujeitos, é respeitar suas realidades e experiências, é lhes enxergar em sua humanidade como virtude.

Diante da dinamicidade social, o professor mais que o detentor do conhecimento, tem se tornado um mediador no processo de construção desse conhecimento (Freire, 2001). Por mais que tenhamos acúmulo em nossas áreas é impossível competirmos com os celulares, sempre à mão, de fácil consulta. Todavia, o aumento exponencial de acesso a informações é marcado também por problemas, principalmente quanto a qualidade do que se deve acessar ou não. Nesse sentido, o professor, pela sua maturidade e acúmulo de experiências, pode se tornar um parceiro no processo de busca e alcance do que devidamente atende aos indivíduos. A tecnologia pode se tornar uma parceira. Assim sendo, trazemos à baila uma questão que tem povoado o debate de educadores, qual seja, o uso indiscriminado dos celulares, em sala de aula, no intervalo, seja acessando redes sociais ou jogando *on line* com colegas. Nos cabe reforçar que a tecnologia não é boa em si, assim como não é também má em si. Nos parece que o movimento que nos é cobrado é de estabelecermos os parâmetros do que pode auxiliar no processo educativo e fazer o devido uso para nos aprimorarmos.

Outrossim, mediante todas as questões anteriormente abordadas, nos parece adequado trazer para o debate questões referentes a importância de um curso de formação com o foco na Educação e nas relações étnico-raciais, uma vez que uma compreensão adequada e concreta de nossos estudantes quanto a

realidade social passa obrigatoriamente pela constatação que esses estão inseridos em uma sociedade historicamente racista, que privilegia determinados sujeitos em detrimento de outros em função de sua cor. Com isso não estamos nos isentando da discussão que implica na busca da superação do racismo por meio da mobilização social de caráter ampliado, contudo, nos parece que antes de mobilizarmos pessoas para a luta antirracista, nos cabe primeiro demonstrar a essas as nuances do racismo na estrutura e organização social e seus mecanismos de perpetuação. E isso, só me parece possível por meio de uma educação que tenha como premissa sua condição como sendo uma prática antirracista por excelência. A busca pelo engajamento das pessoas na luta contra o racismo pressupõe inicialmente que essas pessoas reconheçam a sua existência e concretude.

Educação para as relações étnico-raciais e antirracista

Ao iniciarmos esse tópico do texto recorreremos a discussão anterior que dizia da politicidade inerente ao ato educativo. Dito isso, reforçamos que ao discutirmos a educação para as relações étnico-raciais e a educação antirracista, não nos ocorre qualquer outra forma de entendimento, que não seja como um processo compulsoriamente político de problematização da realidade social e de busca por estabelecer mecanismos de luta por mudanças. Todavia, trata-se de algo demasiadamente complexo. Diante da realidade que vivemos, imagens românticas, que dizem de um Brasil sem racismo, de um país no qual somos miscigenados e por isso não é possível estabelecer quem é negro, quem é branco, quem é indígena, ainda são existentes, por mais que nos causem indignação. Recorremos aos escritos de Lília

Moritz Schwarcz (2007), para a ampliação desse debate. Segundo a autora:

Tal forma extremada e pretensamente harmoniosa de convivência entre os grupos [europeus, negros africanos e indígenas originários] foi, aos poucos, sendo gestada como um verdadeiro mito de estado; em especial a partir dos anos 1930, quando a propalada ideia de uma “democracia racial”, formulada de modo exemplar na obra de Gilberto Freyre, foi exaltada de maneira a se menosprezar as diferenças diante de um cruzamento racial singular. (Schwarcz, 2007, p. 178).

A construção artificial do discurso que versa sobre a existência de uma democracia racial (Sales, 2023) em nosso país não é algo aleatório, tem objetivamente a intenção de conter a indignação de quem sofre o racismo na pele, bem como camuflar sua manifestação como prática estrutural na sociedade brasileira. Por isso é de grande importância colocarmos na arena pública o debate com o fito de superarmos o mito da democracia racial. Não é algo incomum encontrarmos pessoas que reconhecem a existência do racismo, mas quando perguntamos se essas são racistas elas majoritariamente negam ser. O racista é sempre o outro. Um enorme paradoxo se estabelece, a existência de um país reconhecidamente racista, mas sem pessoas racistas (Bonilla-Silva, 2020). Um movimento inicial que nos parece ser obrigatório é o de reconhecermos a concretude do racismo na sociedade brasileira como uma tese irrefutável. Conseqüentemente, devemos reconhecer que ao sermos educados/formados em uma sociedade estruturalmente racista, não passaríamos incólumes. Elementos do racismo, em alguma medida, reverberam em cada um de nós. E não se trata de nos culparmos, penitenciarmos, e sim de entender que esse processo foi socialmente construído, e, assim sendo, cientes que fomos

afetados pela lógica racista na sociedade brasileira, nos cabe identificar seus modos de se manifestar e combater isso dentro de nós mesmos e na estrutura social.

Uma metáfora que me ocorre é a de vermos o racismo como um vício, que queremos extirpar. Cientes da existência desse vício combatemos diariamente sua manifestação, vencendo um dia de cada vez, reconhecendo nossos deslizes e buscando não mais repetir. Gradativamente, o processo é de abandono, até o esquecimento. Nesse mesmo contexto, concomitantemente, não basta tratarmos do racismo em nós, nos cabe o engajamento na luta por uma sociedade antirracista e com isso problematizar não só a nossa forma de compreensão dessa realidade, mas a dos outros. Não nos enganemos quanto a complexidade desse processo, não se trata de algo fácil ou de realização imediata, mas somente o fato de estarmos tratando dessas questões me sugere que estamos em caminho frutífero. Cientes que o racismo brasileiro não é uma abstração, uma fantasia ou uma quimera, nos cabe avançar para qualificar o debate e potencializar nossas ações nas lutas que se estabelecem na arena social. Então o que é o racismo? Podemos dizer que trata-se de um amplo conjunto de ideias, práticas, valores, crenças e símbolos, que histórica e intencionalmente buscou estabelecer junto ao imaginário social a ideia de que determinados sujeitos seriam inferiores, menos capazes, com base em elementos de caráter étnico, cultural, fenotípico. Tais representações reverberam na naturalização da inferioridade e na história da humanidade várias vezes serviu como justificativa de violência, agressão, isolamento e extermínio de determinados grupos étnicos (Moore, 2007).

Com o objetivo de ampliarmos o foco da discussão, recorreremos as contribuições de Grada Kilomba (2019), que nos apresenta três características simultâneas no racismo: 1) A pessoa

que sofre o racismo é vista como diferente devido sua origem racial culminando em discriminação; 2) As diferenças estão ligadas a valores hierárquicos, quem sofre é estigmatizado como inferior; 3) A prevalência da supremacia branca, ou seja, a branquitude², como sistema de privilégios dos brancos. Diante do exposto, pode-se dizer que “o racismo não é biológico, mas discursivo. Ele funciona através de um regime discursivo, uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes: africano – África – selva – selvagem – primitivo – inferior – animal – macaco” (Kilomba, 2019, p. 130). Em nosso país esse sofisma da inferioridade do negro foi de grande utilidade, pois serviu como justificativa para o sequestro compulsório de negros africanos que ao serem escravizados, e traficados para as colônias (Cunha, 2012), se tornaram fonte de lucros exorbitantes para a metrópole europeia (Alencastro, 2000). Conforme aponta Cida Bento (2022):

O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor. As noções de “bárbaros”, “pagãos”, “selvagens” e “primitivos” evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos de expansão territorial da Europa. Como diz Edward Said, o olhar do europeu transformou os não europeus em um diferente e, muitas vezes ameaçador, outro. E esse outro tem muito mais a ver com o europeu do que consigo próprio. (Bento, 2022, p. 28).

²Materialização da identidade racial branca pautada no argumento de que esses são superiores. Tais representações reverberam no exercício de privilégios sociais pelos brancos em detrimento dos não brancos. Esse conjunto de valores foi intencional e historicamente construído com o intuito de subjugar os não-brancos, servindo inclusive como justificativa para o exercício de violências de toda ordem (Bento, 2022; Kilomba, 2019; Schucman, Conceição, 2023).

O imaginário e a forma de organização social de um país marcado pelos seus quase quatrocentos anos de prática escravista não passariam incólumes por uma experiência tão violenta. Por mais que não possamos comparar o racismo brasileiro com outras experiências como as ocorridas nos Estados Unidos e na África do Sul, nas quais o Estado foi responsável por institucionalizar e coagir a população negra violentamente, podemos dizer que o racismo brasileiro se manifesta nas mais recônditas fissuras na organização social (Almeida, 2020). Todavia, a sensibilidade para perceber tais nuances não nos parece de acesso irrestrito. O racismo está nas estatísticas que demonstram que entre as classes mais pobres a imensa maioria é de negros, e ninguém se questiona. O racismo está expresso no contingente da população carcerária que é eminentemente negra. O racismo está concretamente em operação quando as forças policiais do estado matam muito mais negros que brancos, quando a polícia invade uma favela e mata inocentes e o discurso social é que se morreu é porque era bandido. Um verdadeiro genocídio (Vargas, 2023). O racismo está também no que algumas pessoas podem considerar banal, na discriminação racial (Machado, 2023) contida no fato de um anúncio de jornal pedir “boa aparência”, quando na verdade quer dizer que não aceitam negros, está também nas “fantasias” de carnaval, da “nega maluca”, que ridiculariza a pessoa negra. O racismo está na escola ao nos demonstrar que a grande maioria das pessoas trabalhando nos serviços de menor prestígio são negras e não nos questionamos quanto ao porquê, está na experiência traumática da menina negra que não consegue um par para dançar quadrilha por ser considerada feia, está no cotidiano das falsas brincadeiras entre colegas que chamam o garoto negro de macaco (Munanga; Gomes, 2016).

Uma característica do racismo brasileiro que merece ser destacada nos diz de uma afetação dos indivíduos de maneira menos violenta, ou mais violenta, tendo como parâmetro seus elementos fenotípicos, ou seja, de acordo com a negritude de cada sujeito. Quanto mais retinto for o sujeito negro, maior a sua afetação pelo racismo. Como nos aponta Frantz Fanon (2008), essas práticas nos remetem ao efeito deletério do colonialismo. Em sua obra *“Pele negra, máscaras brancas”*, o autor nos dá um exemplo ilustrativo quando estuda os mecanismos racistas e colonialistas. Em uma situação de um homem negro, não retinto e com carreira educacional desenvolvida na Europa, ao pleitear se relacionar com uma mulher branca, o irmão da mulher ao aceitar o pretendente diz: *“Você não tem nada a ver com os verdadeiros pretos. Você não é negro, é excessivamente moreno”* (Fanon, 2008, p. 73). Essa pretensa paleta de cores nos parece uma estratégia demasiado eficaz para inviabilizar ou dificultar que o racismo seja percebido em sua condição eminentemente violenta. Em havendo estratificações e gradações de acordo com a negritude do indivíduo, e a conseqüente afetação em menor intensidade, à medida que seu fenótipo mais se aproxime do branco, nos parece também haver uma mobilização menor dos que não são negros “retintos” em se identificar como tal. Não bastam algumas características da negritude para que o indivíduo se reconheça como negro, é preciso na verdade que se torne negro (Souza, 2021). À vista disso, quando pensamos em uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista, creio estarmos tratando de uma forma de deseducar o negro para essa sociedade racista (Woodson, 2021)

O racismo é uma prática tão sagaz que algumas vezes consegue cooptar o próprio negro sem que esse perceba que está sendo maculado e subalternizado. Não perceba que o que está acontecendo é na realidade algo ruim. Tomemos como exemplo

as formas deturpadas que o racismo estabelece para representar determinadas características dos negros e que acabam soando como sendo algo, em tese, bom para tais indivíduos. Muitas vezes, tais imagens recorrem ao que é exótico, que tem caráter sexual, libidinoso, que agrega desejo e pecado (Kilomba, 2019). Nos parece importante sublinhar que o fato de uma imagem envolver o desejo do outro não necessariamente vai dizer algo positivo de quem está na condição de desejado. A professora Neusa Santos Souza (2021), em sua obra clássica “*Tornar-se Negro*” vai muito bem abordar e debater as questões relacionadas as fantasias e estereótipos sexuais quanto aos negros, dentre os outros vários elementos de análise por ela estudados. Em se tratando das mulheres negras, essas carregam consigo “*a cor do pecado*”, conforme algumas representações. E algumas, inclusive, veem tal característica como sendo algo positivo. Uma médica negra, de nome Luísa, que contribuiu com o trabalho anteriormente mencionado de Neusa Santos Souza (2021), disse que: “Ser negra [...] tinha um veneno, uma coisa de segurava homem. Eu [a entrevistada] me achava potencialmente mais mulher que ela [uma mulher branca]. Porque era negra. Era uma coisa fantasiosa, me achava melhor trepando. Eu era negra, era diferente, era alguma coisa melhor” (p.100). Em uma realidade social na qual aos negros somente se destinam características ruins, não é uma surpresa que uma mulher, que ainda não manifesta uma identidade politicamente negra, pense dessa forma.

Ocorre, contudo, que ao rememorarmos a trajetória vivida pelas mulheres negras em nosso país, veremos o quanto essa pseudo positividade não se sustenta. À despeito da falsa benevolência do homem branco brasileiro, descendente do europeu, que se dispôs a miscigenação, se misturando aos negros e aos indígenas para constituir família (Freyre, 2001), a história

das mulheres negras e indígenas no Brasil foi marcada pela violência do estupro. Em uma colônia na qual não havia, praticamente, mulheres brancas, as mulheres negras e indígenas, escravizadas, eram tidas como oportunidades de satisfação dos desejos sexuais. Junto a isso, agrega-se ainda a dimensão representativa do pecado, de serem essas mulheres detentoras de uma mandinga que enfeitiçava os homens (Melo e Souza, 2005). As pesquisas nos dizem que, recorrentemente, quando constituíam moradia com tais mulheres, os homens brancos o faziam sem necessariamente constituir matrimônio, vivendo em concubinato, gerando o que na época se chamava de filhos bastardos. Com isso os brancos, eurocentrados em sua imagem de superiores, se “misturavam” às negras e às indígenas, que por serem consideradas inferiores não mereciam nada além do que estava posto. Esse seria o tal processo mais brando de escravização vivido no Brasil?

O imaginário se perpetuou de tal maneira que os discursos que diziam que “*as brancas eram para casar e as negras para realizar os desejos sexuais*” perpassaram os anos. Roberto DaMatta (1986), em sua obra “*O que faz do Brasil, Brasil?*”, nos aponta que no imaginário do brasileiro existe uma mulher ideal para casar, que vai ficar em casa, que vai cuidar dos filhos e com a qual o homem quer projetar a imagem de uma boa família para a sociedade, de bons costumes. Essa mulher ideal, da casa, é representada no imaginário como sendo, invariavelmente, uma mulher branca. A outra mulher, com a qual o homem realiza seus desejos pecaminosos é a da rua, via de regra, negra, com a qual não tem qualquer compromisso ou preocupação, com quem não quer ser visto. Essa nada tem a lhe oferecer a não ser seus trabalhos sexuais. E, passados os anos, as coisas pouco mudaram, apesar de se alterarem os modos. No carnaval, por exemplo, as mulheres negras são objetificadas de tal maneira que não se

espera outra coisa de uma passista que não seja sua nudez, seu molejo, sua dança. Não se trata de estabelecer aqui um discurso moralista ou de questionar a apreciação do belo, em se tratando da mulher negra, mas de propor uma reflexão quanto ao fato de a sociedade não se questionar quanto ao que ocorre com aquela mulher, naquela situação. Parece que é como se elas só servissem para isso mesmo.

Em nosso país tivemos a ocorrência de um caso emblemático, de uma mulher negra³, tida como ideal de beleza, casada com o produtor da maior e mais importante rede de televisão do país, um homem branco, estrangeiro, que durante vários anos foi veiculada em rede nacional no período de carnaval, dançando com o corpo apenas coberto por uma pintura. As reproduções de determinadas condições não me parecem aleatórias, uma mulher negra, com um homem branco estrangeiro, sendo exposta por meio de seu corpo. Em diálogo com Grada Kilomba (2019), podemos dizer que tais situações decorrendo de um passado colonialista ainda arraigado nas estruturas sociais. O que me ocorre é o estranhamento quanto a, praticamente, a inexistência de discursos que problematizassem tal situação. Fico me perguntado se haveria outros impactos no discurso social se a realidade envolvesse uma mulher branca. O que pode parecer sutileza, banalidade, tem que nos servir, como educadores, de elemento de análise e problematização da realidade social.

³Em tal excerto fazemos menção a dançarina Valéria Valenssa, que por cerca de 14 quatorze anos esteve ocupando o cargo de “Mulata Globeleza” nas chamadas da Rede Globo de televisão. A “Mulata Globeleza” divulgava o carnaval com sua dança, sambando, com o corpo contando apenas com o adereço de uma pintura. Na atualidade já não se trata de um recurso usado pela rede de televisão para a divulgação do carnaval.

Ainda trafegando nesse campo de debate, de deturpações imagéticas engendradas pelo racismo, foquemos nosso olhar na realidade do homem negro. O discurso social reproduz a imagem de um homem viril, de grande desempenho nas relações sexuais, de órgãos sexuais avantajados. Diante de tais imagens não são poucos os homens negros que assimilam tal discurso, por acreditar que esse fala bem de si. Para ampliar o campo analítico há que se perceber na situação anteriormente abordada o quanto o racismo se potencializa quando agregado a outras formas violentas de hierarquização e subalternização como o machismo. Apesar de sabermos, e de forma alguma desconsiderarmos, os efeitos violentos do machismo e do patriarcado, de maneira demasiado contundente e histórica sobre as mulheres, percebe-se também como tal representação não deixa de afetar os próprios homens.

Acontece que, sob a fantasia de ser uma virtude, a virilidade, a força, o fato de ser macho e ter que provar a todo instante essa condição, reverbera na ocorrência de situações violentas cotidianas das quais os homens acabam nem buscando contornar pelo debate, seja no trânsito, no mercado, na rua. O homem macho de verdade tem que chegar as vias de fato. Resolver um possível conflito pelo debate pode soar como fraqueza. O que parece que é o homem tem que se colocar à prova todo instante, sob a pena de perder seu tão valorizado papel de provedor. Tal realidade nos faz crer que o homem negro, quando colocado diante das representações construídas sobre sua virilidade sexual estabelece um maior significado identitário sob sua condição como homem, do que como negro, apesar de sabermos que o patriarcado não outorga ao homem negro qualquer privilégio por ser homem (Kilomba, 2019). O machismo reforça assim a falsa positividade da virilidade do negro dando maior destaque a sua condição como homem. Todavia, ao

reproduzir tal imagem, de um indivíduo que, sendo homem e negro, se destaca pela força e virilidade, na mesma medida o racismo está contribuindo para que esse homem seja visto de maneira restritiva, inviabilizando que virtudes como, por exemplo, de inteligência, lhes sejam denotadas, reproduzindo a lógica de subalternidade, do ser bestial. O racismo vai se manifestar de várias formas de acordo com o lugar e somente o fato de ele existir e se pautar em hierarquizações, nos serve de justificativa para reconhecer sua violência. Quanto a comparações sobre experiências de racismo, Martins e Amaral (2023), vão nos dizer:

Quando somos colocados diante do termo racismo, não raro é nos remetermos a experiências como as ocorridas nos Estados Unidos e na África do Sul. Embora tais experiências sejam de vital importância para o debate do racismo, em relação à realidade brasileira, podem reverberar em um olhar turvo, que nos dificulte a enxergar as várias nuances que o racismo pode assumir. As experiências racistas estadunidenses e sul-africanas são marcadas pela sua condição primaz de materialização de uma violência institucionalizada, legalizada, de guetificação e segregação do negro. Tomarmos tais experiências como parâmetro para discutir e analisar as especificidades brasileiras pode nos induzir a reproduzir o mito da democracia racial e dizer de um racismo de menor intensidade ou menos violento. (Martins; Amaral, 2023, p. 10).

A questão não é de estabelecer comparações, mas constatações de que quaisquer que sejam as práticas racistas, essas são essencialmente violentas. Diante de todos os apontamentos anteriores, recorreremos as reflexões de Silvio de Almeida (2020), ao nos dizer que no Brasil o racismo é estrutural, por estar entranhado na forma de organização e funcionamento da

sociedade, e é estruturante, pois no modo como é engendrado retroalimenta a existência da sociedade racista. Assim como faz uso machismo, para obter uma maior capilaridade e difusão, o racismo nos mostra ser um importante pilar de manutenção da ordem social capitalista. Em uma ordem na qual a ideologia nos diz que os sujeitos para serem felizes e plenos precisam deter riquezas, e que aquele que não alcança essa condição é na verdade o culpado por não se dedicar e empenhar no trabalho, o discurso meritocrático serve de verniz para esconder o racismo (Bento, 2022). Usamos a situação do acesso às universidades públicas como exemplo. Não raro encontramos colegas negros na universidade que se posicionam contra as ações afirmativas (Venturini, Barreto, 2023) e as cotas, mas isso se deve ao fato de serem esses negros racistas? Óbvio que não! Mas sim ao fato de esses sujeitos serem cooptados pelo discurso meritocrático, em uma intensidade tão significativa, que não querem para si a mácula de fracassados, de menos capazes, de inferiores.

Todavia, acreditamos que se lhes fosse possível perceber que tais ações decorrem de um processo histórico de luta e que tem um objetivo de reparação histórica e busca de igualdade social, eles provavelmente não pensariam dessa forma. No bojo desse mesmo processo, atualmente, diante do processo de ampliação das políticas de cota racial, estas estão sendo vistas como uma forma de facilitação de acesso à universidade, a concursos, com isso tem havido um movimento de expansão exponencial de sujeitos interessados em fazer uso das cotas raciais, o que é legítimo, todavia, a questão agora tem sido outra, qual seja, quais são aqueles/as que realmente fazem jus? Seriam todos os sujeitos requerentes de usar as cotas efetivamente negros? (Jesus, 2021; Venturini, Barreto, 2023). Tal cenário nos serve de sustentação sólida para iniciarmos o debate com o foco nas experiências de Educação para as Relações Étnico-Raciais e

Educação Antirracista. Esse debate, essa disputa em torno das práticas e dos modos de educar e formar, só estão ocorrendo porque não nos parece mais plausível que qualquer pessoa defenda a inexistência do racismo no Brasil. Na busca por formar as novas gerações com o foco na luta antirracista, na construção de uma sociedade mais humana e menos desigual a educação emerge como ferramenta de caráter fundamental. Ninguém nasce essencialmente racista, o racismo se aprende nas relações sociais, por isso o fomento desse debate diuturnamente se justifica.

No bojo da educação é que foi alcançada uma das maiores vitórias do Movimento Negro na luta contra o racismo (Cardoso, 2002; Gomes, 2017). Em 2003 foi instituída a Lei 10.639/03⁴, que alterou a LDB e determinou a obrigatoriedade e institucionalização do ensino da “História e Cultura Afro-brasileira” como parte componente dos currículos de todas as disciplinas escolares. Mas se essa lei já alcança seus 20 anos de existência porque estamos falando de Educação para as relações raciais e Educação Antirracista? Apesar dos 20 anos de existência da lei, ainda há muito o que avançar. Além disso, o racismo não é um inimigo que possa ser vencido com uma única ação, por mais que ele, aparentemente, retroceda em suas manifestações, na primeira oportunidade emerge como uma erva daninha, haja visto o que ocorreu em nossa sociedade entre os anos de 2019 e 2022, no governo fascista⁵ de Jair Bolsonaro.

⁴No ano de 2008 a Lei 10.639/2003 foi alterada. Essa se tornou a Lei 11.645/2008 e passou a tratar também das questões referentes às culturas indígenas, ambas as leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996.

⁵ Tal conceito faz referência as práticas empreendidas na gestão do referido político. Essas foram marcadas pela exacerbação da aproximação do Estado e as religiões neopentecostais, pelo culto e idolatria ao líder da nação como sendo detentor de um poder supremo, pela hostilidade aos ideais de igualdade

As contradições vividas por nós na pele nos cobram um maior compromisso com as lutas antirracistas e um maior rigor quanto ao devido modo de trabalhar tais questões. Vencida essa barreira do sofisma de sermos um país sem racismo, entendendo a existência concreta do racismo como tese irrefutável, nos cabe voltar nosso olhar para a instituição educacional. Como educadores/as, principalmente, os que atuam nas instituições públicas, temos como dever defender a educação pública, laica, de qualidade e de acesso irrestrito. Com todos os seus problemas, trata-se de um dos poucos nichos das instituições estatais a alcançar as classes mais pobres. Todavia, isso não implica em nos abstermos de refletir sobre essa instituição, seus modos e práticas. As imagens construídas historicamente sobre a escola como lugar sagrado, de construção do conhecimento, de harmonia e inexistência de conflitos, capaz de resolver as mazelas da sociedade ao formar o sujeito pleno, não condizem com a realidade. Escola não é um outro mundo descolado da concretude social. Se o discurso social recorrentemente diz de uma sociedade em crise, a escola é sociedade, e portanto, vai ser afetada por essa conjuntura. Por mais que possa causar incômodos, nos compete tratar das contradições da instituição escolar.

Caminhemos um pouco mais. Se concordamos que a sociedade é racista, bem como concordamos que a escola é uma instituição social, havemos de concordar que a escola, conseqüentemente, é também marcada pelo racismo (Itani, 1998; Martins; Sousa; Souza, 2022). Por mais bem intencionadas que sejam, falas como ouvíamos há pouco tempo atrás, na qual docentes defendiam ferrenhamente que “*Em nossa escola não tem racismo!*”, já não nos parecem mais cabíveis. Longe de

e pelo discurso de ódio dirigido às minorias (Negros, pobres, mulheres, LGBTQIAPN+).

querermos desqualificar a escola pública, acreditamos que nos cabe buscar melhorar a escola, as práticas educativas e os processos de formação, partindo das contradições. Nessa seara, não há qualquer possibilidade de mudança que não passe obrigatoriamente pela reflexão dos/as professores/as sobre suas práticas e convicções (Carine, 2023). No chão da escola vários são os obstáculos a serem enfrentados, mas quero trazer à baila três situações que em minha carreira deparei inúmeras vezes e que acredito que outros/as colegas também tenham se deparado. Aproveito para defender que ao meu entender tais práticas já não são mais cabíveis de ocorrer em uma escola pública. A primeira situação aborda é o estigma que o/a professor/a que se engaja com as questões raciais em sua disciplina acaba recebendo, “nossa só sabe falar disso”, “os meninos já estão cansados de falar disso”, “o conteúdo vai ficar atrasado”. Acreditamos que não se trata de uma simples escolha e sim de um compromisso político com as lutas sociais e com seus estudantes. Portanto, quem desenvolve trabalhos com o foco nas questões raciais, em lugar de simplificar, de tratar de um único tema, está, ao meu ver ampliando o espectro de compreensão do estudante quanto a realidade social.

A segunda situação decorre de uma interpretação extremamente equivocada do que consta na lei. A meu ver, algumas vezes a má interpretação acaba sendo algo intencional. A lei diz que os conteúdos que abordam a “História e Cultura Afro-brasileira” serão trabalhados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Não foram poucas as vezes que colegas de outras áreas se desvencilharam de atividades que envolviam a temática usando o argumento de que na área dele não havia nada, nenhum material e que as outras disciplinas já estavam trabalhando. Aproveito o ensejo para reforçar que a luta por uma educação antirracista não prescinde de qualquer pessoa,

envolvendo do porteiro da escola à direção, das cantineiras aos/as professores/as, não se trata de algo que se possa abster, dizer que *“agora não, depois eu faço! Ano que vem eu participo”*. Já a terceira situação é, a meu ver, a mais recorrente. Inquestionavelmente o debate das questões étnico-raciais se mostra árido, até como forma de qualificar o modo de disputa e o que se encontra em disputa. Em virtude disso, das dificuldades em lidar com as especificidades dos conceitos e uma maior compreensão das contradições sociais, alguns colegas evitam abordar e trabalhar a temática sob a justificativa de que não tem o devido conhecimento, que nunca estudaram sobre isso na faculdade ou nas suas pós graduações. Por mais que possamos concordar que o domínio de determinados conceitos seja algo importante, a dificuldade ou complexidade da temática já não nos parece justificativa cabível para se abster de trabalhar tais questões, em todas as disciplinas (Martins, 2012).

Estudos apontam que as escolas que apresentam experiências exitosas de Educação para as Questões Raciais ou Educação Antirracista, via de regra, tem como ponto de ignição a atuação de um professor, recorrentemente negro, que atua no campo das relações raciais e que pela sua ação mobiliza outros parceiros (Alcanfor; Basso, 2019; Motta; Paula, 2019). Tais ações, por mais ricas que possam ser, acabam se tornando algo que remete a um grupo específico. Tal realidade nos serve como ponto de partida para repensarmos a potência de nossa prática docente e a responsabilidade política contida nesse processo. Não nos parece que o fato de sermos educadores/as antirracistas seja uma questão de escolha, trata-se de um compromisso com algo maior, com um movimento de mudança social, se não para nós, para nossos filhos e netos (Carine, 2023). Diante da realidade empírica que nos diz que o maior êxito e incidência de práticas educativas antirracistas está diretamente relacionado ao engajamento de

professores negros, que busca afetar e sensibilizar outros/as colegas para tal causa, nos cabe equalizar as responsabilidades e começar a debater sobre esse engajamento como um compromisso irrestrito de todo/as e qualquer educador/a. Como elemento suleador⁶ do debate trazemos à baila o que bell hooks⁷ (2019) vai nomear como sendo um “*Pedagogia Engajada*”, de acordo com a autora:

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (hooks, 2019, p. 35).

Partindo da realidade empírica, no chão da escola, da concretude e contradição do vivido cotidianamente, sabemos que as ações para o alcance de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais e Antirracista, ainda são marcadamente dependentes do engajamento de um docente, que se identifique com o debate, recorrentemente negro e que mobiliza outros

⁶ É importante frisar que no excerto do texto, ao tratarmos de um “elemento suleador”, estamos fazendo uso político do termo sulear, tendo como referência o sul do planeta como lugar culturalmente relevante e singular. Não se trata de um uso aleatório e não intencional. Isso se apresenta como forma de problematização e contraposição aos valores ideológicos eurocêntricos que historicamente privilegiavam os países do norte, suas culturas e seus modos como sendo os ideais e mais desenvolvidos e todo o restante do planeta como sendo povos de uma cultura inferior.

⁷O nome da autora se encontra grafado no trabalho de modo que destoa do que as normas de publicação determinam, ou seja, com as letras em maiúsculo. Essa é uma exigência da própria autora que faz questão de ser citada com letras minúsculas.

colegas (Alcanfor; Basso, 2019; Motta; Paula, 2019; Martins, Amaral, 2023). Tal dado se investe de maior importância se estivermos dispostos/as a repensar nosso engajamento e envolvimento como docentes. Não nos cabe aqui delimitar campos de engajamento profissional, para educadores/as negros/as e brancos/as, mas problematizar nossas formas de nos envolver nos debates e lutas públicas e levá-los para o interior da escola (Carine, 2023). Nos tornarmos educadores/as antirracistas já não me parece ser o foco do debate, não se trata mais de pensarmos ser uma questão de escolha, de ser ou não ser. Parto desse posicionamento, de ser um educador antirracista, como condição obrigatória de um/a profissional e uma educação comprometidos com a formação crítica dos sujeitos. Acredito que o caminho que nos apresenta é o de como podemos disseminar tal debate por todos os cantos possíveis de nossa sociedade, sem banalizar a discussão e sem fazer parecer que se trata de algo ocasional e eventual.

A complexidade das questões abordadas até o momento causa uma certa insegurança. Eu sei disso. Mas todo processo de mudança se inicia de maneira gradativa. Não se trata de se vestir com uma capa de super-heróis e amanhã chegar na sua escola como um educador/a antirracista. Se estivermos dispostos/as questionar as situações a medida que elas ocorrerem já é um grande passo. Se nos mobilizarmos em problematizar “brincadeiras” de caráter racista avançamos um pouco mais. Se rompermos o receio e conseguirmos dizer ao/a nosso/as colega que “*black face*” e fantasia de “nega maluca” no carnaval é racismo ampliamos nosso campo de ação. Se conseguirmos transpor as nossas obrigações escolares e levarmos esse debate para onde estivermos, creio que aí sim estaremos cumprindo com uma obrigação política que nos cabe e contribuindo, em alguma medida, para que essa sociedade seja problematizada. Não se trata

de romantizar as coisas, a luta é árdua, mas se nos isentarmos de nossos compromissos como educadores serão ainda mais difíceis as vitórias. A caminhada é longa, mas toda viagem começa com um primeiro passo. Não sejamos desencorajados pelo imediatismo, talvez nós não vejamos os resultados de nossas ações de hoje, mas nossas próximas gerações agradecerão.

Conclusão

Se por ventura alguém chegou ao final desse texto com a expectativa de encontrar uma receita pronta, um manual ou um protocolo, peço sinceras desculpas pela frustração que lhe causei. Mas se chegou até aqui é porque algo lhe interessou, nem que seja o interesse por melhor saber meus argumentos para me contrapor. E início minhas considerações finais destacando o quão virtuoso é termos a oportunidade de divergir, de estabelecer diferenças, de disputar concepções quanto ao fazer docente e a própria escola. Imagino que seria tão chato se todos fossemos iguais. Então que façamos de nossas diferenças força motriz para um objetivo maior que é lutar por uma educação pública, laica, de qualidade, de acesso irrestrito, antirracista, antimachista, antihomofóbica. Lutemos por uma educação mais humanizadora em sua essência.

Retomo aqui a experiência que me levou a escrever tal texto, o curso de formação de professores para uma Educação para as relações Étnico-Raciais. Ao propor esse texto quis materializar a potência da experiência vivida. Por mais que vários/as de nós tenham feito inúmeros cursos em sua carreira docente, cada curso é um curso, sempre há o que aprender, sempre há o que conhecer. Como diria meu finado avô José Nicomedes, *“conhecimento nunca é demais, ele não ocupa espaço e ninguém*

pode te roubar”, partindo dessa premissa é que retomo a questão da formação docente como compromisso não apenas com nossos estudantes, mas conosco. Para além das experiências ímpares vividas no decorrer do curso, estou aqui, tornando públicas inquietações e reflexões que podem também afetar outras pessoas. Um círculo virtuoso que só tem a contribuir para nossa educação.

Em se tratando de uma formação com o foco nas questões étnico-raciais, nos deparamos com uma formação que amplia seu significado para além do utilitarismo, mas que envolve em um curso a concretude da realidade social e as lutas a serem travadas nessa arena de disputa. Nossa profissão, como docentes, como formadores de pessoas, nos cobra rigorosamente a responsabilidade e a ética condizentes com nosso fazer. Nos identificar enquanto classe, enquanto profissionais que merecem ser valorizados, tem uma relação direta com o exemplo que queremos dar, de que lutar não é algo errado, que os direitos devem ser almejados, e também educamos quando nos organizamos coletivamente na busca pelo que nos é de direito.

Ao fim, mas não menos importante, nos colocamos diante das lutas contra uma sociedade brasileira historicamente racista. Sem o receio de soar como romantização, reforço que a educação é o caminho que me parece mais profícuo se quisermos uma sociedade melhor. E uma educação ainda marcada por nuances racistas, por menor que sejam, já não nos parece aceitável. Há de chegar o tempo no qual a discussão sobre práticas educativas antirracistas cause estranhamento nas pessoas por ser essa uma prática algo tão habitual que não haverá quem dela fuja ou se tangencie. Por mais banal que possa parecer o que vou dizer, precisa ser dito, a luta antirracista é de responsabilidade coletiva, de toda uma sociedade e a escola e seus docentes hão de se

comprometerem. Sem a menor vergonha digo que o alcance de uma conclusão, de um fechamento pra esse texto, me escapou. Por isso, em lugar de fechar esse texto, de lhe colocar um ponto final, prefiro abrir, e colocar reticências. Que outros/as colegas que se afetem pelas mesmas questões possam dar continuidades várias a esse debate. Lutemos...

Referências

ALCANFOR, Lucilene; BASSO, Jorge. Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Tratado dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaira, 2020.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AYRES, Antônio Tadeu. **Prática Pedagógica Competente: ampliando os saberes do professor**. Petrópolis: vozes, 2008.

BENTO, Cida. **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

BERTOLDO, Edna; SANTOS, Mônica. Trabalho docente e luta de classes. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (orgs.). **Trabalho, Educação e**

Formação Humana frente a necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racismo sem racistas.** São Paulo: Perspectiva, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

CARDOSO, Marcos. **Movimento Negro.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista?** São Paulo: Planeta, 2023.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papyrus, 2011.

CUNHA, Washington Dener dos Santos. O comércio de almas e corpos: uma pequena história do tráfico. In. RIBEIRO, Ana Paula Alves; GONÇALVES, Maria Alice Rezende (orgs.). **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola.** Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

DAMATTA, Roberto. **O que faz do brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2021.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. **Desafios na formação do educador:** retomando o ato de educar. Campinas: Papyrus, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, Marques. **Dicionário Brasileiro.** São Paulo: Globo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Editora Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder.** São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: Aquino, Júlio Groppo (org.). **Diferenças e preconceito da escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, Marta. Discriminação Racial. In. RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATTS, Alex (orgs.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas.** São Paulo: Perspectiva, 2023.

MARTINS, Francisco André Silva. É possível construir um outro Continente Africano na Escola? Experiências de um curso de aperfeiçoamento para professoras. **Revista da ABPN.** v.4, n. 8, 2012.

MARTINS, Francisco André Silva. Entre o real e o aparente: sobre indisciplinas, comportamentos e idealizações. **Revista Educação Pública,** Rio de Janeiro, v. 23, nº 38, outubro de 2023.

MARTINS, Francisco André Silva. Deseducar é preciso! In: ALMEIDA, Flávio Aparecido de (org.). **Desafios de ensinar e educar na contemporaneidade: escola, família e professores em pesquisa.** Guarujá: Editora Científica, 2023 b.

MARTINS, Francisco André Silva; AMARAL, Felipe Bueno. **Educação anti-racista: Potencialidades e Obstáculos.** Em *Pré-impressões SciELO* . <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6305> 2023.

MARTINS, Francisco André Silva; FERREIRA, Caetano Bonfim. A História dos povos africanos e as questões históricas e raciais na Educação Básica. **Revista em Favor da Igualdade Racial.** Rio Branco, v. 4, n. 3, 2021.

MARTINS, Francisco André Silva; SOUSA, Cirlene Cristina; SOUZA, Liliane. *Escrevivências das juventudes negras e*

LGBTQIA+: fontes educativas para reinventar escolas e docências. **Revista Diversidade e Educação**. v. 9, n. 1, 2022.

MELO E SOUZA, Laura de. **O Diabo na Terra de Santa Cruz**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOTTA, Flávia; PAULA, Claudenir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

MUNANGA, Kabengele; Gomes, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

REGO, Tereza Cristina. Educação, cultura e desenvolvimento/; o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlio Groppo (org.). **Diferenças e preconceito da escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de Poder no cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALES, Ronaldo. Democracia Racial. In. RIOS, Flávia; Santos, Márcio André dos; RATTS, Alex (orgs.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SCHUSMAN, Lia Vainer; CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. Branquitude. In. RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATTS, Alex (orgs.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SCHWARCZ, Lilia Motiz. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In. SCHWARCS, Lilia Motiz (org.). **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2007. V. 4.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VARGAS, João Costa. Genocídio. In. RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATTS, Alex (orgs.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

VENTURINI, Anna Carolina; BARRETO, Paula. Ação Afirmativa. In. RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATTS, Alex (orgs.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

WOODSON, Carter. **A deseducação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.

A DIALÉTICA DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO ECOSISTEMA NO ESPAÇO EDUCACIONAL

Gerson de Sousa

Introdução

Como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo experiências culturais heterogêneas, as novas tecnologias da informação e da comunicação e ainda manter aceso o interesse pela aprendizagem? (MARTIN-BARBERO, 1996, p. 11) O problema apresentado pelo teórico Jesus Martin-Barbero é o primeiro percurso analítico do qual sustenta este artigo para explicitar a dialética em que se apresenta o processo de ensino aprendizagem para a Educomunicação das Relações Étnico Raciais. O paradoxo está exatamente no quesito do como inserir na escola um ecossistema comunicativo. O termo inserir já denota que o espaço educativo não possui em seu âmbito esta concepção como algo premente, ou para usar um termo que seja apropriado, como algo que efetive o pertencimento do espaço educativo.

E aqui se efetiva o primeiro contraponto. Ao abordar o termo ecossistema, o que se evita é considerar que temáticas abordadas de forma particular por docentes sejam reconhecidas neste teor substantivo. Por outro lado, é a partir das interrogações de movimentos de professores no sistema educativo que se pode vislumbrar sobre a possibilidade de produzir sentido, ao ponto de o cotidiano educativo tome novas dimensões de significado potencializando assim esse transformar em ecossistema.

Mas o que seria esse ecossistema comunicativo? A partir da análise de Martin-Barbero podemos considerar que trata-se de “conjunto de ações que viabilizem a promoção e ampliação das relações de comunicação entre as diversas pessoas e instâncias que compõem a comunidade educativa”. E Martin-Barbero explicita que essas ações incluem desde a organização do ambiente até a disponibilização de recursos. Dentre os pontos tratados, há outro que nos coloca diante da análise crítica deste artigo: “Estimula a descentralização do poder, o diálogo, a interação e a abertura de espaço para diferentes experiências e vivências culturais”.

A produção de um ecossistema comunicativo é um processo que está dentre aquilo que podemos considerar por Educomunicação, tendo como base a teoria das mediações inseridas nos Estudos Culturais latino-americano. O ponto central das mediações é reconhecer o sentido da Comunicação a partir das experiências e vivências culturais do sujeito no cotidiano. Parte da crítica de que houve um desvio pragmático e ideológico em um conjunto de Teorias funcionalistas e midiológicas, no campo da comunicação, que edifica os meios de comunicação como referência para analisar a sociedade. É exatamente neste ponto que Martin-Barbero irá propor uma mudança radical, com a ênfase de que é preciso sair dos meios para as mediações para se compreender a realidade histórica social dos países da América Latina. E sua crítica desvela o equívoco drástico dos teóricos que buscaram compreender a comunicação na sociedade a partir do meio, da tecnologia, alheio a experiência vivida das pessoas que perfazem o cotidiano.

A análise de Martin-Barbero (2003) parte da consideração de ser a Comunicação como tempo e espaço estratégico na

sociedade. E indica que essa mudança é substancial para repensar o significado da Comunicação a partir da cultura:

A comunicação está se convertendo num espaço estratégico a partir do qual se podem pensar os bloqueios e as contradições que dinamizam essas sociedades-encruzilhadas, a meio caminho entre um subdesenvolvimento acelerado e uma modernização compulsiva. Assim, o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais. (Martin-Barbero, 2003, p. 261)

Na conceituação sobre mediações (Polistchuk; Trinta, 2003, p.148), Martin-Barbero define o sentido do conceito mediações. Primeiro aponta que o ato de mediar significa fixar entre duas partes um ponto de referência comum, mas equidistante, que a uma e a outra faculte o estabelecimento de algum tipo de inter-relação. E conceitua: “as mediações seriam estratégias de comunicação em que, ao participar, o ser humano se representa a si próprio e o seu entorno, proporcionando uma significativa produção e troca de sentidos.” (Polistchuk; Trinta, 2003, p. 148). Esse conceito de mediação é importante para refletirmos sobre a Educação para as relações étnico-raciais por meio da Educomunicação.

Antes de prosseguir a explicação teórica, é importante considerar aqui os elementos que Martin-Barbero identifica com mediações. As mediações podem ser Estruturais, quando se refere a classe social, experiências, ; conhecimentos, família, etc.; Institucionais, como escola, igreja, política, esporte, etc.; Conjunturais, trata-se do modo de enxergar a vida, acervo cultural, etc.; e o Tecnológicos, como televisão, rádio, cinema, etc. É através deles que é possível compreender a interação entre

produção e recepção ou entre lógicas do sistema produtivo e lógica dos usos e circulação. (Polistchuk; Trinta, 2003,p. 149)

O segundo aspecto da interrogação inicial é sobre as tecnologias da informação e da comunicação, mais precisamente no embate diferencial entre comunicação e informação. A discussão articulada em Comunicação, a partir dos Estudos Culturais, denuncia a instrumentalidade pragmática funcionalista em que se operou, por meio dos meios, a transmissão da informação para um suposto leitor “alienado” da realidade social. É importante explicitar que o termo alienado, pelo viés funcionalista, refere-se a considerar tudo aquilo que está fora do alcance da percepção do indivíduo. Portanto, essa justificativa epistemológica positivista considera a necessidade de uma sociedade suprir a alienação contraponto com o estímulo para o cidadão informado.

Aqui está a crítica a esta lógica pragmática funcionalista: Ao tratar a informação como protagonista, tem-se uma concepção reducionista da produção de conhecimento em Comunicação. Mais do que isso: não se consegue compreender a produção de sentido que concebe o processo comunicativo. Quando se utiliza do termo processo, aqui refere-se a considerar toda a circularidade premente da comunicação, como produção, circulação e consumo da mensagem a partir das mediações e da cultura como configuração de identidade. Portanto, operar as novas tecnologias no espaço educativo tem esse desafio de rearticular a dinâmica de produção de conhecimento a partir da história do sujeito como ponto primordial.

Ao finalizar o último item da pergunta, manter aceso o interesse pela aprendizagem, é preciso retomar o ponto nodal do tema deste artigo: a questão étnico-racial. O primeiro aspecto está em considerar a importância da Lei 10.639/2003 que instituiu a

obrigatoriedade da educação para as relações étnico raciais e do Ensino da História Afro-Brasileira e Africana nos espaços educativos. Essa lei é resultado da luta de movimentos sociais negros como crítica à violência do racismo exercida seja de forma física, seja de forma simbólica nos tempos passado e presente da formação do Brasil. Há dois contrapontos aqui que precisam ser apresentados. O primeiro é sobre a representação estereotipada com que os meios de comunicação retratam os negros. Os livros didáticos também reforçam essa sistemática opressiva, ao apresentar o sujeito negro tendo como único caminho histórico, a escravização, incorrendo até na naturalização da violência da escravidão ao tratar os sujeitos meramente como escravos, e não como homens e mulheres escravizados.

O segundo é sobre a existência do negro na realidade social que se confronta com sua resistência ao racismo. Com esse fator chegamos à dialética da Educomunicação para as relações étnico-raciais. Sobre qual conteúdo está alicerçado o ensino no espaço educativo sobre a questão étnico-racial? E de que forma a experiência vivida do sujeito educando na realidade social do espaço educativo pode definir novos caminhos para o educador produzir sentidos e significado sobre os valores da cultura negra? Por esse prisma, considero que a mera transmissão de conteúdo sobre o negro tem o perigo de recair no reducionismo pragmático funcionalista. A proposta aqui é discutir sobre os desafios de produzir Educomunicação para as relações étnico-raciais tendo por proposta o revigorar a historicidade como problema de ensino aprendizagem do sujeito, como processo identitário na comunidade.

Desenvolvimento

A definição teórica pelos Estudos Culturais latino-americano, a partir das mediações de Jesus Martin-Barbero, nos coloca dentro de uma proposta de conhecimento que se efetiva na epistemologia do Materialismo Histórico Dialético. Parte do pressuposto de que a consciência não é construída de forma separada ou distanciada da realidade vivida pelo sujeito. A consciência é um processo em que o sujeito, ao transformar a realidade, transforma-se a si mesmo, como nos explica Marx.

A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente, e o Ser dos homens é o seu processo da vida real. Assim a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, tal como as formas de consciência que lhe correspondem, perdem imediatamente toda aparência de autonomia. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (Marx ; Engels, 2005. p. 51)

Por outro lado, há aqui a defesa da historicidade, não como contexto, mas como problema para discutir a realidade. A premissa da historicidade está diretamente articulada em Marx no pressuposto da existência humana e da história. “Os homens devem estar em condições de poder viver a fim de fazer a história. Mas, para viver, é necessário, antes de mais nada, beber, comer, ter um teto onde abrigar-se, vestir-se, etc.”. (Marx; Engels, 2005, P. 53)

Esse ponto é importante para, mais adiante articularmos com o debate da dialética da Educomunicação das relações étnico-racial. Marx considera que o “primeiro fato histórico é a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material”. E problematiza sobre relações sociais ao considerar que o “ato de produzir gera novas

necessidades e produtos da existência social”. (Marx; Engels, 2005, p. 53)

O conceito de dialética, entendida como contradição, como o confronto entre os opostos, a tese e a antítese, que em análise nos conduziria para a síntese. Como sistematiza Althusser (1986):

O materialismo expressa os princípios das condições da prática que produz o conhecimento a partir de dois elementos fundamentais. Primeiro, a primazia do real sobre seu conhecimento, ou primazia do ser sobre seu pensamento. E segundo, a distinção entre o real (o ser) e seu conhecimento. Esta distinção de realidade é correlativa de uma correspondência de conhecimento entre o conhecimento e seu objeto. (Althusser, 1986, p. 46)

O filósofo Leandro Konder (2008) ao citar uma observação de Carlos Nelson Coutinho apresenta uma síntese sobre o conceito de dialética:

A dialética – observa Carlos Nelson Coutinho - não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes (a diferença entre elas: o que faz de uma obra de arte algo distinto de um panfleto político) como a união entre elas (o que leva a arte e a política a se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade) (KONDER, 2008, p. 44)

A defesa teórica redimensiona o conceito de Educomunicação para denominar o outro como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, a partir do cotidiano e da valorização da experiência vivida. Mas a Educomunicação se efetiva como processo, cuja ênfase é práxis-social, que permite a partir dos seus pressupostos, desvelar uma formação cidadania

que possibilite a leitura crítica da realidade em que o sujeito está inserido e a articulação do presente para buscar forças no passado.

Em que consiste o conceito de Educomunicação? Para Soares (2002) Educomunicação é:

Uma nova área de intervenção social definida como o conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de aprendizagem. (Soares, 2002, p. 115)

Os pesquisadores Adilson Citelli e Maria Cristina Castilho Costa (2011) também apresentam uma concepção para entender o conceito de Educomunicação :

Em uma síntese, é possível conceber a Educomunicação como uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo. Posto de outro modo, a comunicação deixa de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carregado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área do audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação (Citelli; Costa, 2011, p. 8).

Entre esses conjuntos de ações está como meta da Educomunicação o pleno exercício da liberdade de expressão dos

atores sociais. Podemos considerar que essa meta está diretamente vinculada como fator essencial para que o sujeito produza novos sentidos da história. O ponto básico para ser sujeito está em poder se reconhecer como protagonista do desenvolvimento histórico. Não basta simplesmente estar na escola. O significado de tempo e espaço precisa conduzir ao sentido identitário do sujeito para que atinja a existência, em que a liberdade do ser seja o reconhecimento como sujeito histórico.

Sem que ocorra este processo, estaríamos em uma relação centralizadora de poder em que o espaço educativo se efetivaria como transmissor de informação, em que o educando objetificado seja substituído pela tecnologia, seja pelo conteúdo a ser transmitido. Nas duas situações a realidade é transformada por forças que atuam de forma externa, em uma descaracterização da historicidade: no primeiro, a história da mídia é que define a história do homem; e no segundo, é a sociedade de informação que estabelece novos indivíduos a fazer crítica social.

Para romper com esta estrutura ideológica, a Educomunicação precisa se efetivar em todo o seu processo, para não correr o risco de ser reduzida a instrumentalidade. A partir do horizonte apresentado por Soares, vamos analisar aqui as etapas que constituem a Educomunicação como processo, sem que ela perca essa característica de intervenção social. A primeira etapa educacional está no efetivo diálogo com a comunidade, em que consiste na identificação do problema e das possibilidades efetivas da comunicação para contribuir em sua realidade social. Um dos pontos desta primeira fase é suprir a carência dos sujeitos da comunidade em determinadas tecnologias, que permitiriam usufruir dos benefícios do tempo presente.

É importante considerar aqui que o ensino de determinado uso da tecnologia está diretamente dimensionado como

comunicação a partir do conceito de mediações. Projetos como a produção de jornais escolares no Ceará, pela ONG Comunicação e Cultura; os programas de rádio em São Paulo, pelo Núcleo de Comunicação e Educação USP; os filmes nas comunidades de Recife e Olinda, todos eles se sustentam em “encontrar sentido no aprendizado e expressar seus anseios e opiniões sobre a realidade”. A análise desta primeira etapa estabelece o princípio da Educomunicação como intervenção social. Não se trata de apreender e se encerrar no conteúdo ou na tecnologia. Elas são uma das etapas que permitem levar a produção de conhecimento.

Em uma das minhas experiências como coordenador de Projeto Educomunicativo para formação de professores da rede pública, pelo então Renafor, desenvolvimento em cidades da região de Uberlândia, tínhamos uma equipe de professores do curso de Jornalismo da UFU que realizava oficinas de fotografia. Embora fosse apresentado uma câmera fotográfica, era aprender a ressignificar o uso do celular é o que ganhava corpo tecnológico para o uso. A oficina apresentava as técnicas fotográficas, e mais do que isso, as possibilidades de fotografar a partir de diferentes perspectivas de planos, enquadramentos e angulações. A segunda etapa da oficina era a saída dentro do próprio espaço escolar para as experiências de perspectiva. E como trabalho final a produção fotográfica do bairro, do espaço em que atua.

A descrição desta experiência revela como o horizonte de conhecimento é possibilitar, pela Educomunicação, esse expressar sua opinião sobre a realidade. A mudança de perspectiva da fotografia indicava ao mesmo tempo as possibilidades de novas leituras de uma mesma realidade. E desta prática fotográfica se efetivava um ponto essencial valorativo do aprendizado. As fotos começaram a tomar corpo de fotorreportagens, com narrativa sobre determinado tema a partir

da temporalidade, ou fotoensaio, em que o conceito crítico social se estabelece sobre o tema. E com isso, a produção fotográfica saía do mero instrumento de trabalho entregue para avaliação individual para constar a apreensão de técnica, para um debate histórico sobre a realidade social da comunidade. Os problemas históricos da comunidade incorporam as dimensões de sentido na escola. O trabalho com os professores no projeto Renafor tinha o propósito de fazê-los disseminadores em suas escolas para que pudessem trabalhar com os discentes em seus espaços educativos.

Se em algumas discussões a Educomunicação é tratada como educação para os meios, é porque para além da tecnologia há também como proposta um debate sobre a produção de notícia nos meios de comunicação. Mais precisamente, a Leitura Crítica de Mídia. E como crítica está o distanciamento de uma visão conteudista do jornal para defrontar com a produção de sentido do emissor. O ponto principal está em desvelar os elementos ideológicos que se apresentam no sentido preferencial do emissor, que está contido na notícia. E em segundo momento, a partir das mediações, confrontar com a produção de sentido do leitor. Esse processo pode ser entendido pela defesa do conceito de codificação e decodificação apresentado por Sutart Hall (2003).

Hall explica que o objetivo é fazer uma crítica a influência do funcionalismo na comunicação, em que a análise amparada no behaviorismo conduz a compreensão da importância do efeito da mensagem medida pelo comportamento do leitor. Por isso, os termos codificação e decodificação saem de uma esfera mecânica, do estímulo resposta, para adentrar em campos de produção de sentidos. Tratamos primeiro da codificação. Hall (2003) explica que a forma discursiva das mensagens tem uma posição privilegiada no processo de comunicação. Quando se tem uma notícia, na prática o que se apresenta são significados preferidos

ou dominantes. E o autor explica que são dominantes porque existe um padrão de leituras preferenciais na articulação para o sentido.

É importante considerar aqui que Hall se recusa a utilizar o termo determinado em vez de dominante. Há por um lado a fuga de cair no determinismo tecnológico, que anularia qualquer possibilidade de tratar a decodificação a partir do sujeito. E, por outro, a crítica a uma ênfase marxista que conduziria a um determinismo econômico. A proposta é desvelar que o fato de não considerar o determinismo não anula a afirmativa de que vivemos em uma determinação. O que significa que não somos marionetes do sistema, mas nem livres totalmente para a transformação da e na realidade. Então a comunicação, em uma das instâncias, também se efetiva como luta da produção de sentidos.

Para manter essa articulação do determinante, mas não determinista, Hall apresenta três formas de decodificação. A primeira é a Posição Dominante Hegemônica: quando o telespectador interpreta o significado do programa de televisão de forma direta e completa, operando dentro do “código dominante. (Hall, 2003, 377) A segunda é o que denomina de Posição Negociada: quando o telespectador reconhece a legitimidade das definições hegemônicas em abstrato, ao mesmo tempo em que, em um nível mais restrito, desenvolve uma posição crítica sobre temas específicos. (Hall, 2003, 378) E a terceira, o que denomina como Posição Oposicional: quando o telespectador decodifica a mensagem de uma maneira completamente contrária ao significado preferencial. (Hall, 2003, 378)

As análises dessas três formas de decodificação precisam ser entendidas a partir do leitor como sujeito, para não cair numa leitura pragmática funcionalista. Principalmente o primeiro processo de decodificação, que é a posição dominante

hegemônica. Não se trata de afirmar que o leitor/telespectador/ouvinte/internauta foi persuadido pelo emissor, mas de que a produção de sentido do leitor diante daquela informação sobre determinado fato está em consonância com a produção de sentido do emissor. Na segunda, negociada, o ponto principal está nos sentidos de atuação social do leitor. E na terceira, oposicional, é quando os valores do leitor vão em confronto com o sentido preferencial da notícia. Isso não significa que se está diante de uma afirmativa genérica de que cada um tem sua leitura. Mas no embate da leitura, a partir e para além do conteúdo, a produção de sentido do leitor está em um outro significado.

A importância de trazer essa distinção de codificação e decodificação de Stuart Hall é para reforçar que a defesa de conhecimento, por esta epistemologia, está na história como problema, seja história de vida do sujeito, seja história da mídia. E aqui se estabelece a dialética. A leitura crítica de mídia é esse empreendimento de sair do conteúdo para levar o sujeito educando para a dimensão de histórico de si e da sociedade. O tempo presente como momento de discutir e alterar o passado a partir dos dilemas e das contradições dos temas publicizados. O que é publicado não é sinônimo de verdade e nem pode ser meramente arquivado para se utilizar como memória. Pelo contrário: ler criticamente a mídia está sempre nesta luta de produção de sentidos.

Essa lógica podemos estender para a produção de jornais, rádio, filmes ou qualquer outra produção. Essa prática educacional é a segunda etapa do processo. É o momento em que há troca de saberes entre sujeitos, em uma relação horizontal de reconhecimento e aprendizagem em ambos os lados. Para quem ensina sobre o uso da tecnologia, o contato com sujeitos em

formação revela o modo de olhar que tinham naquela mídia, como um uso objetificado ou limitado. E ao mesmo tempo, é levado a conhecer os dilemas da realidade social apresentada de forma crítica pelos que realizaram o curso. Para o educando, o confronto com essa nova perspectiva leva a repensar seus sentidos de historicidade e ao mesmo tempo se reconhece fortalecido ao apresentar ao outro uma narrativa do cotidiano a partir da perspectiva da comunicação. Para o educador e o educando, não se trata da fotografia, mas da consciência sobre a realidade social e as propostas para sua transformação.

Depois de diagnosticar qual o melhor caminho comunicativo para potencializar determinada comunidade e realizar o ensino técnico e se defrontar com o diálogo profundo desta troca de saberes pela leitura crítica da realidade, a próxima etapa tem uma importância fundamental. Trata-se da autonomia da comunidade em dar prosseguimento ao projeto. É o momento em que os educandos, os sujeitos da comunidade, assumem a compreensão do uso crítico da tecnologia com o processo de intervenção social. E assim, a luta contra um sistema que oprime, a luta para melhoria das condições sociais, a denúncia contra a situação precária seja das ruas dos bairros, seja do problema da fome na cidade, tornam relevantes enquanto luta agora da produção de sentido para a transformação social.

A etapa seguinte está num dos grandes desafios para a Educomunicação que é a gestão da comunicação no espaço educativo. É neste ponto que o planejamento, execução e realização de procedimentos e processos precisam ser valorativos para criar ecossistemas comunicativos. Para que se atinja este ponto é fundamental que no âmbito da gestão escolar haja relação democrática entre direção, professores e discentes. Criar ecossistema comunicativo se efetiva enquanto desafio neste

processo de produção de conhecimento porque precisa ultrapassar a produção de sentido que reduza os projetos a mera instrumentalidade. Ou mais problemático que isso: que os projetos sejam um peso obrigatório para ser aplicado anualmente como conteúdo de disciplina. Quando se refere ao termo gestão democrática não se está almejando uma relação escolar sem determinação, mas sem o determinismo. Essa etapa realizada de forma crítica levaria a que determinado projeto passasse a se ganhar dimensão de identidade em que o ser reconhece a si e os sujeitos no tempo e espaço educativo. E a transformação da realidade da escola se confunde com a luta para transformação social.

O último passo é quando todo esse movimento de práxis permite, pela luta diante das contradições sociais, compreender a Educomunicação como produção de conhecimento. Chegamos ao ponto da reflexão epistemológica. As transformações operadas pelos projetos na realidade social vão permitindo reflexão acadêmica no desafio de sistematizar e legitimar o campo da Educomunicação como saber inserido no materialismo histórico dialético. E assim, a produção de artigos, dissertações, teses, entre outros, vão construindo referenciais teóricos a partir das experiências de projetos educacionais que permitem a reflexão sobre a produção de sentido da Educomunicação e do significado do movimento da história. Como o tema deste artigo está articulado ao tempo e espaço educativo, é importante listar aqui o que se almeja neste processo dialógico da Educomunicação para cada um dos sujeitos envolvidos, conforme analisa TAVARES JUNIOR (2007):

No primeiro para a escola:

a melhoria das relações entre docentes e alunos; a atualização com as novas tecnologias e formas de

expressão, aproximando-se do universo cultural dos estudantes; ampliação das possibilidades de registro e documentação de seus projetos sociais; a possibilidade de professores e alunos desenvolver suas habilidades no manejo de recursos da produção sonora, visual e audiovisual.

Para o educando:

Maior envolvimento nos projetos inter, multi e transdisciplinares para o fortalecimento do conceito e da prática cidadania; A descoberta e o treinamento de novos talentos para trabalhar com a mídia.; O aprimoramento da auto-confiança e da capacidade de argumentação; Ampliação do vocabulário e do repertório cultural

E para o educador:

A possibilidade de pensar o plano pedagógico introduzindo de forma consciente e consistente as tecnologias da comunicação nas diferentes modalidades; Garantia de mais atenção, interesse e envolvimento dos estudantes com as atividade.; Maior facilidade para conseguir que relacione ao cotidiano . (Tavares Junior, 2007, 73-74)

Com essa compreensão do que consiste o processo educucomunicativo, mergulhamos nosso olhar para o elemento chave de reflexão: as relações étnico raciais. O ponto de partida é a Lei 10639/2003 cuja

historicidade está relacionada às demandas da população, sobretudo do movimento negro, bem como a necessidade do reconhecimento das manifestações culturais afro-brasileiras – como reconhecimento da própria identidade brasileira. Ou seja, resultado de lutas que só vieram a partir da segunda metade do século XX e começo dos anos 2000

– a lei 10.639 surgiu em 2003, por exemplo, e é consequência de tais demandas. (Patrocínio, 2017, p. 517)

Há dois pontos na frase acima que precisam ser explorados para problematizarmos a dialética. O primeiro é considerar a Lei como demanda do movimento negro, de lutas que se efetivaram como mais sistematizada coletivamente a partir da década de 60. E o segundo, o reconhecimento das manifestações culturais afro-brasileiras como identidade nacional. Tanto uma quanto outra demarca a agudização da luta contra um racismo estrutural na sociedade brasileira, em que o negro é objetificado e violentado em seu cotidiano e no plano simbólico da comunicação.

Por isso que a luta contra a violência sofrida pelos negros tem de ser buscada no que é apresentado pela mídia ou pelos livros didáticos. Porque coloca em alarde, a partir da representação estereotipada, o significado do ser negro no tempo presente a partir de uma naturalização do sujeito como escravizado. Se o dilema fosse somente sobre o tempo presente, já seria um problema profundo. A questão é que na busca de naturalização, é o passado, ou melhor é a desvalorização das lutas no passado do negro como sujeito, e objetificado agora como escravo, que essas publicações exigem enfrentamento histórico.

As argumentações acima nos colocam que estamos enfrentando um racismo que precisa ser entendido enquanto relacional aos meios de comunicação e a sociedade. Em sua obra sobre Racismo Estrutural Silvio Almeida (2019) explicita dois elementos importantes para essa compreensão. O primeira é a relação do racismo e os meios de Comunicação.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema

educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticulosos e racionais em suas ações. (Almeida, 2019, P. 41)

A luta na sociedade contra o racismo passa agora a ocupar a luta contra a violência simbólica nos meios de comunicação. É preciso operar mais do que leitura crítica de mídia. A decodificação na produção de sentidos sobre o que é ser negro precisa se confrontar com a representação publicizada pelos meios de comunicação. A denúncia é sobre a continuidade da objetificação do negro na sociedade no tempo presente, demarcando e reforçando a violência física do passado. E não é possível separar esta discussão do racismo e meios de comunicação, do segundo ponto apresentado por Almeida (2019) de racismo e ideologia:

O racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas. Mulheres negras são consideradas pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisão, expostas a todo tipo de violência. Caso a representação das mulheres negras não resultasse de práticas efetivas de discriminação, toda vez que uma mulher negra fosse representada em lugares subalternos e de pouco prestígio social haveria protestos e, se fossem obras artísticas, seriam categorizadas como peças de fantasia. (Almeida, 2019, p. 43)

A ideologia do racismo ancorada em práticas sociais concretas cuja representação vão deslocando a mulher negro, o homem negro a situação desumana, de subalternidade, ao mesmo tempo em que os atos vão sendo instaurados de forma institucional. A luta pela identidade em contraponto a representação estereotipada pela mídia foi o tema centra de Mendonça E Vaz. Os autores analisam a representação do negro na mídia e traz como elemento importante esse dilema do tempo presente e do passado como instâncias de luta. O principal aspecto de trazer essa referência é que ambos tratam de jornais e de livros didáticos.

O levantamento realizado nos jornais em 2001 aponta outros pontos de confluência em relação à pesquisa sobre os livros didáticos: o negro-mestiço tanto sofre/apanha (como escravo, ‘marginal’, criança desnutrida ou cidadão comum), quanto bate (como feitor, capitão-do-mato, policial, ‘criminoso’ ou vândalo). Ao senso comum da fala “Negro sofre”, acrescenta-se um sem número de outros ditos reforçadores dessa figuração encontrada reiteradamente na mídia impressa: A violência sofrida na própria pele, o negro reage/revida com violência. E cabe registrar uma indagação: a trabalho de que senhores estarão tais agressores? (MENDONÇA; VAZ, 2004, p. 4)

A trabalho de que senhores estarão tais agressores? A pergunta lançada restaura na violência simbólica do tempo presente a violência física do tempo passado. Há uma relação direta entre o negro apresentado como escravizado do passado, e o homem violento do tempo presente. O problema é que esse discurso se faz em mídias de destaque no cenário brasileiro, que vão construindo a legitimidade do discurso no sentido preferencial da leitura do racismo enquanto ideologia

Vale destacar, ainda, que os discursos imagéticos dos jornais impressos e dos livros didáticos, não são apenas mais algumas falas sobre a realidade em um universo verborrágico tão plural e multifacetado. Esses são os discursos estampados em duas mídias detentoras de discursos autorizados ou competentes para retratar a “atualidade” (não é isso o que os jornais dizem espelhar?) e o “passado” (o que os livros didáticos alegam tornar acessível, ainda que digam muito mais sobre a contemporaneidade). (Mendonça; Vaz, 2004, P. 8)

Entre o passado que os livros didáticos retratam sobre os negros enquanto objetos sendo violentados no processo de escravidão, e a atualidade em que a mídia retrata o negro com o sofrimento de vida ou o ser violento que ameaça a sociedade, a historicidade revela o racismo em sua força funcional e estrutural. E a pergunta se faz inevitável quando nos lançamos a mergulhar agora na dialética do tempo e espaço educativo: de que forma é possível construir um ecossistema para que seja produzido sentido sobre a questão étnico racial que não seja esvaziada pela instrumentalidade?

O dilema é importante diante das análises para compreendermos a obrigatoriedade para a Educação para as relações étnico raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As próprias Diretrizes (BRASIL, 2004) apontam o objetivo premente de como esse movimento no presente se efetiva como a luta pela identidade. Em determinado trecho, no intertítulo “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, há a explicação de que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes

circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (Brasil, 2004, p.20)

Envolver o passado, o presente e o futuro demarcam a proposta teórica de que o racismo é um problema cuja luta de enfrentamento precisa ser consistente. Trata-se de reconhecer a luta que se trava desde o processo de escravização forçada em que o estereótipo do negro é moldado diante de um atributo negativo pelo racismo estrutural. Na primeira década de implantação da lei 10639/2003, no país, a pesquisa coordenada por Gomes (2012) trouxe um quadro preocupante no tempo e espaço educativo.

A pesquisa coordenada por Gomes (2012) reproduz constatações relatadas pelas Orientações (2006) de que as práticas assumidas para a implementação da Lei em ambiente escolar são, em sua maioria, resultado da ação individual de professoras e professores, em gerais negras e negros e que não alcançam continuidade, uma vez que sendo iniciativas isoladas acabam não se tornando visivelmente significativas. (Silva, 2017, p.508-509)

Se as práticas assumidas são resultado de ação individual, de forma isolada, por professores negros ou negras e que não se tornam efetivamente significativa enquanto significado do processo educativo, entramos em um dilema perigoso. Primeiro porque ao ser efetivada como obrigatoriedade na sua implementação, os projetos sendo conduzidos de forma individual está distante sequer do processo dialético em que ele se reconhece o sujeito histórico. Neste quadro individualista, é impensável a perspectiva de criar ecossistema para esta temática. Esse dilema, de certa

forma, é o que Fernanda Patrocínio (2017), desenvolve com preocupação:

Dessa forma, uma rede que deveria ser fortalecida, amparada pela lei para que os indivíduos conheçam mais sobre a identidade e História nacional (por intermédio da afro-brasilidade), rompe-se, justamente porque a institucionalização diference-se da efetivação. Em outras palavras, o fato de existir a lei não garante que ela seja cumprida e que o conteúdo afro-brasileiro e questões acerca da realidade do povo negro brasileiro, como o racismo, sejam abordados. (Patrocínio, 2017, P. 520)

A luta apresentada por Patrocínio (2017) desvela as tentativas de apagamento e silenciamento dos resquícios africanos da identidade nacional. Se por um lado nos defrontamos com a pesquisa que mostra ações individuais dos professores, por outro o quadro se mostra mais preocupante: a obrigatoriedade da lei não determina que a questão sobre a história e cultura africana seja realmente abordada. Entre as argumentações para não abordar o tema na escola, há desde a falta de contato com material afro-brasileiro ou o desconhecimento. Esse inclusive foi um dos problemas apontado por Gomes (2013) na pesquisa com 36 escolas sobre a implantação da Lei 10639/2003:

Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico- -raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-

los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras. (Gomes, 2013, p.31)

Em outros casos, estão os filmes como produtos para serem exibidos sobre essa discussão. E será que é possível por meio deles atingir a profundidade do que se estabelece como educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história afro-brasileira e africana?

Vamos descrever dois filmes que são utilizados como material didático em trazer essa discussão sobre o refletir o racismo estrutural, como discute Patrocínio (2017). O primeiro é o curta-metragem Xadrez das Cores. Como especificação, este curta é proposto para “se trabalhar a questão das diferenças, sobretudo o racismo e a tensão entre classes sociais. Nele evidencia-se uma relação hostil e abusiva, com resquícios colonialistas entre uma patroa branca e uma empregada negra. A relação se constrói em torno do jogo de xadrez, que funciona como metáfora das relações sociais, baseadas no poder e na mobilidade social, considerando sua força produtiva e os atores sociais.” (Patrocínio, 2017, p. 518)

Com teor diferenciado, Vista a minha pele “propõe o debate em sala de aula acerca das questões raciais. Além disso, traz, como proposta para o diálogo, o exercício da empatia, uma vez que na película se invertem as posições sociais. Enquanto os negros são a hegemonia sociocultural e representacional naquela sociedade relatada, os brancos, em sua maioria, são a periferia, ligados à pobreza e à escravidão.” (Patrocínio, 2017, p. 519)

Os dois curtas indicados para trabalhos didáticos em sala de aula possibilitam a discussão sobre a questão do racismo, seja na luta de classes, seja no exercício de empatia. É um primeiro passo para conduzir para a educação das relações étnico-raciais, enquanto necessitaria de outros produtos que conduziriam para o ensino da história afro-brasileira e africana. E de que forma e possível fazer com que a Educomunicação contribua de forma decisiva para criar o ecossistema para a educação das relações étnico raciais? De que forma é possível atuar na dialética do Ensino da história afro-brasileira?

Considerações

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, há um item que nos possibilita introduzir e problematizar a Educomunicação neste processo. Entre os quesitos introdutórios, consta a seguinte explicitação:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos

conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (Brasil, 2004, p. 14-15)

O problema do racismo não começa na escola, mas perpassa por ela. Seja pelos livros didáticos, seja pela exclusão do negro nesse tempo e espaço educativo, em que a porcentagem de negros é inferior ao de brancos, sem contar o baixo número de formandos. Considerar, nas diretrizes, que a escola tem papel preponderante para que se constitua espaço democrático de produção e divulgação de conhecimento, nos remete a discussão sobre o papel da Educomunicação em suas etapas e principalmente pelo debate neste artigo sobre o ecossistema. É preciso analisar a dialética da Educomunicação no tempo e no espaço da educação tendo a historicidade como problema.

No decorrer deste artigo, analisamos o conceito de Educomunicação por meio da linha teórica dos Estudos Culturais latino-americano, tendo o conceito de mediações como referência. O ponto central na etapa educacional é o momento em que a comunidade passa ter autonomia sobre o uso social da tecnologia, por exemplo, seguido da gestão do projeto na escola. O dilema está em que o ensino de tecnologia da informação em um processo educativo precisa ultrapassar a disciplinaridade, para que transcenda do tempo da escola para o tempo histórico do sujeito educando. E, assim, que problematize o espaço educativo, reproduzidor de um racismo estrutural, para redimensionar outras leituras de espaços de existência a partir da cultura africana.

A proposta de aproximação entre ecossistema e enraizamento, proposta por Nilma Gomes (2012), nos ajuda nesta análise. A autora parte do seguinte pressuposto:

Entretanto, da mesma forma como um ecossistema comunicativo não surge de geração espontânea, em quaisquer ambientes que seja, o enraizamento de práticas de ensino de história e cultura afro brasileira não depende da existência de uma lei. É fundamental que a educação para as relações étnico-raciais se torne eixo de orientação na construção das políticas pedagógicas das escolas. (Silva, 2017, p. 508)

Por meio do argumento do enraizamento e do ecossistema comunicativo, o paradoxo para a Educomunicação para as relações étnico-raciais é fazer o movimento crítico que Martin-Barbero propôs em sua análise: é preciso passar dos meios para as mediações como ponto principal. É claro que nos programas de rádio, na produção de jornais, a experiência mediada do sujeito está como produção de sentido que redefine o meio. A questão aqui é quando a produção comunicativa precisa se deter em uma temática que está redefinida na realidade social, como a discussão sobre o racismo, e em que o tempo e espaço educativo precisam ser redimensionados. Pois o tempo da tecnologia, do aprendizado do seu uso e da crítica da realidade social é uma instância diferente do tempo da cultura. E não se trata aqui da produção de notícias crítica ou da Leitura Crítica de mídia, mas do confronto com a ressignificação cultural do negro diante de um racismo estrutural, do qual a própria escola faz parte.

A leitura desta problemática demarca que é necessário a atuação da comunidade, da cultura como elemento hegemônico para que se insira na escola enquanto movimento dialógico da dialética do conhecimento. Porque a identidade se efetiva como a materialidade em que se deve sustentar esse ecossistema

comunicativo, de forma que o passado, o presente e o futuro se apresentem de forma propositiva no contexto educacional. E desta forma todas as etapas temporais estão em movimento. O passado do negro precisa questionar o estático do que é ser negro publicizado como escravizado nos livros didáticos. Os movimentos de contestação do negro sobre o sistema não acontecem restrito a segunda metade do século XX. Exemplo disso são as formações dos quilombos no século XIX, as organizações dos sujeitos negros como movimento de resistência à violência racista em 1960, e os quilombos urbanos no século XXI. Entretanto, é o valor da existência cultural que perpetua o significado que irá se redefinindo no decorrer da historicidade. Então, mais do que ser levado ao passado, é preciso reconstruí-lo com outros olhares. É preciso reconhecer a existência de homens e mulheres, até então tratados somente como objetos ou resistentes à escravidão, como elemento substantivo para reescrever novo sentido da história.

A dialética aqui está na proposição de que é preciso ultrapassar a Leitura Crítica de Mídia e a decodificação oposicional, como apresenta Jesus Martin-Barbero. Pois considerar que a produção de sentido está em outro valor diferente do que é apresentado no livro didático, embora seja o movimento de contestação do racismo estrutural, não implica em considerar e apresentar a existência no cotidiano de homens e mulheres negros no passado. O dilema está em que a etapa de autonomia da comunidade está nesta instância de ter forças para que a história encontre novos sentidos preferencial de leitura do negro, não pela representação estereotipada, mas pela identidade. Para que atinja esse grau de profundidade é necessário que o presente apresente condições para que os sujeitos possam fazer escavações para encontrar novos significados na realidade social. As conquistas do presente não podem ser confundidas com momentos de ruptura

em relação ao passado. Pois é só no momento em que o sujeito se reconhece por meio da identidade, que ele assume o direito histórico coletivo de lutar por seu povo, e o dever de assumir a história do passado dos seus antepassados.

A Educomunicação, que é tratada às vezes como educação para os meios, que busca atingir a transdisciplinaridade como uma das etapas de processo de conhecimento, tem a difícil tarefa de investir na cultura como elemento mediativo. Em vez da oficina sobre o meio, a oficina deve ser do valor do cotidiano dos sujeitos que integram a cultura. Em vez da oficina do meio de comunicação, uma oficina de memória coletiva que tenha forças para atravessar o sentido preferencial do racismo estrutural e produzir novos sentidos que permitam refazer o passado no confronto da dialética do presente. Se a Lei 10639/2003 nasceu da ação de movimentos negros diante da luta contra o sistema, por meio da resistência, é provável que o sentido coletivo da identidade se efetive quando a existência do negro redefinir a epistemologia do saber do tempo e espaço educativo. E na consciência advinda da contradição, a síntese poderá vir a ser a produção do ecossistema comunicativo com novas dimensões para a totalidade em tensão e conflito.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

ALTHUSSER, LOUIS. Materialismo Histórico e Materialismo Dialético. In: _____; BADIOU, Alain. **Materialismo Histórico e Materialismo dialético**. São Paulo: Global Editora, 1986, p. 33-56

ARAUJO, Joel Zito. **Vista minha pele**. Brasil, 23 min 50s, 2003. Disponível em: <<https://>

www.youtube.com/watch?v=bxJvKnW9JYs>. Acesso em 2 jun. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília (DF), 2004.

CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs). **Educomunicação** – construindo

uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edenilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas

públicas: desafios e perspectivas In GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

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

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación. In: Nómadas. Bogotá, septiembre de 1996, n 5.

Marx, Karl, e Engels, Friedrich. *A Ideologia Alemã* . 3. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; VAZ, Paulo Bernardo Ferreira. Só Preto sem preconceito? . NP 20 – Fotografia: Comunicação e Culturas, do **IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**, 2004.

PATROCÍNIO, Fernanda de Araújo. Ser Afro no Brasil: o racismo institucionalizado e a luta sócio cultural. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017, p. 515-523.

SCHIAVON, Marco. **O xadrez das cores**. Brasil, 21 min 6s, 2004. Disponível em: < [https://](https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc)

www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc>. Acesso em: 4 mai. 2015.

SILVA, Evaldo Gonçalves. Educomunicação para as relações étnico-raciais: uma proposta de intervenção para aplicação da lei nº10639/2003. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017, p. 504-514.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.

Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (19): 12 a 24, set./dez.

2000

SOARES, Ismar de Oliveira. Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In BACCEGA, M. A. (org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São

Paulo: Atlas, 2002

SOARES, Ismar de Oliveira **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio Ramos. **Teorias da Comunicação**: o pensamento e a prática da Comunicação Social. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TAVARES JUNIOR, Renato. Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Comunicação) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP São Paulo, 2007.

RACISMO RELIGIOSO NO BRASIL: NOTAS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Antonio Fernando Sodré Júnior

Vilcerlene Pereira Silva

Introdução

Em um estudo realizado em 2019, pelo Instituto de Pesquisas Datafolha⁸ e, parcialmente publicado em 2020, pelo jornal Folha de São Paulo, apontou-se que dos 2.948 entrevistados em 176 municípios de todo o País, 50% eram católicos, 31% eram evangélicos e 3% espíritas. Entre aqueles (as) que se declararam praticantes da Umbanda, Candomblé e outras religiões afro-brasileiras, o percentual foi de 2%. Entre os ateus e aqueles (as) que alegaram não ter alguma religião, as taxas foram, respectivamente, de 1% para os primeiros e 10% para os segundos. Embora seja uma pesquisa amostral, onde apenas uma diminuta parcela da população tenha participado, a maneira como “[...] essa amostra é escolhida permite que os dados tenham um bom nível de precisão. Dessa forma, podemos explorá-los, ainda que considerando sua margem de erro, para entender como se comporta religiosamente o brasileiro” (Pestana, 2021).

⁸ Para maiores informações sobre a pesquisa, acesse: <https://religioepoder.org.br/artigo/a-influencia-das-religioes-no-brasil/>.

Se compararmos os resultados alcançados na pesquisa feita pelo Instituto Datafolha e o Censo Demográfico de 2010⁹, última¹⁰ pesquisa censitária feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o tema em questão, observamos algumas mudanças: houve um decréscimo no número de católicos, que em 2010, totalizavam 64,99% da população e, paralelamente, houve um aumento no percentual de evangélicos, que eram 22,89% do total de entrevistados. O mesmo ocorreu com a porcentagem referente às religiões de matriz africana, que naquele mesmo ano era apenas de 0,31%.

Os dados obtidos através dessas pesquisas revelam informações importantes sobre o cenário religioso brasileiro, que embora seja diversificado, múltiplo, concentra maior poder e status às religiões cristãs, historicamente hegemônicas e detentoras de maior prestígio social. E denotam ainda que, embora se tenha um quadro no qual a diversidade religiosa seja um fato e exista um respaldo jurídico favorável ao respeito mútuo, ao livre exercício das crenças e cultos ligados à religiosidade, o que prevalece na realidade, são práticas que externalizam sentimentos de ódio e repúdio de alguns seguimentos contra determinados grupos, sendo as religiões afro-brasileiras os principais alvos dessa violência. As notícias veiculadas na imprensa sobre as religiões de matriz africana nos dão um pouco do teor da violência impetrada contra elas, pois geralmente possuem um aspecto negativo por apresentarem casos onde os

⁹ Dados obtidos do site do IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao>.

¹⁰ O Censo 2020 foi adiado para os dois anos posteriores, devido à pandemia de COVID-19, não havendo, por isso, informações atualizadas sobre o tema religião.

seus praticantes são vítimas de hostilização. Como exemplo, citamos abaixo algumas ocorrências desse tipo:

Uma adolescente de 14 anos sofreu a humilhação de ser barrada na entrada da escola, em Sobradinho (DF), porque usava um colar ritualístico da umbanda [...]. A mãe de uma criança de um colégio de Salvador escreveu diversos ataques às religiões afro-brasileiras num exemplar do livro infantil *Amoras*, do rapper Emicida, que passou de mão em mão na sala de aula. Nas páginas que tratam dos orixás, ela acusou o autor de disseminar “blasfêmia” e “ideologia” de “religiões anticristãs” (Westin, 2023)

Esses e muitos outros casos atendem por um único nome: racismo religioso. Sendo que esse tipo de violência se materializa de muitas maneiras, variando das formas sutis àquelas mais explícitas e cruéis. “Não são raros os casos de pessoas insultadas e atacadas na rua e terreiros fechados pela hostilidade da vizinhança, expulsos de favelas pelo fuzil dos narcotraficantes ou milicianos e até reduzidos a cinzas por incêndios criminosos” (Westin, 2023).

A partir das informações apresentadas até este momento, fazemos as seguintes indagações: por que as religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de racismo religioso no Brasil? O que o Governo tem feito para dirimir esse tipo de violência? Este trabalho pretende responder a essas questões, abordando dialeticamente as relações existentes entre o racismo estrutural e as práticas que inferiorizam e estigmatizam as manifestações afrorreligiosas. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada em análise bibliográfica e documental, seguida em três partes. Na primeira, explicaremos a origem desse tipo de violência, fruto de processos históricos distintos. Em um segundo momento, faremos a diferenciação entre intolerância religiosa e racismo religioso, termo este adotado neste estudo. E

por último, abordaremos algumas ações do Estado em favor do livre exercício de culto e proteção das expressões da afrorreligiosidade brasileira. Para tanto, esta pesquisa adotou como referências o pensamento de Vagner Gonçalves da Silva (1994), Ariadne Moreira Basílio de Oliveira (2017), Elina Inkeri Hartikainen (2021), Barreto Júnior (2021), entre outros (as).

Perseguição às religiões afro-brasileiras

As expressões religiosas que hoje são denominadas como Candomblé, Umbanda, Tambor de Mina, Jurema, Pajelança, Terecô, Batuque, entre outros nomes, em um período não tão longínquo, tinham uma designação comum. De acordo com Silva (1994, p. 43):

O nome mais freqüente para as religiões de origem africana no Brasil até o século XVIII parece ter sido *calundu*, termo de origem banto, que ao lado de outros como *batuque* ou *batucajé* designava e abrangia imprecisamente toda sorte de dança coletiva, cantos e músicas acompanhadas por instrumentos de percussão, invocação de espíritos, sessão de possessão, adivinhação e cura mágica.

Essas primeiras manifestações, que englobavam em seus cultos elementos africanos, católicos e espíritas, estavam limitadas aos espaços das fazendas. Os calundus eram então realizados “na escuridão e solidão das matas e roças ou nos próprios espaços contíguos à senzala – o terreiro, permanentemente vigiado pelos capatazes para evitar a fuga dos escravos” (Silva, 1994, p. 46). Sob condições limitadas e adversas, essas práticas religiosas encontraram muitas

dificuldades para serem mantidas, sobretudo em relação à organização e às interdições que o culto aos deuses africanos exige, pois

Os deuses devem ser cultuados em recipientes especiais que contêm os elementos naturais que os representam, como água, pedra, peças de ferro, etc. Esses recipientes, tratados como coisas vivas (porque neles os deuses habitam), devem ficar em local consagrado e de acesso reservado, pois obre eles são feitas as oferendas de alimentos e sacrifícios de animais que renovam sua força mágica e a de seus cultuadores (Silva, 1994, p. 46).

E não obstante, o modo como esses deuses eram cultuados acabava por gerar processos e prisões contra seus praticantes. Um caso relatado por Silva (1994) diz respeito a um processo católico movido contra um homem negro escravizado que “adorava ao deus de sua terra tendo no teto de sua casa uma panela, que reverenciava; punha-lhe guisados e trastes à mesa, pedia-lhe licença para comer, e ao redor da mesma panela fazia suas festas e calundres” (Souza, 1989, p. 265, *apud* Silva, 1994, p. 46).

A forma como esses cultos eram tratados revela a política de assimilação adotada pelo Coroa Portuguesa nos territórios sob seu domínio. Essa política consistia na destruição cultural de suas colônias, através da ocidentalização forçada dos costumes. Assim, dissipavam-se as diferenças culturais existentes com o intuito de captar colaboradores ao regime imposto pelos colonizadores, o que implicava necessariamente, na imposição do catolicismo aos povos subjugados.

Com o crescimento das cidades e aumento de homens e mulheres negros livres, bem como de escravizados urbanos, as práticas religiosas adotadas pelos povos afrodiaspóricos lograram melhores meios para se desenvolverem (Silva, 1994).

Localizados agora em velhos sobrados ou espaços coletivos, como casebres, lugares que também eram usados como moradia, os cultos estavam assim parcialmente resguardados da repressão estatal, o que garantiu maior privacidade e organização das religiões afro-brasileiras. Isso permitiu que no século XIX, surgissem “as primeiras casas de religião afro no Brasil, com a formação dos primeiros terreiros organizados” (Lindoso, 2014, p. 19).

Uma vez abolida a escravidão em 1888, desencadeou-se um processo de migração em massa da população negra recém-liberta que passou a habitar as áreas periféricas dos grandes centros urbanos, sendo depois gradualmente expulsa desses locais por uma lógica perversa e racista de modernização desses espaços. Assim, por não se encaixar no padrão civilizador europeu, a população negra – e tudo o que pudesse representá-la, incluindo a religiosidade de matriz africana – foi sendo rejeitada, marginalizada e alvo de medidas eugenistas.

De acordo com Silva (2005, p. 54-56, *apud* Barreto Júnior, 2021, p. 117-118):

Ao importar o modelo europeu de vida, combatia-se a herança africana em nossa cultura, vista como exemplo de primitivismo e atraso. Os valores da ordem, da higiene, da moda, dos hábitos comedidos se chocavam com os da africanidade expressos em suas danças, em sua moda de cores vivas, em sua comida apimentada enchendo de fumaça as ruas, e, principalmente, em sua religião, onde os deuses eram recebidos no êxtase do transe produzido por danças sensuais, músicas agitadas [...]. Como se percebe, em consequência desse ideal de civilização branca, moderna e cientificista, os negros foram sendo expulsos da vida social de nossas cidades ou responsabilizados “cientificamente” pelo nosso atraso cultural, tendo de

sobreviver material e culturalmente, ora introjetando os preconceitos de que eram vítimas, ora enaltecendo os seus valores, afirmando suas diferenças, e buscando nelas formas de se articularem alternativamente aos padrões do mundo branco dominante. Os terreiros que, como vimos, estavam presentes nas cidades brasileiras desde o período colonial, tornaram-se também núcleos privilegiados de encontro, lazer e solidariedade para negros, mulatos e pobres em geral, encontraram neles o espaço onde reconstituir suas heranças e experiências sociais, afirmando sua identidade cultural. E a religião, restituindo algum conforto espiritual e esperança para grupos tão perseguidos e estigmatizados, pôde desempenhar seu papel clássico que é de tornar o sofrimento suportável e fazer da fé uma forma de prosseguir mesmo diante da dissolução do mundo ao redor.

Essa suposta modernização ou reestruturação dos espaços urbanos, um projeto vinculado ao modo europeu de vida, estava atrelada ao Cristianismo, tido como religião a ser seguida e o modelo de fé e religiosidade, o que levou as religiões afro-brasileiras a serem associadas às ideias de heresia, profano, primitivo e demoníaco; e o Cristianismo ao belo, à pureza e ao sagrado. Essa interpretação maniqueísta da realidade, que separa diametralmente o Bem e o Mal, é um discurso calcado no pensamento, na mentalidade colonial, que persiste no imaginário social brasileiro, dando vazão à novas formas de violência contra as religiões de matriz africana.

Essa mentalidade, por um viés histórico, deve-se principalmente à atuação do Estado como agente perpetrador da violência contra essas religiões, pois embora a Constituição de 1891 tenha extinguido o conceito de religião oficial, proporcionando a liberdade a qualquer tipo de crença, isso não foi o suficiente para que diversas religiões existentes no Brasil, por

possuírem características diferentes da religião católica, não sofressem “[...] perseguições, discriminações e preconceitos, tanto na esfera pública como no meio estatal e policial” (Campos; Rupert, 2014, p. 296).

Para se ter um exemplo dessa ação do Estado contra as práticas religiosas não cristãs, o Código Criminal de 1830¹¹ punia a celebração, propaganda ou culto de confissão religiosa que não fosse a oficial, como observado no excerto abaixo.

Art. 276. Celebrar em casa, ou edifício, que tenha alguma fôrma exterior de Templo, ou publicamente em qualquer lugar, o culto de outra Religião, que não seja a do Estado.

Penas - de serem dispersos pelo Juiz de Paz os que estiverem reunidos para o culto; da demolição da fôrma exterior; e de multa de dous a doze mil réis, que pagará cada um [*sic*] (Brasil, 1830).

E mesmo com o advento da República, fundamentada sobre o secularismo e a laicidade, o que em tese consideraria o respeito à liberdade de crença,

[...] a expressão da manifestação religiosa de matriz africana continuou sendo cerceada, atingida pelos dispositivos do novo Código Criminal (1890), que considera como crimes o curandeirismo (art. 158) e o espiritismo (art. 197), atingindo diretamente a cultura religiosa de matriz africana, e consagrando-se enquanto forma de dominação cultural a partir dos valores europeus sustentado pela Igreja Católica, que mesmo oficialmente

¹¹ O Código Criminal de 1830 foi o primeiro código penal brasileiro, sancionado poucos meses antes da abdicação de D. Pedro I, em 16 de dezembro de 1830, vigorando durante todo o Império, tendo sido substituído apenas na República, em 1890, pelo Código Penal dos Estados Unidos do Brasil.

separada do Estado, continuava a ter privilégios e uma estreita relação com o poder (Barreto Júnior, 2021, p. 119).

Essas proibições marcaram todo o contexto político e social da primeira metade da história republicana, influenciada pelas teorias eugenistas de embranquecimento da população e os projetos de modernização. Essa perseguição era caracterizada, sobretudo, pelas *blitzes* policiais aos terreiros. Contudo,

[...] o período de maior perseguição policial contra os terreiros ocorreu durante o Estado Novo (1937 a 1945). [...] Assim, em 1940 houve uma revisão do código penal, mas foram mantidos os mesmos artigos, 156, 157 e 158 do Código de 1890. Além disso, no artigo 157 introduziu-se o charlatanismo como uma prática passível de penalização. Foi também instituído mais um artigo, o de número 27, no capítulo 11, que versava sobre a exploração da credulidade pública mediante práticas relacionadas à feitiçaria. Em 1941, Filinto Müller, chefe da polícia no governo de Getúlio Vargas, passou a exigir o registro dos “centros espíritas” na Delegacia Política.

Todas essas manobras legais justificaram o desencadeamento de mais uma forte onda de repressão aos terreiros, na maioria das regiões brasileiras em que a religião estava fortemente implantada (Oro, 2008, p.301-308 *apud* Barreto Júnior, 2021, p. 120).

A perseguição às religiões afro-brasileiras e o controle das práticas ligadas a essas manifestações só começaram a perder força nos anos de 1960, quando os

[...] movimentos de conscientização política e culturais, da aliança com membros da classe média, com artistas e intelectuais, os religiosos afro-brasileiros passaram a conquistar legitimidade nos centros urbanos, e uma gradual aceitação oficial por parte do discurso estatal, até seu pleno

reconhecimento pela atual Constituição Brasileira de 1988 (Barreto Júnior, 2021, p. 120).

Entretanto, mesmo com a Constituição Federal de 1988, que prevê no Art. 5º, inciso VI, a liberdade de crença, de culto e de organizações religiosas, reiterando o princípio republicano da laicidade, e também o Art. 19, inciso I, que proíbe o Estado de estabelecer alianças ou relações de dependência com qualquer culto ou que prejudique o seu funcionamento, casos de ataques ou perseguição aos cultos afroreligiosos continuam na atualidade, seja de forma institucionalizada ou na esfera civil. Evidenciando-se assim, que embora exista um aparato legal que desencoraje e puna¹² as práticas de racismo religioso, seja nos ambientes públicos ou nos espaços de poder (legislativo, executivo ou judiciário), a visão que se tem das religiões afro-brasileiras ainda está envolta de preconceito e estigmatização.

Sobre esse aspecto, Elina Hartikainen (2021) amplia o debate sobre a perseguição às religiões afrodiáspóricas, apontando que a ascensão das igrejas evangélicas no Brasil também contribuiu para uma falsa ou negativa impressão das religiões afro-brasileiras. De acordo com a autora,

¹² A Lei nº 9.549, de 13 de maio de 1997, que altera os artigos 1º e 20 da Lei nº 7.716/1989 (que define os crimes resultantes de preconceito, de raça ou de cor) estabelece punição para os atos de discriminação ou preconceito contra religiões.

Art. 1º. Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa (Brasil, 1997).

O status legal dessas religiões continua precário até hoje. Foram reconhecidas como religiões apenas na Constituição Cidadã de 1988, mas seus adeptos ainda lutam por ter seus direitos religiosos reconhecidos. Embora algumas religiões de matriz africana, particularmente o candomblé e a umbanda, sejam exaltadas como símbolo da herança cultural africana ou inerentemente miscigenadas do Brasil desde os anos de 1930, os estereótipos negativos sobre elas permanecem fortes em todos os setores da sociedade. É nesse contexto que a guerra contra as religiões de matriz africana, travada desde a década de 80 por certas igrejas evangélicas, incluindo, mas não se limitando à Igreja Universal do Reino de Deus, encontra terreno fértil. Enquadrada por essas igrejas como uma guerra contra o Diabo, nos últimos anos essa campanha assumiu contornos cada vez mais violentos em todo o Brasil (Hartikainen, p. 90-91, 2021).

A ascensão das igrejas evangélicas, sobretudo, as neopentecostais como a Igreja Internacional da Graça de Deus e a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), acirrou os ataques contra as religiões afro, pois segundo Mariano (1999, p. 115-116 *apud* Lindoso, 2014, p. 62):

Se os evangélicos identificam as entidades da Umbanda, os deuses do Candomblé e os espíritos do Kardecismo como demônios, os neopentecostais vão bem mais longe ao vê-los como responsáveis diretos por uma infinidade de males, infortúnios e sofrimentos. A partir disso, o combate à macumba, aos exus, guias, pretos-velhos e orixás tornou-se um de seus principais pilares doutrinários.

Esses ataques evidenciam além de um proselitismo religioso por parte de algumas denominações neopentecostais, uma visão deturpada sobre a cosmovisão, os preceitos, as celebrações, a liturgia, as entidades e deuses que fazem parte das

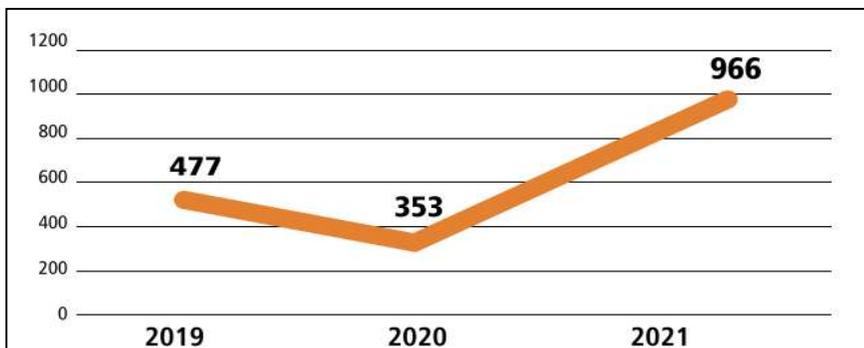
religiões afro-brasileiras, que preservam um legado cultural transposto do continente africano e ressignificado no Brasil.

A violência imposta contra as religiões afro-brasileiras evidencia as marcas do racismo estrutural na sociedade brasileira, uma vez que

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção* (Almeida, 2018, p. 38).

E por vivermos em um país onde o racismo é naturalizado, os ataques aos terreiros e casas de culto afro acabam por se tornarem algo comum e até encorajado por seguimentos religiosos que consideram as religiões não cristãs como falsas e demoníacas. Dados do II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe, registrou com base nos dados do Disque 100, mais de 900 casos de violação à liberdade de culto só em 2021, como revela o Gráfico 1, a seguir.

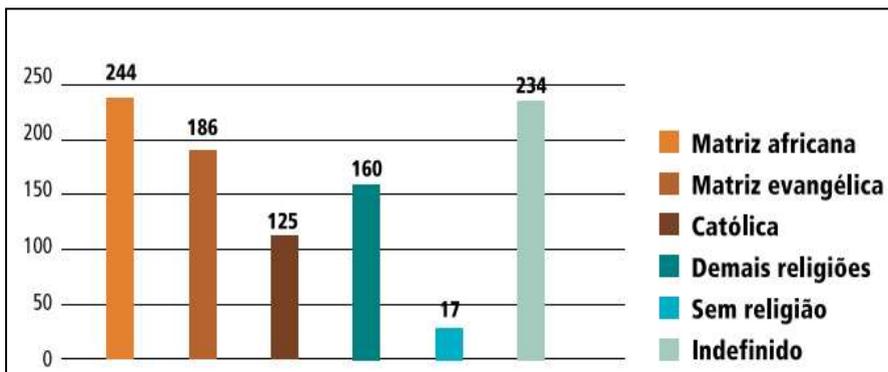
Gráfico 1: Violação à liberdade de crença: denúncias de 2019 a 2021



Fonte: II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe (Silva; Dias; Silva, 2023, p. 35).

Já o Gráfico 2, revela que as religiões de matriz africana continuam sendo o principal alvo dos casos de racismo religioso no Brasil, totalizando 244 denúncias no mesmo ano de 2021.

Gráfico 2: Casos de intolerância religiosa no Brasil em 2021: religião das vítimas



Fonte: II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe (Santos; Dias; Santos, 2023, p. 37).

Esses dados demonstram a urgência de se discutir as relações étnico-raciais no Brasil e os modos como o racismo adquire forma e se manifesta em diferentes âmbitos, inclusive no campo religioso.

Diferenças entre intolerância e racismo religioso

Quando pensamos em intolerância religiosa entendemos que se trata do ato de discriminar, rechaçar, agredir ou ofender alguém, levando-se em conta as suas crenças e religiosidade. O oposto de intolerância é seu antônimo tolerância, que em um sentido mais usual significa suportar com indulgência, com condescendência. O uso do termo tolerância associado à questão religiosa, especificamente, teve origem na Reforma Protestante e o Catolicismo na Europa, entre os séculos XVI e XVIII (Oliveira, 2017).

De acordo com Sabine (1964, p. 347, *apud* Oliveira, 2017, p. 40):

As relações entre Estado e igreja variaram de acordo com os diferentes países europeus, contudo se tratavam de uma disputa pela hegemonia nestes que caracterizou as relações da burguesia e o fortalecimento de seu poder econômico em associação com as vertentes religiosas [...].

No contexto do nascimento da reforma protestante seus líderes viram-se impelidos a buscar uma aliança com o poder monárquico para poder sobreviver e expandir. Essa junção entre a reforma protestante e os reis caracterizou o outro lado da disputa pela hegemonia em contraposição à hegemonia católica que dominava a maioria dos estados europeus até então. A tarefa de se guardar a pureza da

doutrina religiosa passou a ser relegada a autoridade secular, que, por sua vez, via na unidade da religião um fator fundamental para a ordem pública. Portanto, grande parte da interpretação da doutrina religiosa passou para os governantes seculares.

Já no final da Reforma Protestante, não havia o objetivo de restaurar o poder clerical e dar à população uma maior participação nos espaços sagrados, destinados à nobreza. O povo estava descontente e cansado dos abusos da Igreja Católica e, ao mesmo tempo, não reconhecia na Igreja um propósito ou finalidade. Um exemplo desta afirmação é que os mosteiros e bispados ocupavam grandes terras e em muitos casos as autoridades religiosas vivam à custa dos camponeses.

Houve assim, tão somente

[...] uma disputa pela hegemonia respaldada com a justificativa dos descasos da Igreja Católica com relação aos abusos de poder dos papas e das corrupções na Igreja. A reforma queria, portanto, apenas substituir o poder da Igreja Católica pelo clero, também estruturado e hierárquico, das igrejas protestantes (Weber, 1967, *apud* Oliveira, 2017, p. 40).

As reformas não puderam ser empreendidas sem ajuda das monarquias, que viram nessa união uma forma de consolidar o poder da realeza vinculando-o à moral religiosa. Grupos dissidentes de cunho mais social, que não foram repreendidos ou coagidos pelo Estado, conseguiram se sobressair e arregimentar um maior número de adeptos. A repressão a esses grupos não poderia ser feita sem que houvesse um desequilíbrio na ordem social.

A reforma protestante foi caracterizada, portanto, com a disputa pela hegemonia nos países europeus somado a

importância do desenvolvimento econômico, pois nos países em que havia grupos separatistas que não poderiam ser suprimidos, foi pregada a aliança sob um mesmo governo como uma adequação ao que chamariam de tolerância religiosa, pois a unicidade nesse momento era essência para o desenvolvimento econômico, já que havia a prerrogativa do Estado forte para a colonização de territórios além mar (Oliveira, 2017, p. 41).

Por essa linha de raciocínio, entende-se que o conceito de intolerância religiosa está atrelado às origens das disputas de poder entre protestantes e católicos no contexto europeu moderno, trazendo no seu bojo, a noção de que se trata de uma permissão de existência. Nesse sentido, a intolerância religiosa se dá através da não aceitação da religião não hegemônica, o que pode ser representado através de casos isolados de demonstração de ódio ou perseguições de forma institucionalizada (Oliveira, 2017). Ou seja, o ato de tolerar não compreende o verdadeiro respeito pelo outro, mas uma permissão de sua existência, que é limitada à vontade ou aos interesses de uma imposição hegemônica, quando não a ameaça.

Entretanto, os casos de intolerância religiosa, costumeiramente são tomados ou relacionados a uma conduta de cunho pessoal. E essa

[...] categorização individual da atuação do intolerante se refere à forma com que está consolidado o direito moderno. Ou seja, a partir do momento em que o Estado coloca como uma norma positivada a questão da intolerância religiosa, essa passa a ser rechaçada como prática, na mesma medida em que o Estado se ausenta de qualquer responsabilidade com relação ao suporte às práticas intolerantes. O Estado se isenta como ator que pratica a intolerância na medida em que formula uma

norma que convoca o rechaço da prática. Ao mesmo tempo, transforma a prática de intolerância como algo associado ao indivíduo (Oliveira, 2017, p. 42-43).

Essa forma de classificar ou interpretar as práticas de intolerância religiosa, no caso específico, aquelas perpetradas contra as religiões de matriz africana, como casos individuais - pois se vivencia na conjuntura política do Estado brasileiro, pelo menos em tese, o direito à liberdade religiosa - impede que se encare a questão como algo estrutural.

Sendo o racismo um fenômeno em que há “a negação de uma substancialidade humana. E essa substancialidade tem o sagrado como algo constitutivo de sua existência” (Pereira *apud* Deus, 2019, p.13), a expressão intolerância religiosa não exprimiria com exatidão ou fidedignidade os ataques e abusos cometidos contra os povos de terreiro, pois segundo Deus (2019, p. 13):

Por “negação de uma substancialidade humana” somos convidados a compreendê-lo como um fenômeno que gerencia a tentativa de aniquilar, anular, corroer todos os elementos que compõem e personificam a presença negro-africana. Logo, o racismo está longe de ser um fenômeno relativo às visíveis discriminações e preconceitos que decorrem de relações interpessoais entre brancos e negros, como um fenômeno circunscrito somente a cor da pele.

[...]

Entender esta “presença particular no mundo” nos dá substância para ampliarmos a dimensão da violência que incide sobre as comunidades de terreiro. Afinal, não é mais apenas sobre a negação de uma religião, mas de um modo de ser, sentir e existir no mundo cujo sagrado é constitutivo da existencialidade humana.

Em um Estado oficialmente laico, práticas como proibições a ritos sagrados, sacralização de animais, termos de ajustamento de conduta para funcionamento de templos religiosos, invasão e destruição de terreiros, agressão e morte de lideranças religiosas e praticantes das tradições de matriz africana, dão-nos uma dimensão real das tensões que delineiam o panorama das relações raciais no Brasil e, ao mesmo tempo, a fragilização dos povos e comunidades de matriz africana, frente à violação de seus direitos.

De uma perspectiva da colonialidade do poder, entendemos que a colonização das Américas elaborou, inventou os conceitos de Europa, de indígena, de negro e a diferenciação entre povos ditos tecnologicamente avançados e primitivos. Compreendemos e dizemos que estes termos foram assim cunhados, pois antes, por mais que esses povos existissem (negro-africanos e indígenas), não eram relevantes socioculturalmente pela ótica dominante do colonizador europeu. Contudo, com a pretensa missão civilizatória engendrada pelo colonialismo, houve (e ainda há), a subjugação de culturas e saberes considerados inferiores, cujos povos necessitariam ser conduzidos, levados à modernidade e ao desenvolvimento não apenas por um viés político-econômico, mas moral e religioso. As comunidades de terreiro, inseridas em um espaço que possui hegemonicamente valores, crenças e saberes ocidentais trazidos pelos colonizadores europeus, sofrem as mais diversas formas de violência, pois vivem a partir de outros valores e saberes, que sempre foram discriminados de forma negativa pela sociedade brasileira desde a época da escravidão.

Desse modo, o termo racismo religioso abrangeria de forma mais adequada os tipos de violência sofridos pelos povos de religiosidade de matriz africana, pois

[...] o racismo não se trata apenas de uma questão de fenótipo, de estruturas biológicas diferentes, mas também de uma questão epistêmica, onde saberes, conhecimentos, valores e crenças dos colonizados, no nosso caso específico os negros, são discriminados negativamente (Segato, 2013, p. 52-53, *apud* Veleci, 2020, p. 221).

E uma vez que a incidência dos crimes contra a liberdade de crença, no nosso país, dá-se a partir da atuação de um grupo hegemônico sobre um não hegemônico, vítima de perseguição histórica, esses ataques não podem ser compreendidos como casos de intolerância, “pois não se trata de um simples ato de não concordar com o outro, mas sim de moldar uma sociedade em que as práticas não eurocentradas” (Oliveira, 2017, p. 48) são vistas como corruptíveis, impuras e deslegitimadas do seu direito de existência.

O Estado brasileiro e as políticas de proteção às religiões afro-brasileiras

Ter direito à liberdade para expressar sua fé, seja através da linguagem, do uso de acessórios ou roupas que identifiquem o pertencimento a uma religião, bem como segurança para frequentar espaços de culto e adoração, faz parte dos princípios de uma sociedade realmente democrática, que tem como premissa o convívio de forma respeitosa entre diferentes grupos. O Estado brasileiro é signatário de diversos tratados internacionais de mútua cooperação e defesa dos direitos humanos. Entre estes a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que em seu Artigo 18º menciona que

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos (Sathler; Ferreira, 2022, p. 181).

O direito à liberdade de crença, entretanto, não significa que em nome da fé, pode-se infringir outros direitos, tendo a liberdade religiosa como instrumento protetivo irrestrito. Entre os temas relacionados às restrições da liberdade religiosa há o

[...] da convivência entre o direito à liberdade religiosa e os direitos à igualdade e à não discriminação titularizados por grupos que possam ser atingidos pelo teor do conteúdo pregado por determinada crença. Esse tipo de colisão entre direitos, que se manifesta em discussões como a relativa à criminalização da homofobia e da transfobia, faz com que a liberdade religiosa não possa servir de escudo à proclamação de discursos de ódio (*hate speeches*). Como no caso das limitações à liberdade de expressão, também no âmbito do exercício da religião a dignidade da pessoa humana é valor fundamental, não podendo ser desrespeitada. (Sathler; Ferreira, 2022, p. 184).

Neste sentido, a intervenção estatal é importante, pois pode atenuar ou agravar o discurso de ódio contra grupos religiosos não hegemônicos, uma vez que o Estado pode estar alinhado ao conservadorismo ou associado a uma agenda de políticas públicas em favor da diversidade étnico-racial, cultural, política e religiosa. O Artigo 18º da Declaração Universal dos Direitos Humanos está expresso no inciso VI do 5º Artigo da Constituição Federal de 1988, que assegura ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, possibilitando o livre

exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias. Mas na realidade, o que se observa, muitas vezes, é uma instrumentalização da máquina estatal, que condicionada à necropolítica¹³, impõe à minorias sociais discursos que em nome da ordem social, acabam reforçando estereótipos, segregações e até o extermínio de algumas populações. Discursos esses que também afetam o campo religioso brasileiro.

Por ser um país laico, o Brasil não possui – pelo menos em tese – uma religião oficial, significando que deve existir uma separação distinta entre Estado e Igreja, e este primeiro deve se preocupar em manter, proporcionar aos seus cidadãos e cidadãs um clima de compreensão religiosa, combatendo e desencorajando o fanatismo e o fundamentalismo religioso. Sendo assim, neste tópico abordaremos de forma simplificada, algumas ações do Estado que colocam as religiões afro-brasileiras em evidência e competem para que sejam protegidas e visibilizadas de forma positiva.

Lei 10.639/03

Há vinte anos, no dia 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639, importante dispositivo que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontando que no conteúdo programático dos currículos escolares deve ser incluso “[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no

¹³ Termo criado pelo filósofo, teórico político, historiador e intelectual camaronês Achille Mbembe, analisado e fundamentado na obra *Necropolítica*, publicada em 2011.

Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003). O texto da Lei 10.639 apesar de ser centralizado em três disciplinas: Educação Artística, Literatura e História, não se fecha nelas, pois a temática das relações étnico-raciais deve ser tratada em todo o currículo escolar. Deste modo, todas as disciplinas, sobretudo Ensino Religioso, também têm responsabilidade na sua real efetivação.

No ambiente escolar, é urgente a necessidade de se abordar o tema religiosidade de maneira diversa, intercultural, pois muitas crianças, jovens e adultos sofrem discriminação e se sentem ameaçados por fazerem parte de religiões não-hegemônicas, principalmente, os (as) pertencentes às religiões de matriz africana. Nestas, todos (as) os (as) iniciados (as) passam por períodos em que existem cuidados específicos, o que dentro do ambiente escolar, muitas vezes, torna-se difícil o entendimento dessa necessidade. Assim, os fios de conta, os cabelos raspados, o uso de objetos e adornos sagrados, as vestes brancas, cantos ou orações em línguas africanas, entre outras práticas, são vistas de forma preconceituosa, gerando casos de humilhação e perseguição. Essas ações causam nestas crianças e jovens um grande desconforto, que na maioria das vezes as obrigam a “esconderem sua identidade religiosa para continuarem frequentando a escola, ou mesmo abandonam os estudos por não suportarem a ação racista e intolerante sobre eles” (Cirne, 2020, p.26).

Dessa forma, a referida Lei é um marco importante, pois embora, as formas de discriminação, sejam elas de qualquer natureza, não se originem no espaço escolar, contudo, por ser um reflexo da sociedade que a envolve, o racismo corrente dela

também é vivenciado nele. Assim, a educação tem um papel preponderante para a emancipação de grupos minoritários, a produção de conhecimentos que visem a um mundo mais justo, democrático e igualitário, tendo o respeito e a defesa do livre exercício de crença religiosa como um de seus princípios.

Lei 12.288/10

A Lei 12.288, de autoria do atual senador Paulo Paim, foi promulgada em 20 de julho de 2010. Fruto de um longo processo iniciado no ano 2000, tramitou por uma década entre a Câmara de Deputados e o Senado Federal. Trata-se da lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, um dispositivo “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010).

O Estatuto está dividido em 65 artigos, compostos de 4 títulos com divisões e subdivisões temáticas, sendo que as principais partes que integram o texto-base dessa lei são: a) as disposições iniciais (o que a lei determina, basicamente, e o que é entendido por desigualdade racial, discriminação étnico-racial, entre outros conceitos abordados); b) os direitos fundamentais (no caso, como bases que devem ser asseguradas para uma população de negros e pardos no país e a garantia de igualdade de acesso); c) a parte do SINAPIR (Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial); d) as disposições finais.

A exemplo do texto da Constituição Federal de 1988, uma das pautas garantidas pelo Estatuto, refere-se ao direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos

cultos religiosos, especificados nos artigos 23, 24, 25 e 26. Assegura-se que:

Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Art. 24. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana compreende:

I - a prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II - a celebração de festividades e cerimônias de acordo com preceitos das respectivas religiões;

III - a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às respectivas convicções religiosas;

IV - a produção, a comercialização, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação específica;

V - a produção e a divulgação de publicações relacionadas ao exercício e à difusão das religiões de matriz africana;

VI - a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das respectivas religiões;

VII - o acesso aos órgãos e aos meios de comunicação para divulgação das respectivas religiões;

VIII - a comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância

religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais.

Art. 25. É assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos a pena privativa de liberdade.

Art. 26. O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I - coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

II - inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas;

III - assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público (Brasil, 2010).

Esses artigos específicos garantem às religiões afro-brasileiras um aparato jurídico que pode ser acionado, frente à violação dos direitos dos povos de terreiro, pois o Estatuto é uma política de Estado e não de governo, portanto, não está atrelado à dissonância das mudanças de governo. Seu cumprimento tem força de Lei.

Lei 14.532/23

Sancionada no atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 14.523, de 11 de janeiro de 2023

Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público (Brasil, 2023).

Na prática, a punição para quem cometer esse delito passou a ser de dois a cinco anos de reclusão. Até então, era de um a três anos. A nova lei é considerada uma conquista, pois os casos envolvendo injúria racial tendem a ter penas brandas, diferentemente do crime de racismo. Considera-se injúria racial quando a honra de uma pessoa é ofendida por conta de raça, etnia, religião, cor ou origem. Já o crime de racismo ocorre quando a pessoa acusada atinge um grupo ou coletivo de pessoas, discriminando uma raça de forma geral. Com a Lei 14.532, a injúria passa a ser inafiançável e imprescritível, tornando mais rígida a punição para quem cometer esse crime.

Lei 14.519/23

Publicada no dia 5 de janeiro de 2023, a Lei 14.519 institui o dia 21 de março como o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé. Originada a partir

de um projeto do deputado Vicentinho (PT-SP), o projeto previa a comemoração do dia em 30 de setembro. Contudo, ao tramitar pelo Senado, o relator da matéria na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), senador Paulo Paim (PT-RS), propôs alterar a data para 21 de março, escolhido pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial.

Uma lei específica que relembre o peso e a importância das tradições de raízes e matrizes africanas, compete para a celebração do legado das religiões afro-brasileiras, em especial o Candomblé, para a formação sócio-cultural brasileira como nação. Algo que em algumas décadas atrás não seria possível ou imaginado. Contudo, é relevante mencionar que essas ações do Estado têm como fio condutor a luta do Movimento Negro em suas mais diversas associações e também a organização política dos povos de terreiro.

Considerações finais

A garantia constitucional da liberdade religiosa no Brasil é a segurança do exercício livre das atividades das várias religiões estabelecidas dentro do país. A urgência de se discutir e combater o racismo religioso no Brasil, especialmente contra as religiões de matriz africana são necessárias para a identificação e promoção da liberdade individual de escolha religiosa. Reconhecer que o racismo não se limita à cor da pele, mas também se manifesta na discriminação de saberes, valores e crenças dos colonizados, como é o caso das religiões afro-brasileiras, é o primeiro passo para a reconstrução de uma ideia que fomente o combate ao preconceito da diferenciação das

práticas religiosas. O racismo religioso no Brasil é alimentado por políticas que historicamente desvalorizaram as religiões afro-brasileiras e perpetuaram a marginalização dessas práticas religiosas. Essas políticas incluem a falta de proteção efetiva por parte do Estado, a ausência de políticas públicas que valorizem a diversidade religiosa e cultural, bem como a presença de discursos e práticas discriminatórias enraizadas em instituições jurídicas e políticas do país.

Além disso, é importante diferenciar a intolerância religiosa do racismo religioso, pois este último envolve a negação da substancialidade humana e a tentativa de aniquilar elementos que personificam a presença negro-africana. A violência contra as religiões afro-brasileiras se materializa de diversas formas, desde insultos e agressões verbais até incêndios criminosos, sendo elas as principais vítimas desse tipo de violência, revelando uma das muitas faces do racismo no Brasil. A utilização de textos e autores acadêmicos que coloquem a discussão no centro do problema é extremamente necessária para promover o debate em espaços importantes da sociedade, como demonstrado por autores que estão presentes nessa análise como Vagner Gonçalves da Silva (1994), que discute a relação entre religião e racismo no Brasil, destacando a importância das religiões afro-brasileiras como formas de resistência cultural e religiosa; Silvio Almeida (2018), que discute a relação entre racismo e direito no Brasil, enfatizando a necessidade de se combater o racismo estrutural presente nas instituições jurídicas e políticas do país, e Elina Inkeri Hartikainen (2021), que aborda a questão da ascensão das igrejas evangélicas no Brasil e os ataques feitos por essas denominações religiosas, sobretudo as neopentecostais, contra os cultos afrorreligiosos, considerando-os demoníacos, estigmatizando as religiões afro-brasileiras e acirrando ainda mais a violência sofrida por elas.

Entretanto, é necessário que o Estado adote medidas efetivas de proteção e promoção da liberdade religiosa, além de políticas públicas que valorizem a diversidade cultural e religiosa do país. Destacamos algumas leis que reforçam esse compromisso, como a Lei 10.639/03, que traz de forma subjacente no seu texto, o papel da educação como agregador de boas práticas, fundamental para a construção de uma sociedade onde prevaleça o diálogo intercultural e de respeito às diferenças, combatendo o preconceito e a discriminação desde a infância, englobando assim, a necessidade de se ouvir e valorizar as vozes das comunidades afroreligiosas. É preciso reconhecer a importância dessas religiões para a cultura e a identidade brasileiras, e garantir que elas possam ser praticadas livremente, sem medo de discriminação ou violência.

Diante do desafio de combater o racismo religioso e promover a valorização das religiões afro-brasileiras, é essencial que a sociedade e as instituições se unam em prol da construção de um país onde a diversidade religiosa e cultural seja celebrada e protegida. Somente através do reconhecimento e respeito mútuo às diferentes manifestações de fé e espiritualidade, poderemos edificar um futuro onde a liberdade religiosa seja um pilar inabalável da nossa sociedade, e onde a justiça e a igualdade sejam as bases sobre as quais construiremos um Brasil verdadeiramente plural e acolhedor.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2018.

BARRETO JÚNIOR, Jurandir Antonio Sá. Discriminação legal às religiões de matrizes africanas (1889-1988). **Revista Em**

Favor de Igualdade Racial, v. 4, n. 3, p. 115-128, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/5051>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. Manda executar o Código Criminal do Império do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em 19 de jun. de 2023.

_____. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo no art. 140 do Decreto-lei e 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm.

_____. **Lei 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de

suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114532.htm.

_____. **Lei nº 14.519, de 5 de janeiro de 2023**. Institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/36750670>.

CAMPOS, Izabel Soares Campos; RUPERT, Rosane Aparecida. Religiões de matriz africana e intolerância religiosa. In: **Cadernos do LEPAARQ**. Vol. XI, nº 22, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/lepaarq/article/view/3390>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro**. Ilhéus, BA: Editus, 2020. Disponível em: <https://www.loc.gov/item/2023312084/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DEUS, Lucas Obalera de. **Por uma perspectiva afrorreligiosa: estratégias de enfrentamento ao racismo religioso**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2019.

HARTIKAINEN, Elina Inkeri. Racismo religioso, discriminação e preconceito religioso, liberdade religiosa: controvérsias entre Estado e religião no Brasil atual. **Debates do Ner**, n. 40, p. 89-144, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/view/120588>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LINDOSO, Gerson Carlos Pereira. **Ilê Ashé Ogum Sogbô: etnografia de um terreiro de mina em São Luís do Maranhão**. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA; FAPEMA, 2014.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. **Religiões afro-brasileiras e o racismo**: contribuição para a categorização do racismo religioso. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/627905>. Acesso em: 16 set. 2023.

PESTANA, Matheus. As religiões no Brasil. **Religião e Poder**. 2021. Disponível em: <https://religioepoder.org.br/artigo/a-influencia-das-religoes-no-brasil/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos; DIAS, Bruno Bonsanto; SANTOS, Luan Costa Ivanir dos. **II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. 1ª ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384250>. Acesso: 12 ago. 2023.

SATHLER, André Rehbein; FERREIRA, Renato Peres. **Declaração Universal dos Direitos Humanos comentada**. 1. ed. -- Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022.

VELECI, Nailah Neves. Racismo religioso e os obstáculos para o exercício dos direitos das religiões afro-brasileiras. In: HOSHINO, Thiago de Azevedo Pinheiro; HEIM, Bruno Barbosa; GUIMARÃES, Andréa Leticia Carvalho; BUENO, Winnie (Org). **Direitos dos Povos de Terreiro 2**. Salvador: Editora Mente Aberta; Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico, 2020. Disponível em: <https://www.awure.com.br/wp->

content/uploads/2022/06/Direito-dos-Povos-de-Terreiro_Completo.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

WESTIN, Ricardo. Racismo religioso cresce no país, prejudica negros e corrói democracia. **Agência Senado**. 2023. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/racismo-religioso-cresce-no-pais-prejudica-negros-e-corroi-democracia>. Acesso em: 10 dez. 2023.

(INTER) FACES DO BRANQUEAMENTO NO ESPAÇO DA CRECHE: UMA ANÁLISE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO TERMO LÁPIS “COR DE PELE”

Daiany Pereira

Paulo Alberto dos Santos Vieira

Introdução

A formação da sociedade brasileira conta com características e dimensões únicas, a contar do período colonial, perpassando o regime escravista, decurso pré e pós-abolição da escravatura e projeto político ideológico de branqueamento social. Isto considerado, o presente trabalho destaca aspectos referente ao processo histórico da população negra no Brasil, as dimensões do regime escravocrata, o período pós-abolição da escravatura, suas heranças e resquícios. Um desses aspectos relaciona-se ao projeto ideológico de branqueamento da população, suas consequências e reflexos nos dias atuais; outro aborda acerca da diversidade étnico-racial na educação infantil, as manifestações do branqueamento no espaço da creche e seus impactos na construção da identidade e autoestima da criança negra, além de discutir sobre propagação do termo do lápis “cor de pele”. Este texto toma como marco legal a Lei 10.639/2003 como estratégia para uma educação antirracista na primeira infância.

Para o desenvolvimento deste estudo, adotou-se a metodologia qualitativa, com procedimento de pesquisa a campo, tendo como técnicas de coleta de dados a observação participante

em uma sala com crianças bem pequenas, totalizando 10 (dez) sujeitos, com faixa etária entre três anos e três anos e onze meses, além da entrevista semiestruturada de forma individualizada e presencial com o corpo docente da instituição, um quantitativo de 9 (nove) participantes, todas com formação em Pedagogia. Para organização, tratamento, análise e interpretação dos dados alcançados, recorreremos a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), no qual, através de um conjunto de técnicas, nos dá suporte para analisar os dados obtidos.

As discussões adiante, tende a contribuir para o entendimento sobre a raiz da problemática racial no Brasil, trazendo discussões a respeito da formação da nação brasileira em suas diversas dimensões e particularidades, desde o sistema classificatório dos seres humanos, do nascimento das raças e das inferiorizações de determinados povos, do regime escravista brasileiro ao projeto racista de embranquecimento da população brasileira e sobre o mito da democracia racial, destacando seus resquícios e impactos nos dias atuais.

Contexto histórico da população negra na sociedade brasileira

Marcada pela violência, a chegada dos colonizadores europeus no Novo Mundo, trouxe consigo uma das experiências mais cruéis aos nativos e posteriormente aos africanos – a escravidão. Muitos vieses foram utilizados como justificativas para escravização de pessoas ao longo de séculos, além da religião, o sistema classificatório da “ciência racial” europeia foi outro dos atributos empregues para subjugar e inferiorizar pessoas da cor da pele negra/preta do continente africano.

Hernandez (2008, p. 19), ao discutir a respeito da obra de Charles Linné *Sistema Naturae* (1707-1778), concorda que Linné, descreve o povo negro de forma negativa e preconceituosa, quando este cita-os como fleumáticos, relaxados, indolentes, negligentes, que se untam de gordura e são governados pelo capricho. Ainda segundo a autora, a cor da pele negra descrita de forma negativa pela “ciência racial” europeia, fez parte do discurso político ideológico, justificador do tráfico de africanos no transatlântico, dos genocídios e das violências colonialistas nas Américas.

Segundo Hernandez (2008), sob uma justificativa ou outra, foi se acentuando a escravização de pessoas nos países colonizados, transformadas em meras mercadorias e vistas como objetos sem valor simplesmente por terem a pigmentação da pele escura e julgadas como civilizações inferiores. Conforme Albuquerque e Filho (2006), cerca de 4 milhões de pessoas foram tiradas da África e escravizadas, tendo como destino o Brasil. A retirada abrupta dos africanos de seu continente como solução para o desenvolvimento do país foi constituída de violência e desumanidade, como evidenciam os autores:

A retirada violenta de africanos de suas comunidades, conduzidos para trabalhar como escravos em terras distantes, foi a solução encontrada pelas potências coloniais europeias para povoar e explorar as riquezas tropicais e minerais das colônias no Novo Mundo. (...) A migração transatlântica forçada foi a principal fonte de renovação da população cativa no Brasil, especialmente nas áreas ligadas à agricultura de exportação, como cana-de-açúcar. Submetida a péssimas condições de vida e maus-tratos, a população escrava não se reproduzia na mesma

proporção da população livre. Era alto o índice de mortalidade infantil e baixíssima a expectativa de vida. (Albuquerque e Fraga Filho, 2006, p.39).

O regime escravocrata se estendeu após a independência do Brasil em 1822, apesar da criação de leis a fim de combater o tráfico negreiro e a escravidão, a exemplo da Lei Feijó¹⁴ (1831), que ficou conhecida como lei “para inglês ver”, pois na realidade o comércio de escravizados pelo atlântico continuou, ainda com aumento significativos entre os anos de 1830 e 1840. Outro exemplo é a Lei Eusébio de Queiroz¹⁵ (1850), criada com o propósito de extinguir a escravidão no país, proibindo o tráfico intercontinental de africanos, e só foi promulgada devido as pressões vindas de outros países, principalmente da Inglaterra, que após ter construído impérios e riquezas à custas da escravidão e exploração, resolveu intervir.

Outras leis foram criadas, resultantes das campanhas abolicionistas, como a Lei do Ventre Livre¹⁶ (1871), onde determinava que todos os filhos de escravas a partir da promulgação da lei, seriam considerados livres no Brasil, mas, aos senhores era concedida a opção de receber do Estado uma indenização pela liberdade do escravizado ou permaneceriam trabalhando sob tutela de seus senhores até seus 21 anos de idade.

¹⁴ Lei Feijó, Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-7-11-1831.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2023.

¹⁵ Lei Eusébio de Queiroz. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2023.

¹⁶ Lei do Ventre Livre. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2023.

A Lei dos Sexagenários¹⁷ (1885), pautava-se pela aposentadoria dos escravizados a partir dos 60 anos. A iniquidade desta legislação era o fato amplamente conhecido que a estimativa de vida dos escravizados não passava dos 40 anos de idade (Nascimento, 2016). Em suma, mesmo com essas leis promulgadas, pressões externas, resistências dos escravizados e as lutas dos movimentos abolicionistas, o Brasil foi o último país independente a libertar os negros da condição de escravos, fato que só ocorreu após a assinatura da Lei Áurea¹⁸ pela princesa Isabel em 13 de maio de 1888.

O dia 13 de maio de 1888, data da assinatura da Lei Áurea, pode-se dizer, um dia memorável na história do Brasil, a data que aboliu a escravidão no país. Mas, é importante refletir a respeito do que a lei não aboliu e não garantiu, e as consequências geradas na vida de milhões de pessoas que até nos dias de hoje, carregam como herança os resultados desta, que não foi planejada para beneficiar ou incluir de fato na sociedade a população negra liberta. Como enfatiza Martins (2017, p.45):

Mesmo após a assinatura da lei Áurea, não foram implantados planos e políticas que garantissem os direitos essenciais à população negra alforriada. O que, de fato, ocorreu, como consequência, foi a falta de alimento, educação, saúde, moradia, e do direito à terra para produzir seu sustento. À população negra foi negada a oportunidade de uma vida digna.

¹⁷ Lei dos Sexagenários. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2023.

¹⁸ Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art.> Acesso em 26 de jan. 2024.

Além de não ser planejada para inserir a população negra na sociedade, a referida lei não foi pensada para abolir o racismo, a discriminação e o preconceito, às pessoas negras, deixando como herança aos descendentes de africanos, os resquícios do processo cruel escravista, que imperam até os dias de hoje e que são reveladas através das desigualdades, exclusão, discriminação e pobreza. Nascimento (2016, p.65) menciona que a Lei Áurea, atirou os africanos e seus descendentes às margens da sociedade, deixando-os abandonados à própria sorte, por não garantir suas inclusões à nova realidade econômica brasileira, por isentar os senhores, do Estado e da igreja suas responsabilidades de reparação aos africanos “livres”, por não haver a intenção de indenizar essas pessoas por séculos de apropriação e exploração em cativo, nem mesmo a pretensão da criação de políticas de reforma agrária, garantia de saúde, moradia ou acesso à educação.

A população negra que antes era considerada a solução para o desenvolvimento do país, passa, mesmo antes da abolição da escravatura, a ser considerada problema para a nação brasileira. Para Nascimento (2016, p.67), o “problema”, alimentado no ventre do racismo, foi puramente racial, pois, para a raça branca, o sangue negro, considerado inferior, era em si uma ameaça para o desenvolvimento da nação. Observamos em Bento (2014, p.45), por exemplo, que o problema posto a população negra nasceu do medo de parte da elite branca sobre o que essa população majoritariamente negra e liberta poderia significar na construção do país.

A complexidade da situação racial no interior da sociedade brasileira engendrou formas de “solucionar o problema” da presença negra após a assim chamada Abolição da Escravidão: a política de embranquecimento da população negra foi uma dessas alternativas. Denominada por Abdias do

Nascimento (2016, p. 61) de “estratégia de genocídio”, cujo objetivo principal era a eliminação dos negros do país. Para Nascimento (1978, p. 69-71), o mulato, fruto do estupro da mulher negra pelo homem branco, foi o primeiro degrau para o início do branqueamento e erradicação da raça negra do Brasil, além de se tornar símbolo do mito da democracia racial no país. A ideia central era que com o crescimento desta população, conseqüentemente ocorreria o desaparecimento da raça negra do território brasileiro e logo, o problema seria eliminado.

Nascimento (2016, p.71) dialoga, que a política imigratória, principalmente de pessoas vindas da Europa, fez parte da estratégia maior, a fim de erradicar a “mancha negra” da sociedade brasileira através da miscigenação, ou seja, através da mistura das raças. O projeto de embranquecimento da população, tinha como objetivo, através da miscigenação, eliminar aos poucos a raça negra do território brasileiro, dando lugar a raça branca europeia. Desde 1870, já havia incentivo por parte do governo para entrada de imigrantes no país, principalmente europeus, e houve também implantação de políticas de imigração, a fim de dificultar a entrada de pessoas negras no país, para que não houvesse a ampliação desta população, como comprova o Decreto¹⁹ de Lei de nº 528, expedido em 8 de junho de 1890:

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à ação criminal do seu país, excetuados os indígenas da Ásia, ou da África que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser

¹⁹ Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 20 de jul. 2023.

admitidos de acordo com as condições que forem então estipulados.

Fundamentada na ideia de que a mistura das raças seria o caminho para alcançar a raça pura ariana, o incentivo por parte do Estado para imigração de pessoas vindas principalmente Europa, foi um dos principais caminhos para que ocorresse a miscigenação, e por consequência, aos poucos, desaparecimento de pessoas de pele negra do território brasileiro. As expectativas dos defensores do branqueamento, a exemplo do antropólogo João Batista Lacerda (1911), era que em um século o Brasil alcançaria a brancura de seu povo através da mestiçagem, (Martins, 2017, p.38). No entanto, de acordo Schwarcz (2012, p.20-21), ao mesmo tempo que havia a crença que a miscigenação seria o caminho para alcançar a brancura e salvar a nação, alguns pensadores, a exemplo de Raimundo Nina Rodrigues, famoso médico da Bahia, defendia a ideia de que a mistura das raças seria sinônimo de degeneração da espécie humana.

Tingido pela entrada maciça de imigrantes – brancos e vindos de países como Itália e Alemanha –, introduziu-se no Brasil um modelo original, que, em vez de apostar que o cruzamento geraria a falência do país, descobriu nele as possibilidades do branqueamento. Dessa forma, paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de incentivo à imigração, ainda nos últimos anos do Império, marcada por uma intenção também evidente de “tornar o país mais claro”. (Schwarcz, 2012, p.39).

Embrenhado pelo racismo, o mito da democracia racial foi utilizado para propagar a ideia de que a formação da identidade nacional estava sendo construída de forma harmoniosa entre negros, brancos e indígenas. Para Carone (2014, p. 14), a ideia de branquear a população brasileira a partir da mistura das raças,

parte da proposta ideológica racista, não ocorreu de forma natural, harmoniosa ou a partir do intercassamento respeitoso, como prega os defensores do mito da democracia racial, mas sim, através da opressão e exploração sexual da mulher negra pelo senhor branco.

Embora o plano de branquear a população brasileira e eliminar os negros do país não tenha dado certo, o ideário do branqueamento, segundo Munanga (2020), permaneceu imbuído na psicológico dos negros e mestiços, prejudicando a busca por suas identidades. Em consonância, Martins (2017, p.40) salienta que a tendência para o desaparecimento do negro do Brasil a partir da mistura racial, teve como resultado não somente o clareamento de suas características físicas, mas na diluição de culturas e identidades desse povo.

Desse modo, podemos concluir que o Brasil, fruto da negação, da exclusão, da inferiorização, aculturações, da exploração, da violência e do genocídio contra pessoas negras e indígenas, reflete o passado no presente, revela que o ideal da brancura foi e ainda está implantado no imaginário social brasileiro, refletindo de forma negativa em diversas camadas da sociedade especificamente quando a pauta é a educação. Em suma, o título seguinte, discute questões a respeito da propagação do termo do lápis “cor de pele” no ambiente infantil e sua relação com a ideologia do branqueamento no Brasil e como esse se manifesta no espaço da creche como um todo.

Reflexos do branqueamento do espaço da creche

As denominações das cores, quando referenciadas aos seres humanos, já apresentam, desde muito tempo, mesmo que de

forma implícita, uma dicotomia entre bom e ruim, bem e mal. Sob influência da “ciência racial” europeia, os nomes das cores e seus sinônimos foram se estruturando nos hábitos de uso da sociedade e, por vezes, tendem a esconder o racismo em seus significados. (Hofbauer, 2006), discute que no princípio da história do Ocidente, havia uma carga simbólica muito forte em relação ao preto e o branco, enquanto a cor branca fazia referência a representação do bem, do bonito, da inocência, do puro, do divino, a cor preta/negra era associada a aspectos negativos, ao moralmente condenável, ao mal, às trevas, ao diabólico ou à culpa.

Diante disso, ao tratarmos as questões das cores, enfatizando o branqueamento que fez parte do processo histórico do Brasil, a cor intitulada “cor de pele”, reforça o racismo, quando indica uma cor próxima à da pele branca como padrão para representar todas as pessoas, disseminando assim o branqueamento. Ketlin Ruiz Monteiro, de 7 anos, em vídeo viralizado na internet, postado por seus pais na página paisde3²⁰ no Instagram, questiona ao mostrar um lápis bege claro: “um dia me ensinaram que essa é a cor de pele, e mesmo não sendo da mesma cor da minha, eu comecei a chamar essa cor de cor de pele. O que eu não entendia era: se aquela era a cor de pele por que a minha não era daquela cor? ” (Monteiro, 2022). Para Santiago (2014, p.28), essas práticas de embranquecimento vivenciadas diariamente pelas crianças no ambiente escolar, resultam em experiências racistas e discriminatórias.

²⁰ MONTEIRO, Ketlin Ruiz. Questiona ao mostrar um lápis bege claro. A minha cor existe! 2022. Disponível em:< https://www.instagram.com/p/CiVSj2Dt9_I/?utm_source=ig_embed&utm_campaign=embed_video_watch_again> Acesso em: 11 de fev. 2024.

Utilizado em algumas escolas como cor universal para colorir personagens e pessoas nas ilustrações, o lápis de cor rosa claro, intitulado “cor de pele”, além de reforçar a padronização do branqueamento, se manifesta de diferentes formas no espaço da educação infantil, como mostra a figura 1, fruto das observações do campo pesquisado:

Figura 1: Diversas formas de manifestações do branqueamento no espaço da creche



Fonte: Acervo Pessoal (2023).

As imagens evidenciam que os desenhos pintados à mão nas paredes, os bonecos feitos de EVA²¹ colados nas portas das

²¹ EVA, é uma borracha não tóxica de alta tecnologia, feita através de uma mistura de Etil Vinil Acetato e utilizado para atividades artesanais e artísticos, possuindo variedades de cores, espessuras e estampas. Disponível

salas e dos banheiros, na parede da cozinha e secretaria, são elementos que indicam a pele branca como um padrão, seja para as colagens de EVA ou para as pinturas expostas nas paredes externas da creche. O espaço apresenta uma quantidade limitada de colagens ou desenhos que representam a pele negra, como revela a figura 2.

Figura 2: Limitada representação da pele negra no espaço pesquisado



Fonte: Acervo Pessoal (2023).

É possível perceber que as imagens ou colagens expostas no ambiente em que representam a pele negra, quando aparecem é de forma tímida e limitada. A partir das observações no campo pesquisado, foi possível contar três imagens, uma localizada na

em:<<https://www.espacoeducar.net/2009/05/o-que-significa-eva-como-e-feito-este.html>> Acesso em 11 de set. 2023.

sala observada, outra no muro externo da creche e outra acima da janela da secretaria. Fato que é notado também por uma das docentes entrevistadas (aqui denominada como P1), quando questionada se o branqueamento está presente de alguma forma, no espaço da educação infantil:

Sim! Geralmente o foco maior é direcionado a maioria branca mesmo, porque, quando vamos fazer uma decoração numa sala dessa aqui, tem gente que questiona. Você lembra que eu te falei quando eu fui comprar o menino negro de EVA? A menina falou assim para mim, mas você vai levar esse “neguinho” que é feio? Eu falei para ela, mas eu quero um negro mesmo, minha sala tem criança negra, então eu coloquei um menino negro e uma menina normal, normal não! Uma menina mais clara, não branca, branca! Então, eu acho, que o ambiente em si, tem muito a desejar. Porque para ser chamativo, eu acho que lá na entrada já tinha que ter alguma coisa relacionada (P1, 2023).

Nota-se a partir da fala da docente, a ideia do padrão branco como norma, padrão hegemônico que compõe na sociedade a construção dos preconceitos e discriminações, e mesmo reconhecendo a importância da representatividade negra no espaço da creche e no interior da sala de aula, declara a criança negra como fora dessa normalidade. Além disso, a partir das observações e atividades executadas no campo pesquisado, nota-se que mesmo tão pequenas, as crianças já relacionam o lápis rosa claro à cor de pele branca.

Presente na sala, acompanhei as crianças durante o momento em que estavam realizando atividades com massinha de modelar, todas sentadas em cadeiras postas a uma mesa grande, uma ao lado da outra, a professora disponibilizou pratinhos, copinhos e faquinhas de

brinquedo, todos na cor rosa claro e rosa escuro. Em diálogo com as crianças perguntei o nome da cor da massinha de modelar em que cada uma estava modelando, apenas duas alunas não souberam dizer o nome da cor, mas souberam relacionar a uma fruta - o morango. Maria Elizabeth, estava com a cor rosa claro, questionei o nome da cor de sua massinha, ela respondeu que era roxa e no mesmo instante olhou para a professora, depois que terminei de perguntar para todas as crianças, voltei até ela, elogiei o que ela estava construindo com sua massinha e perguntei novamente: “Você sabe o nome dessa cor?” Ela responde: “cor de pele”, e olha novamente para a professora. (Diário de campo, 2023, p.11)²².

Durante uma atividade desenvolvida pela pesquisadora com as crianças, utilizando como método alguns lápis de cor, percebe-se que dentre as crianças, algumas delas, mesmo não sabendo responder ao certo qual era o nome da cor, relacionaram ao lápis “cor de pele”. Ao desenvolver a atividade com a Morgana, foi exposto o lápis de cor rosa claro e questionado se ela sabia o nome daquela cor, ela responde: – laranja “cor de pele”. Já Maria Elizabeth, no momento de responder sobre o nome da cor do lápis rosa claro, ela responde: “cor de pele”. Assim, ao cotejarmos com o pensamento de Santiago (2014, p.20, decorre que:

O processo de iniciação das crianças pequenininhas não se limita somente ao fazer docente, mas é também construído

²² Os dados do diário de campo e o presente trabalho, são partes de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação intitulada *Diversidade étnico-racial e branqueamento no espaço da educação infantil: análise sobre a constituição do termo lápis “cor de pele”* realizado pela autora. O estudo foi desenvolvido com crianças de três anos a três anos e onze meses e com os docentes da instituição, em um Centro de Educação Infantil na cidade de Araputanga-MT.

através dos diferentes elementos que compõem os espaços da creche e pré-escola, as figuras, os objetos, os desenhos pendurados nas paredes, incitam a imaginação infantil a criar modelos sociais de vida e mecanismos de experiência do mundo.

Para o autor, não é somente as práticas educativas que influenciam na aprendizagem e construção de modelos sociais que compõem a imaginação infantil, segundo o mesmo, os objetos constitutivos do espaço educacional também instigam no processo de construção do imaginário das crianças. Neste sentido, Abramowicz; Oliveira e Rodrigues (2010, p.86), enfatizam que a escola deve possibilitar espaços permanentes para discussões e reflexões acerca de posturas preconceituosas e racistas, visando à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra pessoas negras. Para Martins (2017, p. 95):

As crianças negras, desde o nascimento, recebem uma carga elevada de imagens e informações que ressaltam e valorizam a branquidão. Com esse bombardeio, acabam por construir uma identidade negativa a partir do seu próprio corpo, o que gera baixa autoestima em relação às suas características físicas e culturais de descendência africana ou afro-brasileira. E o cotidiano escolar tem sido um dos espaços da reprodução do imaginário negativo em relação à pessoa negra.

Esta autora indica, que a falta de representatividade negra desde a infância e a supervalorização de imagens e referências que ressaltam e valorizam a branquidão, colaboram para construção negativa das identidades e baixa autoestima em relação a autoimagem e características físicas. Desse modo, a creche em todos seus âmbitos deve estar preparada para receber e acolher o aluno negro, seu espaço precisa despertar na criança o sentimento de pertença, para isso, o anjo colado na parede da sala precisa,

também, ser negro, o bonequinho feito de EVA pregado na porta do banheiro precisa representar também a cor da pele negra. É fundamental ter lápis de cor para coloração de pessoas e personagens com tons que imitem ou se aproximem da cor da pele de cada um. Além disso, é preciso que haja implementação da Lei 10.639/03 em todos os âmbitos educacionais, para que haja de fato uma educação para as relações étnico-raciais, assim, o próximo título discute a respeito da lei como caminho para uma educação antirracista desde a educação infantil.

A Lei 10.639/03 como caminho para uma educação antirracista desde a Educação Infantil

Considerada uma grande conquista para a educação e para o povo brasileiro, a Lei 10.639/03²³ busca a partir de estratégias pedagógicas, reparar as lacunas históricas existentes em nossa sociedade, objetivando uma educação para as relações étnico-raciais e o combate ao racismo no interior das instituições de ensino, trazendo para dentro das escolas a história e contribuições de um povo que por longas décadas estiveram excluídos dos currículos e dos bancos escolares. Entendida como símbolo de maior conquista do século XXI, a referida lei contribui para que a haja real reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial brasileira, respeito as diferenças, desconstrução de práticas

²³ Lei 10.639/03 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 13 de dezembro 2023.

racistas no ambiente escolar e a interação com a realidade sociocultural do país (Rocha, 2007; Rosemberg 2012; Marques 2018).

A Lei 10.639/03, regulamentada pela Resolução 01/04 do Conselho Nacional de Educação - CNE, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornou obrigatório o ensino da história da África, dos africanos e afro descendentes nas redes de ensino fundamental e médio. Em suma, o artigo 26-A da LDB, enfatiza que, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Como citado:

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

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

Uma pesquisa divulgada pela agência de notícias e comunicação especializada na temática étnico-racial no Brasil *Alma Preta*²⁴, encomendada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica), pelo Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista e pelo Instituto de Referência Negra Peregum, apontou o ambiente educacional como um dos principais locais de violência racial no país, os

²⁴Ambiente escolar é um dos principais locais de violência racial no país. Disponível em:<<https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/ambiente-escolar-violencia-racial-pesquisa/>> Acesso em: 08 de jan. 2024.

dados revelam que dentre as pessoas pesquisadas 38% delas apontaram a escola, faculdade ou universidade como local em que sofreram ataques racistas. Os resultados da pesquisa revelam ainda que a maioria das instituições de ensino não implementaram a Lei 10.639/03 no currículo escolar e destaca a lei como ponto fundamental para uma educação antirracista.

Em 2023, a Lei 10.639/03 completou vinte anos desde a sua promulgação, o que nos leva a questionar se o que propõe a LDB 9394/96, a lei maior que rege a educação do país, está de fato sendo cumprida nas redes de ensino. Nesse sentido, Benedito, Carneiro e Portella (2023) a partir de suas pesquisas, realizada em pelo menos 1.187 Secretarias Municipais de Educação – SME espalhados pelo Brasil, a fim de entender como e se essas SME desenvolveram ou não condições para combater o racismo nas escolas. Também se atenta as formas em que está ocorrendo a inclusão de conteúdos e práticas a respeito da Educação para as Relações Étnico-raciais – EREER e sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, revelando que os resultados apontam para falta de dados atualizados e publicados a respeito do cumprimento da Lei nas escolas brasileiras, além da falta de ações, comprometimento e investimentos de entes governamentais que contribua para efetivação das EREER.

De acordo com os resultados da pesquisa de Benedito, Carneiro e Portella (2023), cerca de 21% das secretarias municipais de todo país responderam à pesquisa, desse percentual, 53% delas revelaram que não realizam ações constantes e frequentes a fim de aplicar a Lei, 18% não realizaram nenhum tipo de ação que abarque o ensino para as relações étnico-raciais, desse percentual de secretarias respondentes, apenas 29% das redes municipais desenvolvem ações que envolvem a aplicação da Lei, e levando em

consideração a implementação da temática na educação infantil, as autoras relatam que a proporção de inclusão na creche ocorre de forma ainda menor, quando comparada as demais.

É preciso problematizar que a falta de formação continuada no âmbito da educação a respeito da Lei 10.639/03, contribui para sua não efetivação no espaço escolar, ou pode resultar em sua lembrança apenas em datas comemorativas, como o 13 de maio e o 20 de novembro. Nesse sentido, Martins, (2017, p. 83) salienta, que as políticas sozinhas não dão conta de reverter o quadro preconceituoso e racista presentes no campo educacional, mas que, sem elas, raramente haverá abertura para que ocorram discussões no interior das escolas.

A Lei 10.639/03 efetivamente implementada nos espaços educacionais, especificamente na creche, visa o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial presente no país. Isto é importante desde a educação infantil, pois, possibilita que as crianças desenvolvam, desde a mais tenra idade, noções de respeito às diferenças, conhecimento sobre as culturas africana e afro-brasileira, além da valorização da diversidade cultural, étnica, artística, estética e social presente no país. Dessa maneira, para que a educação brasileira seja considerada de qualidade, é preciso que ela promova a educação antirracista, acolhendo, respeitando e valorizando todas as diversidades, visando o enfrentamento às formas de preconceitos, racismos e discriminações.

Considerações

O desenvolvimento deste artigo (que faz parte de uma pesquisa maior) teve como objetivo discutir a luz da legislação e

do cotidiano escolar como ocorre a constituição do termo do lápis “cor de pele” no imaginário infantil, evidenciando o branqueamento representado por esse termo presente no espaço educacional.

A pesquisa buscou evidenciar que práticas de embranquecimento vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar, influenciam de forma negativa a construção das identidades, além das experiências de racismo e discriminação. Desse modo, é fundamental pensar em práticas pedagógicas que contribua para o reconhecimento positivo das diversidades desde os primeiros anos de vida, e que estas não estejam pautadas exclusivamente em ensinamentos baseados no eurocentrismo, ou seja, é necessário que se possibilite a representação positiva de cada criança nos espaços escolares.

É preciso destacar, que os educadores, envolvidos no processo de ensino aprendizagem, estão, também, na construção das identidades das crianças, desse modo, é preciso que sejam elaboradas estratégias pedagógicas, para que as crianças desenvolvam desde a pequena infância, o entendimento acerca das diferenças, de sua pertença racial e sobre o respeito e valorização da diversidade étnico-racial presente no país. Todas as crianças precisam estar representadas no espaço educacional, precisam sentir-se acolhidas e pertencentes a este espaço. E para que isto se torne possível, o ambiente escolar precisa reformular seu espaço de forma representativa, desde os desenhos e colagens nas paredes da instituição, dos livros infantis e de literatura, dos brinquedos que são disponibilizados as crianças, das atividades pedagógicas e dos desenhos audiovisuais, esses dispositivos devem incluir TODAS as crianças, todas as raças e todas as cores.

Os dados obtidos com a pesquisa mostram sobre o quanto é pertinente a valorização da diversidade étnico-racial nos

sistemas de ensino em geral, principalmente na educação infantil, desse modo, as instituições de ensino precisam trazer em seus espaços, o negro, o indígena e o quilombola, representados de forma positiva, em destaque e de forma propagada, da mesma forma em que são representados a população branca, destacando sua história, sua trajetória, valor e contribuição nacional. O ambiente educacional precisa, além de despertar a imaginação e favorecer a aprendizagem, necessita contribuir na construção positiva da autoestima e identidade de todas as crianças.

Referências

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

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança negra. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp. 75-96.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. Org. **Lei 10.639/03: a atuação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-57, 2014.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-23, 2014.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea/ Leila Leite Hernandez**. - 2. ed. rev. - São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. - São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUES, Marta Coelho Castro (organizadoras). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para descolonização do currículo escolar**. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018.

MARTINS, Telma Cezar da S. **O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra/ Kabengele Munanga**. - 5. ed. rev. amp.; 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2020. - (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NASCIMENTO, Abdias do. **Combate ao racismo: discursos e projetos**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações étnico-raciais: pensando referenciais para organização da prática pedagógica**. Ilustração de: Marcial Ávila. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. -- São Paulo: Centro de estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 220, [s.d.], 2012.

SANTIAGO, Flávio. O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 147 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP: 2014. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/=319164/1/Santiago_Flavio_M.pdf> acesso em 13 de jul. 2021.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. – 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

O QUE A PANDEMIA COVID-19 DESCORTINOU SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA? O CHÃO DA ESCOLA, POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Suélen Garcia Santiago

Em 2020, quando pensávamos o papel socioeducativo da escola e seu futuro, já o entendíamos como um espaço repleto de complexidades, porém rico de situações, interações e sujeitos. Mas ao nos depararmos com a Pandemia da Covid-19 que impactou significativamente as nossas vidas, preenchendo de incertezas tudo o que já havíamos consolidado como realidade. Não imaginávamos que experimentaríamos situações inusitadas como o lockdown e com ele sentimentos de perdas, medos, tensões impostas pela doença. E a educação? Não só ela como a escola tiveram que se adaptar, e em pouco tempo se reinventarem para atender as novas condições impostas pela pandemia.

Inúmeros foram os desafios. A Educação básica foi a que mais foi afetada por esse processo e a que se reconfigurou com mais celeridade para garantir que, à distância da escola física não fosse um empecilho a continuidade do ensino e que, também, garantisse o ensino e aprendizagem dos estudantes, usando as tecnologias digitais de informação.

Percebemos que essas alternativas de manutenção da educação e da continuidade do acesso à educação dos estudantes, foram além de propostas iniciais de ensino-aprendizagem, pois houve a necessidade de compreender e desenvolver estratégias de

como inserir a escola no contexto familiar e estabelecer uma rede colaborativa das famílias com a escola.

Se relações de sociabilidades no contexto escolar, enquanto espaço físico coletivo e colaborativo, foram afetadas pelo distanciamento, os professores tiveram que se resignificarem e modificar o sentido da manutenção das relações de afetividade à distância com o alunado, pois ao perceberem que essas relações vão muito além das paredes da escola ou das residências dos estudantes, por serem relações vivas, dinâmicas e que numa situação comum já se concretizavam pelo convívio escolar e extraclasse, alternativas foram pensadas para amenizar a intensificação dos conflitos sociais e familiares.

Esse desafio não terminou com o fim do isolamento social. Com a volta as aulas presenciais, a escola teve que, mais uma vez, se reinventar para recuperar a afetividade, a, sociabilidade, o respeito as diferenças entre os estudantes. Interações que pareciam fáceis de se estabelecer antes da pandemia como os laços de amizade, de fraternidade, de cooperação, em especial entre as crianças frequentadoras da Educação Infantil agora estavam ameaçadas pelo isolamento social das crianças no espaço escolar.

A escola sendo um lugar heterogêneo por natureza, dotada de significados, vínculos sociais, culturais e de convivência sempre incentivados nesse espaço formativo, o qual entende que lida com indivíduos em formação, e que cada ser humano possui sua singularidade que precisa ser respeitada e incentivada. Nessa perspectiva, entendemos que a escola também precisa incentivar a convivência coletiva e o respeito as diferenças e individualidades.

A partir dessa linha de entendimento, percebemos que um dos focos em destaque nesse processo é a valorização da diversidade. Temos que entender que cada instituição escolar possui suas peculiaridades, assim como as diferenças e as formas de interações humanas, pois não existem padrões a serem tomados como regras únicas, rígidas. O que é perceptível é que as diferenças existem, que estão presentes no aprender e no ensinar. Desse ponto de vista, vale destacar que respeitar é mais do que aprender a conviver; é acolher. Imbernón (2000, p. 82), afirma que “é evidente que a ‘norma’ escolar não foi pensada e desenvolvida para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a integração passiva, para a padronização”.

Quando falamos em diversidade, destacamos a necessidade de respeito as diferenças raciais, posto que elas borbulham dentro da escola e nem sempre recebem a devida atenção no contexto escolar. O racismo é histórico e cabe a escola combatê-lo, reconhecendo e valorizando as várias contribuições passadas e atuais do povo africano e afrodescendente, ao desenvolvimento do Brasil e o mundo.

Dentro dessa linha de entendimento vale questionarmos: qual o maior desafio das escolas em prol de uma educação antirracista, entendida enquanto aquela que vai combater as inferioridades, a invisibilidade da cultura africana e afro-brasileira, dando a ela o devido reconhecimento no processo formativo escolar? É papel da educação e, conseqüentemente da escola, de se reconhecer como uma instituição que valoriza e reconhece a importância das diferenças, que entende que determinados padrões de convivência precisam ser quebrados, buscando ações em que se apreendam toda a complexidade das diferenças e o que elas representam, só assim o diálogo será estabelecido de forma positiva e respeitosa.

Para tanto, precisamos compreender o papel do currículo como alicerce desse processo educativo, embebido de intencionalidades, muitas vezes mascarados de orientações e normas que acabam norteando o processo do ensino-aprendizagem. Mas o currículo deve ser compreendido para além de um documento norteador; ele é vivo e se refaz no dia a dia pelo exercício das relações sociais estabelecidas dentro da sala de aula mas para além disso, é necessário levar em consideração as vivências e experiências dos estudantes, entendendo que as pessoas que compõem o espaço escolar são os sujeitos que ali convivem, carregam suas histórias e vivências, por isso,

[...]é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna. Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. (Brasil, 2007, p.6)

Nesse sentido, o professor é o interlocutor de todo esse processo, pois sua atuação baliza a corporeidade das relações humanas em sala de aula e fora dela, provoca e exerce a diversidade e no exercício das práticas pedagógicas podem reverter as discriminações e os preconceitos. O professor é o agente entendedor do contexto social, político, cultural e pedagógico do que é aplicado na escola e das conexões possíveis com a realidade cotidiana, por esse motivo ele precisa estar atento ao contexto escolar e social que seus estudantes se inserem para que estabeleça um sentido para a educação ofertada, uma vez que:

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o

conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. (Moreira; Candau 2008, p. 28)

Ao buscarmos um currículo para a diversidade, pretendemos que ele seja dinâmico e permita abarcar múltiplas diversidades, em especial as étnico-raciais, promovendo uma educação antirracista oportunizando uma aprendizagem igualitária e equânime que valorize e compreenda o chão da escola.

A escola é um ambiente permeado de vidas, e os sujeitos que ali se encontram trazem consigo suas peculiaridades e suas diferenças. Por mais que o discurso da inclusão seja alardeado, na prática é um exercício desafiador, em especial quando essas diferenças são fenotípicas como é o caso da população afro-brasileira, que é diretamente afetada pelas visões excludentes das estruturas sociais, econômicas e políticas.

Em grande parte dos casos, a exclusão racial é produzida pela escola, que procura padronizar todas as pessoas como se pertencessem as mesmas realidades. No caso do estudante negro (preto ou pardo) esse tratamento padronizado ao invés de incluí-lo, exclui e impacta nas suas vidas. O ingresso e permanência na educação pública dessa população é constantemente ameaçada, para verificarmos a autenticidade dessa assertiva, basta olharmos o que os dados estatísticos falam.

Segundo a agência de notícias do IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Brasil²⁵ nos revela dados interessantes. O ambiente escolar brasileiro apresentou, em 2020, uma taxa de 67,1% crianças e adolescentes pretos e pardos, uma maioria no universo escolar. Quando olhamos para esses dados, fica mais evidente que a educação brasileira não considera seu público e nem leva em consideração sua inserção social, econômica, cultural como aspecto significativo para se pensar a escola e seu papel formativo.

Esse mesmo grupo majoritário que ocupa as escolas brasileiras, enfrentam condições socioeconômicas dispare de restante da população como bem referenda o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE:

[...] enquanto os pretos e pardos representam 56% da nossa população, a proporção deste grupo entre todos os brasileiros abaixo da linha de pobreza é de 71%, já a fração de brancos é de 27%. Quando olhamos os números de extrema pobreza, a discrepância quase triplica: 73% são negros e 25% brancos (IBGE, 2020).

Esses dados nos proporcionam refletir sobre o porquê dessa evasão escolar acontecer? A resposta é simples. As desigualdades raciais e sociais da população brasileira sempre foram marcadores do acesso ou não aos diversos setores da vida social. No caso da população negra, as discrepâncias se acentuam, já que uma grande parcela não possui condições mínimas para frequentar a escola, posto que precisam ajudar em seus lares trabalhando desde novos, não possuem alimentação e saúde de

²⁵ [Agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais). Acesso em: 18 ago. 2023.

qualidade, ou não recursos que possibilitem o deslocamento até o local de estudo.

Também existe a questão de que a criança e o/a adolescente procuram em sua escola um lugar de representatividade, por isso esse lugar precisa se constituir enquanto um ambiente agradável de convivência e que ali suas individualidades, sua cultura, seus pertencimentos sejam vistos como significativos para a sua história e para a história dos outros, promovendo o desenvolvimento de sua educação e de sua inserção social e cultural. Porém muitas vezes o cotidiano do/a estudante negro/a não é lido na perspectiva de compreendê-los/as em conformidade com a sua realidade socioeconômica e cultural. E,

Nos casos em que o trabalho de jovens e adolescentes ocorre no âmbito familiar e doméstico ou informal, sem salário e jornada de trabalho definidas, ele é facilmente confundido com “ajuda” e pode assumir a aparência de atividade educativa. Nessas formas, é comum que não se reconheça como trabalho, por não ser diretamente produtor de capital. Entretanto, se imaginarmos que o adolescente ou o jovem desempenha uma atividade sistemática diariamente, substituindo o trabalho de um adulto, seja no comércio, nos serviços da casa ou nos cuidados de outras crianças, percebemos que a ajuda é, na verdade, trabalho. (Vendramini; Marcassa; Titton; Conde; 2017, p. 2158)

Também temos que considerar o entorno em que vive esse/a estudante, o bairro em que reside, as suas condições socioeconômicas, as oportunidades de estudo, trabalho, lazer e cultura, como seus pais se colocam no mercado de trabalho, dentre inúmeros outros aspectos. Nesse contexto, a escola deve propiciar aos estudantes um espaço de encontros e não de

desencontros, silenciamentos e exclusões, independentes de sua realidade, o espaço escolar deve promover o reconhecimento, a superação e oportunidades de transformação àqueles que ali se encontram.

Quando não se tem exemplos próximos de que é possível estudar e através dos estudos modificar a sua condição pessoal e coletiva, o ambiente escolar se torna mais distante e menos significativo para essas pessoas. Em se tratando da realidade infantil de crianças de baixo poder aquisitivo,

As crianças de famílias pobres estão menos representadas nos níveis mais altos de educação, que recebem gastos *per capita* com educação pública muito mais elevados. Elas também têm maior probabilidade de viver em áreas remotas e rurais que geralmente são mal atendidas e estão do lado errado da exclusão digital. (UNICEF, 2023)

A exclusão em todas as suas dimensões ficou mais evidente na pandemia por COVID-19, afetando as crianças em situação de vulnerabilidade, dentre elas as crianças pretas. Nesse caso, a vulnerabilidade foi também de acesso as tecnologias. Elas precisaram do acesso às ferramentas digitais para continuarem os estudos, porém não tinham recursos financeiros para aquisição ou acesso a computador, celular ou internet, face a baixa renda dos/as estudantes. Esse agravante impossibilitou a permanência e participação dos estudantes as escolas no momento pandêmico, retirando o direito a educação desses alunos. Entendemos que:

Em relação à conectividade, a desigualdade entre estudantes negros e brancos não diminuiu ao longo da pandemia. Dados de setembro de 2021 mostram que um estudante negro de renda familiar abaixo de dois salários-mínimos tem quatro vezes menos chance de ter em sua casa um computador com internet na comparação com um branco de renda familiar maior que dois salários-mínimos,

são 21% contra 86%, respectivamente. Em maio de 2020, eram 23% ante 79%. (BOEHM, 2023, n.p.)

Dentre os grandes efeitos do encerramento das aulas presenciais com a pandemia por COVID-19 nas escolas brasileiras, nos deparamos com as mudanças de configuração no ambiente familiar, sendo a casa uma extensão da escola impactando na vida dos estudantes e suas famílias, como podemos notar nos estudos realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2021, *apud* Oliveira *et al.*, 2021, p. 90):

Com relação à utilização da Internet no estado, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad C) do IBGE (2018), do total de habitantes mineiros, 74,8% utilizaram Internet 25,2% não a utilizaram. Conforme dados do IBGE, em 79,3% dos domicílios particulares mineiros há utilização de Internet. Em 99,4% desses, a utilização é via telefone móvel celular; 50,2% por meio de microcomputador e 14,7% usam *tablet*. Sobre o acesso, em 58% dos domicílios a conexão se dá via banda larga fixa e móvel; em 57,9% somente via banda larga. 97% dos domicílios mineiros tem aparelho de televisão.

A partir desses dados podemos referendar que grande parte dos/as alunos/as não conseguiram dar prosseguimentos aos seus estudos devido a inviabilidade de acesso as tecnologias e internet. Apesar de algumas instituições públicas de ensino fornecerem material impresso, muitos não tiveram acesso a ferramenta digital, o que podemos concluir que a inclusão dessas pessoas não foi igualitária no processo de educar. E ainda outro fator crítico foram que as famílias de baixa renda não possuem escolaridade para auxiliar e incentivar os estudantes no processo de ensinar/aprender, tornando o ensino remoto algo longínquo e de difícil entendimento.

No tocante as crianças e adolescentes, estes ficaram à mercê do sistema de ensino, muitos não acompanharam as novas formas de ensinar-aprender, não tiveram acesso ao material, e quando acessaram, faltava apoio familiar no entendimento dos temas estudados, algo marcante para esse período.

Para compreendermos o papel da escola e professores na efetivação das ações pedagógicas no cenário EAD em prol do aprendizado dos estudantes, a partir do estudo realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com base nos dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) podemos entender o contexto vivido:

Tabela 1: Compreendendo a organização das escolas no cenário EaD

PROFESSORES	ALUNOS	AULAS SÍNCRONAS	ANO LETIVO
A realização de reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades foi a estratégia mais adotada pelos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das	A comunicação direta entre aluno e professor (e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagens) foi a estratégia mais adotada para manter contato e oferecer apoio tecnológico	Quando se trata da realização de aulas ao vivo (síncronas), verifica-se que 72,8% das escolas estaduais e 31,9% das municipais implementaram a estratégia. Em 2.142 cidades, nenhuma das escolas municipais adotou essa medida. Por	Ao todo, 28,1% das escolas públicas planejaram a complementação curricular com a ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2021. Na rede privada, 19,5% das escolas optaram por essa alternativa.

<p>aulas presenciais, no Brasil. Na sequência, está a reorganização ou a adaptação do planejamento ou do plano de aula, com o objetivo de priorizar habilidades e conteúdo específicos.</p>	<p>junto aos estudantes. Em seguida, está o uso desses canais de comunicação com a escola. Depois, vêm a disponibilização de equipamentos, como computador, <i>notebooks</i>, <i>tablets</i> e <i>smartphones</i> aos estudantes; e o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio.</p>	<p>outro lado, em 592 cidades, todas as escolas da rede municipal fizeram o uso desse meio.</p>	
---	--	---	--

Fonte: Inep (2022, [n.p.]).

Vemos assim uma tentativa de criar novos caminhos e debates para o prosseguimento do processo de ensinar-aprender, porém o que percebemos é uma realidade cruel de que as propostas educativas não conseguiram alcançar os estudantes de baixa renda.

Ao se pensar no ato de ensinar à distância, o percurso possível são as ferramentas digitais acessadas via internet, por meio de computadores de mesa, notebooks, tablets ou smartphones. Esses recursos tentaram aproximar as famílias das

escolas tentando amenizar as discrepâncias educacionais causadas pela pandemia, porém a realidade deparada foi outra: dificuldades das famílias de baixa renda e afrodescendentes de usufruírem e terem acesso a esses recursos, o que para Reis (2021, p. 2):

Não é novidade a constatação do caráter sistêmico e estrutural das desigualdades raciais no Brasil. Tampouco dos impactos dessas desigualdades na manutenção das diferenças econômicas, sociais e educacionais, com as barreiras interpostas entre brancos e negros. A Pandemia do novo coronavírus desvelou, contudo, de modo ainda mais obscuro, as disparidades sociais do país e, especialmente, de um sistema educacional que reflete as agruras que estruturam a sociedade brasileira, em suas dimensões de classe, gênero, território e raça.

As dificuldades enfrentadas pela população pobre e preta de acesso aos recursos educacionais não é uma realidade surgida na Pandemia, mas foi em virtude dela que pudemos perceber a intensificação das disparidades sociais e econômicas e preocupações perduraram em várias etapas do ensino, o que nos fazem atentar para a necessidade de considerarmos as questões raciais como parâmetro de reflexão da educação atual.

É notório que a efetivação da Educação para as relações raciais-ERER, vem sendo exigida desde o início dos anos 2000. Hoje com vinte anos de sua oficialização, ainda estamos na fase de sua implementação, cujo o discurso da sua não efetivação por parte de muitos docentes se apega no não conhecimento da legislação e conseqüentemente da não percepção da presença do racismo no contexto escolar, pois referendam a ideia de que a educação é para todos sem distinção de cor, raça, condição social e credo religiosos, o que sabemos que não é bem assim, posto ser o espaço escolar excludente, segregador e padronizador.

Para compreendermos esses olhares distorcidos vale apresentarmos um breve contexto do papel social educativo e formador do arcabouço normativo brasileiro para a EREER.

Quadros jurídicos normativos que defendem a incorporação das questões raciais na educação nacional deixaram evidentes que questões como a diversidade racial têm sido consistentemente ignoradas pelas escolas, apesar das evidências de conformidade com as leis educacionais. A Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) tornou obrigatório o ensino da História e Cultura dos Africanos e Afro-brasileiros em todos os níveis de ensino do país e foi substituída pela Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que acrescentou os temas indígenas aos currículos nacionais.

Hoje já se passaram 20 anos da aprovação da Lei n. 10.639, mas ainda estamos no processo de sua efetivação, fruto dos silenciamento e invisibilidades produzidos dentro e fora das escolas, por professores e/ou autoridades, mesmo sendo essa legislação de fundamental importância para fazer da educação brasileira, mais equânime, dialógica, laica e plural.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), todos são iguais perante a Lei. Em outros contextos históricos essa garantia também foi resguardada como é possível percebermos por meio dos documentos com igual teor, como foi o caso da Constituição Brasileira de 1934 e 1946. Anteriormente, afirmava que todos os “homens são iguais perante a lei, independentemente de cor, raça, etnia ou sexo” (Brasil, 1934). Já a Constituição de 1946 (Brasil, 1946), enfatizava as garantias de vida, liberdade, segurança e propriedade pessoal.

Sob os preconceitos jurídicos normativos, questões com a individualidade, a diversidade e a inclusão parecem estar e ter sido sempre garantidas no Brasil, mas entre o que está escrito e o

que é praticado, há um distanciamento contumaz que dificulta o fechamento das feridas históricas raciais, pois grandes lacunas ainda persistem em termos de conformidade legal e aplicabilidade da legislação.

Priorizar o respeito e a reflexão sobre a importância da população negra para a história do Brasil é necessária, porém pouco efetivada. Estamos cientes da necessidade de reparação histórica por meio de medidas oficiais como Diversidade étnica e racial. Nesse sentido, a educação, conforme a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), tem papel fundamental por:

[...] pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (Brasil, 2008, p. 10).

A Lei nº 1. 10.639 (Brasil, 2003) estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, destacando que se faz necessário

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 4).

Ainda que o Brasil seja um país plural, sua história oficializada pela supervalorização dos costumes europeus como padrão a ser seguido, como caminho a ser trilhado pela produção do conhecimento, desmerecendo a dinâmica de sujeitos e histórias que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Os povos negros e indígenas tiveram sua contribuição silenciada na formatação da cultura e da história da nossa nação.

A Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) é uma conquista histórica para o nosso país, pois tem causado uma série de conflitos sobre questões raciais em diversos âmbitos da vida organizacional. O fortalecimento da cultura afrodescendente, o respeito ao pertencimento e à identidade negra e o combate ao racismo não são apenas pautas do movimento negro, mas de todos os atores sociais.

Na educação, nós professores/educadores devemos combater o racismo e o preconceito por meio da conscientização e reconhecimento do legado africano na configuração do Brasil, ou seja,

[...] reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a

estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Paim, 2004, p. 114).

Diante desse cenário, a implementação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) compreendida na perspectiva da superação dos silenciamentos e invisibilidades de sujeitos e histórias tem lançado mão de alguns desafios, dentre os quais destacamos a aplicação da Lei 10.639/03. Discutir a história e o papel do negro no Brasil reverbera em lidar e combater o racismo sistêmico, naturalizado pelas ações, hábitos, circunstâncias, falas e ideias que direta ou indiretamente se materializam em preconceito racial, presentes não só no nosso fazer histórico como no ambiente escolar.

Mais uma vez, confirmamos a necessidade de lutar contra o racismo no campo da educação. O sucesso da educação antirracista, compreendida como aquela que valoriza, discute, reflete e modifica olhares acerca da diversidade racial brasileira, seja no ambiente escolar ou provocando mudanças positivas fora dele só será validado se os profissionais da educação reconhecerem o racismo e se aliarem para combatê-lo, extirpando preconceitos arraigados e reproduzidos como se fosse algo natural. Portanto, práticas curriculares que promovam a valorização da diversidade e o respeito às diferenças devem ser revistas para que tenhamos:

[...] professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de quem venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito discriminação [e de uma] [...] educação das relações étnico-raciais. O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos

negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (Paim, 2004, p. 115-116).

A consideração da implementação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) no ambiente escolar é coerente com a implementação da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), alterada em 2003 para incluir questões raciais no ambiente educacional. aqui. No entanto, os governos estaduais e locais não se concentraram em fazer cumprir as leis que precisam ser promulgadas além de certas datas, como 13 de maio e 20 de novembro. Isso ocorre porque a lei precisa ser promulgada por lei como parte do funcionamento diário da escola. O olhar do professor de dentro e de fora da sala de aula.

Portanto, o compromisso com a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) é de grande importância e continuaremos a promover o desenvolvimento positivo nas escolas brasileiras até que as oportunidades de atividades formativas apresentadas a todos os alunos cheguem às instituições de ensino municipais. questões raciais que são vivenciadas tanto negativa quanto negativamente.

A pandemia Covid-19 além de descortinar uma triste realidade brasileira em relação a intensificação das mazelas sociais e econômicas envolvendo a população negra, trouxe a cena uma realidade preocupante, que é a do acirramento das desigualdades educacionais entre pessoas não-brancas e brancas no país.

Refletir sobre uma escola diversa é pensá-la como campo de referência para a inclusão de pessoas. O contexto educacional que omite o legado de um povo em detrimento da cor da pele, e

que continua a reproduzir olhares hierarquizantes por este marcador racial não conseguirá efetivar uma educação que se preocupe com as diferenças dos sujeitos que fazem a escola, e nem constituirão um processo formativo-educativo que se preocupe com a formação cidadã, colaborativa e socialmente e etnicamente referenciadas. Enquanto os comportamentos, as atitudes e as percepções racistas perdurarem dentro da escola, dificilmente efetivaremos uma educação em que os alunos aprendam desde cedo sobre a importância de respeitar e conviver com os diferentes.

Se o ambiente escolar não valoriza as diferenças e nem proporciona o compartilhar de experiências, a realidade vivenciada em sala de aula será sempre mascarada por uma pretensa igualdade racial. O conhecimento deve ser plural, ou seja provocador de compreensões a partir das muitas realidades, vividas e praticadas dentro e fora da escola. Isso propicia rupturas positivas de pontos de vistas hierarquizantes, de situações de intolerância e de desrespeito as individualidades e suas escolhas.

A pandemia nos revelou o que simplesmente já sabíamos: é preciso reaver a consciência antirracista e entender que as mazelas sociais e seus impactos na educação dos negros brasileiros caminham juntas e é papel da escola refletir, discutir, compreender e propor mudanças de opiniões, de valores e de olhares preconceituosos de uns para com os outros.

Durante a pandemia e após ela vimos uma preocupação ganhar a cena das discussões sobre como amenizar os impactos da pandemia na educação, em especial na educação infantil. Muito pouco vimos ações que se preocupassem em estabelecer diálogos que proporcionassem ações efetivas de combate ou amenização das discrepâncias educacionais entre estudantes brancos e não brancos, entre estudantes brancos e não brancos de

diferentes contextos sociais e econômicos; sobre os índices de abandono, retenção de estudante brancos e não brancos; do acesso as ferramentas digitais fora da escola, para não dizer das dificuldades de sobrevivência durante a pandemia.

Em nenhum momento durante a pandemia, houve discussões que referendassem que os impactos atuais e futuros da pandemia afetar e afetarão a população preta. Contudo não faltaram momentos para que autoridades se pronunciassem conclamando o país para que se unisse em prol da superação da Covid19, sempre apegados aos discursos de vivermos numa sociedade vivermos justa e igualitária, preocupada com o bem estar de todos/as. As desigualdades socioeconômicas e culturais estão presentes na vida de toda a população, porém, não afeta todos de forma igualitária. Há um grupo majoritário que sofre e absorve com mais intensidade os efeitos desses desencontros sociais, econômicos, culturais educacionais: a população negra brasileira. É ela quem percebe, sofre e vivencia as diferenças raciais; é ela quem percebe a exclusão social, escolar, cultural, religiosa, justamente pelo fato de:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. (Gomes, 2002, p. 171).

No quesito educação, o sentimento de pertencimento, acolhimento e aceitação das diferenças é fundamental para que os alunos tenham prazer em estudar e aprender, diminuindo a evasão

escolar e o sentimento de não-pertencimento vivenciado por grupos minoritários.

O processo educativo é vivo, por isso deve ser capaz de promover construção de uma identidade negra positiva. É papel do educador, na sala de aula, promover a valorização dos diferentes, das diferentes culturas, sujeitos existentes realidade da escola e da sala de aula, como destaca o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 1998, p.12).

Se não provocarmos a mudança com ações e atitudes, vamos continuar nos perguntando e nos desvencilhando da resposta a seguinte pergunta: como falar de racismo na escola? Precisamos falar sobre racismo porque a escola é o campo do debate, da conscientização, da valorização das diferenças. A escola e seus atores sociais são vivos, embebidos de saberes, fazeres e práticas que podem continuar dando vazão a reprodução das diferenças raciais ou percebê-las como algo significativo a construção identitária da sociedade brasileira e da sua como sujeito em reconstrução.

Referências

BOEHM, Camila. Pesquisa mostra que estudantes negros foram mais afetados na pandemia. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021->

11/pesquisa-mostra-que-estudantes-negros-foram-mais-afetados-na-pandemia. Acesso em: 15 de ago. 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 18 set. 1946. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 ago. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 1º jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC; SEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em 20 ago. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1>. Acesso em 12 março. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo->

escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao. Acesso em: 10 jul. 2023.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; JORGE, Gláucia Maria dos Santos; COELHO, Jianne Inês Fialho. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928>. Acesso em: 13 ago. 2023.

PAIM, Pedro. Educação e desigualdade racial. In: ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma (Orgs.). **Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica**. Brasília: DP Comunicações, 2004.

REIS, Diego dos. **Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: olhares crí(P)Ticos**. SciELO Preprints, [s.l.], [s.n.], p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2711>. Acesso em: 10 jul. 2023.

UNICEF. As crianças das famílias mais pobres são as que menos se beneficiam do financiamento público nacional para a educação. **Unicef**, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-das-familias-mais-pobres-sao-as-que-menos-se-beneficiam-do-financiamento-publico-nacional-para-educacao>. Acesso em: 15 de ago. 2023.

VENDRAMINI; MARCASSA; TITTON; CONDE. Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 2155-2176, out./dez. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/8839/6948/29908>. Acesso em: 12 de ago. de 2023.

O SAMBA ME CONTOU

Adrise Ferreira de Souza

Ana Cristina Motta da Silva

Camila dos Reis

Será que já raiou a liberdade
Ou se foi tudo ilusão
Será, que a lei Áurea tão sonhada
Há tanto tempo assinada
Não foi o fim da escravidão
Hoje dentro da realidade, onde está a liberdade
Onde está que ninguém viu
Moço não se esqueça que o negro
Também construiu, as riquezas do nosso Brasil...

(Samba Enredo da Mangueira – Carnaval 1988)

Introdução

O presente trabalho foi construído a partir da prática docente das pesquisadoras como professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), que, ao experienciar os desdobramentos de uma proposta pedagógica interdisciplinar na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), relatam e refletem sobre as implicações do projeto no cotidiano da EMEF Professora Ana Íris do Amaral, apresentando como uma alternativa de proposta pedagógica a ser implementada.

A ERER é descrita pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, na redação do Parecer número 001/2004 do Conselho Nacional de Educação, como um projeto educativo construído pela comunidade negra no Brasil, que pautou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) (KAERCHER, 2021, p.158). Pensando nisso, passados mais de 20 anos, pouco se viu da implementação efetiva das diretrizes e legislações vigentes no cotidiano escolar, mesmo a Lei n.º 10.639/2003, a Lei n.º 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Resolução CME-POA n.º 24/2022 sendo extremamente importantes como balizadoras para a composição do currículo escolar e fazendo uma reparação histórica com a população negra e indígena. A professora Petronilha, ainda sublinha no parecer que:

[...] tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas

devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (Brasil, 2004, p.2)

No Brasil o racismo faz parte do cotidiano, uma das evidências é o não reconhecimento das diferentes culturas na vida escolar, o que desconstitui o direito à cidadania. Nossa história é marcada pela atualização do racismo de forma constante e a escola como um espaço sócio-cultural (DAYRELL, 1996) tem a responsabilidade de formar o cidadão, desconstruindo estigmas e buscando uma sociedade mais humana e com equidade racial, o que torna-se indispensável no ambiente escolar entendermos e ressignificarmos os valores civilizatórios, redescobrimos, valorando e abrindo espaços para cultura afro-brasileira.

Ao redescobrimos os valores civilizatórios afro-brasileiros, podemos compreender que vivemos embates terríveis, sociais e históricos, determinados pelo racismo; perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado... Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem. (Trindade, 2010, p.14).

A existência e atualização do racismo pode ser percebida nos dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022.

O IBGE em seu boletim informativo, fruto da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2021), mostra os resultados do acompanhamento das

desigualdades sociais por cor e raça no Brasil. No boletim, apontam as desigualdades raciais como importantes vetores de análise das desigualdades sociais no país. Informam que no mercado de trabalho a população preta ou parda, apesar de estimada como maioria em 2021, 53,8%, estava presente apenas em 29,5% dos cargos gerenciais ocupados, já a população ocupada branca, 45,2% do total, estava presente em 69,0% desses cargos. Ainda, que a taxa de pobreza das pessoas brancas era 18,6%, ao passo que entre as pessoas pretas o percentual foi de 34,5% e, entre as pardas, 38,4%. Relata também, que no ENEM, de 2010 a 2017, ocorreu uma mudança no perfil de cor ou raça de seus inscritos. Enquanto a representatividade dos inscritos brancos caiu de 42,9% para 35,0%, a do grupo de inscritos pretos ou pardos passou de 49,6% para 60,2% de 2010 a 2017, mesmo assim durante os anos de 2019-2021 pretos e pardos tiveram mais dificuldades de comparecer às provas. Os brancos mantiveram a taxa de comparecimento de 75,2% para 49,2%, retornando para 72,1% em 2021; já os pardos tiveram queda na taxa de comparecimento de 71,8% para 43,1% de 2019 para 2020, atingindo apenas 62,9% em 2021, enquanto os pretos apresentaram taxas de 66,9%, 40,7% e 60,2%, respectivamente. As desigualdades apresentadas nos levantamentos nos mostram que há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações preta e parda.

Conforme Resolução 24/2022 do CME-POA:

A ERER possibilita à escola e à sociedade brasileira refletir e combater a violência física e simbólica bem como o genocídio que atravessam os séculos e atingem as diferentes etnias, nos afastando dos princípios de respeito e de valorização da dignidade humana. (Porto Alegre, 2022, p. 14)

Ainda, a resolução afirma que nosso país é racista, e persiste o mito da democracia racial, segundo o qual a vivência harmônica de brancos e negros resultou na miscigenação do povo brasileiro, e que este mito é responsável por produzir o silenciamento como uma das principais características do racismo brasileiro. (Porto Alegre, 2022, p. 15)

A comunidade da EMEF Professora Ana Íris do Amaral (EMAIA) é uma amostra da sociedade apresentada, que está localizada na região sul do país, na cidade de Porto Alegre. Atualmente a escola participa parcialmente do programa de Educação em Tempo Integral (do JB ao quinto ano) e possui oficinas complementares no contraturno do sexto ao nono ano. A Educação Integral além de professora referência apresenta mais 6 eixos de atividades complementares, que estão distribuídas em: Eixo 1 (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso), Eixo 2 (Tempo, Espaço e Cidadania), Eixo 3 (Tecnologia e Sustentabilidade), Eixo 4 (Iniciação Científica), Eixo 5 (Corpo, Arte, Cultura e Movimento) e Eixo 6 (Convivência e Fortalecimento de Vínculos). A Escola fica no bairro Morro Santana, em um terreno doado pela antiga Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), e foi criada no intuito de ser um “colégio de aplicação” onde os estudantes da FAPA fariam suas práticas. Contudo, esta proposta não se concretizou e, mesmo com o fim da parceria da Prefeitura com a Faculdade, a escola teve o início de seu funcionamento em outubro de 1988. Apesar da manutenção do racismo estruturado, esta comunidade elaborou e aprovou em 2016, no Projeto Político Pedagógico (PPP) que o currículo da escola:

Através dessa atitude inter e transdisciplinar pressupõe-se que se estabeleça uma nova relação entre currículo, conteúdos e realidade; na qual os conteúdos sejam selecionados e desenvolvidos a partir do princípio segundo

o qual currículo e realidade interagem. A atitude interdisciplinar favorecida pelos Projetos Temáticos impede que se estabeleça a supremacia de uma determinada ciência e ou área de conhecimento, em detrimento de outras igualmente importantes.

É neste contexto que as Leis n. 10.639/03, a Lei 11645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e demais legislações vigentes, não podem ficar fora de nosso projeto político-pedagógico que procura ser a expressão do pensamento da comunidade educativa, definindo um currículo sócio-político-histórico e cultural, que contemple a diversidade e reconheça a importância do patrimônio simbólico africano e indígena na constituição da história e da identidade do povo.

O currículo deve ser construído coletivamente e comprometido com a realidade da comunidade escolar, na construção de novos conhecimentos, garantindo a diversidade sociocultural na construção dos valores, das diferentes identidades e de práticas voltadas para o respeito às diferenças e a superação dos preconceitos e discriminação tendo como base a Lei 11.645/08 e demais legislações sobre o mesmo tema. (PPP EMAIA, 2016, p.16-17)

Em consonância com o PPP citado e com as leis vigentes, pensou-se um projeto com o objetivo de dar visibilidade para a cultura e religiosidade de origem Afro-Brasileira e Africana. Um projeto que envolvesse todas as turmas da escola, no estudo estruturado pelo formato e elaboração de uma escola de samba, em que os estudantes pudessem ampliar o seu repertório diante das culturas africanas, seguindo a lógica de construção de um samba enredo: recebendo um tema; buscando referências do tema recebido; elaborando as alas, fantasias e adereços; e por fim pesquisando um samba já existente que se encaixasse ou criando seu próprio samba. Ainda, as turmas deveriam trabalhar de forma coletiva e colaborativa, pois todas as escolas de samba eram

formadas por duas turmas de faixa etária bem distintas e os discentes precisavam compartilhar saberes, além de promover a interdisciplinaridade. O trabalho foi desenvolvido por metodologia experimental utilizando o samba como conteúdo pedagógico e colaborativo, e usou a temática do carnaval que tiveram sambas enredos que homenagearam orixás, rainhas, reis e personalidades negras que foram e ainda são símbolos de luta e resistência e permanência da cultura africana como conteúdos pedagógicos. Como bem sabemos e salienta Juliana Marques de Sousa, “[...] a população negra, no pós-abolição, foi historicamente deixada à margem da dinâmica social.” (SOUSA, 2015, p. 107). A escola como lugar de socialização de saberes, culturas, pessoas, tem seu papel fundamental no combate diante das tentativas de atualizar o racismo, a discriminação e a intolerância.

Além das aulas ministradas pelas professoras, houve a participação e colaboração de integrantes da escola de samba Bambas da Orgia, que apresentaram no formato de exposições dialogadas, informações sobre samba, carnaval e como se dá o processo criativo de um samba enredo. A culminância das atividades ocorreu com desfiles de 10 escolas que foram formadas em duplas de trabalhos, envolvendo professores, funcionários e estudantes. A apresentação do desfile foi o desfecho das atividades e contou a presença da bateria da Imperatriz Dona Leopoldina (tradicional Escola de Samba da cidade de Porto Alegre). A Educação para as Relações Étnico-Raciais foi realizada valorizando as culturas e conhecimentos situando os estudantes como protagonistas.

Desenvolvimento

Na Rede Municipal de Porto Alegre, contamos com um projeto de gestão, idealizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) da cidade, que se chama Espaço Educativo Afro-brasileiro e Indígena (EEABI), que está em consonância com artigo 19 da Resolução CME-POA 24/2022:

Art. 19 Todas as escolas e instituições, nas diferentes etapas, níveis e modalidades da Educação Básica, devem instituir o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Quilombolas e Indígenas, que terá como objetivos:

I - articular ações, estabelecendo canal de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições de formação de docentes, Núcleos de Estudo Afro-Brasileiro, Indígena e Quilombola;

II - integrar e subsidiar o trabalho pedagógico, o plano pedagógico, os projetos de trabalho, o projeto político pedagógico e o regimento escolar;

III - promover cursos e formações continuadas para profissionais da educação, para discentes e demais membros da comunidade escolar, referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais;

IV - pesquisar, com as crianças e os estudantes, conteúdos relacionados à ERER;

V - fazer o relatório anual informando trabalho desenvolvido no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Quilombolas e Indígenas da escola ou instituição, bem como da incidência sobre as relações étnico-raciais da comunidade escolar;

VI - desenvolver, em conjunto com a Administradora do Sistema, o Plano Municipal de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena. (Porto Alegre, 2022, p.5)

Nas escolas municipais de Porto Alegre, cada escola pode escolher um professor para ser referência do Espaço Educativo. Os professores escolhidos, devem ter algum vínculo com formações sobre ERER, cursos ou práticas desenvolvidas. A Coordenação da SMED do EEABI organiza encontros quinzenais para formações e planejamentos com os professores referências dos EEABIs. Esses professores são multiplicadores em suas escolas de origem ou podem promover palestras e formações em outras escolas.

No mês de setembro, em uma roda de conversa entre algumas professoras da EMEF Prof Ana Íris do Amaral, juntamente com a professora referência do EEABI, foi pensado em realizar alguma atividade com a temática sobre o Samba e que envolvesse o coletivo da escola, ou seja, todos os estudantes, professores e funcionários.

Então, formou-se uma comissão: “Comissão do Samba me Contou” composta por quatro profissionais da escola (a professora referência do EEABI e também professora referência de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, a professora de artes dos anos finais do ensino fundamental, a professora de matemática e a monitora de inclusão, Maria Elisabete Affonso). A proposta foi apresentada para a coordenação pedagógica e após em reunião pedagógica para os demais colegas. A ideia era formar duplas de turmas que contemplassem desde a Educação Infantil até o nono ano (etapas da educação básica atendidas pelo EMAIA), que sortearam os temas que deveriam ser trabalhados, elaborados e construídos coletivamente. Os temas propostos pela comissão eram: alguns Orixás (Bará, Ossanha, Oxum, Iemanjá e Oxalá), Reis, Rainhas Africanas e Personalidades Negras.

Após o sorteio, cada dupla de turmas, deveria pesquisar o tema, discutir na turma e se familiarizar com o assunto, além de trocar informações com a “turma parceira” na construção do samba enredo da Escola de Samba. Ainda, deveriam construir duas alas por Escola, contendo os adereços, que fossem próprios da história que queriam contar, podendo escolher um samba já existente dentro da temática sorteada. O estudo e apropriação do tema e a organização dos membros para apresentação do grande evento aconteceria durante o mês de novembro, e culminaria na Semana da Consciência Negra com um dia de desfile das Escolas de Samba.

Em reunião com o coletivo de professoras da educação em tempo integral, a proposta foi apresentada e aberta para conversas, sugestões, ideias, contribuições, etc. Foi perguntado às professoras se concordavam com a ideia do sorteio sobre os temas. Nesse momento se fez o silêncio e não houve sugestões, apenas a manifestação de uma professora, que achou a atividade desnecessária, porque ela já desenvolvia projetos sobre ERER ao longo do ano. As demais colegas não se manifestaram. Na outra semana, a comissão organizadora começou a passar nas turmas para realizar os sorteios. Nesse momento as discordâncias começaram a surgir, algumas colegas alegavam que o silêncio manifestava o desinteresse pela atividade, já outras, achavam a atividade desnecessária, visto que realizavam outras atividades em ERER. Houve também quem relatou que as suas prioridades eram trabalhar os conteúdos em aula. Existiram as que apoiaram e iniciaram imediatamente a atividade. Essas várias reações, geraram um tumulto pedagógico na escola. A comissão organizadora e a equipe pedagógica se mantiveram firmes no propósito coletivo e reafirmaram que o espaço para as discussões deveria ter sido em reunião pedagógica, quando a proposta foi encaminhada. Uma colega da comissão sugeriu que a atividade

fosse adiada para o próximo ano letivo, mas as demais achavam que não era o momento para desistir e seguiram com os sorteios dos temas.

Professoras responsáveis pelas atividades no Eixo 2, que já desenvolviam trabalho em ERER, conseguiram conciliar a proposta do projeto “O samba me contou” e articular com suas atividades já planejadas. Bem como, juntamente com outras professoras referências de turmas, reorganizaram os planejamentos, dividiram as temáticas e executaram as atividades. Aos poucos as demais professoras foram ingressando e se envolvendo nas atividades relacionadas ao projeto, assim como outros eixos, por exemplo: Iniciação Científica e Tecnologia e Sustentabilidade.

Em contrapartida, os professores do fundamental II abraçaram a ideia e se envolveram desde o início. Isso acabou dando um estímulo para a comissão organizadora, pois logo as práticas pedagógicas começaram a ser construídas. Nas turmas do fundamental II os adolescentes já estavam cientes da proposta e envolvidos na atividade. A comissão organizadora seguiu no propósito de explicar, organizar, planejar, pontuar e até delimitar algumas questões que foram aparecendo no decorrer do projeto. Após o sorteio, a divisão das turmas ficou com a seguinte organização:

Tabela 1: Organização das turmas após sorteio

JB1 e 72 -	Bará
JB2 e 62 -	Ossanha
11 e 81 -	Reis Africanos
12 e 52 -	Rainhas Africanas
21 e 91 -	Iemanjá
22 e 92 -	Oxalá
31 e 61	Oxum
32 e 82	Rainhas Africanas
41 e 51	Personalidades Negras
42 e 71	Personalidades Negras

Fonte: elaboração das autoras

Definidos os sorteios, as formações das duplas das turmas e os temas, algumas turmas do fundamental I iniciaram os seus planejamentos, organizaram suas práticas pedagógicas e trabalhos coletivos.

As turmas 11 e 81 conseguiram contato com o carnavalesco da Escola de Samba Bambas da Orgia, que foi convidado para realizar uma conversa sobre Rei Oraniã, pai do Orixá Xangô. Oraniã será o tema apresentado pela Escola de Samba Bambas, no Carnaval 2024. No dia agendado para a atividade, se reuniram na biblioteca da escola os pequenos do

primeiro ano, juntamente com os adolescentes do oitavo, durante a explanação, todos mantiveram-se concentrados e atentos, neste momento de aprendizado coletivo. Logo outros professores e outras turmas ficaram sabendo da atividade e resolveram se juntar. Quando percebemos, a biblioteca estava repleta de turmas e a palestra se expandiu sobre carnaval, samba enredo, cultura e religiosidade. O que havia sido planejado para um período, acabou transcorrendo em dois períodos. Os estudantes ficaram durante este tempo de aprendizado e trocas, perguntando, interagindo e envolvidos na atividade.

Figura 1: Conversa com o Carnavalesco Escola de Samba Bambas da Orgia



Fonte: Acervo Pessoal

A rotina na escola começou a ser mais movimentada em torno do projeto do samba. Os encontros entre as turmas para escolha das alas e samba enredo eram frequentes. Também foi necessário fazer uma lista de aquisição de materiais para a equipe diretiva, tais como: TNT, cola glitter, lantejoulas, entre outros. A procura por livros de Literatura Infantil sobre as temáticas, se intensificou na biblioteca, assim como, a troca de materiais entre os professores. Adolescentes carregavam caixas de papelão para cima e para baixo para montar as alegorias. Os estudantes pesquisaram sobre Orixás e seus itans, Reis, Rainhas e personalidades negras, nos chromebooks da escola e fora da escola. Com o grupo do fundamental II, após a escolha dos sambas pelas turmas, toda a letra foi analisada, e os estudantes foram estimulados a realizarem pesquisas sobre os conceitos, nomes e Orixás que não conheciam, para além do acesso à internet, houve uma grande demanda do único exemplar do dicionário de Yorubá da biblioteca. Havia conceitos em que os resultados contidos no buscador eletrônico não supria a curiosidade dos estudantes, e os mesmos, buscando ampliar os seus repertórios e sanar suas dúvidas, preferiam o referido “livrão” como alguns carinhosamente o chamavam. Buscavam tintas e tecidos com as cores correspondentes às referências para criarem os adereços e as alas.

Uma mãe de uma aluna do segundo ano, que foi Madrinha de Bateria, foi convidada para conversar com a turma do seu filho. Ela foi até a escola e realizou uma roda de conversa com as crianças. A atividade mobilizou outros familiares de estudantes, como a mãe da aluna do 8º ano que foi representando a primeira Miss Brasil negra, Deise Nunes, que customizou a faixa para sua filha; as meninas que eram atuantes de religião de matriz africana, pediram licença para suas mães de santo, para poderem usar as suas roupas de gira na escola. Este fato, gerou muita emoção entre

as meninas de algumas turmas e pediram para vir vestidas com suas roupas de trabalho.

Figura 2: Alunas ornamentadas com suas roupas de religião



Foto: Acervo pessoal 2023

A potência da representatividade foi sendo percebida, nos detalhes contidos no decorrer das aulas. Todas as turmas do fundamental II tiveram a aula de análise do samba enredo da escola Grande Rio que desfilou e foi a grande campeã do carnaval com a homenagem a Exu. Nesta aula, foram desmistificados pela professora e pelos próprios alunos alguns dos mais recorrentes preconceitos atrelando a imagem e energia deste guardião ao mal e coisas ruins. Os alunos foram os grandes protagonistas e os

professores nesta proposição, mediadores. E, por várias vezes, os docentes ficaram somente mediando os ensinamentos que eles compartilhavam com entusiasmo, orgulho e sentimento de pertencimento aos seus conhecimentos, práticas e rituais. Professores do ensino fundamental II comentavam que alguns alunos, que até então, não se ouviam a voz em sala de aula, começaram a se envolver, participar das atividades e compartilhar seus conhecimentos sobre os orixás e personalidades negras.

O movimento foi crescendo cada vez mais: os ensaios e organizações do espaço escolar iniciaram e foi-se intensificando. As duplas das turmas se encontravam para ouvir os sambas enredo, trocar e ampliar os conhecimentos estudados, organizar as apresentações das alas e construir os adereços e figurinos.

No dia 23 de novembro, na semana da consciência negra, ocorreu a culminância do projeto. Foi organizado um dia especial, com horário diferenciado, para receber todos os alunos em um turno único. Os estudantes entraram às 8 horas para vestir os figurinos, fazer as maquiagens e organizar as alas. As apresentações iniciaram às 9 horas e a atividade foi concluída às 11 horas. Das 11h até o meio-dia aconteceu a grande festa de encerramento com alguns membros da bateria da Escola de Samba Imperatriz Dona Leopoldina e uma passista da mesma escola. Este momento de folia foi organizado para verdadeiramente marcar e ser comemorado, como um projeto que aconteceu pela motivação de quem faz e acredita na EREER, digno de um legítimo acontecimento festivo, honrando todo o trabalho desenvolvido e respeitando a história ancestral. A vinda da bateria da Escola de Samba Imperatriz Dona Leopoldina era uma surpresa, que somente a comissão organizadora e direção sabiam. Ao término do último desfile, que fechou com Oxalá, a bateria e a passista que já estavam devidamente posicionadas, em lugar

estratégico, deram continuidade e fecharam as atividades do dia em que “o samba nos contou” e produziu ensinamentos e experiências éticas e estéticas significativas.

Neste grande dia, para além da emoção e ansiedade dos estudantes, da equipe diretiva, e dos professores, algumas situações foram observadas, valorando assim todo o processo de realização do projeto. O espírito colaborativo dos alunos maiores, com os menores na organização das suas Escolas de Samba. Os estudantes adolescentes foram auxiliando os pequenos a colocar seus adereços, a organizar suas alas e a retocar as maquiagens. Essas parcerias promoveram o encontro de turmas de idades diferentes e também a promoção de um fazer escolar e pedagógico que permitiu que os alunos se reconhecessem para além dos títulos distantes que os distinguem como “os grandes” e “os pequenos”. Eles tinham nomes entre eles.

A colaboração e atenção dos adolescentes com os estudantes menores foi espontânea e enriquecedora. Desde o cuidado com o outro até a organização dos adereços. Elogios também eram frequentes entre os estudantes. Algumas turmas organizaram apresentações de Mestre-salas e Porta-bandeiras, outras confeccionaram faixas e estandartes. Até a apresentação de uma roda de capoeira fez parte do desfile.

Na figura 3, observa-se os estudantes do nono ano auxiliando alunos do segundo ano:

Figura 3: Turmas 21 e 91, grupo Iemanjá, se auxiliando coletivamente



Fonte: Acervo Pessoal

Para o sucesso da atividade, todos os setores da escola se envolveram e tiveram que pensar estratégias para se organizar. Nesse dia, o lanche não foi servido no refeitório. Ele foi oferecido nas salas de aulas, local em que as turmas se preparavam para as apresentações. O almoço foi oferecido, ao meio dia, em formato de vianda, pois o refeitório da escola é pequeno e não teria como atender todos os estudantes de uma escola integral, em um único turno. Pensou-se em evitar os deslocamentos das turmas para lanche e almoço, pois afetariam as apresentações. Por isso, o lanche foi oferecido antes do início das apresentações e o almoço no final da atividade.

As nove horas, os estudantes se direcionaram para o pátio da escola e as apresentações iniciaram. As turmas JB1 e 72 foram as primeiras a se apresentar, pois homenagearam o Orixá Bará. Bará é o orixá que abre os caminhos.

No Batuque do Rio Grande do Sul, Bará é o primeiro Orixá. Como explica o Babalorixá Tita do Xangô em seu canal eletrônico:

O Batuque é uma forma genérica de denominar as religiões afro-brasileiras de culto aos orixás. Esta forma de culto encontra-se principalmente no estado do Rio Grande do Sul. Do mesmo modo, o batuque é fruto de religiões dos povos da Costa da Guiné, do Benim e da Nigéria, com as nações Jêje, Ijexá, Oió, Cabinda e Nagô. A princípio, o culto no Batuque, é feito exclusivamente aos orixás, logo o Orixá Bará (Exu) é o primeiro a ser homenageado antes de qualquer outro, afinal este é o orixá da comunicação, e encontramos seu assentamento em todos os terreiros.

Uma das alas do JB1 trouxe as chaves, simbolizando a abertura dos caminhos. Na figura 4 observamos as turmas JB1 e 72 logo após a apresentação.

Figura 4: Turmas JB1 e 72, grupo Bará , abrindo os caminhos



Fonte: Acervo Pessoal

As demais turmas assistiram as apresentações e torciam. Cada apresentação levou em torno de 5 minutos, e ao final de cada desfile, havia a reunião de todos os membros para realizar o registro fotográfico. Na sequência as turmas 21 e 91 representaram o grupo da Iemanjá, com suas alas de marinheiros e pescadores.

Figura 5: Turmas 21 e 91 grupo Iemanjá



Fonte: Acervo Pessoal

E assim, sucessivamente, todas as turmas se apresentaram. Nos desfiles foram representados: Leci Brandão, Jamelão, Dandara, Caboclo de Julho, Cleópatras, Deise Nunes, Elza Soares, Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Rebeca Andrade, Marta, Rainha Nzinga, Rei Oraniã e os Orixás: Bará, Ossanha, Oxum, Iemanjá e Oxalá que encerrou o desfile.

Figura 6: Dandara



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 7: Turmas 12 e 52 Rainha Nzinga



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 8: Turmas 31 e 61 grupo Oxum com as alas das abelhas, tesouros e encantamentos



Fonte: Acervo Pessoal

Por volta das 11 horas os desfiles encerraram e foi a vez da apresentação surpresa. A escola de samba Imperatriz Dona Leopoldina fechou esse momento com uma grande festa. Chegaram tocando e dançando. Os estudantes, professores e funcionários “caíram no samba”.

Figura 9: Chegada da Bateria da Imperatriz Dona Leopoldina com a passista



Fonte: Acervo Pessoal

O encerramento oficial ocorreu após quase uma hora de dança, alegria e comemoração, ritmados pela percussão da Imperatriz Dona Leopoldina. A comemoração, os sorrisos, a alegria, os corpos expressivos dançando, a emoção gerada pelas experiências de participar e de ser expectadores, sem esquecermos que estávamos em uma escola e fazendo a todo momento educação, trouxe neste espaço tão importante que é a escola, representatividade e valorização da cultura, da religiosidade, das produções e conquistas do povo negro. Alunos, professores e funcionários, vistos como corpos presentes, compoem e criando um marco de representatividade, de valorização e de honra à cultura, história, e memória dos nossos

ancestrais, que também dançaram, cantaram, jogaram, lutaram, fizeram e foram resistência, deixando um legado de força, fé, alegria e insubmissão. Diante do relato, Azoilda Loretto da Trindade aponta os valores civilizatórios afro-brasileiros como tópicos importantes a serem considerados no trabalho com a cultura e o empoderamento da consciência negra. Segundo ela,

Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE. (Trindade, 2010, p.14).

Durante os estudos tivemos casos de resistência de algumas famílias. Em uma das turmas, a família escreveu um bilhete dizendo ser evangélica e que a estudante não iria participar do desfile do grupo da Oxum. A professora solicitou à família que enviasse uma pesquisa sobre intolerância religiosa, em substituição da atividade e entregasse na outra semana. No dia das apresentações, a menina esteve presente e somente assistiu às apresentações. Na data solicitada para a entrega do trabalho, a família foi até a escola e solicitou uma conversa com a coordenação pedagógica. Nessa conversa, a família pediu desculpas, dizendo que estava arrependida de não ter deixado a menina desfilar e que a intenção não era ser intolerante. A

pesquisa foi entregue para supervisão e estava bem completa, inclusive citando a legislação sobre intolerância religiosa.

Em um outro momento, um pai se dirigiu em tom agressivo (aos berros) até a direção dizendo que essa atividade não era aula e que as filhas não iriam participar. A diretora calmamente disse que era aula, sim. E na saída, ele ouviu de um dos membros da “Comissão o samba me contou”, que ele estava cometendo um crime, por intolerância. No outro dia, esse mesmo pai foi se desculpar.

Como contraponto, algumas famílias, do primeiro ano, se organizaram e compraram tecidos por conta própria e uma mãe (evangélica) desta turma costurou todos os figurinos, que eram compostos de colares, que foram pintados pelas crianças em sala de aula com auxílio da professora.

Na figura 10 mostra os figurinos costurados por uma mãe da comunidade escolar.

Figura 10: Figurinos confeccionados pelas famílias



Fonte: Acervo Pessoal

Muitas famílias demonstraram interesse, querendo assistir e participar. Infelizmente a atividade, por ser durante a semana, ficou restrita somente para os estudantes, professores e funcionários. Mesmo assim, os professores e a escola receberam relatos de famílias que se sentiram representadas e viram a escola como um espaço para mais um conhecimento que não sabiam que era trabalhado e, que até então, os filhos e as filhas não tinham se demonstrado tão empolgados(as) em vivenciar. Momento tão marcante que esteve evidenciado nos discursos das estudantes oradoras na cerimônia de formatura dos nonos anos de 2023, descrito como uma das melhores atividades do ano.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p.5)

Considerações finais

O Samba é parte da cultura afro-brasileira. É História. É ancestralidade. É Patrimônio Imaterial. Durante muitos anos, o samba foi criminalizado e discriminado. Conforme pontua Sousa, sobre o Samba: “[...] em meados do século XIX era visto como ‘sujo’ e um ‘espaço de perdição’”. (SOUSA, 2015, pg. 108). Ele resistiu e nos ensina tanto sobre o passado e sobre o presente. Histórias de um Brasil desconhecido para tantos. Em versos que dão voz e sentido para conhecimentos ancestrais invisibilizados por boa parte da sociedade. O samba canta, conta e como conta.

Trazer o samba e o que o samba conta para dentro do espaço escolar, é dar ouvidos, voz e vez para toda essa diversidade cultural, para os conhecimentos históricos e para a sabedoria

ancestral. Segundo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CNE/CP 003/2004:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (Brasil, 2004, p.7)

É trazer para o ambiente escolar diferentes saberes: os saberes populares, que foram e ainda são perpetuados, principalmente, pela oralidade dos mestres, das Yalorixás, dos Babalorixás, dos Griôs, das comunidades e favelas. É oportunizar que a gurizada, os estudantes reconheçam esses saberes como saberes legítimos e que, de certa forma, possam protagonizar essas aprendizagens sendo representadas de maneira positiva. Promover os estudos sobre Personalidades Negras, Realeza Africana e os Orixás, é romper com o currículo que reforça uma aprendizagem colonial. “A pluralidade de referenciais étnicos permeando o currículo favorece que o educando conheça a sua cultura e história e se reconheça nela de forma positiva” (Schneider, 2021, p. 21).

Escola é um espaço coletivo, de construção de aprendizagens, de ações e de protagonismo. É o lugar de sentir e fazer sentido.

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo. (Pinheiro, 2023, p. 104)

Ao promover práticas pedagógicas utilizando o Samba como tema, ou seja, como conteúdo escolar, buscou-se efetivar práticas antirracistas que valorizam as diversidades culturais e religiosas, combatendo a discriminação e a intolerância religiosa. Assim como ampliar a participação e o protagonismo dos estudantes negros valorizando e promovendo as diferentes representatividades.

Foi fácil desenvolver essa atividade? Não, não foi. Tivemos embates, ajustes, reorganização e desacomodação de algumas práticas pedagógicas já tidas como tradicionais e legítimas na escola. Dialogar que o Samba também é conteúdo, abrindo possibilidades para novas aprendizagens e conhecimentos, tencionou verdades, padrões e trouxe, para nós, como dado, que o lugar confortável da docência, está na reprodução colonizada de saberes, que ditou e dita, quais conhecimentos são legítimos.

A motivação e entusiasmo dos estudantes em relação a essa atividade, assim como da comunidade escolar em geral, sinalizam que para o próximo ano letivo o Samba continuará cantando, contando e encantando.

Figura 11: Comissão organizadora do projeto O Samba me contou



Fonte: Acervo Pessoal

Referências

BENISTE, J. **Dicionário Yorubá português**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 6.ed. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso

em: 04 de jan. 2024.

DAYRELL, Juarez. **A Escola Como Espaço Sócio-Cultural**. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**.

Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 48. Rio de Janeiro, 2022.

Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf> Acesso em: 04 de jan. 2024.

KAERCHER, G. E. P. S.; FURTADO, T. F. **Educação Infantil e Antirracismo na encruzilhada da Diáspora Africana no Sul do Brasil**. Revista Identidade!: v. 26, n. 1 e 2, p. 157-176. São Leopoldo, 2021. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250719/001152503.pdf?sequence=1>> Acesso em: 04 de jan. 2024.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**, São Paulo: Planeta, 2023.

PORTE ALEGRE. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Íris do Amaral (EMAIA). Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, RS, 2016.

PORTE ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/POA n.º 24/2022, de 21 de julho de 2022. **Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre, RS, 2022.

Disponível em:

<https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/4460_ce>

370901_1.pdf> Acesso em: 04 de jan.2024.

SOUSA, J. M. A questão racial e a desigualdade: A discussão do racismo enquanto escolha pedagógica, in: PEREIRA, A. A.; COSTA, W. **Educação e diversidade em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

TITA DE XANGÔ. **Babalorixá**. Disponível em:
<<http://www.xangosol.com.br>> Acesso em: 10 de jan.2024.

TRINDADE, A. L. **Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira**. Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres, p. 11-15, 2010.

TURCO, H.; SILVA, J. P.; CAETANO, A. L..
Compositor do samba: Cem anos de liberdade, realidade e ilusão. Rio de Janeiro, 1988.

SCHNEIDER, F. **Escola para todos: promovendo uma educação antirracista**. Porto Alegre, 2021. Disponível em:
<<https://www.escolasconectadas.org.br/blog/webinar-educacao-antirracista>>. Acesso em: 10 de jan.2024.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM RELATO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE BREJO SANTO/CE

Janaina de Moura Sampaio

Cristiane Gonçalves de Meneses Quinderé

Janine Braga Lopes

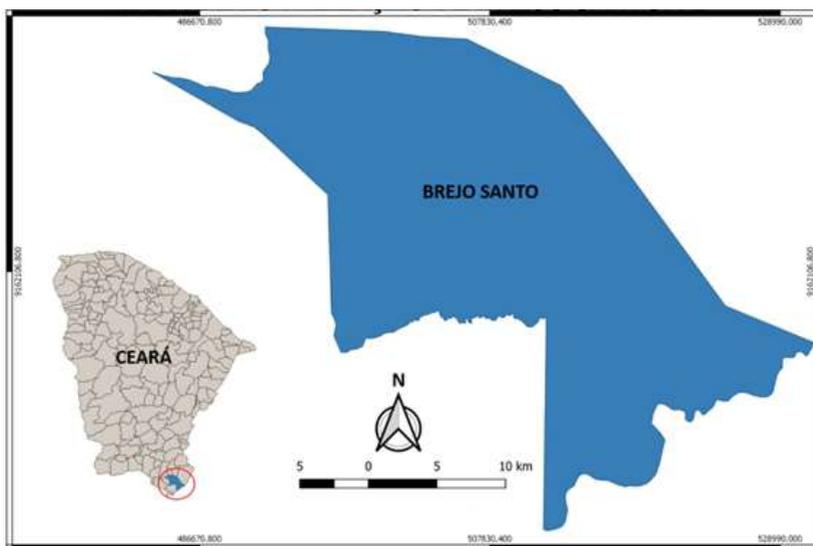
Do incomodar ao agir

Abril e novembro são os meses com datas específicas no calendário que fazem alusão ao Dia dos Povos Indígenas e a Consciência Negra, respectivamente. Abordar no ambiente escolar essas datas e temas como algo esporádico, às vezes até sem contexto ou por obrigação de cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, muito nos incomodava, todavia, precisávamos mudar a estrutura disso em nossa rede e, para tanto, começar pela formação de professores seria o primeiro passo! Desse modo, esse artigo objetiva relatar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na perspectiva da formação continuada de professores e seus efeitos na educação pública municipal de Brejo Santo/CE.

Brejo Santo (figura 1) é uma cidade de 51.090 habitantes e localiza-se no sul do estado do Ceará, na macrorregião denominada Cariri (IBGE, 2022). Nossa rede pública municipal

possui 42 instituições, contando com os Centros de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental I e II. Até dezembro de 2023 possuíamos 8.296 estudantes matriculados e cerca de 787 professores compondo nossa rede.

Figura 1 - Localização de Brejo Santo/CE



Fonte: Bases Cartográficas disponibilizadas pelo IBGE, 2015.
Elaboração: Mayra Pinheiro, 2018.

Para um professor tratar da educação antirracista de modo ao seu trabalho não acontecer de maneira superficial e genérica, ele precisa sentir-se seguro e confiante, ter conhecimento de causa e sensibilidade! Entendemos que enquanto professoras formadoras poderíamos proporcionar um pouco disso através da

escolha intencional do tema das formações continuadas que oferecemos.

Partindo desse pressuposto, planejamos formações pautadas na EREER, com foco no letramento racial, usando como fonte sensibilizadora a literatura, parceria com outras entidades educacionais, intersetorialidade, formações em campo, valorizando conhecimentos de povos e comunidades locais, como descreveremos com maior riqueza de detalhes a seguir.

Ponto de partida

A formação inicial dos professores nem sempre preenche as necessidades e desafios que surgem em sua prática. Isso evidencia a importância do permanente estudo, a fim de (re)significar e (re)aprender suas práticas diárias (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017). Assim, a formação continuada de professores é um componente essencial no desenvolvimento profissional docente, visando à atualização constante diante das dinâmicas mudanças educacionais, sociais e tecnológicas. Ao longo do tempo, a importância dessa formação tem se intensificado, dada a necessidade de preparar educadores para enfrentarem os desafios contemporâneos e proporcionarem uma educação de qualidade.

Em 2020 foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A mesma consolidou princípios e orientações para a formação continuada, destacando a necessidade de uma integração entre teoria e prática, com a perspectiva na diversidade, assim como a atenção às especificidades da Educação Básica. A Resolução reforça a

importância de um currículo integrado e flexível, capaz de se adequar às realidades locais e às necessidades dos educadores em diferentes contextos. As diretrizes propõem em seu capítulo 1:

Art. 1º: A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 2020, p. 2).

A formação de professores é um processo fundamental para garantir que os educadores estejam bem-preparados para enfrentarem os desafios do ambiente escolar e promoverem o aprendizado dos estudantes.

ERER e formação continuada de professores: uma necessidade, uma luta!

Segundo Garcia (1995), a formação de professores deve possibilitar reflexão e tomada de consciência. Nesse sentido, proporcionar aos professores formações continuadas com reflexões e diálogos sobre a ERER pode contribuir para a construção do letramento racial, valorização da história dos diversos povos brasileiros, suas características e suas memórias. Conforme Carvalho e Filho (2020, p. 9 e 10):

Nesse processo de construção e implementação da EREER, a formação docente é extremamente importante, pois se faz necessário instrumentalizar os professores com conhecimento acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira e da realidade lugar, é quem precisa reconhecer, respeitar e valorizar as diferentes culturas e identidades étnico-raciais, pois não é possível promover mudanças sem acreditar na causa que se deve defender.

Nosso compromisso com a EREER vem da necessidade de dialogarmos sobre os impactos do racismo, bem como combatê-lo, até porquê, como afirma Angela Davis, “[...] não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”. Além de que esse é o caminho para (re)construções positivas de si, bem como valorização e respeito às diferenças étnico-culturais dos povos que constituem a nação brasileira. É nessa perspectiva que Gomes e Silva (2002) afirmam que a diversidade étnico-racial começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores e às práticas educativas escolares e não escolares.

Entende-se que formar-se professor dá-se num processo contínuo, ou seja, é um processo que deve priorizar os princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Assim sendo, a formação inicial deverá manter uma ligação com a atuação profissional. Respeitar os saberes de que os professores são portadores, como também repensar a função social e cultural da escola, do professor, de todos que compõem o ambiente escolar, pois antes de tudo são sujeitos sociais.

Gomes e Silva (2002) nos apontam que esses sujeitos possuem histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da

diversidade. Por isso, não podemos considerar a diferença como um estigma, ela é, sim, mais um constituinte do nosso processo de humanização. Por meio dela, nós nos tornamos partícipes do complexo processo da formação humana.

A fim de apropriar-se da EREER e de como conduzi-la, nos debruçamos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Leis 10.639/03, 11.644/08, cartilhas com orientações didáticas e outros documentos que foram fundamentais para que o nosso entendimento e instruções de tais ações fossem possíveis de chegar aos professores e a comunidade escolar em geral.

Um novo olhAR: (RE)significando as formações de professores a partir da EREER

Os caminhos pelos quais o Ensino Fundamental percorreu nas formações continuadas não se distanciou dos percorridos pela Educação Infantil, até porque precisamos pensar numa visão de continuidade. Um dos passos iniciais foi tocar o coração dos professores, sensibilizá-los e para isso, utilizamos de uma vasta literatura disponível no acervo do Programa de Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC, programa idealizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Dentre as obras utilizadas, podemos citar: *Quero meu cabelo assim*, de Marcelo Franco e Souza, *Uma princesa diferente*, de Cristiane Sousa, *Jandê, o curumim tremembé*, de José Marcos de Castro Martins, e também obras de fontes

diversas, como *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, *Olelê: uma antiga cantiga da África*, de Fábio Simões, dentre outros.

Iniciamos nossas formações com um momento deleite ou de círculo de cultura, tendo como referência algumas das obras citadas acima e outras. Com isso, alcançamos dois objetivos: sensibilizar o professor e também demonstrar uma prática que poderia ser reproduzida em sala de aula. Ferreira (2023) acredita no poder transformador e sensibilizador da literatura para essa finalidade, mas faz um alerta quanto a seleção das obras, para que estas não disseminem estereótipos sobre a figura negra ou indígena.

O estudo teórico também se fez importante e, para isso, contamos com a parceria em nossas formações da Universidade Federal do Cariri (UFCA), *campus* Brejo Santo, nas pessoas dos professores Reginaldo Domingos e Willian Kurruíra, que respectivamente trabalham com ênfase na temática étnico-racial (Lei 10.639/2003), religião de base africana, memória, cultura, história africana e africanidade no Ceará e Cariri; formação de professores numa perspectiva interdisciplinar e intercultural e educação escolar indígena. Essa parceria foi fundamental para o letramento racial de nossos professores e também do nosso, enquanto professoras formadoras.

O letramento racial, entendido ao pé da letra como alfabetização racial, é uma maneira de reformular práticas, pensamentos e quebrar estereótipos que foram naturalizadas em nós. É sabido que isso se naturalizou a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pelo dominante privilégio que a branquitude detém e mantém em detrimento às populações negras (BRAÚNA; SOUZA; ANDRADE SOBRINHA, 2022).

Tivemos como compromisso a abordagem das temáticas étnico-racial e antirracista ao longo do ano em nossas formações, assim como recomenda os documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), quebrando a ideia que deveriam ser discutidas apenas em abril e novembro.

A Secretaria de Educação de Brejo Santo encaminha aos professores de todas as áreas do conhecimento e segmentos (Ensino Infantil ao Fundamental), planilhas com orientações e sugestões metodológicas que enfatizam os campos de experiências, habilidades e objetos de conhecimento que estão sendo trabalhados em cada bimestre. Assim, nesse material incluímos sequências didáticas, projetos, sugestões de obras literárias, como as citadas anteriormente, e o principal, inserindo essa temática em todas as etárias e componentes curriculares, a fim de desenvolver um trabalho alinhado e interdisciplinar (figuras 2 e 3).

OBSERVAÇÕES E SUGESTÕES METODOLÓGICAS	- Canção <i>África</i> , do grupo Palavra Cantada, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yGuf7m787k	- Sensibilize a aula com a exposição das charges a seguir: - Charge 1: https://www.mediaplan.com.br/imagens/charges/12019/charge1.jpg - Charge 2: https://www.mediaplan.com.br/imagens/charges/12019/charge2.jpg - Veja orientações metodológicas e atividades complementares nas páginas indicadas para a semana.	- Livro <i>Olelé: uma antiga canção da África</i> de Fábio Simões, disponível em: https://drive.google.com/file/d/1a1H4K59B-Yj9f85w69VA1erP58GQ/view?usp=sharing - Para introduzir o tópico da pág. 246: Diversidade cultural e religiosa, apresente o vídeo "Pequeno dicionário da Eré" (10'02"), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rm006-0-ga8r - Veja orientações metodológicas e atividades complementares nas páginas indicadas para a semana.	- Livro <i>As Franças de Bimfou, de Sylviane Diouf</i> , disponível em: https://drive.google.com/file/d/1c4n05yP4pMMA2K-1uL4tP4yV1G4c/view?usp=sharing - Veja orientações metodológicas e atividades complementares nas páginas indicadas para a semana.
	ATIVIDADES	- Entregue a cada um dos alunos o passaporte para ser montado e preenchido ao longo das aulas, disponível em: https://www.google.com/drive/folders/1Q8K7KJlM1_suef8eQzL3yVGM/view?usp=sharing	- Atividades complementares do manual do(a) professor(a), págs. 233 do(a) professor(a), pág. 246, - Pág. 237 do LD, questões à escolha do(a) professor(a).	- Atividade complementar do manual do(a) professor(a), pág. 246, - Pág. 248 do LD.

Fonte: Secretaria de Educação de Brejo Santo
Elaboração: Prof^a. Janaina Sampaio.

Figura 3 - Planilha de Língua Portuguesa, 6º Ano.

2^a

SEMANA (Previsão 06 a 10 de NOVEMBRO 2023)

Livro de apoio: <i>PORTUGUES CONEXÃO e USO</i>	1º DIA PRÁTICA: Oralidade	2º DIA PRÁTICA: Leitura	3º DIA PRÁTICA: Produção de texto
CAMPO DE ATUAÇÃO:	CAMPO JORNALÍSTICO/ MÍDIÁTICO	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	CAMPO JORNALÍSTICO/ MÍDIÁTICO
HABILIDADE (S)	EF67LP07 D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	EF67LP05 D7 – Identificar a tese de um texto.	EF67LP13 D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
OBJETOS DO CONHECIMENTO	Efeitos de sentido	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	Produção e edição de textos publicitários
OBJETOS ESPECÍFICOS	Identificação do uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, as escolhas lexicais, as construções metafóricas [...]) e a percepção dos seus efeitos de sentido.	Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.	Produção, revisão [...] de textos publicitários levando em conta o contexto de produção dado, [...] relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou [...] que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido [...].

<p>AULA / TEXTO BASE</p>	<p>Para iniciar o tema IDENTIDADE CULTURAL e AFRODESCENDENCIA, aplique a <i>Dinâmica: Sentindo na Pele</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Dê início à atividade sorteadando duplas e determinando quem irá mandar e quem irá obedecer. Até mesmo na hora do intervalo, quem foi escolhido para mandar poderá propor atividades ao colega, que terá de obedecer. As reações poderão ser as mais diversas. Alguns obedecem, outros poderão se revoltar, alguns tentarão fugir. <p>E entre os que mandam tem aqueles que propõem atividades leves e outros que querem humilhar o colega.</p> <ul style="list-style-type: none"> Atenção! O professor deve ficar apenas observando e anotando as situações mais interessantes. Ele só deve intervir se houver algum problema sério entre os alunos. <ol style="list-style-type: none"> Na sala de aula, faça um paralelo entre a dinâmica realizada e a escravidão no Brasil. Pergunte: <ul style="list-style-type: none"> "A situação que vocês vivenciaram hoje lembra algum conteúdo que a gente já aprendeu?" <i>Lembre-os dos escravos que se revoltaram e fugiram para os quilombos.</i> Prepare um roteiro de perguntas para que as crianças reflitam e, depois, escrevam no caderno como foi a sua experiência na dinâmica. <p>Sugestões de perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Como você se sentiu mandando no colega (ou tendo de obedecer ao colega)? O que você descobriu? 	<p>Aborde a obra BETINA (Disponível no DRIVE)</p> <ul style="list-style-type: none"> Faça com que os alunos falem do que a obra vai tratar a partir do título; Distribua a obra em fatias previamente cortadas (ou não) para que sejam lidas e comentadas em equipe. Cada equipe monta suas hipóteses sobre o trecho recebido em folhas A4. O professor intervém durante o processo, possibilitando que os alunos reflitam sobre a leitura e façam conexões com o conteúdo. Oriente ara que as equipes organizem a obra para que se inicie a leitura completa. Com o auxílio de um Datashow, vá lendo E fazendo pausas para que alguma pergunta pertinente seja feita à turma. Em seguida, permita que as equipes leiam as hipóteses feitas antes da leitura integral da obra. Observe se há semelhanças ou até mesmo muita diferença. 	<ul style="list-style-type: none"> Quem eu sou? (Confeccionando um scrapbooking) <p>COMENTE: O Brasil, além de ser um país rico em diversidade étnica e cultural, também é plural em sua identidade.</p> <p>Nas escolas, há crianças com traços indígenas, afrodescendentes, filhas de imigrantes etc. Em consequência, cada uma delas tem uma personalidade própria que, para ser fortalecida, precisa ser identificada.</p> <p>Logo, para que elas possam saber quem são, o essencial é saber de onde vieram.</p> <p>Como na teoria isso é algo difícil de ser passado, vamos à prática.</p> <p style="text-align: center;">De onde eu vim?</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Papéis para scrapbooking (ou de embrulho para presente bem decorado) 1 cartolina colorida 1 cartolina branca 4 bastões de cola bastião (opcional) Cola branca Sobras de cartolina coloridas Tesoura sem ponta Canetinhas coloridas Botões e outros materiais decorativos a sua escolha Riscos <p>Para responder essa pergunta, use a técnica do <i>scrapbooking</i>, pois trabalhando com imagens da família, o aluno começa a entender sua origem.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> O que você poderia ter feito diferente? etc. <ol style="list-style-type: none"> Trabalhe valores, fazendo com que os alunos se coloquem no lugar do outro e reflitam sobre sua postura na atividade. Comente, sem citar nomes, algumas situações que você presenciou e peça para as crianças opinarem sobre elas. Converse sobre o Dia da Consciência Negra, explicando seu significado e importância. Fale sobre o Zumbi dos Palmares como símbolo da resistência à escravidão. 		<p>Para iniciar, esse trabalho, marque um dia e peça para que cada uma delas traga uma foto da família para a sala de aula. No mais, você ainda vai precisar dos seguintes materiais, para cada grupo de quatro alunos:</p> <p>A execução de cada página</p> <p>De início, lembre-se que o layout de cada página de <i>scrapbooking</i> depende de quem faz a criação. No entanto, no momento de iniciar o trabalho, cabe a você estipular um modelo ao seu gosto, mas bem fácil de ser reproduzido. Porém, lembre-se de deixar os alunos livres para criar. Veja como fazer:</p> <ol style="list-style-type: none"> Recorte a cartolina colorida em quatro partes. Depois, recorte $\frac{1}{2}$ cartolina branca em mais quatro pedaços. Em seguida, recorte os papéis de <i>scrapbooking</i> (ou de embrulho) em quatro pedaços de tamanho idêntico aos de cartolina branca. Com as sobras do mesmo, faça diversas tiras, cujo comprimento deve ser igual ao da cartolina colorida, com larguras de 1,5 cm e 3 cm. Reserve tudo. Feito isso, transfira os riscos para as sobras de cartolinas coloridas. Em seguida, reúna a sala e peça que recortem os elementos traçados nas mesmas. Ao terminarem, dê início à confecção das páginas, orientando-as na composição. <p>A descoberta em conjunto</p> <ul style="list-style-type: none"> Estimule os alunos a falarem sobre seus pais, descreverem características, contarem histórias familiares, comentarem os costumes de sua casa (o que comem, onde passeiam, a que religião pertencem, o que fazem com os

Fonte: Secretaria de Educação de Brejo Santo.
Elaboração: Prof^a Geane Camilo.

Um passo importante foi oportunizarmos e darmos espaço também aos saberes locais, a identidade e pertencimento através de rodas de conversa e visitas guiadas/formações em campo às comunidades indígena e quilombola em nosso município e outro vizinho. Falando mais especificamente da comunidade indígena, enquanto Secretaria de Educação não sabíamos da existência de uma em nosso município. Foi através de uma sugestão didática desenvolvida por uma professora de História dos Anos Finais, professora Zilmar da Silva, que tomamos conhecimento. Sua aluna chegou muito feliz em casa contando para a mãe que a professora “estava falando de nós”. A mãe da aluna é Simone Kariri, liderança do Povo Isú-Kariri, localizado no Sítio Queimadas, em nosso município.

Em 30 de setembro de 2023 os professores de Ciências Humanas - Anos Finais, participaram de uma formação em campo ao Sítio Queimadas, onde fica o Povo Isú-Kariri, guiada pelo professor Willian Kurruíra, da UFCA, e pela professora formadora de Ciências Humanas da SME de Brejo Santo, Janaina Sampaio (figura 4). Foi um momento de trocas, saberes locais compartilhados, pertencimentos e descobertas da nossa própria história! Além disso, assistimos o documentário *Uo ba tsoho: Uma viagem pela história, cosmovisão e luta do povo Isú-Kariri*. Vale salientar que em janeiro de 2024 uma grande conquista tivemos: Brejo Santo terá a primeira escola indígena do Cariri Cearense, em terras do Povo Isú-Kariri, ofertando ensino a crianças do 1º ao 5º ano e educação de Jovens e Adultos.

Figura 4 - Formação em Campo ao Sítio Queimadas, em Brejo Santo/CE, Povo Isú-Kariri.



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

Em Porteiras, município vizinho ao nosso, há uma Comunidade Quilombola no Sítio Vassourinha, o Quilombo dos Souza, que tem como liderança a Mestra de Cultura Maria de Tiê. Em novembro de 2022 o grupo de professores de Ciências Humanas - Anos Finais, teve uma formação em campo guiada

pelo professor da UFCA, Reginaldo Domingos e pela professora formadora de Ciências Humanas da SME de Brejo Santo, Janaina Sampaio (figura 5).

Figura 5 - Formação em Campo ao Quilombo dos Souza, em Porteiras/CE



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

Falar em antirracismo não é uma pauta exclusiva da educação. Em Brejo Santo, desde 2022 o Conselho de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR), a recém-criada Coordenadoria de Igualdade Racial do referido município e o Movimento Negro Unificado (MNU), vem desempenhando uma parceria valiosa junto à Educação e a outras secretarias, como a da Assistência Social, Saúde, Cultura e Turismo. Esse trabalho revela o papel da intersetorialidade e do trabalho colaborativo.

Um exemplo dessa parceria são as ações desenvolvidas diretamente nas escolas, a exemplo: palestras com integrantes do MNU e advogados que compõem o COMPIR, para tratar dos tipos de racismo, preconceito e leis que amparam a causa racial; oficinas dirigidas por membros do COMPIR, Secretaria de Cultura e Turismo e Secretaria de Educação, como a intitulada “*Que cor é a nossa cor?*”, mediada pela professora Jucieuda Santos, a alunos da Escola Sabina Gomes (figura 6).

Figura 6 - Oficina *Que cor é a nossa cor?* mediada pela professora Jucieuda Santos a alunos da Escola Sabina Gomes.



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

Em 19 de outubro de 2023 os professores da Educação Infantil participaram de uma formação em *Múltiplas infâncias: reflexões e diálogos sobre a educação para as relações étnico-raciais*, que contou com a presença e participação da liderança do Povo Isú-Kariri, Simone Kariri (figura 7).

Figura 7 - Formação para professores da Educação Infantil.



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

Inseridas na programação do *II Novembro Negro: Igualdade, Resistência e Respeito*, houve formações continuadas direcionadas a professores de todas as áreas do conhecimento e denominada de *Caminhos para uma Educação Antirracista*. Ao público de Ciências Humanas, o momento foi conduzido pela

professora Edileusa Silva (membra do COMPIR e da Coordenadoria de Igualdade Racial) e teve como convidadas, a advogada Marise Caetano (membra do COMPIR) e a professora Rosália Felipe (mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri e professora da rede privada de Brejo Santo) (figura 8).

Figura 8 - Formação continuada *Caminhos para uma Educação Antirracista*, COMPIR Brejo Santo e Secretaria de Educação.



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

Os eFEITOS da ERER na Educação Pública Municipal de Brejo Santo

Há alguns anos o trabalho com a ERER já vem sendo executado com as crianças. Não focamos em datas comemorativas, pois acreditamos no trabalho contínuo e significativo através de um currículo que contemple o trabalho com projetos, sequências didáticas, aulas de campo (figura 9), pesquisas e ações ligadas a temática.

Figura 9 - Aula de campo ao Sítio Queimadas, em Brejo Santo/CE, Povo Isú-Kariri.



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

As ações com as turmas de Educação Infantil foram as mais diversas possíveis! A partir do trabalho com as sequências didáticas: *Quem sou eu?*, *Menina bonita do laço de fita*, *Minha família é colorida*, *Meu crespo é de rainha*, *O cabelo de Lelê*, *Kurumim*; *Pikuin o Pequeno Kurumin*, dentre outros, foi possível

trabalharmos a leitura, compreensão, vocabulário, escrita e diálogo sobre os personagens (figura 10). Tivemos ainda pesquisas sobre os ancestrais das crianças, para que entendam de onde elas vêm, qual o seu pertencimento, suas raízes, as características físicas, mostrando a boniteza da diversidade, valorizando e respeitando as características das etnias, estimulando a autoestima e valorização pessoal.

Figura 10 - Prática de leitura e produções das crianças



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

Figura 11 – Produções das crianças



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

Figura 11 - Desenho de observação: *Adinkra*



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

O jogo simbólico faz de conta salão de beleza, esteve presente incentivando as crianças a valorizarem e conhecerem os diversos tipos de cabelos, como também os turbantes, acessórios e as máscaras africanas. Os jogos africanos foram vivenciados, dentre eles: terra-mar, labirinto, brincadeira de tum-tum, uma brincadeira popular de Togo, país da África Ocidental (figura 12). As crianças puderam conhecer um pouco mais das culturas através desses momentos.

Figura 12 - Crianças vivenciando o jogo africano labirinto.



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

Nas jornadas diárias, o “faz de conta que sou cozinheiro” foi uma diversão à parte com a produção das comidas típicas dos povos indígenas (figura 13). As crianças colocaram a mão na massa! Tiveram uma aula de campo no Sítio Queimadas, zona rural do município onde se encontra o povo indígena Isú-Kariri. Eles apresentaram seus hábitos, costumes e tradições às crianças, a valorização da natureza e a importância da sua preservação. Viram como acontece a produção de colares feitos a partir de sementes que caem das árvores, como produzem as tintas que se pintam e puderam imergir nesse mar de cultura.

Figura 13 - Crianças no faz de conta que sou cozinheiro.



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

Ao final do ano letivo os professores fizeram um apanhado de todas as produções das crianças, juntamente com os gestores e funcionários das instituições, intitulado *Mostra de Inclusão e Diversidade* em toda a rede municipal. Para essa mostra foram convidadas as famílias e a comunidade do entorno para prestigiarem o momento.

Como fruto de um trabalho que abriu horizontes e inspirou novas perspectivas, professores de Ciências Humanas - Anos Finais, desenvolveram no primeiro semestre de 2023 o projeto *Entre Espaços e Memórias*, que objetivava investigar e (re)conhecer espaços e memórias de Brejo Santo através de vivências, causos, percepções e fontes históricas. Através desse projeto foi possível (re)conhecer uma Brejo Santo que não estava nos livros, mas sentida, vivida e visualizada por quem nela habita. Foi espaço e possibilidade de vozes das minorias, etnias e culturas distintas dentro do nosso lugar.²⁶ Para saber um pouco mais, o vídeo a seguir, produzido pela Prefeitura de Brejo Santo, demonstra um pouco do que foi o projeto: <https://www.instagram.com/reel/CxdqiyKL4DA/?igsh=MXBxNUGU2eXh5ZDA5YQ%3D%3D>.

Também no primeiro semestre de 2023, a Escola Major Firmino Inácio de Sousa, localizada na zona rural de Brejo Santo, desenvolveu o projeto *Dia dos povos indígenas é todo dia*, um projeto independente e interdisciplinar que surgiu após nossa tomada de conhecimento do Povo Isú-Kariri. A liderança indígena

²⁶ Para saber um pouco mais, o vídeo a seguir, produzido pela Prefeitura de Brejo Santo, demonstra um pouco do que foi o projeto: <https://www.instagram.com/reel/CxdqiyKL4DA/?igsh=MXBxNUGU2eXh5ZDA5YQ%3D%3D>

Simone Kariri, sempre muito solícita e aberta a ensinar e falar de seu povo para toda a comunidade escolar, deu todo suporte ao projeto.

O Ceará Científico, programa desenvolvido pelo Estado do Ceará através da Secretaria da Educação (SEDUC), objetiva “[...] incentivar e apoiar várias ações em educação científica, de forma que estudantes e professoras se envolvam no desenvolvimento de projetos/pesquisas no cotidiano escolar e na participação de eventos científicos e culturais [...]” (CEARÁ, 2023, p. 1). Em 2023 o evento teve como tema: *Educação científica e as relações étnico-raciais*. Além de aberto ao público do Ensino Médio, também há a categoria Júnior, destinada a estudantes do Fundamental II. Para nossa alegria, os alunos Ana Júlia e Kallebe Bezerra, da Escola Profª Maria Heraclides Lucena Miranda, orientados pela professora Cláudia Figueiredo, foram finalistas na etapa regional, alcançando a 2ª colocação com o projeto: *Entre máscaras e algoritmos: análise e reflexão sobre o impacto da Inteligência Artificial em diferentes grupos étnico-raciais pela Escola Heraclides* (figura 14).

Figura 14 - Professora e alunos apresentando o projeto no Ceará Científico, etapa regional.



Fonte: Autoras Janaina Sampaio, Cristiane Quinderé e Janine Braga.

Como já exposto anteriormente, a temática das relações étnico-raciais veio sendo discutida e abordada durante o ano letivo e no que compete especificamente a Consciência Negra, em novembro houve uma culminância de tudo que foi trabalhado e produzido ao longo do ano. As escolas tiveram a iniciativa de culminarem seus projetos interdisciplinares, expondo-os para toda a comunidade escolar e familiares dos estudantes. Apesar da

Lei 11.645/08 orientar o ensino da temática afro-brasileira e indígena apenas nas aulas de Arte, Literatura e História, nossa rede vem galgando e juntando esforços e iniciativa para essa ser uma pauta dentro do nosso currículo interdisciplinar e que acompanhe todos os segmentos.

Para somar ao trajeto, no início de janeiro de 2024 recebemos a notícia diretamente da Comissão de Monitoramento e Avaliação do Conselho Estadual de Políticas de Igualdade Racial (COEPIR), que nosso município ganhou o *Selo Município Sem Racismo*. Ele é concedido pelo Governo do Estado do Ceará às cidades que realizam ações de enfrentamento ao racismo e para a promoção da igualdade racial. Esse é mais um passo importante na promoção da igualdade racial.

Considerações (não) finais

Sempre há mais o que fazer e sempre haverá! Todavia, quando o assunto é a ERER, saímos de um currículo atrelado a datas comemorativas e muitas vezes sem conexão com a realidade, para um que se adequa cotidianamente ao tratar do multiculturalismo e da diversidade étnico-racial. A partir de então, passamos a ter o cuidado de não discutir a temática étnico-racial de modo pontual, nem em vivências e aulas específicas e esporádicas.

Entendemos o papel fundamental desempenhado pela escola quando o assunto é a formação crítica, respeitosa e empática, que, juntas, promovem a ressignificação e valorização da diversidade. Por isso, apostamos no poder transformador da formação continuada para fomentar a prática docente, de modo que permita e oportunize que todos e todas tenham sua identidade e história acolhidas no espaço escolar. Compreendemos que o

processo de ensino-aprendizagem deve fomentar diálogos relacionados a realidade social, considerando todos que compõem a comunidade escolar.

A partir das ações e vivências apresentadas neste artigo, podemos perceber o quanto os professores da rede alçaram grandes voos e, para isso, o apoio da Secretaria Municipal de Educação foi fundamental, através de investimentos em materiais, brinquedos, aulas de campo, acervos literários que contemplem as relações étnico-raciais e a diversidade, além das formações de professores e gestores.

Seguimos confiantes e cada vez mais motivadas a buscarmos fontes e inspirações de uma educação antirracista. Desejamos semear/cultivar nos professores que compõem a rede esses mesmos sentimentos, pois enxergamos o poder da EREER para superar problemas crônicos da sociedade brasileira, como desigualdades de gênero, o racismo estrutural e outras formas de opressão.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> >. Acesso em: 08 de jan. 2024.

BRAÚNA, C. J. D.; SOUZA, D. da S.; ANDRADE SOBRINHA, Z. M. L. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–10, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8869>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CARVALHO, A. P. G. de.; FILHO, N. M. **Educação literária das relações étnico-raciais: uma proposta para as aulas de língua portuguesa**. 1. ed. - Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/583923/2/Produto%20Ana%20Paula_Educa%C3%A7%C3%A3o%20liter%C3%A1ria%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico-raciais%20%28com%20ficha%20catalogo%C3%A1fica%29.pdf> ≥ Acesso em: 12 de jan. 2024.

CEARÁ. **Edital Ceará Científico 2023**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/05/edital_ceara_cientifico_2023.pdf> Acesso em: 10 de jan. de 2024.

DYBAX, V. **Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdeb_usca/producoes_pde/2016/2016_pdp_arte_unespar-curitiba/vanessadybaxcortes.pdf Acesso em: 20 de dez. de 2023.

FERREIRA, A, da L. Sair do papel: formação de professoras para uma educação antirracista. In: JUNIOR, M. A. de S; RANGEL, T. L. V (Org). **20 Anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.645/08: Avanços, Conquistas e Desafios**.

Itapiranga: Schreiber, 2023, p. 83-97. Disponível em:
<<https://www.editoraschreiber.com/livros/20-anos-da-lei-n%C2%B0-10.639%2F03-e-15-anos-da-lei-n%C2%B0-11.645%2F08%3A-avan%C3%A7os%2C-conquistas-e-desafios>> Acesso em: 15 de dez. de 2023.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: ____ (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022**. Disponível em:
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/brejo-santo/panorama>> Acesso em 10 de jan. de 2024.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 2020 - **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. MEC: Brasília - DF, 2020. BRASIL. Acesso em:
<<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>> Acesso em: 23 de dez. de 2023.

RODRIGUES, P. M. L; LIMA, W. dos S. R; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Revista Saberes Docentes em Ação**, Maceió, v. 03, n. 01, p. (28-47), setembro

de 2017. Disponível em:

<<https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>> Acesso em: 17 de jan. de 2024.

LITERATURA DE AUTORIA DE MULHERES NEGRAS E SABERES HISTÓRICOS NA SALA DE LEITURA

Aleteia Maria da Silva

Introdução

O presente artigo apresenta algumas das indagações presentes em minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro pelo ProfHistória, ainda em andamento, a qual tem por objeto de análise investigativa a relação entre a contribuição da produção literária de mulheres negras, o ensino de História e relações étnico-raciais na educação básica, analisando especificamente o trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura/bibliotecas no espaço escolar.

A pesquisa parte da preocupação de conectar a literatura de autoria de mulheres negras a espaços escolares com o propósito de ofertar o acesso desses livros aos estudantes para auxiliar na construção do conhecimento histórico, mas também para a ampliação de ações antirracistas dentro do ambiente escolar que contribuam para desconstrução de estereótipos sociais estruturais quanto ao “lugar da mulher negra” e possam favorecer os processos de identificação que proporcionem representatividade e referências positivas para os estudantes.

A eleição desse objeto também se faz pela necessidade que senti de um trabalho com a literatura de autoria negra, em

específico de mulheres negras, por acreditar que estudar essa literatura pode auxiliar na valorização das múltiplas identidades, mas também potencializar os lugares de protagonismo das mulheres negras, pois é fato que no Brasil há uma associação de que ocupar determinados lugares sociais, assim como exercício da intelectualidade, é privilégio de homens e brancos, o que acaba por inibir a leitura social de mulheres negras como intelectuais. Mas minha escolha também ocorreu por motivos que perpassam a minha vida profissional.

Desde 2018 atuo como professora regente de Sala de Leitura numa escola que atende o segundo seguimento do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e entre as minhas atribuições dentro desse espaço de atuação profissional estão o incentivo à leitura e a formação dos jovens leitores através de ações de mediação de leitura como indicação de livros, atividades de rodas de leitura, eventos de encontro com o autor, entre outras possibilidades. Além do fato de compreender a literatura como um direito, um “bem incompressível, isto é, que não pode ser negado a ninguém”, e que ela pode ser um “instrumento poderoso de instrução e educação” (Cândido, 2011) e como afirma o referido autor:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (Cândido, 2011)

Cada sociedade vai criar suas manifestações ficcionais, seja através das narrativas orais, das construções artísticas ou da literatura propriamente dita, a qual durante muito tempo foi o principal caminho e instrumento para instrução e educação.

Entretanto, outras possibilidades de “mergulho no universo da ficção” foram se impondo e, cada vez mais, se fazendo presentes no cotidiano das pessoas para além do livro e da literatura, como tem ocorrido com o uso maciço das telas (dos meios eletrônicos por telas de variados aparelhos).

As telas, muito mais que dividirem espaço com o livro, assumiram lugar de protagonistas no acesso a esse universo ficcional, seja através da TV, dos jogos eletrônicos ou do acesso à internet a partir de telas portáteis como o celular, dentre outras. Desse modo, podemos perceber atualmente uma mudança na habilidade leitora ocasionada pelo novo hábito de “passar os olhos” superficialmente pelos textos nas telas e nas postagens online. Alguns pesquisadores já apontam que é possível perceber que quando se tem uma imersão total das telas e de sistemas digitais durante quase todo o dia, de algum modo, a capacidade de raciocínio é afetada, gerando consequências como a redução da atenção, da capacidade de memorização e de imaginação, pois como quase tudo é visual e já vem pronto, resta pouca necessidade de se criar.

De acordo com a última pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil 5*”, a qual é realizada a cada quatro anos pelo Instituto Pró livro, cujos últimos dados são de 2019, com a chegada da adolescência há uma redução drástica de ações de incentivo à leitura, seja por parte da família ou da escola, que vão repercutir num menor interesse dos jovens pela leitura. Entretanto, a mesma pesquisa afirma que quando se pergunta aos leitores como começaram a ter interesse por literatura, 52% deles afirmam que foi por indicação da escola ou de um professor ou professora. Desse modo, a ação mediadora realizada pelos professores não só é importante, mas influencia diretamente o interesse dos estudantes pela leitura, como podemos verificar no quadro a

seguir que apresenta uma tabela onde as pessoas responderam como começaram a se interessar por literatura.

Gráfico 1: Influência para a leitura

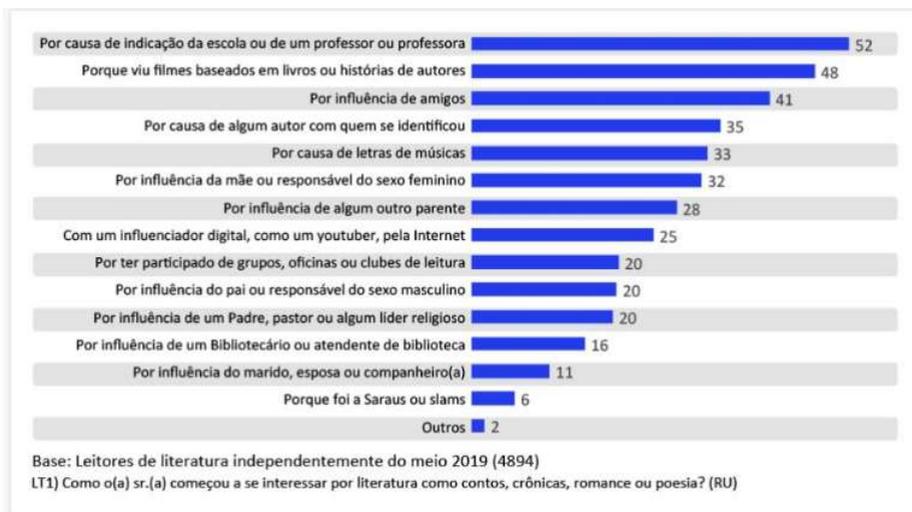


Imagem da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – Influência para a leitura

Fonte: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>

Desta forma, pela minha experiência como professora de História que atua como mediadora de leitura, aponto outro fator que justifica a minha pesquisa é a necessidade de criar caminhos que incentivem o gosto pela leitura literária, que modifiquem hábitos de leitura, ao mesmo tempo em que contribuam para que essa aquisição leitora seja mediada por questões que ultrapassem o texto literário, levando ao conhecimento de variadas realidades sociais, havendo a construção do conhecimentos históricos

através das reflexões dos temas apresentados nos livros e textos e trabalhados em aula. Como fazer e construir estratégias para esse fim é o problema posto para todos nós professores. A minha aposta tem sido e será a literatura de mulheres negras.

Assim, levanto alguns questionamentos os quais pretendo responder ao longo da pesquisa, como por exemplo: em que medida aumentar a quantidade de literatura de autoria de mulheres negras nos espaços escolares e a oferta desses livros aos estudantes pode contribuir para ampliar ações antirracistas dentro do ambiente escolar, auxiliar na desconstrução de estereótipos quanto ao “lugar da mulher negra” na sociedade brasileira e favorecer processos de identificação que proporcionem representatividade e referências positivas?

Será que conhecer, ler e estudar a literatura de autoria de mulheres negras pode auxiliar o estudante na construção do conhecimento histórico e a valorização das múltiplas identidades, mas também visibilizar e potencializar os lugares de protagonismo das mulheres negras, assim como serem percebidas como produtoras de conhecimento e intelectuais? Segundo Azoilda Loretto da Trindade, “ser intelectual é exercer a inteligência e a cognição... por que não seríamos intelectuais? Nesta perspectiva, nem precisamos de ‘estudo’ para tal.” (apud PARREIRAS RAMOS, 2019, p). Por isso, também desejo desenvolver melhor é tentar pensar o conceito de intelectualidade da mulher negra, lembrando que essa intelectualidade pode ser múltipla.

Para a professora Giovana Xavier, da UFRJ, é preciso criar novos espaços e ampliar esse conceito (XAVIER, 2022). Mas no estudo que desejo desenvolver, tenho como foco primordial analisar a mulher negra que tem a intelectualidade como exercício profissional, que está produzindo conceitos e

conhecimentos teóricos, que está escrevendo e registrando ideias e as fazendo acontecer, que está ocupando territórios outrora negados. Bem, essas são algumas das questões que pretendo responder ao longo do desenvolvimento da minha pesquisa.

Desenvolvimento

Em uma entrevista realizada em 2018, para o site do Jornal Correio Brasiliense, a escritora Conceição Evaristo disse que a literatura está nas mãos de homens brancos. Ao fazer tal afirmação, a consagrada escritora vai muito além do fato de que para mulheres negras escrever e publicar é infinitamente mais difícil. A frase de Conceição Evaristo faz uma denúncia do racismo que atinge a sociedade brasileira e que relega à mulher negra um lugar de subalternidade que a impede de ser vista, seja no imaginário social ou em posições reais, ocupando lugares de poder e de destaque. É o racismo que as impede de serem reconhecidas como produtoras de conhecimento, como escritoras, como intelectuais. Conceição assim afirma:

Sem sombra de dúvida existe esse imaginário em relação às mulheres negras, que é um imaginário que, normalmente, não nos coloca como sujeitos produtores de saber, sujeitos produtores de determinada arte. A literatura, até hoje, está nas mãos de homens e homens brancos. Quebrar com esse imaginário que coloca as mulheres negras no lugar de subalternidade e não acreditar nessas mulheres como potentes também na escrita causam um

desinteresse no mundo literário.
Conceição Evaristo²⁷

Essa é uma realidade imposta social e diariamente às mulheres negras, entretanto, elas não aceitam caladas e sem luta. O fato de existir a ecoante voz de Conceição Evaristo e várias outras escritoras já sendo ouvidas e reverenciadas por suas produções e talento, nos prova que uma brecha existe, mas que abrir uma porta acessível a todas ainda é uma tarefa árdua.

Mas como enfrentar o racismo que atravessa as estruturas da nossa sociedade? Precisamos de políticas públicas, de investimentos concretos, de mudanças estruturais e econômicas, de garantia de direitos, mas não podemos negar que um desses caminhos, passa necessariamente por uma educação com compromisso antirracista, que contribua para a construção de uma cidadania real e plena.

Desse modo, o ensino de história na atualidade, que entre suas atribuições está a contribuição para formação de identidades múltiplas, deve se apresentar contrário ao modelo que se constituiu como tradição de ensino. Apesar das transformações que temos acompanhado a partir da década de 80 de uma proposta de um ensino crítico da disciplina, as mudanças ainda não foram suficientes para impactar numa transformação radical no modelo de ensino e nas mudanças sociais. Como afirma a historiadora Cinthia Araújo, mesmo com as mudanças e novas propostas

²⁷ MACIEL, Nahima. **Conceição Evaristo: "A literatura está nas mão de homens brancos"**. Correio Brasiliense [online], Brasília, 15julho2018. Divesão e lazer. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/07/15/interna_diversao_arte,694873/entrevista-conceicao-evaristo.shtml>. Acesso em: 13ago.2022.

curriculares, o ensino de História continua a apresentar relações de colonialidade com marcas de modernidade:

De maneira mais ou menos geral, as propostas mantêm um padrão cronológico linear de organização dos conteúdos, onde prevalece uma concepção de tempo eurocêntrica como única possibilidade de organizar o processo histórico. Ainda que, no final da década de 1980 e no início da década seguinte, tenham surgido propostas que apresentassem formulações alternativas, a sólida tradição escolar, que se apoia na utilização da cronologia quadripartite de origem francesa, não foi rompida. (Araújo, 2013, p.266 e 267)

Esse modelo apresenta a história ocidental como parâmetro e como se fosse a única forma de racionalidade possível, “contribuindo para a construção da inexistência de uma multiplicidade de mundos, tempos e saberes, reforçando a monocultura do tempo e do saber” (Araújo, 2013). A autora propõe “uma outra história possível” onde se instaure “diálogos interculturais capazes de promover uma ecologia de tempos e saberes.” (Araújo, 2013)

Essa proposta pretende uma educação que promova o diálogo, a negociação e a interação que não negue as diferenças, ao contrário, que as diferenças dessa relação intercultural sejam utilizadas para a construção de um projeto que atenda as necessidades desse grupo heterogêneo.

É essencial que a escola esteja atenta para sua contribuição no tipo de cidadão o qual está ajudando a formar. Segundo Circe Bittencourt, a História ensinada na escola traz como uma de suas funções os princípios formadores de uma “concepção de cidadania e democracia em disputa no espaço público” e destaca

a importância da categoria “pedagogia do cidadão” dentro dos currículos de História para o exercício da democracia.

Desse modo, ao propor um ensino de história atravessado por novas epistemologias, para além da perspectiva hegemônica, e pela literatura escrita por mulheres negras, entendo poder oportunizar uma formação menos limitada a todos os estudantes, pois estes passam a ter acesso a novos olhares, outras subjetividades, perspectivas e temas, que antes estavam invisibilizados e/ou em posição subalternidade. De acordo com bell hooks, é preciso mudar nossos paradigmas e até mesmo a forma de falar, de escrever para atingir e lecionar para comunidades diversas, pois “a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.” (hooks, 2017, p.12).

Ainda predomina nas escolas a escolha pela literatura chamada clássica e dos cânones. Os autores mais procurados e vendidos são homens brancos. A literatura negra, seja ela escrita por homens ou mulheres, é restrita a um nicho muito específico do mercado editorial. Numa rápida busca sobre escritoras negras, percebe-se que os nomes citados são quase sempre os das mesmas escritoras, como se a escrita de mulheres negras se restringisse a esse seleto grupo. Isso sem falar na busca pelo filtro “melhores escritoras brasileiras”, aí o resultado é desanimador. De acordo com Regina Dalcastagne, doutora em teoria literária pela Unicamp e professora da UnB, que realizou uma pesquisa onde analisou 692 romances de 383 autores, publicados entre 1965 e 2014 pelos três maiores grupos editoriais, constatou a seguinte realidade:

“mulheres e homens negros aparecem como autores em 2% das publicações e como personagens em 6%. Mulheres negras protagonistas aparecem 6 vezes e como narradoras,

2 vezes. Já mulheres brancas aparecem 136 vezes como protagonistas e 44 vezes como narradoras. A pesquisa também revela inúmeros outros dados, como os estados dos autores.”²⁸

Partindo desses dados, podemos ainda fazer uma relação com mercado editorial brasileiro. Apesar da pressão e demanda social ter gerado um pequeno movimento de mudança no mercado editorial em criar departamentos especializados em uma literatura afrorreferenciada e de um “esforço” de ampliarem o *casting* e catálogo de publicações de autores negros, esse número ainda é muito reduzido dentro de uma sociedade de maioria negra. A realidade é que grande número de autoras negras só consegue publicar através de coletivos e cooperativas ou em “parceria” com editoras, em geral pequenas e médias, num acordo pouco vantajoso, onde as autoras precisam se responsabilizarem com distribuição e comercialização das tiragens de livros acordada.

Tais constatações são reflexos do machismo e do racismo no Brasil e nos remetem a Lélia Gonzalez ao afirmar, na década de 80, que: “Ser negra e mulher no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão”. Lamentavelmente o acesso à escrita e a publicação de literatura produzida por mulheres negras em nossa sociedade ainda é excepcionalidade. Daí a importância de pensadoras negras que coloquem o dedo na ferida e reconheçam que essas ausências e invisibilidades são reflexos de um problema muito maior que

²⁸ NASCIMENTO, Débora do. **Os desafios às autoras negras e aos autores negros para publicar livros no Brasil**. Revista Biblio [online], 03ago.2020. Opinião. Disponível em: <<https://biblio.info/os-desafios-as-autoras-negras-e-aos-autores-negros-para-publicar-livros-no-brasil/>>. Acesso em: 13ago.2022.

intersecciona questões de raça, classe e sexo. Como afirma Djamila Ribeiro ao apontar a importância das mulheres negras reivindicarem seus “lugares de fala”:

“as expressões dos feminismos em nossa atualidade têm cada vez mais sublinhado a importância do protagonismo político e científico daquelas mulheres que são as principais afetadas pela interseção de tantos traços de exclusão social. Ao reivindicar o “lugar de fala” desses sujeitos, como nos explica a filósofa brasileira Djamila Ribeiro, o que se exige é o reconhecimento de que a exclusão também é de ordem política e epistemológica, e que a criação das oportunidades para a fala faz parte de uma militância menos interessada em apresentar essas mulheres e os problemas por elas enfrentados e mais empenhada em criar espaços em que essas mesmas mulheres possam realmente falar e serem ouvidas (Apud GUIMARAES, 2020. p. 4).

Percebo como necessário e urgente darmos aos nossos estudantes a oportunidade de conhecerem e poderem ler escritores/as negros/as e indígenas, mas como foco principal desse trabalho, oportunizar, principalmente aos alunos das escolas públicas, os quais em sua maioria só tem acesso à literatura através da escola, o conhecimento dessa escrita feita por mulheres negras, seja através da literatura e/ou textos teóricos e através da própria escrita, como autores. A escola é o local onde grande parte dos estudantes tem acesso a livros, seja os livros didáticos distribuídos através PNLD, mas também acesso a livros de literatura quando a escola possui uma biblioteca escolar ou uma Sala de Leitura, como podemos observar na figura seguinte elaborado a partir da pesquisa o Instituto Pró-Livro em 2019 sobre o “Retrato da leitura em bibliotecas escolares”, onde 48% dos adolescentes entre 11 e 13 anos acessam livros de literatura através de empréstimos em bibliotecas escolares.

Figura 1: Empréstimo de livros em bibliotecas escolares, por faixa etária

4ª EDIÇÃO DA RETRATOS DA LEITURA do BRASIL
Principais formas de acesso aos livros



<https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf>

Entendo como importante que os estudantes negros desse reconheçam nas histórias e se sintam representados através da literatura, seja como personagens ou como autores, pois suas

²⁹ Pesquisa realizada em 2019 pelo Instituto Pró-Livro sobre o “Retrato da leitura em bibliotecas escolares” em cerca de 500 escolas, em 260 municípios e 17 estados brasileiros. O diretor da escola, um professor de português e o responsável pela biblioteca ou sala de leitura responderam a um questionário de mais de 60 questões.

histórias e olhares sobre o mundo são tão legítimas quanto qualquer outra. Assim como afirma Winnie Bueno:

Quando eu escrevo, me alimento de questões que me atravessam como sujeito, ligadas à memória, à ancestralidade, e à construção da identidade da mulher negra em uma sociedade racista e machista. Ao entrar em contato com essas autoras negras, eu passei a olhar para aquilo que até então parecia não fazer sentido ou parecia mais um recurso para desabafar como um material que tem potência literária e que, portanto, é uma prosa ou poesia a ser publicada.³⁰

Desenvolver esse trabalho dentro das escolas é uma possibilidade de dar aos estudantes a oportunidade de conhecer estas histórias, ouvir esses outros relatos, de se inspirarem e se reconhecerem. É também a chance de ter acesso a uma educação libertadora que não fique restrita a uma visão unilateral, eurocêntrica e, ainda, hegemônica. É dar aos estudantes a oportunidade de perceber que se há a hegemonia de um grupo ou de uma forma de pensar é por que há submissão e subordinação de outras visões e grupos. Como afirma Catherine Walsh:

E é através desse conhecimento que se gera um "outro" conhecimento. Um pensamento "outro", que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando),

³⁰ REINHOLZ, Fabiana. A literatura pode reverter a desvalorização do olhar das mulheres negras no Brasil. Brasil de Fato, Porto Alegre, 03set.2020. Cultura. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/09/03/a-literatura-pode-reverter-a-desvalorizacao-do-olhar-das-mulheres-negras-no-brasil>>. Acesso em: 13ago.2022.

tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente. (WALSH,2019. p.15 e 16).

Mas que acima de tudo, é preciso fazer com que esse conhecimento reverbere nas relações dentro da escola, na comunidade em que vivem e no respeito das diversas identidades e na prática plena da cidadania e na busca por uma sociedade democrática que tenha o compromisso com a luta antirracista. A escola como uma instituição, no cumprimento de seu papel social, deve atuar de forma a garantir aos estudantes um lugar seguro e que possibilite uma relação intercultural, e formador de identidades múltiplas, como afirma Nilma Lino Gomes:

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatiza-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2003a, p. 171-172).

Partindo dessa visão, outro fator importantíssimo que move o desenvolvimento deste trabalho é a necessidade de levar os estudantes das escolas públicas a não só conhecerem a existência da produção de autoras negras, mas a passarem a entenderem que mulheres negras também são intelectuais, produtoras de conhecimento e ocupam espaços de poder e decisão, apesar de ainda serem minorias nesses espaços em decorrência do racismo e machismo que transborda em nossa sociedade, principalmente se levarmos em conta os dados do último censo de 2022, que aponta que 56% da população

brasileira é de pessoas autodeclaradas como negras. Por isso, a necessidade de desenvolver um trabalho que leve a desconstrução do imaginário que coloca as mulheres negras no lugar de subalternidade e de ausência.

É preciso que os estudantes tenham acesso à informação da enorme quantidade de autoras negras que estão produzindo, mas que também possam ter acesso a esses livros, pois como escritoras negras publicam menos, conseqüentemente, vedem menos e seus livros são menos lidos, estando pouco disponíveis em bibliotecas escolares. Os estudantes precisam saber que fatores políticos, sociais e econômicos, os quais interseccionam raça, classe e gênero levam a essa realidade, pois como afirma Grada Kilomba, “o ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem escuta. Nesse sentido, ouvir é um ato de autorização” (Kilomba,2019). Ou seja, as mulheres negras não estavam autorizadas a falarem até bem pouco tempo. E ainda hoje lutam arduamente para combater o que Grada Kilomba denomina como “princípio da ausência” que leva a um apagamento da existência da produção de autoras negras, princípio o qual assim a autora define:

O princípio no qual quem existe deixa de existir. E é com esse princípio da ausência que espaços brancos são mantidos brancos, que por sua vez tornam a branquitude a norma nacional. A norma e a normalidade, que perigosamente indicam quem pode representar a verdadeira existência humana. Só uma política de cotas é que pode tornar o ausente existente. (Fanon, Kilomba, 2020, prefácio)

Assim, entendo haver uma urgência de um efetivo cumprimento das leis 10.639 e 11.645, que por sinal alteraram a LDB, legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Temos que, ao menos, começar a romper com a

educação eurocentrada e levar para as nossas escolas aulas que abordem as histórias e as culturas afro-brasileira e indígenas para, assim, impedir o princípio da ausência. A literatura de autoria negra feminina pode ser um desses caminhos, pois textos literários de autoria negra podem auxiliar os estudantes no conhecimento de si próprio, a medida que, o negro, como autor e personagem passa a ser o protagonista de sua própria história. Acredito que uma educação antirracista, com diálogo intercultural crítico auxilia na formação do cidadão e no exercício da democracia.

Por isso, ao propor o desenvolvimento dessa pesquisa tenho a intenção de atingir alguns objetivos, sendo o principal deles possibilitar os alunos a oportunidade de conhecer e ler escritoras/intelectuais negras dos mais variados temas na busca pela desconstrução de estereótipos quanto aos lugares dessas mulheres na sociedade brasileira e, assim, averiguar se o reconhecimento da representatividade da literatura escrita por mulheres negras e auxilia na valorização da autoimagem dos estudantes gerando referências positivas.

Através dessas narrativas literárias, outro objetivo é promover um ensino de História que busque superar uma linearidade temporal e levar os estudantes a problematizarem questões contemporâneas como racismo, sexismo, desigualdade, diversidade de gênero, diversidade cultural, entre outros possíveis.

Desejo trabalhar com diferentes temáticas, contextualizar as produções, fazer debates que levem os estudantes a problematizarem as questões trabalhadas em aula de forma crítica e a entender os conceitos estudados.

Para dar conta de analisar e avaliar o meu objeto de pesquisa algumas questões teóricas são necessárias para embasar minha proposta. Para isso, alguns conceitos e autores me auxiliarão nesse processo de desenvolvimento da pesquisa e escrita da minha dissertação.

Tendo em vista que a escola é um grande caldeirão de conflitos que não podem simplesmente serem ignorados, acredito que a literatura pode auxiliar a comunidade escolar a refletir sobre os variados temas e entender que os conflitos vão surgir, mas que é preciso negociar e respeitar a todos para que não ocorram hierarquias em relação aos direitos e nem ocorra silenciamentos.

O conceito de interculturalidade crítica, a partir de Catherine Walsh e Vera Candou, ajuda a pensar como a utilização da literatura produzida por autoras negras, e os temas que podem surgir a partir desses textos marcados pela vivência social de ser mulher negra numa sociedade machista e patriarcal e extremamente desigual como a nossa, pode conduzir o debate e promover uma interação que não negue as diferenças, ao contrário, atenda as distintas necessidades dos grupos heterogêneos e auxiliar na busca por transpor a inferiorização de conhecimentos que foram inviabilizados e interrompidos. Assim, o conceito de interculturalidade crítica:

... se preocupa também com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades em seu interior. (Walsh, 2009)

Refletir com maior profundidade sobre as especificidades do feminismo negro é uma das propostas dessa pesquisa e, por

isso, é imprescindível conhecer as produções intelectuais das pensadoras negras e não negras sobre o feminismo hoje dentro e fora do Brasil, como a filósofa Djamila Ribeiro (O que é lugar de fala?), Carla Akotirene (Interseccionalidade), Katiuscia Ribeiro (Mulherismo africana), Débora Diniz (Esperança Feminista), Flávia Biroli (Gênero e desigualdades), entre outras intelectuais, pois podem contribuir para uma reflexão mais apurada em relação da situação da mulher negra em nosso país na atualidade.

Podemos afirmar que ao longo da história do Brasil ocorreu uma tentativa de epistemicídio e que as mulheres negras tiveram seu direito de fala interditado, foram interrompidas e silenciadas. Desse modo, como afirma Djamila Ribeiro (2017), reconhecer que houve essa exclusão é necessário para se criar espaços para que mulheres negras possam não apenas falar, mas serem ouvidas.

Acredito que ler a literatura produzida por essas mulheres é uma das formas de ouvir o que elas têm para nos falar. Daí a importância do feminismo negro nessa luta por busca e ampliação de espaços de atuação, pois há diferentes formas de ser mulher e de ser mulher negra. Dessa forma, compreender as diferentes propostas do feminismo negro interseccional e dos “feminismos subalternos” do Sul Global, assim categorizados por Luciana Balestrin, (classificação que também pode ser pensada para os feminismos negros), é essencial a promoção de maior igualdade de gênero.

O feminismo, enquanto movimento em luta pela igualdade, liberdade e justiça para todas as pessoas, não é uma coisa só. São as experiências de raça, classe, gênero, sexualidade, variáveis para cada sujeito, que definem o que é feminismo e, por conseguinte, o que é ser feminista. No caso de mulheres negras, questões como memória da

escravidão, trabalho doméstico, hipersexualização, genocídio ocupam lugares centrais para defini-lo. (Xavier, 2019)

Outro conceito que acho essencial para esse trabalho é o de colonialidade de gênero, dentro de uma perspectiva interseccional, tendo como ponto de partida os estudos desenvolvidos por pensadoras como Maria Lugones, Rita Segato e Ochy Curriel. Lugones faz uma crítica ao conceito de Colonialidade do Poder de Aníbal Quijano ao afirmar que o autor peruano não fez sua elaboração levando em conta o conceito de gênero e que, inclusive adotou uma visão patriarcal em suas análises. Para Lugones é preciso uma análise que preconize as relações de raça, gênero, classe e sexual para explicar a colonialidade de gênero que atinge de diversas formas as diferentes mulheres (LUGONES, 2008).

O conceito de colonialidade de gênero nos leva a perceber os múltiplos mecanismos de desigualdades que atingem as mulheres negras e faz com que elas sejam subalternizadas na sociedade brasileira e não sejam vistas como produtoras de conhecimento, pois é fato que em nosso país, mulheres negras representam o maior grupo populacional, mas ainda são minoria nos cargos de liderança, ganham salários menores e ainda ocupam as funções com menores remunerações e precárias condições de trabalho, sendo vistas com lentes estereotipadas que as assumem como menos capazes.

Outra categoria primordial para esse estudo é a definição do que é Literatura Negra, tendo em vista que muito mais que uma questão de nomenclatura (Literatura Negra? Literatura afro-brasileira? Literatura negro-brasileira? Literatura afrodiáspórica? Literatura de autoria negra?) esse é também um debate político. Ao decidir trabalhar com literatura de autoria de mulheres negras

entendo como necessário buscar o debate do que venha a ser literatura negra, mais do que isso, entender as diferentes denominações utilizadas. Pretendo problematizar essa questão a partir de alguns autores.

Destaco que o termo Literatura Negra é entendido por pesquisadores como uma forma de resistência ao discurso dominante, ao silenciamento e a desvalorização desse grupo social e de suas produções, se contrapondo a uma literatura normatizada que se apresenta como neutra. É uma forma de luta que se opõe a uma narrativa única, universal da literatura, pois a literatura negra, afrodiáspórica, também não é única, está imersa em diversidade cultural e temática. Os teóricos trazem multiplicidades de nomenclaturas (literatura negra, literatura afrodiáspórica, literatura afro-brasileira, literatura afrodescendente, literatura negro-brasileira) e definições conceituais diferentes para explicar essa literatura. Entre eles, destaco alguns como Zilá Bernd, Domício Proença Filho, Eduardo de Assis Duarte, Cuti e Cátia Maringolo. A questão mais polêmica não está em torno da nomenclatura, mas em definir o que é literatura negra.

Para alguns autores, como Zilá Bernd e Domício Proença Filho, a literatura afro-brasileira é aquela que passa por uma perspectiva negra, onde há uma busca pelo “regate da memória negra”, não passando apenas pela autoria, mas por engajamento com questões da negritude. Já para Cuti (Luiz Silva), um dos critérios definidores da literatura negra é a autoria, pois nela está presente a consciência racial, assim como a experiência de vida dos escritores negros, se apresentando como uma resistência ao discurso dominante. Para embasar minha pesquisa pretendo aprofundar as reflexões teóricas sobre a conceituação de literatura negra durante a escrita da minha dissertação.

A princípio, faço a opção pela terminologia “literatura de autoria de mulheres negras”, como forma de privilegiar uma produção de autoria desse grupo social, suas construções, subjetividades e alteridade, suas memórias e tradições, que a partir de suas escritas, atravessadas pelas questões raciais, de gênero e classe, apresentam uma proposta estética destituídas de submissão, com variados repertórios temáticos e apresentam uma escrita de si, sem intermediários, uma autorrepresentação, como afirma Conceição Evaristo:

Se há uma literatura que nos inviabiliza ou nos ficciona a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de autorrepresentação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento a que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se torna o lugar da vida. (Evaristo, 2005).

Desse modo, intenciono desenvolver, de forma substancial, todas essas questões teóricas aqui apresentadas como possibilidades para a minha pesquisa e escrita da dissertação.

O programa de mestrado profissional do ProfHistória, do qual faço parte, preconiza a criação de uma proposta pedagógica

que possibilite a aplicação prática da fundamentação teórica apresentada na dissertação. Assim, acredito ser possível me lançar ao desafio de desenvolver um catálogo de sugestões de literatura de autoria feminina negra contendo: minibiografias das autoras escolhidas, imagem da capa do livro, ficha técnica, sinopse e, o mais importante, propostas de atividades que podem ser realizadas dentro de uma perspectiva que atenda o cumprimento da lei 10.639/03, desenvolva a criticidade, com o objetivo de promover conhecimentos históricos. A ideia é que os livros sejam de diferentes autoras e com temáticas variadas.

A intenção é que o catálogo proposto não se restrinja ao uso somente de professores de História, mas que possa ser utilizado pelos professores da disciplina de Círculo de Leitura e professores de diferentes áreas que desejem desenvolver atividades dentro da proposta de uma educação antirracista com a utilização de literatura atravessada pelas questões de raça, gênero e classe.

Pretendo aplicar algumas das propostas de atividades na disciplina de Roda de Leitura que leciono numa escola do municipal do RJ, tendo como um dos princípios da Sala de Leitura que é a formação de leitores autônomos e críticos, mas também que proporcionar aos estudantes o conhecimento e acesso à literatura de autoria negra e feminina e a aquisição de conhecimentos relacionados ao currículo de História. Durante o desenvolvimento da disciplina o desejo é que os estudantes sintam-se a vontade para escreverem relatos de experiências acerca de suas reflexões sobre os textos literários lidos e as temáticas abordadas nas aulas a partir das leituras e reflexões coletivas.

Considerações

Como foi informado no início desse texto, este artigo é resultado de indagações de uma pesquisa de mestrado que ainda está em andamento. Desse modo, as reflexões aqui expostas são de uma mestranda que está maturando ideias, fazendo leituras e questionamentos acerca do seu objeto de pesquisa. Tudo o que já foi por mim já foi coletado nas pesquisas de campo e refletido com base nas leituras realizadas, ainda são bastante incipientes. É preciso um maior volume de material e de maturação para chegar a resultados e afirmações.

Entretanto, posso afirmar que essa pesquisa se propõe a pensar possibilidades para uma educação antirracista e comprometida com a formação de estudantes conscientes, com uma visão mais holística do mundo e que saibam zelar pelo direito do outro, mas também sejam capazes de entender, parafraseando Angela Davis, que “mulheres negras tem o poder de mover a sociedade” e, por isso elas precisam acessar todos os espaços que quiserem, sem que haja barreiras em seus caminhos.

Referências:

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Feminismos Subalternos**. Revista Estudos Feministas [online], v. 25, n. 3, p. 1035-1054, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1035>. Acesso em: 11 set. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.37, jan/abr. 2008.

DALCASTAGNÈ, R. **Entre silêncios e estereótipos:: relações raciais na literatura brasileira contemporânea.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S. l.], n. 31, p. 87–110, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434>. Acesso em: 1 fev. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.** Ago. 2005. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/ as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, nº 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos.** Org. Flávia Rios e Márcia Lima. 1ª edição. Rio Janeiro: Zahar. 2020

KILOMBA, Grada. **Fanon, existência, ausência.** In: Pele Negra, máscaras brancas. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; Prefácio de Grada Kilomba; Posfácio de Deivison Faustino; Textos Complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero.** *Tabula Rasa* [online]. 2008, n.9, pp.73-102. ISSN 1794-2489. Acesso em: 15 ago. 2023.

PARREIRAS RAMOS, A. M.; BASTHI, A. .; SILVA FILHO, C. H.; CRISTO DE OLIVEIRA, C. R.; GIOVANA XAVIER, G. X.; RIBEIRO, J. S.; BENTO, M. M. **Azoilda Loretto da Trindade - Afetos inscritos: Educação, Cuidado e Relações Raciais - O Legado de Zó.** Revista Aú, [S. l.], v. 1, n. 01, 2019.

Disponível em:

<https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/19>. Acesso em: 17 ago. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-vivier.** In: CANDAU, vera (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

XAVIER, G. **História Intelectual de Mulheres Negras: um novo “território existencial” historiográfico.** Revista História Hoje, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 349–365, 2022. DOI:

10.20949/rhhj.v11i22.849. Disponível em:

<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/849>. Acesso em: 17 ago. 2023.

HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: TRABALHANDO A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marilane de Souza Bhering

Valter Machado da Fonseca

Thiago Henrique Mota Silva

Essa obra resulta da Dissertação de Mestrado intitulada “Currículo e educação para as relações étnico-raciais: desafios da Lei 10.639/2003,” realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais e apresentado no VIII Congresso étnico-racial da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal³¹. O que demonstra um compromisso acadêmico e social com a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial na educação. Da mesma maneira, proporcionando uma importante contribuição para compartilhar conhecimentos e experiências com outros pesquisadores, educadores e ativistas.

Desse modo, este estudo tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais que consiste numa pauta importante para a formação de crianças e jovens em processo de escolarização. Sendo assim, discorrer sobre a Lei 10.639/2003³² - regulamento que torna obrigatório o

³¹ A pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da

ensino de história da África e afro-brasileira no currículo da educação básica consiste em compreender a importância dos atores sociais envolvidos na luta antirracista no Brasil. Legislação, que completou, no ano de 2023, vinte anos de sua elaboração e representa uma conquista na formulação de propostas curriculares mais democráticas e representativas. Ademais, reforça a luta coletiva de movimentos sociais como o Movimento Negro-protagonista nesse debate tão urgente que é a educação antirracista na sociedade brasileira.

Nesse contexto, a Lei 10639/2003 como uma conquista dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro³³ que historicamente tem lutado por mudanças estruturais na sociedade brasileira para enfrentar o racismo e suas consequências. Esta legislação, que torna obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, é vista como uma resposta às demandas desses movimentos, visando efetivar mudanças significativas na estrutura educacional do país e na percepção coletiva em relação às questões étnico-raciais.

A abordagem metodológica destaca a pesquisa qualitativa como o principal método utilizado para investigar a educação

rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira", e dá outras providências" (Brasil, 2003).

³³ A trajetória do movimento negro é muito dinâmica marcada por diferentes momentos e atuações tanto políticas quanto militantes. Atualmente, o **Movimento Negro** é considerado **plural**, levantando **bandeiras progressistas** que vão do **combate ao racismo** a diversas outras vertentes, como **feminismo**, **causa LGBT** e **tolerância religiosa** com a valorização das religiões de matriz africana, dentre outras. Constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas e culturais. Para maiores informações ver: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro/>. Acesso em 14 de dez. de 2023

para as relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/2003. A coleta de dados foi realizada através da análise de estudos bibliográficos relacionados ao tema, bem como da categorização de documentos, legislações e produções de intelectuais negros(as) que abordam conceitos sobre raça, etnia e legislação educacional, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tal procedimento permite uma compreensão ampla e aprofundada das questões relacionadas à temática no contexto brasileiro.

Ao analisar estudos, documentos e produções intelectuais, os pesquisadores podem identificar tendências, desafios e avanços na implementação da Lei 10.639/2003 e na promoção da diversidade curricular nas instituições de ensino. Logo, a constatação de que a Lei 10.639/2003 tem caminhado como uma proposta de diversificação do currículo das instituições de ensino, porém ainda enfrenta desafios significativos na sociedade brasileira, é um importante resultado da pesquisa. Isso destaca a necessidade contínua de enfrentar resistências, promover formações docentes adequadas e desenvolver materiais didáticos inclusivos e representativos para avançar na efetivação dos objetivos da legislação.

Movimento Negro e a trajetória da luta antirracista no Brasil

Para iniciarmos esse debate, não podemos deixar de trazer a importância dos movimentos sociais e as articulações desenvolvidas ao longo da história brasileira acerca da inclusão da população negra e a superação das desigualdades raciais na sociedade. Assim, o Movimento Negro é um dos protagonistas

na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial no Brasil. Desde o período colonial, as comunidades afrodescendentes têm se organizado para resistir às diversas formas de discriminação e opressão racial. Ao longo da história, o Movimento Negro Brasileiro passou por diferentes fases e vertentes, mas sempre teve como objetivo central a busca por direitos civis, sociais, políticos e culturais para a população negra. Esse movimento promove debates, articulações políticas, mobilizações sociais e manifestações culturais em prol da valorização da identidade negra e da desconstrução do racismo estrutural presente na sociedade.

É crucial reconhecer que a luta antirracista no país se deu ao longo de todo o período Republicano e o texto Constitucional de 1988 reflete uma série de demandas e reivindicações por direitos civis e sociais de vários segmentos da sociedade brasileira, incluindo o Movimento Negro. Conforme observado por Domingues (2007), a trajetória da mobilização racial negra pode ser compreendida em três fases distintas cada uma delas caracterizada por contradições, avanços e recuos.

O autor destaca a importância da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978 como um marco significativo na luta antirracista no Brasil. Com o surgimento do MNU, as reivindicações por igualdade racial ganharam uma maior conotação política e uma abordagem mais sistematizada sobre as questões raciais e seus impactos nos diversos setores da sociedade, como educação, saúde e trabalho. Além do MNU, outras entidades e movimentos desempenharam papéis diversos que contestaram o preconceito racial ao longo da segunda metade do século XX. Tais como: a *Imprensa Negra*, a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e a União dos Homens de Cor (UHC)

A fundação do MNU durante o período de abertura política no Brasil “uma entidade ao nível nacional, que marcou a história do Movimento Negro contemporâneo, é considerada como um dos protagonistas na luta antirracista brasileira” (Gomes, 2011, p.141). À vista disso, a pauta educacional sempre esteve presente no cenário que marcou a forma de organização dos negros pós-abolição. Conforme destacado por Domingues (2007), a trajetória do Movimento Negro está intrinsecamente ligada aos diferentes momentos históricos, marcados por avanços, contradições e rupturas na luta antirracista no Brasil.

Com o processo de abolição da escravatura e com o advento da República em 1889, a população negra, composta em sua maioria por ex-cativos, foi deixada à margem, sendo protelada às condições que visavam à sua cidadania. Isso ocorreu, visto que o novo sistema político não os incorporou em seus direitos políticos, culturais e sociais. Dessa maneira, foram criados movimentos de mobilização racial para contestar essa ordem social vigente, o que levou diversas entidades como associações, grêmios, clubes, jornais a denunciar o problema da questão racial no Brasil (Domingues, 2007).

A imprensa negra desse período também desempenhou um papel importante na conscientização política da população negra “os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época” (Gomes, 2012, p. 736). Logo, os jornais, além de exercer um papel educativo, também tinham em suas pautas, as denúncias, que eram reveladas quando se traziam as reais condições de vida da população negra, como o acesso limitado à educação, saúde, moradia, oportunidades de emprego e a discriminação racial.

Sendo assim, essas questões consistiam em um problema político a ser encarado pelo Estado Brasileiro.

A Frente Negra Brasileira, fundado na década de 1930, emerge como um dos movimentos mais significativos e influentes nas mobilizações negras do país. Reconhecida por sua abrangência nacional, a FNB teve proeminência em vários estados brasileiros e atuando de forma ampla com o intuito de agregar diversos serviços dentro dessa instituição. Contudo, com a instauração do “Estado Novo” (1937-1946), esses movimentos são tirados de cena e as diferentes mobilizações entraram em colapso e só apareceram no cenário político com a queda da Ditadura de Getúlio Vargas (Domingues, 2007).

O Teatro Experimental do Negro- TEN³⁴, que, assim como outras organizações, também, se configurou em um cenário político incerto. Ainda segundo Domingues (2007), a trajetória do Movimento Negro perdeu espaço na articulação com o Golpe de 1964, quando foi colocado em xeque o debate racial no Brasil. Todavia, ressurgiu em 1978, com a ascensão da fundação do Movimento Negro Unificado-MNU. Com o surgimento do MNU, “o termo negro assume uma conotação eminentemente política” (Gonçalves, 2011, p.113). Nesse sentido, houve um diálogo com o cenário político de democratização da sociedade, acompanhado

³⁴ “Surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte” (Nascimento, 2004, p. 210).

de mudanças significativas na nova fase da história da nação brasileira.

Ao ressignificar a raça o Movimento Negro Brasileiro como ator político busca romper com as narrativas e estereótipos negativos que tem sido associado à população negra, sendo essa compreendida numa perspectiva emancipatória e reconhece a contribuição dessa população como sujeitos de direitos (Gomes 2017). Do mesmo modo, entendido como sujeitos de conhecimento, o Movimento Negro reafirma os saberes emancipatórios produzidos pela população negra (Gomes, 2017). Destarte, “o Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimento sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil” (Gomes, 2017.p.2).

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2017, p.2).

A reflexão proposta pela autora sobre as razões políticas dos movimentos sociais e do Movimento Negro, é fundamental para compreender o enfrentamento do racismo e o combate das desigualdades presentes dos efeitos perversos da sociedade patriarcal, elitista e assentada no escravismo. Isto posto, o Movimento Negro tem como pauta central a reivindicação da educação e do trabalho como direitos fundamentais assegurados à população negra. Assim, “o eixo tático do movimento negro, portanto, passou a ser: promoção imediata da igualdade de

oportunidades raciais; do “denuncismo” para as soluções concretas” (Domingues, 2008, p.118). Esse movimento ampliou seu debate e visibilidade com a implementação de políticas de ação afirmativa na segunda metade dos anos 1990 (Gomes, 2012).

Da mesma maneira, a Marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1995 em Brasília, foi de fato um marco importante no diálogo entre o Movimento Negro e o Estado Brasileiro. Que levou suas demandas e reivindicações voltadas à educação, ao trabalho e à melhoria de vida da população negra por meio de políticas públicas, tendo em vista o quadro de exclusão a que esses grupos estavam submetidos. Como resultado da mobilização e das reivindicações feitas durante a Marcha Zumbi dos Palmares, o Estado Brasileiro foi pressionado. Isso levou à criação do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que teve como objetivo atender às demandas educacionais, de saúde, mercado de trabalho, cultura e acesso à terra para a população negra (Santos, 2014).

A análise de Gonçalves (2011) destaca o papel central do Movimento Negro nas reivindicações relacionadas às questões educacionais e sociais. O autor ressalta que as conquistas sociais e a inserção da população negra em diversas esferas não devem ser atribuídas principalmente às ações benevolentes do Estado ou de organizações filantrópicas, mas sim às lutas e mobilizações promovidas pelos próprios grupos negros. Ainda destaca que as entidades filantrópicas muitas vezes lidam com a questão da pobreza, mas não necessariamente se comprometem com as organizações que lutam contra o racismo e buscam promover a igualdade racial. Isso sugere que a atuação dessas entidades pode não abordar de forma efetiva as dimensões específicas das desigualdades raciais e as demandas do Movimento Negro.

Nesse contexto, como uma política de Estado a Lei 10.639/2003 evidencia a importância do diálogo e da participação dos movimentos sociais na formulação e implementação de políticas públicas que buscam enfrentar as desigualdades e promover a justiça social, especialmente no que diz respeito às demandas e direitos da população negra e dos demais grupos marginalizados. Também, a aprovação da Lei 10.639/2003 representou, portanto, um avanço significativo na promoção da igualdade racial e no enfrentamento do racismo estrutural no país. Ao incluir o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, a legislação contribui para a desconstrução de narrativas eurocêntricas e para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial do Brasil.

Diversidade e representação nas práticas pedagógicas da escola

A perspectiva eurocêntrica tem permeado os currículos educacionais, tanto no Brasil quanto em muitos outros países, refletindo uma visão de mundo centrada nos valores, na história e nas conquistas europeias. Essa abordagem tende a minimizar ou mesmo excluir a contribuição de outras culturas e povos para o desenvolvimento humano e para a construção do conhecimento. No projeto educativo emancipatório defendido pelo Movimento Negro a crítica aos currículos eurocêntricos é central. Esses currículos muitas vezes refletem uma lógica de mercado e uma racionalidade científico-instrumental que tendem a privilegiar determinados conhecimentos em detrimento de outros, perpetuando assim hierarquias sociais e culturais.

Como mencionado por Gomes (2017) “no contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não-existência, ou seja, em ausências”. Isso contribui para a reprodução das relações de poder e para a manutenção de estruturas de dominação e exclusão. Diante dessas premissas, superar o pensamento abissal³⁵ consiste num desafio do ensino de história da África e afro-brasileira pautada no diálogo, respeito, alteridade e representatividade das culturas negras e das demais composições étnicas da população brasileira.

O eurocentrismo³⁶ ao enfatizar as culturas europeias muitas vezes minimizou as contribuições, os saberes e as culturas dos povos de outras regiões do mundo diferentes da Europa Ocidental e dos países do Norte. Assim, o continente Africano, a Ásia e a América Latina tiveram suas narrativas coadjuvantes nas experiências que moldaram as subjetividades. Nesse sentido, a história da África foi frequentemente apresentada de forma distorcida, com ênfase nos aspectos negativos, como o período da escravidão, a colonização europeia e a exploração econômica. Essa perspectiva eurocêntrica contribuiu para a desvalorização

³⁵ Pensamento presente na ciência moderna ocidental, que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo norte do mundo (Gomes, 2017, n.p.).

³⁶ Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005. p.126).

das culturas, dos saberes e das experiências que caracterizaram o continente em sua diversidade.

Nessa direção, o “currículo eurocêntrico” tem privilegiado as produções historiográficas e as culturas europeias fruto do termo cunhado por Aníbal Quijano da “colonialidade do poder”. Para Quijano (2005) as estruturas de poder estabelecidas no período colonial ainda persistem na sociedade contemporânea, moldando as relações sociais, políticas e econômicas da América do sul e do continente africano. Segundo o autor, “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (Quijano, 2005, p.118). Dessa forma, negros, indígenas e os povos originários foram subjugados tendo suas práticas culturais, modos de produção, saberes e riquezas apropriadas pela dominação europeia.

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade (Mignolo, 2017, p.13).

Dessa forma, a descolonialidade parte de projetos epistemológicos que compreendem as experiências sociais, culturais e políticas locais que configuram as subjetividades de terceiro mundo, criando alternativas diante dos projetos modernos ocidentais. Implica não apenas a recuperação de histórias e conhecimentos suprimidos, mas também a invenção de novas formas de existência, resistência e conhecimento que desafiam as imposições do colonialismo e da modernidade ocidental. Posto isto, o “grupo modernidade/colonialidade”

criticam as estruturas de poder globais das hierarquias sociais. Ao contrário, buscam a defesa de uma abordagem pluriversal que reconheçam a diversidade de epistemologias e cosmovisões do mundo. Também, objetivam promover uma epistemologia plural que reconheça e valorize a diversidade cultural e epistêmica.

Nessa direção, a reflexão realizada pelo sociólogo Boaventura Souza Santos, em seu trabalho, *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*, apresenta importantes contribuições na compreensão de propostas alternativas estabelecidas, diante da globalização neoliberal e do capitalismo global. Nesse viés, o autor traz abordagens de experiências sociais fora dos centros de produção hegemônica do sistema- mundo, dialogando com as diferentes experiências do conhecimento científico e não científico e certificando-se que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (Santos, 2002, p.238). Ele destaca a importância de reconhecer a diversidade de saberes e práticas sociais que existem para além dos centros de produção hegemônica do conhecimento.

Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (Santos, 2002, p. 238).

O pensamento de Boaventura Souza Santos sobre a necessidade de uma mudança profunda na estrutura do conhecimento, reflete a urgência de reconhecimento dos

diferentes saberes e experiências que agregam as múltiplas culturas dos povos dialogando com práticas curriculares diversas e atentas ao seu público escolar. Como apontado por Gonçalves e Silva (2007), o processo de ensinar e aprender em meio a relações étnico-raciais no Brasil é permeado por desafios e conflitos ligados à temática, assim, “o desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de indígenas, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos em uma sociedade monocultural” (Gonçalves; Silva, 2007, p.501). Desse modo, a autora discorre acerca das razões históricas para se implementar o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e africana e a sua importância para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais busca trazer para o âmbito curricular e para as práticas pedagógicas uma abordagem mais sólida e comprometida com a discussão e a valorização da diversidade. Isso implica não apenas incluir conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, mas também promover reflexões e diálogos que visem desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana representam um importante instrumento de visibilidade e na construção de meios democráticos para combater o racismo nas suas diversas manifestações. Nesse contexto, a aprovação dessas diretrizes ocorreu a partir da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), visto que ambas tinham como objetivo articular as diferentes demandas de respeito à cultura e à identidade da população negra. Esse documento normativo tem como objetivo não apenas orientar as práticas pedagógicas, mas também intervir de forma positiva no fortalecimento das políticas

de ações afirmativas e na promoção do respeito e da valorização do outro (Brasil, 2004).

Dentre os seus princípios norteadores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana destaca a necessidade de um ensino de história e cultura afro-brasileira, o qual evita distorções e articula várias temporalidades, contribuindo, assim, para um olhar positivo e novo sobre a cultura negra. Tal contribuição se dará por meio da compreensão dos processos religiosos, das lutas pela independência política dos países africanos, das diásporas, das manifestações culturais cotidianas, como a congada, maracatu e rodas de samba. Além disso, cabe salientar que o ensino se realizará de diferentes formas, articulando metodologias, projetos, expressões artísticas e culturais com o intuito de promover atitudes mais democráticas e respeitadas nesses espaços. Ele se desenvolverá nas diferentes etapas da escolarização básica, levando em conta as particularidades de cada série e modalidade de ensino. Ainda, cabe dizer que há a necessidade de uma articulação entre comunidade e escola, visando a participação de grupos sociais e organizações negras junto às escolas, ao longo do ano letivo, além de conferir significados às contribuições de negros, em suas diferentes atribuições, levando em conta especificidades locais e regionais. É crucial também atribuir importância às datas significativas, a exemplo, 13 de maio, 20 de novembro e 21 de março. Datas que celebram, respectivamente, o Dia Nacional de Denúncia contra o racismo, o Dia Nacional da Consciência Negra e o Dia Nacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. Ainda, faz-se importante a correção de equívocos e distorções em edições dos livros didáticos e em bibliografias afro-brasileiras a serem distribuídas nas escolas com a finalidade de formação de professores e alunos (Brasil, 2004).

Ao incorporar a história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares, as diretrizes visam fortalecer as identidades culturais, promover o respeito às diferenças e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e ética. Nesse seguimento, a Lei 10.639/2003 trata de uma política de ação afirmativa que versa a alteração da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa alteração se configura como um regulamento, resultando em uma mudança estrutural da escola com o decorrer da implementação da Lei 10.639/2003 nesses espaços. Para a autora, a lei é mais do que um ganho pedagógico, ela faz parte de políticas de ação afirmativa, e, como resultado de uma política de Estado, deverá ser ministrada para a correção dos estereótipos existentes em relação à cultura negra no país (Gomes, 2008).

A autora ao destacar a importância do Movimento Negro na inserção da pauta racial nas diversas esferas da sociedade brasileira, ressalta a relevância da escola como um espaço fundamental para combater estereótipos e corrigir desinformações sobre a herança africana e sua influência na identidade brasileira. O Movimento Negro desempenha um papel político ao levantar questões raciais e lutar por políticas públicas que promovam a igualdade e o reconhecimento dos direitos da população afrodescendente. Sua atuação contribui para colocar em pauta discussões sobre racismo, discriminação e desigualdade racial em diversos âmbitos da sociedade, incluindo a educação.

Nesse sentido, as gravuras e imagens presentes nos livros didáticos desempenham um papel significativo na formação da percepção dos jovens e adultos sobre a história e a cultura africana, e muitas vezes perpetuam estereótipos e preconceitos. Isso requer um comprometimento da educação das relações étnico-raciais, que inclua a desconstrução de estereótipos e a

valorização das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira e global. Os novos olhares e abordagens na educação antirracista possibilitam uma mudança de postura em relação à diversidade racial, promovendo o respeito, a valorização e o reconhecimento da pluralidade de identidades e experiências culturais nesse sentido:

Somos ainda a geração adulta que durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam a nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre a nossa ancestralidade negra e africana. Essas imagens estavam presentes nos livros didáticos, sobretudo, nos de História (Gomes, 2008, p.75).

É urgente a correção das distorções e os estereótipos presentes nos currículos educacionais, especialmente em relação à história e à cultura afro-brasileira e africana. A perversidade desses episódios presentes nos livros didáticos contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos que ainda hoje afetam a forma como a população negra é vista e tratada na sociedade brasileira. Essa visão reducionista e estigmatizante oculta as riquezas culturais, as lutas e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade nacional e para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país.

Dessa maneira, segundo Gomes (2008), a superação do racismo, a médio e a longo prazo, só poderá ser visível a partir da

correção dos estereótipos que ainda marcam o campo educacional e a nossa sociedade. Logo, é importante estar ciente que nos currículos “estamos desafiados a tratar a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura Afro-brasileira na educação básica com o mesmo profissionalismo e seriedade com que tratamos as outras discussões, temas e questões sociais, políticas e históricas” (Gomes, 2008, p.87). Assim, a efetiva implementação da Lei 10639/2003 requer um esforço conjunto para garantir que os conteúdos sejam abordados de forma séria, profissional e contextualizada.

Africanidades Brasileiras: propostas curriculares para a educação básica

O conceito de “africanidades brasileiras” se refere “às raízes da cultura brasileira que têm origem africana” (Silva, 2005, p. 155). Essas expressões culturais atravessam o cotidiano das culturas negras e contribuem para a construção da identidade nacional brasileira, refletindo a diversidade e a riqueza das influências africanas no país. Desse modo, as africanidades brasileiras englobam uma ampla gama de manifestações culturais, sociais e artísticas além daquelas mais conhecidas e popularizadas em nosso dia a dia como a congada e a capoeira. Elas estão presentes nas subjetividades, nos costumes, nas tradições religiosas, na música, na dança, na culinária e em diversas outras esferas da vida social e cultural do Brasil (Silva, 2005). Essas expressões culturais não apenas enriquecem o patrimônio cultural brasileiro, mas também promovem a inclusão, a representatividade e o respeito à diversidade racial e cultural na sociedade.

As “africanidades brasileiras” devem ser abordadas de forma multidisciplinar e interdisciplinar, permeando diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, Silva (2005) apresenta importantes contribuições para que os professores interessados em uma educação antirracista, democrática e plural possam fazer uso das múltiplas possibilidades de ensinar as culturas negras dentro suas possibilidade e limites, não se restringindo, apenas, às Ciências Humanas. Os professores desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação democrática e plural, e devem estar engajados em explorar as múltiplas possibilidades de ensinar sobre as culturas negras. Isso requer uma abordagem que vá além das Ciências Humanas e que inclua a história, a geografia, as artes, a literatura, a música, entre outras áreas. Isso demonstra que incluir a diversidade e a identidade dos diferentes povos e nações não está restrita a uma estrutura curricular rígida, mas depende do uso da multidisciplinaridade e do empenho dos docentes em tratar a temática como digna de interação entre os povos.

As observações de Silva (2005) destacam a importância de integrar os estudos africanos em diversas áreas do conhecimento incluindo Matemática, Ciências, Psicologia Educação Física, Artes Plásticas, Literatura, Geografia. Essa abordagem multidisciplinar permite ampliar a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural e étnica, bem como reconhecer as contribuições das civilizações africanas para o desenvolvimento de conhecimentos e práticas em diferentes campos. Na área de Matemática, Silva (2005) aborda a importância dos estudos africanos e a sua articulação com geometria, volume e outras medidas, dando ênfase às obras monumentais, como as pirâmides do Egito, torres cônicas e muralhas do templo que fazem parte dessas civilizações. Para a disciplina de Ciências, a partir do estudo do meio ambiente, é

possível estabelecer um diálogo com a ocupação dos territórios pelos remanescentes de quilombolas, bem como trabalhar a utilização dos recursos naturais que auxiliam no equilíbrio do ecossistema.

Em Psicologia, relaciona-se aos desafios e impasses encontrados no cotidiano dos afrodescendentes podendo ser abordado nesse campo de estudos questões comportamentais, autoestima e a socialização da população negra em diferentes espaços. Além disso, essas propostas podem ser articuladas com a sociologia (Silva, 2005). Na Educação Física, a abordagem das danças africanas e dos jogos de capoeira oferece uma oportunidade valiosa para os alunos explorarem não apenas aspectos físicos e motores, mas também aspectos culturais e históricos. Ao estudar danças africanas e jogos de capoeira, os alunos podem aprender sobre a riqueza da cultura africana, explorar diferentes ritmos e movimentos corporais, além de compreender a importância dessas práticas como formas de expressão cultural e resistência.

Nas Artes Plásticas a apresentação de pintores africanos de diferentes etnias e nacionalidades, oferece uma oportunidade para os alunos explorarem diferentes estilos, técnicas e temas artísticos presentes na produção artística africana. Além disso, a conexão com a Literatura permite uma abordagem mais ampla e contextualizada, possibilitando a comparação das visões de escritores africanos com as de outras nações e enriquecendo o entendimento sobre as diversas perspectivas culturais e sociais presentes na produção literária. Além disso, a disciplina de Geografia tende a focar nos espaços físicos e humanos, além das desigualdades que caracterizam esses espaços. Isso permite aos alunos compreenderem não apenas a diversidade geográfica, mas também a diversidade cultural e étnica presente nos diferentes

territórios. Como forma de finalizar, é crucial salientar a importância da História ao considerar povos de diversas etnias, como os indígenas e afrodescendentes, como construtores da nação brasileira (Silva, 2005).

Logo, o estudo da temática da educação antirracista não deve ser impositivo, entretanto, deve abordar, de forma dinâmica e envolvente, a diversidade cultural no cenário em que se encontra a escola contemporânea. É crucial compreender, ainda, que ensinar para a educação das relações étnico-raciais é algo urgente, estabelecido pela legislação e pelo reconhecimento da identidade do público escolar. Ao promover o trato com a diversidade de forma operante nos espaços de formação, os professores e alunos exercem sua cidadania ao contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

Considerações finais:

A reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais nos leva a compreender a complexa trama histórica da formação da sociedade brasileira. Como destacado por Gomes (2017), essa trama está enraizada no racismo, no patriarcado, no colonialismo e na linha abissal, na qual o conhecimento de apenas um lado do hemisfério é considerado válido e legítimo. Justificando o eurocentrismo que resultou na exploração e na exclusão dos grupos humanos colonizados pelos europeus. E romper com essa trama consiste num dos desafios da sociedade brasileira em reconhecer a sua formação e identidade constitutiva.

Essa abordagem, nos permite sair da zona de conforto e a partir dos princípios éticos de que a escola, as práticas

pedagógicas, os espaços de socialização são diversos, múltiplos, heterogêneos. É essencial garantir que o lugar de cada pessoa deve ser assegurado a formar protagonismos e atuar em seus princípios basilares da alteridade e identidade. Dessa forma, a Lei 10.639/2003 tem caminhado para garantir o direito constitucional à população negra. Ela é resultado de uma mobilização de diversos grupos, incluindo o Movimento Negro, que têm diferentes aspirações e buscam subverter a ordem vigente, reconhecendo que a diversidade é um elemento constituinte da nação brasileira. Ao reconhecer a diversidade como um valor fundamental da sociedade brasileira, estamos trabalhando para construir uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática. A educação antirracista desempenha um papel crucial nesse processo, pois ajuda a desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações, promovendo o respeito mútuo e a valorização das diferenças.

Sendo assim, a Lei 10.639/2003 é fruto de uma grande mobilização em torno da diversidade e da questão da inclusão da população negra nos diversos setores da sociedade. Desse modo, ao discorrer sobre o Movimento Negro e a trajetória da luta antirracista no Brasil, pretendeu-se traçar as nuances que caracterizaram as diferentes fases desse movimento e suas articulações políticas em favor da diversidade étnico-racial.

Logo, ao trazermos a diversidade e a representação nas práticas pedagógicas da escola, pretendemos colocar em destaque que a Lei 10.639/2003 não se limita aos conteúdos descritos em seu texto, tais como: História, Literatura e Educação artística, ela deve permear todo o currículo escolar pois a diversidade étnico-racial e a valorização da cultura afro-brasileira e africana são questões que devem ser integradas em todas as disciplinas e práticas pedagógicas. Visto que, no contexto multicultural em que

vivemos, ponderar sobre a importância da diversidade, na Lei 10.639/2003 e a função socializadora da escola, permite-nos problematizar o eurocentrismo que atravessa a maioria dos currículos e as práticas pedagógicas atuais. Diante dessas questões, a valorização da cultura negra no país perpassa por desafios que através de políticas de ações afirmativas, diretrizes curriculares e ações de combate ao racismo nas diversas instâncias sociais está em constante evolução e caminhando para o considerado ideal na luta do Movimento Negro, enquanto sujeitos de conhecimentos e mediadores de uma educação antirracista na sociedade brasileira.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 23001.000215/2002- 96 CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004.

DOMINGUES, Petrônio Movimento Negro Brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. Dimensões: **Revista de História da UFES.** Vol. 21, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, p.67-89, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, [online]. 2012, vol.33, n.120, pp.727-744.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes** construídos nas lutas por emancipação. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 18 dez. 2023.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil**. Porto Alegre: Revista Educação, nº. 3, 2007.

GONÇALVES. Luiz Alberto Oliveira. **Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil**. In: FONSECA, Marcus Vinícius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES. Alexsandra Borges. (orgs). **Relações étnico- raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, 215p.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, pp. 12-32, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clasco, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 300p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

REPRESENTATIVIDADE NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA ANÁLISE DA FALTA DE HERÓIS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Sheila Cristina Costa Carreiro

Introdução

A representatividade e diversidade cultural nos materiais didáticos desempenham papel crucial na formação da identidade dos estudantes, influenciando não apenas sua visão de mundo, como também a percepção que eles têm de si mesmos e de suas comunidades. No contexto da Escola Quilombola Professor Luiz Alves Ferreira, localizada no maior quilombo urbano da América Latina, Liberdade, em São Luís do Maranhão, a recente mudança no currículo Educacional reflete um compromisso significativo com a valorização da identidade cultural dos alunos, a fim de incorporar uma abordagem mais centrada na cultura quilombola e a realização da residência pedagógica em 2023.

Crianças negras são frequentemente ilustradas e descritas de forma depreciativa e são excluídas do processo de comunicação educacional, pois os livros didáticos frequentemente falham em representar com precisão e respeito os diferentes grupos sociais, o que prejudica o fomento de uma educação equitativa e inclusiva. Neste contexto, especificamente, a necessidade de abordar a representatividade e a diversidade cultural nos materiais didáticos torna-se premente. Este artigo propõe explorar a relevância desses recursos pedagógicos para

alunos do 9º ano, evidenciando sua influência na formação da identidade individual e na consolidação de uma percepção mais rica e autêntica da comunidade.

A ausência de tais representações em materiais didáticos levanta questões sobre a relevância da inclusão e representação nas salas de aula, conforme aborda Kabengele Munanga (2005), em *Superando o Racismo na Escola*. Segundo explora este autor, a problemática presente nos livros didáticos enfatiza a representação inadequada da população negra, além de que esses simplificam e distorcem o cotidiano, as experiências e a história cultural de diversos grupos sociais.

Em particular, a representação da população negra é marcada por estereótipos e caricaturas, o que permite a perpetuação de uma visão negativa e distorcida sobre essa. Além disso, os livros, muitas vezes, se concentram apenas no público majoritário, composto por crianças brancas de classe média, excluindo, portanto, as crianças negras. Assim, segundo Munanga (2005),

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma na simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média (Munanga, 2005, p.23).

Crianças negras são frequentemente ilustradas e descritas de forma depreciativa e são excluídas do processo de comunicação educacional, pois os livros didáticos frequentemente falham em representar com precisão e respeito os diferentes grupos sociais, o que prejudica o fomento de uma educação equitativa e inclusiva.

Este artigo, portanto, pretende destacar a importância de atender a necessidade dos estudantes por meio de heróis que reflitam suas vivências e a rica herança cultural de sua comunidade. Essa situação ecoa preocupações semelhantes apresentadas por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no artigo Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares (2018), no qual há a relação da representação inadequada da população negra nos livros didáticos com destaque à falta de intervenção por parte dos professores em situações relacionadas à exclusão e à discriminação vividas por crianças negras. Segundo Petronilha Silva (2018),

“silenciamento” é uma das ações, atitudes e estratégias adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo. Dessa forma, de um lado professores não costumam intervir diante de conflitos que agridem crianças negras, em virtude de sua raça/cor, de outro, recomendam aos alunos negros, quando hostilizados por sua cor/raça, que ignorem, finjam que a agressão não é dirigida a eles. Os referidos artigos ressaltam que há pouca ou nenhuma intervenção das professoras em relação às situações de rejeição e discriminação vividas pelas crianças (Petronilha Silva, 2018, p.131).

Essa experiência inspirou um chamado à ação em prol da inclusão de heróis negros nos livros didáticos, visando preencher a lacuna educacional e promover uma sociedade mais igualitária e respeitosa da diversidade cultural e racial. Para tanto, este

resumo advoga pela revisão dos materiais didáticos, garantindo que todos os estudantes, especialmente os do 9º ano de uma escola quilombola em São Luís - MA, tenham acesso a uma educação que celebre a diversidade e honre as contribuições de todos os grupos culturais para a construção do Brasil. Essa abordagem não apenas enriquecerá o aprendizado, mas também contribuirá para a construção de identidades sólidas e para uma compreensão mais profunda e respeitosa das comunidades quilombolas urbanas.

A diversidade cultural como elemento transformador nas escolas quilombolas

A diversidade cultural é mais do que um elemento transformador na educação: é um imperativo ético e político que molda identidade e relações sociais. Neste contexto, a representatividade cultural nos materiais didáticos assume um papel crucial na formação dos estudantes e na construção de uma percepção autêntica de si mesmos e de suas comunidades. Paulo Freire, em sua obra seminal *Pedagogia do Oprimido* (1987), ressalta que a educação não é um ato neutro, mas sim uma prática política que molda as identidades e as relações sociais. A Escola Quilombola Professor Luiz Alves Ferreira exemplifica esse poder transformador da educação que, segundo Freire,

é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. "Banha-se" permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme (Freire, 1974, p. 97).

A incorporação dessa perspectiva na Escola Quilombola vai além de uma simples adaptação superficial: é uma rejeição

explícita da visão tradicional e estática da educação. Ao perceber a realidade como um processo em constante evolução, a escola não apenas reconhece a dinâmica da cultura quilombola, mas também adota uma postura corajosa ao "banhar-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme". Isso implica em abraçar a mudança, mesmo quando essa envolve desafios e incertezas.

Além disso, a decisão da coordenação do curso de licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) de realizar a residência pedagógica em 2023 demonstra um compromisso prático com a valorização da identidade cultural dos alunos. Essa iniciativa reflete a compreensão profunda de que a educação vai além das salas de aula e dos livros didáticos, envolvendo experiências práticas e imersivas que fortalecem a conexão dos alunos com sua própria cultura e história.

A Escola Quilombola Professor Luiz Alves Ferreira emerge como um exemplo inspirador de como a educação pode transcender seu papel tradicional, assumindo uma dimensão transformadora na vida dos estudantes. Essa abordagem, alinhada aos princípios freireanos, destaca a importância de uma educação que não apenas instrui, como também empodera, reconhecendo e celebrando a diversidade cultural como um ativo fundamental na formação de identidades e na promoção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1974), Freire argumenta que a educação deve ser um processo dialógico, onde professores e alunos aprendem conjuntamente, rompendo com a visão bancária da educação, na qual o conhecimento é depositado passivamente nos estudantes. Isso coaduna com a abordagem proposta neste

artigo, que busca explorar a relevância da representatividade e diversidade cultural nos materiais didáticos para alunos do 9º ano.

A influência direta na formação da identidade individual e na consolidação de uma percepção mais rica e autêntica da comunidade alinha-se com a concepção freiriana de uma educação que humaniza e liberta. Entretanto, ao confrontar essas aspirações com a realidade, percebemos, como Freire (1974) alerta, que os livros didáticos frequentemente perpetuam estereótipos depreciativos e simplificadores acerca da diversidade.

A falta de intervenção diante de situações discriminatórias contribui para um ciclo de perpetuação do racismo, exatamente o oposto do que propõe a pedagogia libertadora de Freire (1974). Também o silenciamento das vozes negras nas narrativas educacionais é evidenciado mediante essa realidade.

Em síntese, a diversidade cultural é mais do que um elemento transformador na educação: é um imperativo ético e político. Ao abraçar a riqueza das contribuições culturais, especialmente nas escolas quilombolas, não apenas enriquecemos o aprendizado, mas também construímos um caminho para uma sociedade mais justa e consciente de sua diversidade cultural e racial.

A influência na percepção de si mesmo e da comunidade

Como já mencionado, a representatividade e diversidade cultural nos materiais didáticos desempenham um papel crucial na formação da identidade dos estudantes, moldando não apenas sua visão de mundo, mas também a percepção que têm de si

mesmos e de suas comunidades. Inspirada pelos ideais de Freire (1974), Fanon (1968) e hooks (2013), esta reflexão busca explorar a influência desses elementos na Escola Quilombola Professor Luiz Alves Ferreira.

Freire (1974), em *A Pedagogia do Oprimido*, destaca a importância de uma educação libertadora e dialógica, na qual estudantes e professores aprendem conjuntamente. Ao contextualizar essa abordagem na obra *Os Condenados da Terra*, Fanon (1968), trata acerca do domínio colonial que, pela sua natureza totalitária e simplificadora, provocou uma desarticulação espetacular da existência cultural dos povos oprimidos. No capítulo *Fundamentos recíprocos da cultura nacional e das lutas de libertação* de sua obra, Fanon (1968) ressalta que o

domínio colonial (...) logo fez com que se desarticulasse de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado. A negação da realidade nacional, as novas relações jurídicas introduzidas pela potência ocupante, o lançamento a periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a surtação, a escravização sistematizada dos homens e das mulheres tornam possível essa obliteração cultural (Fanon, 1968, p.197):

Nesse contexto, torna-se evidente que a representatividade assume um papel vital na desconstrução das narrativas coloniais que perpetuam estereótipos e subjugação. Esse autor ainda argumenta que a descolonização transcende os limites políticos, estendendo-se de maneira crucial à esfera educacional, impondo a necessidade imperiosa de uma revisão profunda dos conteúdos e representações.

A Escola Quilombola Professor Luiz Alves Ferreira, ao adotar uma abordagem mais centrada na cultura quilombola, não

apenas manifesta a temporalidade do pensamento freireano, mas também responde de maneira urgente ao apelo enfatizado por Fanon (1968).

Este autor argumenta que a descolonização não se limita apenas ao âmbito político, mas estende-se à esfera educacional, exigindo uma revisão profunda dos conteúdos e representações. Essa iniciativa também aborda de maneira direta a urgência destacada por Fanon (1968), constituindo-se como um passo crucial na construção de uma educação emancipadora e na resistência contra os vestígios nefastos do colonialismo.

A Escola Quilombola ao imergir na temporalidade e enfrentar os riscos da mudança, abraça a descolonização do currículo educacional, reconhecendo a necessidade de heróis negros e histórias autênticas que reflitam a rica herança cultural da comunidade quilombola. Essa instituição contribui para a discussão ao abordar a importância de uma educação que transcenda os limites tradicionais, desafiando normas e promovendo a transgressão de fronteiras. A ausência de representações de heróis negros nos livros didáticos, conforme questionado pelos estudantes, é um reflexo direto da inadequação e limitação desses materiais, conforme destacado por hooks (2013).

A transgressão educacional proposta por essa autora implica em questionar e transformar o status da Educação como prática da liberdade, garantindo uma educação que seja inclusiva, diversificada e verdadeiramente emancipatória. Segundo bell hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir* (2013),

À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se produz se reproduz no contexto educacional. Os

alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas (hooks, 2013, p. 57)

A diversidade está aumentando no ambiente educacional, com a presença de alunos de diferentes origens étnicas, culturais, de gênero, entre outras. hooks (2013) destaca a necessidade dos professores enfrentarem a reprodução das dinâmicas de poder e hierarquia social no contexto educacional. Ela observa que, mesmo com essa diversidade, persistem desigualdades notáveis, como a predominância de alunos brancos e do gênero masculino na participação verbal.

hooks (2013) instiga os educadores a reconhecerem e desafiar essas disparidades, trabalhando ativamente para criar um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. Essa abordagem reflexiva e transformadora visa superar as barreiras que impedem uma participação mais igualitária e empoderadora em sala de aula. Essa reflexão conectada à ausência de representatividade nos livros didáticos, destaca a importância de uma educação que contemple a diversidade cultural e racial.

O chamado à ação inspirado na experiência dos estudantes na Escola Quilombola Professor Luiz Alves Ferreira, conforme apresentado no resumo, ressoa com a necessidade de repensar os materiais didáticos, conforme proposto por Munanga (2005) e corroborado por Silva (2018) em suas pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares, questiona:

Toda conclusão humana, felizmente, é provisória, convém perguntar, sem ainda trazer respostas: Que perguntas, questões ainda nos atormentam? Que desafios ainda temos de enfrentar para educação das relações étnico-raciais? Para combater o racismo? Para produzir conhecimentos do interesse dos negros?

Não só deles, mas de toda a população brasileira, na sua diversidade? (Silva, 2018, p.139)

Essa autora encerrando de maneira temporária ou provisória uma discussão ou análise destaca que qualquer conclusão humana é temporária, indicando que o entendimento e a compreensão de um assunto estão sempre sujeitos à evolução e à revisão. Isso sugere que, ao finalizar esse estágio provisório, é relevante formular perguntas em vez de fornecer respostas definitivas. As perguntas que ela propõe estão relacionadas aos desafios e às questões que ainda persistem no contexto da educação das relações étnico-raciais, promovendo uma indagação sobre os obstáculos que precisam ser enfrentados para combater o racismo, assim como os desafios para produzir conhecimentos que sejam relevantes não apenas para a população negra, mas para toda a diversidade da sociedade brasileira.

Essa abordagem indica, ainda, uma postura reflexiva e crítica, sugerindo que o processo de construção de uma educação mais inclusiva e igualitária requer uma constante análise e enfrentamento de questões em aberto, em vez de considerar o entendimento como algo fixo e definitivo.

A representação inadequada da população negra nos livros didáticos perpetua estereótipos e contribui para o silenciamento das vozes negras, conforme indicado por Munanga (2005) e Silva (2018). A mudança na percepção de si mesmo e da comunidade, conforme enfatizado por hooks (2013), começa com a transformação dos conteúdos educacionais.

O papel da escola quilombola na construção de identidade

A Escola Quilombola desempenha um papel crucial na construção de identidade, pois serve como um ambiente onde os alunos podem explorar e fortalecer sua própria história e cultura. Mais do que apenas transmitir conhecimento acadêmico, essa instituição se torna um ponto de referência onde os alunos encontram representatividade e se veem refletidos em suas tradições, valores e narrativas.

Ao incorporar princípios de conscientização, igualdade e empoderamento, a Escola Quilombola não apenas educa, mas também capacita os alunos a compreenderem e valorizarem sua própria identidade étnico-cultural. Priorizando a representatividade, desafiando estereótipos arraigados na sociedade, preenchendo lacunas históricas e proporcionando modelos positivos, a escola se torna um catalisador para a autoestima e o orgulho das comunidades quilombolas.

Além disso, ao enfatizar a importância da diversidade cultural e racial, a Escola Quilombola contribui ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao fortalecer a identidade dos alunos, ela também fortalece a comunidade quilombola como um todo, promovendo a autoafirmação e o respeito mútuo. Dessa forma, a escola não apenas educa, mas também se torna um agente de transformação social, fomentando valores de inclusão, respeito e valorização da diversidade. Fortalecendo:

- **Resistência e transformação:**

A Escola Quilombola se destaca como um centro de resistência e transformação, ancorada nos preceitos essenciais propostos por Paulo Freire (1974), Frantz Fanon (1968) e Bell hooks (2013). Essa abordagem pedagógica abraça a

conscientização como um dos pilares fundamentais, transcendendo a mera transmissão de conhecimento para instigar uma consciência crítica entre os alunos.

A essência dessa instituição vai além do ensino formal; ela se compromete com a desconstrução das estruturas de poder opressivas que historicamente marginalizaram as comunidades quilombolas. Esta escola representa um espaço onde a promoção da igualdade não é apenas uma aspiração, mas sim uma missão contínua em busca da equidade e justiça social.

Ao empoderar os alunos, a Escola Quilombola os capacita não apenas a absorver passivamente informações, mas também a questionar, analisar e, mais importante, agir de maneira proativa na sociedade. Essa abordagem educacional visa não apenas formar indivíduos bem-sucedidos academicamente, mas também cidadãos conscientes e ativos, capazes de contribuir para uma transformação social positiva.

- Representatividade:

A escola reconhece a importância de representação positiva, especialmente ao incluir heróis negros nos materiais didáticos. Essa medida é uma resposta direta ao chamado à ação dos estudantes, visando preencher lacunas históricas e proporcionar modelos que se alinhem às vivências e rica herança cultural da comunidade quilombola. A representatividade não é apenas simbólica; ela é um meio de validar as identidades dos alunos, contribuindo para uma percepção mais positiva de sua própria história e cultura.

A influência da representação na construção da identidade se torna evidente quando os alunos expressam que a ausência de heróis negros os faz sentir-se invisíveis ou subestimados. Munanga (2005) argumenta que a educação é uma ferramenta

crucial para combater o racismo e a representatividade positiva nos materiais didáticos desempenha um papel fundamental nesse processo. A ausência dessas representações pode, portanto, contribuir para a marginalização de estudantes negros, impactando sua autoconfiança e motivação acadêmica.

Assim sendo, a interação com os estudantes do 9º ano ressalta a urgência de reformas nos materiais didáticos, incluindo uma abordagem mais inclusiva e diversificada. A carência de heróis negros nas narrativas apresentadas na escola não apenas priva os alunos de uma compreensão mais abrangente da história, como também prejudica o desenvolvimento saudável de suas identidades. A promoção de representações mais diversas e positivas é vital para criar ambientes educacionais inclusivos, onde todos os estudantes possam se sentir reconhecidos, valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial.

Essa medida é uma resposta direta ao chamado à ação dos estudantes, visando preencher lacunas históricas e proporcionar modelos que se alinhem às vivências e à rica herança cultural da comunidade quilombola. A representatividade não é apenas simbólica, ela é um meio de validar as identidades dos alunos, contribuindo para uma percepção mais positiva de suas próprias histórias e culturas.

- Educação além de estereótipos:

A Escola Quilombola assume um papel crucial ao desafiar ativamente os estereótipos enraizados nos materiais didáticos, uma vez que reconhece que uma educação autenticamente inclusiva e justa não pode se contentar apenas com a transmissão de informações. É fundamental problematizar esses estereótipos, pois eles não apenas refletem, mas também reforçam as desigualdades e preconceitos presentes na sociedade.

Ao se engajar nesse processo de problematização, a escola busca não apenas desconstruir as narrativas preconcebidas, mas também criar um ambiente onde os alunos possam questionar ativamente e reconhecer as múltiplas perspectivas e experiências que compõem a diversidade cultural e racial. Isso não apenas enriquece o processo educacional, mas também fortalece a capacidade dos alunos de entenderem o mundo de forma mais crítica e informada.

No entanto, essa tarefa não é isenta de desafios. A desconstrução de estereótipos exige um esforço constante e consciente, enfrentando resistências tanto dentro quanto fora da sala de aula. Além disso, é importante considerar como os próprios alunos podem internalizar esses estereótipos e como isso pode afetar sua autoestima e identidade.

Portanto, ao problematizar os estereótipos, a Escola Quilombola não está apenas promovendo a diversidade e a igualdade, mas também capacitando os alunos a serem agentes de mudança em uma sociedade que ainda luta contra o racismo e outras formas de discriminação. Essa abordagem crítica e reflexiva não apenas transforma a educação, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

- Construção de Identidades Sólidas:

A abordagem das inadequações na representação da população negra pela Escola Quilombola vai além de simplesmente corrigir distorções; ela busca ativamente construir identidades sólidas e positivas entre os alunos quilombolas. No entanto, este processo não é isento de desafios e complexidades.

Ao reconhecer as singularidades culturais e promover um senso de pertencimento e orgulho em relação à própria identidade,

a escola se posiciona como um espaço inspirador para o desenvolvimento de identidades resilientes, capazes de resistir aos estigmas sociais. No entanto, é importante problematizar como essa construção de identidade pode ser influenciada por fatores externos, como a persistência do racismo estrutural e a falta de representação positiva na mídia e na sociedade em geral.

Além disso, é essencial considerar como as próprias experiências dos alunos dentro da escola podem impactar na formação de suas identidades. Questões como a autoestima, o acesso a oportunidades educacionais e a interação com professores e colegas podem desempenhar um papel significativo nesse processo.

Portanto, enquanto a Escola Quilombola trabalha para construir identidades sólidas e positivas, é fundamental abordar essas questões de forma integral e contextualizada. Isso requer não apenas um esforço para combater as representações negativas e promover a valorização da herança cultural, mas também um compromisso contínuo em criar um ambiente educacional que apoie e fortaleça a identidade dos alunos quilombolas em todas as suas dimensões.

- Compromisso ético e político:

A revisão dos materiais didáticos pela Escola Quilombola transcende a esfera educacional, representando um imperativo ético e político de extrema relevância. Este compromisso vai além de simplesmente fornecer uma educação de qualidade; trata-se de uma responsabilidade moral de contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa da diversidade cultural e racial.

Ao reconhecer sua função como agente de transformação social, a instituição compreende que seu papel vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos. Ela reconhece a importância de

moldar não apenas a educação dos alunos, mas também sua visão de mundo e seu engajamento ativo na sociedade.

No entanto, é importante problematizar os desafios inerentes a esse compromisso ético e político. Por exemplo, a revisão dos materiais didáticos pode encontrar resistência por parte de grupos conservadores ou instituições que resistem a mudanças estruturais. Além disso, a implementação de uma educação mais inclusiva e diversificada pode exigir recursos adicionais e uma reestruturação significativa dos currículos e práticas pedagógicas.

Apesar desses desafios, a Escola Quilombola está firmemente comprometida com sua missão de transformação social. Este compromisso ético e político não se limita ao ensino tradicional, mas se estende para além das salas de aula, assumindo a forma de uma verdadeira missão de empoderamento e justiça social. Ao abraçar essa responsabilidade, a instituição se posiciona como uma força motriz na luta por uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Considerações finais

A Escola Quilombola Professor Luiz Alves Ferreira, estrategicamente situada no maior quilombo urbano da América Latina, emerge como uma instituição paradigmática que transcende os limites convencionais do sistema educacional. Essa instituição se estabelece como um centro de resistência e transformação, promovendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também uma profunda reflexão sobre as estruturas sociais e as dinâmicas de poder.

Ao adotar a conscientização como pilar fundamental de sua abordagem educacional, a escola busca ir além do ensino tradicional, aspirando despertar a consciência crítica dos alunos. Este processo de conscientização não se limita apenas ao entendimento intelectual, mas engaja os estudantes em uma jornada de compreensão, questionamento e ação. Capacitar os alunos a não apenas compreender, mas a questionar as normas sociais estabelecidas e agir de forma proativa na sociedade é central para a missão da escola.

A transformação das estruturas de poder, conforme expressa no compromisso explícito de dismantelar sistemas de opressão, é a manifestação concreta dessa conscientização. A escola não se contenta em apenas expor as injustiças, mas busca equipar os alunos com as ferramentas necessárias para desafiar ativamente essas estruturas, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e equitativa.

A busca incessante por equidade, um dos pilares fundamentais da escola, é reflexo direto da influência dos pensadores Paulo Freire (1974), Frantz Fanon (1968) e Bell hooks (2013). Freire (1974), com sua pedagogia libertadora, Fanon (1968), ao abordar as questões psicológicas e sociais da colonização; e hooks (2013) ao destacar a interseccionalidade e a importância da representação, convergem na formação da abordagem da escola. Esses pensadores fornecem a base teórica para a compreensão das estruturas opressivas e a inspiração para a ação transformadora.

Assim, a Escola Quilombola Professor Luiz Alves Ferreira se destaca não apenas como uma instituição educacional, mas como um catalisador de mudanças sociais significativas. Sua abordagem, enraizada nos princípios desses renomados teóricos, reforça a noção de que a educação não deve ser apenas

informativa, mas também transformadora, capacitando os alunos não apenas a enfrentar os desafios intelectuais, mas também a se tornarem agentes de mudança ativos em suas comunidades e na sociedade em geral.

A necessidade premente de representação positiva na educação, especialmente por meio da inclusão de heróis negros nos materiais didáticos, reflete uma resposta direta ao apelo dos estudantes por uma representatividade que vá além do simbolismo superficial. Esta iniciativa vai ao encontro de uma demanda crucial pela validação das identidades dos alunos, desempenhando um papel fundamental na construção de uma percepção mais positiva de sua própria história e cultura.

Ao inserir heróis negros nos materiais didáticos, a Escola Quilombola não apenas busca preencher lacunas históricas, mas também procura redefinir ativamente as narrativas presentes nesses materiais. Essa ação não é apenas simbólica, mas serve como um contraponto às representações estereotipadas e limitadas que historicamente permearam os livros didáticos. A presença de heróis negros como figuras centrais nas narrativas não apenas oferece modelos positivos para os alunos, mas também desafia os estereótipos arraigados, desmantelando preconceitos e promovendo uma compreensão autêntica da diversidade cultural e racial.

Ao atuar contra os estereótipos presentes nos livros didáticos, a escola não apenas corrige distorções históricas, mas também contribui para a formação de uma consciência crítica entre os estudantes. Questionar e desafiar as narrativas que perpetuam preconceitos torna-se uma ferramenta poderosa para empoderar os alunos a analisarem de maneira crítica o mundo ao seu redor. Essa abordagem ativa não apenas beneficia os estudantes diretamente envolvidos, mas também influencia

positivamente o ambiente escolar, promovendo uma cultura educacional que valoriza a autenticidade, a igualdade e o respeito.

Além disso, ao promover uma compreensão autêntica da diversidade cultural e racial, a Escola Quilombola contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Ao desafiar as narrativas estigmatizantes, ela não apenas impacta a formação dos estudantes, mas também influencia a visão mais ampla da sociedade em relação à diversidade. Dessa forma, a escola se posiciona como um agente de transformação, moldando não apenas as perspectivas individuais dos alunos, mas também contribuindo para a construção de uma base mais justa e equitativa na educação e, por conseguinte, na sociedade.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

hooks, bell, **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2a edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em revista**, v. 34, p. 123-150, 2018.

FANON, Frantz, **Os Condenados da Terra**. Trad. de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Jaqueline Machado Vieira

Reinaldo dos Santos

Angelita da Cruz Espínola

Edicléia Lima de Oliveira

Introdução

Diante das perspectivas que visam à inclusão étnico-racial de diversos grupos, para recorte desse artigo, iremos falar das pessoas negras (pardas e pretas) que possuem deficiência visual (PDVs) no ambiente escolar, trazemos para este trabalho breves contribuições teóricas ligado a Educação Inclusiva e as tecnologias em Audiodescrição, mas sobretudo, nossa principal objetividade neste artigo foi de trazer os desafios e as contribuições nas práticas pedagógicas referentes ao ensino de geografia para os professores trabalharem com todos educandos com e sem deficiência em sala de aula. Desse modo, para contribuir com este debate, trouxemos parte dos resultados de uma pesquisa maior que foi desenvolvida pelo Gepetic (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação) que fica localizado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A inclusão deve promover a interação e acolher a todos, sem exceção, no sistema escolar, com a garantia de equidade de

acesso, bem como de conteúdo e metodologias que respeitem a especificidade dos educandos, sejam eles do campo ou cidade, com deficiências ou sem deficiências, para que possam alcançar a autonomia e a cidadania com o direito do respeito à diversidade. No seu sentido mais amplo, visa o desenvolvimento dos processos que garanta aos estudantes vulneráveis, excluídos e os com deficiência uma educação emancipatória e de qualidade dentro das escolas regulares.

A priori, sabemos que uma grande parcela dos docentes de licenciatura não tiveram em seus currículos, disciplinas que abarcassem o debate da Inclusão e das Deficiências, pensando nesse cenário é que trouxemos um recorte passo a passo da construção de um material que auxiliará os professores e educandos com deficiência visual (EDV) a trabalharem imagens no ambiente escolar, em nosso caso, utilizamos a imagem do Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul em sala de aula, através do recurso com acessibilidade em Audiodescrição.

Atualmente vivemos na era das informações que se conectam e formam redes repentinamente e as tecnologias promovem alternativas que nos auxiliam aprimorar as práticas de ensino visando a educação inclusiva por meio de estratégias pedagógicas que respeite, valorize e promova as potencialidades de cada estudante.

O uso de recursos tecnológicos evoluiu, com o passar do tempo, e vem se apresentando como uma possibilidade a ser estudada na educação. Pois os recursos disponibilizados pelo computador fazem do mesmo uma ferramenta que poderá ser usada como instrumento, um meio para facilitar a construção do conhecimento dos estudantes com deficiência, seja na pesquisa de informações ou na elaboração dos conceitos (Schlünzen, 2011).

Assim, as tecnologias, principalmente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são todos aqueles recursos digitais que conectam, informam e organizam as informações e comunicação dos seres humanos. E na educação, diante das práticas inclusivas, têm auxiliado no desenvolvimento da aprendizagem dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), dentre estes, com Deficiência Visual.

Sendo assim, a inclusão aliada às tecnologias, podem proporcionar grandes benefícios na aprendizagem, pois estas tecnologias se tornam ferramentas facilitadoras na construção do conhecimento. Além disso, o uso de ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem é importante para fomentar os recursos didáticos, auxiliar na inclusão digital e social, além de possibilitar o compartilhamento de informações e experiências entre os educandos. “As novas tecnologias de informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama de comunidades virtuais”. (Farias, 2013, p. 22).

Ressaltamos a importância que se tem do ensino-aprendizagem da cartografia em sala de aula, pois é a partir desse tema que poderemos abordar os elementos geográficos de representação, localização e orientação, e com o uso da Audiodescrição, fazemos a transformação de imagens em palavras para os (EDV) inseridos na sala de aula. Nesse sentido, fica sob a responsabilidade do professor de geografia elaborar atividades metodológicas em sala de aula que estimule seus educandos a se orientar, fazer projeção de simbologias do local onde ele está inserido, pois com a elaboração do Material, alcançamos o desafio que foi a construção de um produto que por meio dessa tecnologia educacional analógica, auxilie nas

metodologias de ensino de geografia que inclua os educandos com deficiência nas escolas.

Segundo Bruno (2013, p.303), a inclusão no espaço escolar requer mudanças na sua forma de organização em, pelo menos, três aspectos, que se conduzam pelo princípio da colaboração e interação entre pais, professores, profissionais da educação especial e os próprios educandos.

A proposta de educação inclusiva propõe três formas interdependentes de ação organizacional da escola: a formação de rede de apoio com a participação de profissionais da educação especial, pais e equipe de atendimento terapêutico, quando necessário para avaliação e planejamento; articulação e trabalho conjunto do professor do ensino regular e educação especial; aprendizagem cooperativa, criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades diferentes trabalham em conjunto. [...].

Dentro dos avanços nas políticas públicas, destacamos o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). O referido Estatuto foi atualizado em julho de 2015 e institui o conhecimento da Lei n. 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que prevê em seu Art. 1º:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo

Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3o do art. 5o da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Essa Lei instituída em (2015), faz, consideração que na implementação dessa política é preciso refletir sobre as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas do campo e da cidade, considerando que além de reforçar suas especificidades, seja pessoal ou local, devemos quebrar barreiras de acessibilidade e propor medidas inovadoras para a escola, para que eles sejam inclusos e tenham mais autonomia.

Desenvolvimento

A educação tem como objetivo colaborar com o desenvolvimento da pessoa capacitando a mesma para sua inserção ao exercício da cidadania, ela não vem apenas para criar sujeitos com papéis sociais “relevantes” na sociedade. Ela busca também tratar do ser, do indivíduo com seus valores, seus costumes e do modo de enxergar o mundo, isto é, a educação busca atender o interior do ser humano para que ele possa se autoconhecer, fazer suas escolhas, tomar decisões e conscientemente formular suas opiniões, tendo como resultado a construção de um cidadão, ao qual é assegurado todos os aparatos que garantam sua dignidade.

Desta forma, a educação é uma grande ferramenta para que as pessoas sejam incluídas no meio escolar e social, à medida que o acesso da pessoa à educação for intensificado, a

concretização dos demais direitos sociais será facilitada. Assim, o papel da educação e da utilização da tecnologia como uma ferramenta pedagógica na busca para a inclusão de diversos grupos sociais é fundamental para fazermos uma análise das questões étnico-raciais. Segundo Verrangia & Silva (2010, p. 710) “a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade em seu interior.” Assim, para os autores os estudos direcionados para questões que abordem temáticas raciais e indígenas colaboram com o desenvolvimento de cidadania dos alunos, bem como contribui para uma formação pedagógica dos docentes ao lidar com as diversidades étnico-raciais e indígenas no ambiente escolar.

A lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, que altera a lei n. 9394 estabelece a obrigatoriedade em introduzir no currículo a disciplina de História e cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

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

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo

escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2008).

Sabemos que a lei n. 11.645/2008 é uma política pública educacional, que refletem uma das conquistas existentes nos vários segmentos do movimento negro no Brasil as quais destacam as desigualdades sociais e raciais. A lei acima transcrita vem colaborar com as discussões sobre temáticas que foram por muitos anos silenciados pelas instituições de ensino. Colocar em prática conhecimentos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas possibilitará os reparos da exclusão com esses grupos.

Ao analisarmos a história do Brasil, desde a sua colonização, a população negra, em razão da escravidão, não teve as mesmas oportunidades sociais que os povos declarados brancos. Esse foi tratado como um “objeto” e, mesmo após a sua abolição, essa situação se perdurou, contribuindo, com o passar do tempo, para uma estigmatização do grupo negro, ficando marcado como uma classe pobre, marginalizada e assim discriminada socialmente. Durante séculos o negro foi identificado como uma imagem negativa, desta maneira a inclusão de temáticas que valorizem a sua história e cultura repercutirá em um novo olhar social que reconheça o papel do negro como sujeito. Segundo Verrangia & Silva, (2010 p. 212) destaca o papel das ciências naturais em promover a superação de estereótipos da imagem negativa da população negra.

Com base em conhecimento produzidos pelas ciências naturais, promover a superação de estereótipos de inferioridade e valorizar a diversidade étnico-racial presente na sociedade. Para tanto, podem ser desenvolvidas atividades que contribuam para que os estudantes analisem criticamente a história do conceito

biológico de raças humanas, rechaçado pela comunidade científica há mais de cinquenta anos.

Assim, a educação tem um grande papel na valorização de grupos negros marginalizados, introduzindo práticas pedagógicas que contribuam para o fortalecimento positivo da identidade negra que colaborem para minimizar o racismo, a intolerância, o preconceito e outras formas de discriminação.

Por essa razão, a prática da luta contra as discriminações raciais deve ser organizada e concomitante a equivalência dos grupos sociais, para a formulação de ferramentas históricas ao avanço da cultura brasileira. Afinal, o racismo e a discriminação estabelecem desvantagem material e divide as classes a fim de fortalecer os grupos elitistas. Boa parte da população fica em nível intermediário de transição, portanto, não sente o peso destas transformações. Porém, o grupo de sujeitos que são discriminados por viver o problema real, como desemprego, exclusão, pobreza, racismo e exploração sente diretamente o significado do preconceito.

Por isso trabalhar em sala de aula questões que abordem a cultura afro-brasileira e indígena demonstrando o caminhar desses povos e sua contribuição com o país contribuirá com a valorização da cultura e a vivência desses grupos. No entanto, quem vai ser o sujeito intermediador desta abordagem é o docente, visto que é o educador que vai trabalhar nas salas de aulas questões sobre conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e indígena para tanto tem que haver uma preparação (formação) deste docente para saber reconhecer essas culturas e saber lidar com as diversidades. Assim o sujeito principal facilitador deste processo é o educador/professor. Com base neste compromisso podemos fazer a seguinte reflexão: como o docente

vai lidar com diversidade étnico-racial e de outros grupos na sala de aula?

A lei 12.288/2010 conhecida como o estatuto da igualdade é um conjunto de ações que possibilita buscar o fortalecimento dos valores da população negra na construção da igualdade que englobam o campo educacional e social. Assim, as ações afirmativas têm um grande papel de oportunizar condições para inserção do negro nas universidades, mercado de trabalho, serviços públicos, e demais atividades e oriunda também do movimento negro no país que visa a diminuição das desigualdades raciais e o respeito à diversidade étnico-racial. O artigo 4 descreve as políticas públicas direcionadas a educação

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Complementa o artigo 9 da lei 12.288/2010:

A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o

patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Em seu artigo 13 e seus incisos da lei n.12.288/2010 prescreve:

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas (BRASIL,2010) (grifo nosso).

Observa-se no inciso II do artigo 13 a preocupação em incorporar práticas pedagógicas na formação de professores no que se refere à pluralidade étnica para valorização da história e cultura negra. No entanto é sabido que na sala de aula cada aluno

carrega consigo um conjunto de elementos culturais intrínsecos, ou seja, cada aluno possui uma cultura distinta, uma maneira específica de fazer e enxergar o mundo. Essas características diversas de pessoas vão aparecer na sala de aula por esse motivo e o educador tem que estar preparado para lidar com essas situações. Não basta apenas dominar o conteúdo, tem que saber lidar criticamente com a diversidade humana.

Deste modo, é fundamental o educador utilizar práticas pedagógicas inclusivas para facilitar a interação de diversos grupos de pessoas (deficientes, videntes, negros e indígenas). O educador ao trabalhar na sala de aula com diversos grupos utilizando ferramentas que facilitem a inclusão vai conseguir reconhecer e respeitar os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem e desta forma será o facilitador desta interação ao reconhecimento do outro.

Assim, com as práticas educacionais poderá ocorrer uma abertura de novos horizontes, ou seja, emancipar o sujeito para que ele visualize um novo mundo possibilitando disseminar o sentimento de tolerância, o respeito aos direitos sociais, desempenhando um papel para preparar os indivíduos para vivenciar a diversidade humana.

A tecnologia tem, por princípio, o auxílio da resolução problemas das necessidades humanas para o envolvimento de produtos e processos destinados às diversas atividades humanas, envolvendo o estudo, diagnóstico e operacionalização que atenda a demanda de tempo, (redução do esforço humano) qualidade, esforço e custo menor. Os avanços tecnológicos influenciam as várias dimensões da vida em sociedade: meio ambiente, política, economia, cultura, educação etc. Eles são grandes facilitadores na vida de milhares de pessoas auxiliando em vários aspectos da vida. (Nascimento; Santos, 2016).

A Audiodescrição (AD) consiste na “transformação de imagens em palavras” para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por PDV total, parcial ou com baixa visão. Dizemos que a AD é um recurso tecnológico, tendo em vista sua utilização tanto para que se possa descrever/narrar, diretamente e em tempo real, os fatos para quem não enxerga, quanto para planejar, gravar, editar e disponibilizar objetos comunicacionais em áudio. Este recurso tecnológico tem o objetivo de tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, fotografias etc.) acessíveis as PDV. (Franco; Silva, 2010).

Sua origem se deu em meados da década de 1970 nos Estados Unidos a partir dos ideais desenvolvidos por Gregory Frazier, em sua dissertação de mestrado. No entanto, as primeiras discussões no Brasil estão no livro publicado em 2010 denominado: *Audiodescrição: Transformando imagens em palavras*, que nos apresenta uma coletânea de artigos ligados a audiodescrição. Optamos por mencioná-lo, devido a sua originalidade no Brasil. Sendo assim, os primeiros a apresentar a técnica da AD foram: Margaret Rockwell, que tinha DV e seu companheiro Cody Pfanstiehl (Pinotti, 2014).

[...] foram responsáveis pela **audiodescrição** de Major Barbara, peça exibida no Arena *Stage Theater* em Washington DC em 1981. Na época, o Arena *Stage Theater* havia recebido recursos públicos para tornar suas produções mais acessíveis e Margaret Rockwell foi contatada para ajudar nessa empreitada. Ela, por sua vez, buscou o auxílio de Cody Pfanstiehl e o casal, então, passou a audiodescrever as produções teatrais. Eles também foram responsáveis pelas primeiras audiodescrições em fita cassete usadas em visitas a

museus, parques e monumentos nos EUA, além de contribuir de maneira significativa para levar a AD à televisão.

Em 1982, eles audiodescreveram a série de TV Americana *Playhouse*, transmitida pela *Public Broadcasting Service* (PBS). Enquanto o programa era exibido, a audiodescrição era transmitida simultaneamente via rádio. (Franco; Silva apud Pinotti, 2014, p. 32).

Compreendemos a Audiodescrição, como uma ferramenta tecnológica educacional, social e cultural relevante no papel de transformar as imagens em palavras, podendo ser essa técnica capaz de dar autonomia as PDV e aos videntes e trazer mudanças facilitadoras na comunicação entre docentes e discentes em sala de aula. Ao falarmos, portanto, em AD como ferramenta escolar, iremos refletir de que maneira podemos fazer o uso desse recurso tecnológico social e educacional para todos os educandos em sala de aula.

Ao pensarmos, então, o ensino de geografia nas práticas educacionais em sala de aula com os Estudantes com Deficiência Visual (EDV), elencamos como categoria de estudo, o espaço, que, para nós professores de geografia, consideramos essencial para pensar as redes tecnológicas. A Geografia, como ciência, é pautada em sua capacidade de discutir os fenômenos da realidade em sua totalidade. Ela possibilita a reflexão da relação sociedade e natureza, sendo o espaço geográfico o seu objeto de estudo central (Santos, 1993, 1994, 1997). Nesta perspectiva, debatemos sobre como ler e analisar os Mapas, sendo eles nosso objeto de estudo no ensino da geografia, junto com o recurso em AD.

Eles ganham destaque devido seu dinamismo espacial e temporal para explicar os fenômenos.

A representação espacial dos Mapas dentro do ensino de geografia, é uma forma de ajudar o professor a organizar o conhecimento ensinado e o aluno a organizar suas ideias e os conceitos aprendidos nas aulas. As representações cartográficas, desempenham papel chave para representar a estrutura do conhecimento aos alunos em qualquer situação, um conhecimento que articula ação, sentimento e pensamento consciente, é favorável e importante para professores e educandos dentro de uma sala de aula.

Vivemos bombardeados por um grande volume de informações, sobretudo pela mídia, elas influenciam nossa percepção de espaço e tempo e nossa visão de mundo. Elas modificam nossa relação com o real. Todo esse movimento da realidade influencia diretamente na dinâmica da escola e nos processos pedagógicos em sala de aula, fazendo com que os professores de geografia sempre estejam modificando suas linguagens e, nesse caso, com a ajuda das tecnologias e suas metodologias de ensino-aprendizagem (Castellar; Vilhena, 2011).

A disciplina de Geografia tem o papel fundamental de apresentar aos discentes em sala de aula a representação espacial dos lugares, possibilitando a observação e localização dos objetos naturais e sociais no espaço.

A seguinte pesquisa experimental parte do pressuposto de que as análises podem ter diferentes objetivos e metodologias, e devem preencher seu respectivo campo de interesse, sejam nas áreas das ciências exatas, humanas ou biológicas, sejam de metodologias qualitativa ou quantitativa. Segundo Castro (1976), Lakatos e Marconi (2001), existem três tipos básicos de pesquisa com objetivos diferenciados: exploratória, descritiva e experimental. A pesquisa quantitativa considera geralmente a ciência como uma verdade objetiva, enquanto a pesquisa

qualitativa se centra na experiência vivida e, portanto, no fenômeno subjetivo. De um modo geral a pesquisa quantitativa começa por expor os objetivos previamente definidos, isto é, objetiva a verificação de resultados previstos (LAKATOS; MARCONI, 2001).

A pesquisa experimental consiste na gestação e elaboração (ou pré-linha de produção), a partir da criação de um modelo de *material*, criado manualmente, podendo ser feito anteriormente o desenho universal do mesmo. Em seu processo de efetivação, temos as etapas: testes (podendo ser em laboratórios), validação (através de usuários na prática em diversos níveis) e a descrição, o passo a passo de como foi feito o *produto*. Depois é feito seu registro de propriedade intelectual e, por fim, ocorre sua inserção no mercado de trabalho, podendo ser empresas ou até mesmo as escolas, seja em forma manual ou digital, pois a pesquisa aqui teve caráter educacional tecnológico. (Santos, 2016).

Ao se analisar e partilhar essa experiência da criação desse material didático relacionado às TICs espera-se que outros educadores possam aprender com nossos avanços e desafios, que relataremos o passo a passo, de sua construção. Permitindo aprofundar a reflexão sobre o uso dessa ferramenta no ambiente escolar, capaz de proporcionar aos Estudantes com Deficiência Visual (EDV) e Estudantes Videntes (EV), de uma maneira construtiva e interativa, o entendimento do conteúdo de representação cartográfica. Vejamos a tabela 1 detalhado da construção a seguir:

Tabela 1: As fases detalhadas da construção do Material: Materiais e Processos de Desenvolvimento

FASES	MATERIAIS UTILIZADOS	PROCESSO DE ELABORAÇÃO	FOTOGRAFIA
<p>1.^a ETAPA <i>Planejamento</i> <i>A que se destina?</i> <i>O que elaborar?</i> <i>Como elaborar?</i></p>		<p>A confecção exige uma organização prévia, identificando o público-alvo com que se pretende trabalhar e sempre prevendo o menor custo-benefício para professores e estudantes</p>	
<p>2.^a ETAPA <i>O que vamos utilizar?</i> <i>Quais materiais no geral?</i> <i>Cores dos materiais?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - 3 madeiras no tamanho de 35,5cm X 25,5cm - 1 madeira no tamanho 29, 5 X 21,5 cm - cola de silicone - palitos - papel EVA - tesoura - papel transparência - caneta hidrográfica preta, 	<p>Na seleção da madeira, papel EVA é preciso cuidado para não interferir na qualidade da “Transparência”, pois ela é a base para AD, sendo ela desenhada com 9 quadrantes para identificação das áreas audiodescritas.</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - número em barile e em papel sulfite do 1 ao 9; - régua -elástico 		
<p>3.^a ETAPA <i>Seleção de tamanho da área do protótipo escolhido</i></p>	<p>Madeira (seu tamanho tem que ser um pouco maior do que a folha sulfite A4), facilitando o carregamento e deslocamento desse material para professores</p>	<p>Cortar em tamanho de um quadro para fotografia com medidas de 35,5 X 25,5 cm e deixar a parte lateral direita com uma abertura para a entrada de folhas de sulfite com imagens para AD</p>	
<p>4.^a ETAPA <i>Escolha dos números arábicos e em Braille do 01 ao 09 para ser colado ao redor da madeira para identificação e acessibilidade dos quadrantes aos usuários com Deficiência Visual</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fita durex; - cola de silicone; - papel sulfite; - tesoura 	<p>É fundamental a escrita em braille e deve posteriormente ser encaminhada para um revisor com DV para testar se ela está com um formato bom garantindo a acessibilidade ao produto.</p>	

<p>5.ETAPA <i>Confeção de folha transparente na medida 30cm X 20cm e os desenhos de 09 quadrantes adotando as seguintes medidas (em cm) de cada quadrante</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transpa- Rência - Caneta hidrográfica preta - Régua 	<p>É importante fazer os desenhos dos quadrantes com os tamanhos em centímetros iguais, respeitando suas medidas a fim de facilitar a identificação das áreas 01 ao 09 a serem audiodescritas (mapa) posteriormente</p>	
<p>6.ª ETAPA <i>Confeção de uma tábua em madeira com um clipe para sustentação das folhas (imagens) a serem audiodescritas (mapa)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Madeira; - Clips borboleta; - Cola silicone; - Palito de dente; - Barbante 	<p>Cortar a tábua na medida de 29,5cm X 21 cm, para sustentação das folhas (mapas). Foi escolhido esse tamanho porque facilita para os professores trabalharem com o formato A4, além de ajudar no deslocamento em sala de aula com o material. Depois colar um gancho em formato de clipe para facilitar a entrada e saída</p>	

		da madeira de dentro do protótipo	
7. ^a ETAPA <i>Construção e colagem da transparência já com os quadrantes em laranja, indicando a divisão dos quadrantes em plástico sobre o protótipo e setas em EVA</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Cola silicone - Folha transparência - caneta hidrográfica - palitos - tinta guache laranja - EVA 	Os quadrantes irão identificar as áreas do 01 ao 09 facilitando a AD em partes das figuras que serão acopladas pela base em madeira.	

Fonte: VIEIRA, 2018

Verificamos no quadro 1, o detalhamento da construção passo a passo desse Material. Primeiramente, foi criado um material analógico que serviu como base para os professores trabalharem em sala de aula. Este material analógico, conforme a figura, pode conter dentro do seu interior diversas imagens, em nosso caso resolvemos trabalhar a Representação Cartográfica da localização do *Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul e o Recurso em Audiodescrição*. Veja a seguir

Figura 1: Material didático feito pela autora para se trabalhar em sala de aula.



Fonte: VIEIRA, 2018.

Nessa etapa, após várias reuniões em conjunto com o orientador e professores internos e externos ao PPGEDu da UFGD, decidimos, após alguns levantamentos de Mapas no Banco do IBGE, e também no site da Prefeitura da cidade de Dourados MS, quais imagens de Mapas seriam escolhidas para AD, então, optamos por trabalhar com uma Imagem do Mapa do Estado Mato Grosso do Sul contendo algumas de suas principais cidades (cinco) e suas devidas Geolocalizações e nele acrescentamos uma audiodescrição detalhada e textual.

Ainda nesta fase, agregamos a utilidade de se reler os materiais de estudos da geografia para que os professores relembrem passos importantes da cartografia, que envolve como

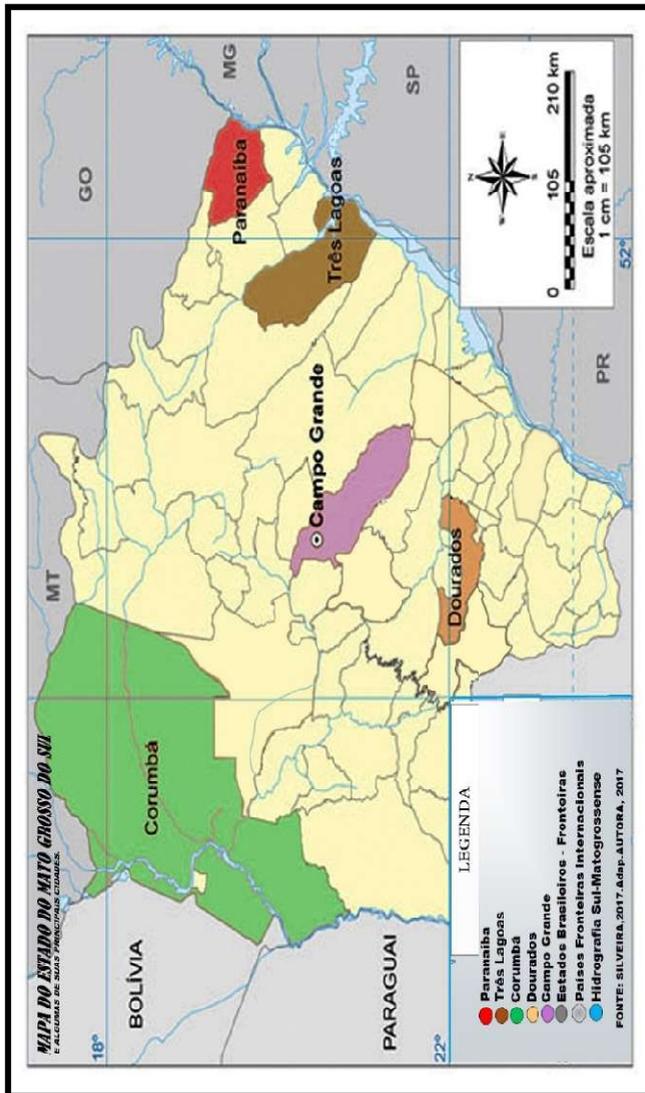
elementos fundamentais, a proporção, escala, localização e orientação.

Vejamos na Figura 2 no qual a autora editou, a imagem Mapa do estado de Mato Grosso do Sul, destacando suas cinco principais cidades e nele acrescentamos uma audiodescrição detalhada e textual em formato de Fichas.

Segue posteriormente a respectiva Figura 3, com recurso em Audiodescrição, para esse texto, elencamos apenas uma ficha modelo, como recorte, veja a obra completa com as *30 Fichas, com recurso em audiodescrição, na dissertação*³⁷ da autora, detalhadas do Material em quadrantes desse Mapa do estado do Mato Grosso do Sul e algumas de suas principais cidades. Ainda nesta fase, agregamos a utilidade de se reler os materiais de estudos da geografia para que os professores relembrem passos importantes da cartografia, que envolve como elementos fundamentais, a proporção, escala, localização e orientação.

³⁷ VIEIRA, Jaqueline Machado. **Para ver os Mapas com Palavras:** Audiodescrição como Recurso Pedagógico no Ensino de Geografia para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2018.

Figura 2: Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul.



Fonte: Vieira, 2018.

Figura 3: Ficha com Audiodescrição do Quadrante 0 - Geral, Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul e algumas de suas principais cidades.

00001-OA



BOCA_GEO

GERAL A



AD))

AD))

AD))

A figura apresenta o Mapa político com a localização do estado de Mato Grosso do Sul com as cinco principais cidades, ao seu entorno, Dourados, Campo Grande, Três Lagoas, Paranaíba, e Corumbá, temos representado os quatro estados brasileiros e dois de seus países fronteiriços e as hidrografias em azul que circulam no estado de Mato Grosso do Sul, uma legenda a esquerda, uma escala a direita e uma rosa dos ventos.

[INÍCIO](#)

[VOLTAR](#)

[MAPA](#)

[AJUDA](#)

Fonte: Vieira, 2018.

Assim, fizemos a audiodescrição textual na *Figura 3*, que contém o modelo de uma das *respectivas FICHAS*, que contém na obra da autora a coleção completa da Audiodescrição textual do Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul, e entende -se que é preciso compor em suas informações, a representação cartográfica como uso dessa linguagem, favorável para o ensino de geografia e para a inclusão das pessoas com deficiência visual no ambiente escolar. A representação espacial dos mapas dentro do ensino de geografia é uma forma de ajudar o professor a organizar o conhecimento ensinado e o aluno a organizar suas ideias e os conceitos aprendidos nas aulas. As representações cartográficas desempenham papel chave para representar a estrutura do conhecimento aos alunos em qualquer situação, um conhecimento que articula ação, sentimento e pensamento consciente, é favorável e importante para professores e educandos dentro de uma sala de aula.

Vivemos bombardeados por um grande volume de informações, sobretudo pela mídia, elas influenciam nossa percepção de espaço e tempo e nossa visão de mundo. Elas modificam nossa relação com o real. Todo esse movimento da realidade influencia diretamente na dinâmica da escola e nos processos pedagógicos em sala de aula, fazendo com que os professores de geografia sempre estejam modificando suas linguagens e, nesse caso, com a ajuda das tecnologias e suas metodologias de ensino-aprendizagem (Castellar; Vilhena, 2011).

Ressaltamos a importância que se tem do ensino-aprendizagem da cartografia em sala de aula, pois é a partir desse tema que poderemos abordar os elementos geográficos de representação, como a localização. Nesse sentido, fica sob a responsabilidade do professor de geografia elaborar atividades em sala de aula que estimule seus educandos a se orientar, fazer

projeção de simbologias do local onde ele está inserido, ou até mesmo de objetos que o cercam, além da leitura geográfica dos mapas em geral, para que possamos contextualizar espacialmente nossas análises (Almeida, 2011).

CONSIDERAÇÕES

Trouxemos, portanto, uma reflexão necessária para o campo educacional e formação de professores que discutem a importância das tecnologias educacionais, que por meio delas é que teremos pautado, uma Educação Inclusiva para o ambiente escolar e as dificuldades encontradas pelos professores por conta da sua formação que, no geral, carece de informações e conhecimento sobre a questão da inclusão escolar e social por parte das pessoas com deficiência.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trouxemos a construção do material, que teve a sua elaboração, através de uma pesquisa experimental. O objetivo principal deste trabalho foi trazer a análise passo a passo sobre a nossa criação de um material/ manual que contribua na inclusão das pessoas negras (pardas e pretas) com deficiência em sala de aula, ou seja, que forneça novas metodologias de ensino para os professores expandirem o conhecimento e trocas saberes com seus alunos.

Essa construção tecnológica educacional, é essencial para atualidade, pois dará desenvoltura tecnológica, tanto aos profissionais educadores da geografia quanto de outras áreas, que carecem da utilização das tecnologias digitais e sociais no cotidiano escolar e podendo ser expandida a outras áreas do conhecimento e a sociedade em geral.

Concluímos, portanto, que o objetivo principal de nossa pesquisa foi o de construir uma metodologia de ensino-aprendizagem alternativa e interativa para que educadores possam trabalhar em sala de aula por meio desse Material. A importância se justifica pelo fato de que os educadores carecem da utilização das tecnologias e de materiais didáticos no cotidiano escolar, logo, com esta proposta poderemos auxiliar, ampliar, inovar, incluir e qualificar a autonomia na comunicação e o acesso à informação por parte das PDV.

Além disso, é preciso garantir conhecimentos para todos por meio da contextualização do ensino. Diante disso, o material incluso dentro dessa pesquisa realizada, visa também um aprendizado contextualizado para os alunos de diferentes culturas por meio de abordagens étnico raciais que naturalizam as diferenças culturais.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Orgs.). **Novos rumos da Cartografia escolar: currículos, linguagem e tecnologia**, São Paulo: Contexto, 2011. p. 91-147.

Anais...Marília: UNESP, 2016.

ARCHELA, R. S.; CALVENTE, M. C. M. H. **Ensino de Geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo**. Londrina: Eduel, 2008.

ARRUDA, Luciana Maria dos Santos. **O Ensino de Geografia para alunos com Deficiente Visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** (2008). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9784.htm>. Acessado em 10 de julho de 2024.

BRASIL. **Lei 9394/96 Lei de Diretriz Básica da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9784.htm>. Acessado em 10 de Julho de 2024.

BRASIL. Lei n. 12288/2010 , institui o Estatuto da igualdade Racial Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9784.htm>. Acessado em 10 de Julho de 2024.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A inclusão educacional de pessoas com deficiência: limites e desafios para a cultura escolar. In: KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar**. Dourados-MS: UFGD, 2013. p. 293-309.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção ideias em ação).

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Emanuela Cristina Correa Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In:

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

KAERCHER, Nestor. A. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, Antonio C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do; SANTOS, Reinaldo dos. **Educação, inclusão e Tic's**: legendas e janela de libras como recurso para inclusão da pessoa surda, São Leopoldo: OIKOS, 2016.

PINOTTI, José Luiz. **Comunicação e Audiodescrição**: estudos contemporâneos. (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba - SP, 2014.

SANT'ANNA, Laércio. A Importância da audiodescrição na comunicação das pessoas com deficiência. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 151-158.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Reinaldo. Educação, inclusão e TICs na contemporaneidade: as tecnologias disponíveis na televisão para “ver e ler” vozes. In: NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do; SANTOS, Reinaldo. **Educação, inclusão e TICs**: legendas e janelas de libras como recurso para inclusão da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva. São Leopoldo - RS: OiKos, 2016.

SANTOS, Reinaldo; VIEIRA, Jaqueline Machado. **Diferentes aprendizagens:** os desafios e avanços da inclusão tecnológica em Audiodescrição como recurso metodológico aplicado ao ensino de geografia, PARA ONDE!? Porto Alegre, Revista Eletrônica, Programa de pós-graduação em Geografia UFRGS, nov.2018.Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/paraonde>>. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

SCHLUNZEN, Júnior Klaus; HERNANDES, Renata Benisterro. **As dimensões do não ver:** formação continuada de educadores e a profissionalização das pessoas com deficiência Visual. São Paulo: UNESP, 2011.p. 140.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

VIEIRA, Jaqueline Machado. **Geografias para além dos olhos:** a linguagem geográfica dos deficientes visuais – estudo a partir da Escola Prof. Faradei Bôscoli. 72 f. Monografia (Monografia em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2015.

VIEIRA, Jaqueline Machado. **Para ver os Mapas com Palavras:** Audiodescrição como Recurso Pedagógico no Ensino de Geografia para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2018.

NEGRAR A EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE PRETAGOGIAS COM IMAGINÁRIO SOCIAL

Izabel Espindola Barbosa

Valeska Fortes de Oliveira

Abrir caminhos

Essa breve abertura quer adentrar caminhos da Educação das Relações Étnico-Raciais dentro de uma universidade pública, mais especificamente em um curso de Licenciatura em Pedagogia. Com a costura do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982) propomos ações pretagógicas inspiradas em Sandra Haydée Petit (2015). Esse texto traz partes da pesquisa em andamento que foi apresentada em um evento de pesquisadores negros, o V Colóquio Raça e Interseccionalidades e o *Primer Congreso del Investigadores Afrolatinoamericano y del Caribe*. No evento, devido ao tempo apenas o resumo é apresentado, uma breve ideia. Junto ao Grupo de Trabalho Formação docente e relações étnico-raciais: avanços e desafios da formação inicial e continuada coordenado pela pesquisadora Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e pesquisador Benjamin Xavier de Paula pensou-se em unir forças e formar redes. Este texto apresenta a pesquisa em seus aspectos teóricos e na proposta de ação, dando um tempo com a parada forçada durante a problemática climática no estado do Rio Grande do Sul onde as autoras residem e pesquisam.

Forçosamente nos obrigamos a ser fortes, trágica redundância tratando-se de corpos de mulheres. Mas esta força,

além de aprofundar embasamentos teóricos para a continuação da pesquisa, autodeterminamos a nós a necessidade integral de afeto. Se pensamos em relações étnico-raciais propomos um giro - uma ginga - na academia. Somos afetos e esse continuar educando - negrar a educação - é para “romper com o modelo dominador da sociabilidade humana e do desejo de imaginar novas e diferentes formas de as pessoas se unirem” (bell hooks, 2021, p.78). É o nosso desejo que traduzimos em palavras. Boa leitura!

Entre Labirintos e Encruzilhadas

O reconhecimento do Estado Brasileiro sobre a importância da “cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” atestam a participação fundamental dos negros nas mais diversas áreas do conhecimento. Conforme o avanço das discussões, alguns temas foram redefinidas às ações afirmativas e seu propósito de transformação social. O foco são as formas de ensinamentos e aprendizagens que como educadoras, enxergamos na educação as possibilidades de lutas por aprendizagem de cidadania, ao cobrarmos posicionamentos políticos. A história dos negros é a história dos brasileiros. Um povo que não (re)conhece sua história não consegue enxergar um futuro. A sociedade só existe em grupo e conforme a filosofia africana do ubuntu, “eu sou porque nós somos”. Para isso, possibilidades de desenvolvimento local através da educação necessitam, primeiramente, de conhecimento. Assim se constrói a igualdade de oportunidades, se desconstrói a intolerância, impulsiona o respeito e a cultura da paz. “Superioridade? Inferioridade? Por que simplesmente não tentar sensibilizar o

outro, sentir o outro, revelar-me outro?” (Frantz Fanon, 2008, p.191)

No Brasil, o passado escravocrata e o presente negacionista e racista mantém e amplia a discriminação quanto a cultura afrodescendente, por isso uma apresentação mais demorada e embasada nas pretagogias como da encruzilhada, pois “ampliar o ângulo acadêmico acerca da educação nagô, é também oferecer à sociedade um olhar mais plural, não contaminado pelo preconceito, mais tolerante e inclusivo com este recorte brasileiro” (Márcio de Jagun, 2021, p. 156). Pesquisar sobre Educação das Relações Étnico-Raciais vem em um processo de muitas descobertas. No doutorado foi possível descobrir com universidades parceiras temas como as relações internacionais, a multiculturalidade e as narrativas de Marie-Christine Josso. Com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - envolvendo as relações étnico-raciais aos estudos sobre audiovisual, cinema e projeto de extensão na região da Quarta Colônia (RS), que atualmente é um Geoparque da UNESCO.

Os espaços satélites da universidade - extensão, grupos, convênios - flexionam-se abrindo espaços para discussões outras, entre elas a possibilidade das relações étnico-raciais. A dúvida é como, dentro do espaço formal de educação mais conservador, na sala de aula, essas relações são colocadas diretamente ao estudante, em especial a quem busca a formação inicial de professores. Faremos uso estratégico de uma proposta de pesquisa-formação com pretagogias, no intuito de compartilhar, nas palavras de Luiz Rufino (2019), um *rolê epistemológico*. Um passeio pelas frestas do mundo, pois como o autor de Pedagogia das Encruzilhadas nos convida a pensar mais além de centro e margem, mas nesses constantes entrecruzamentos que vivemos. Assim,

A pedagogia como a reivindico compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio. É nessa perspectiva que a educação, fenômeno humano implicado entre vida, arte e conhecimento, torna-se uma problemática pedagógica (Luiz Rufino, 2019, p. 74).

Essa reivindicação não culpa a escola, “mas cisma” com discursos universais e considerados básicos (sobre qual base?). Não é negar os conhecimentos da modernidade, mas é questioná-los. Pois o autor Luiz Rufino (2019) traz como exemplo de cisma, a disposição em “adaptar” a palavra como ferramenta de sobrevivência, visto que as pessoas escravizadas preservaram tantos seus saberes que ainda temos diversas contribuições na nossa fala e escrita e vida brasileira que foram trazidos e adaptados ao modo de viver, inclusive escravizado, que foi imposto. Nesse rolê epistemológico onde autorias negras apresentam suas visões de mundos, a pretagogia (Sandra Petit, 2015) não é um conceito, mas um grande guarda-chuva onde, principalmente, práticas e “fala-ação” convivem em um sistema circular de trocas. A inspiração ou revolta para a criação da proposta pretagógica foi a falta de referenciais teóricos para além da Europa. Reafirma-se que a Pretagogia não é uma oposição ao conhecimento ocidental, posto que,

O importante é entender que é para todos/as, independentemente da cor da pele, mas que possui uma especificidade, que é o apresentar referenciais inspirados na cosmovisão africana para o trabalho pedagógico em sala de aula, particularmente para a implementação de conteúdos e de metodologias curriculares condizentes com essa matriz (Sandra Petit, 2015, p. 150).

Como já dito, discutiremos conceitos que se ouve por aí, alguns que chegaram na academia, vindo de movimentos de lutas por direitos: direitos de mulheres, direitos de indígenas, direitos de

negros. Nessa discussão, a escrita das referências no texto com, ao menos, o primeiro nome e o último sobrenome é dispositivo de visualização feminino; visto que o sobrenome carrega, em um imaginário patriarcal, domínio de homens: pais ou maridos. Esses conceitos vêm de autorias do continente africano e americano, destaque para os países dos Estados Unidos da América e Brasil. Assim como a escolha de autoras e conceitos, a análise se caracteriza pela aplicação educacional dessa discussão.

Patricia Hill Collins destaca que a mídia contribuiu para uma visão estereotipada do feminismo enquanto ele se difundia globalmente. Mulheres brancas, ódio aos homens e liberação sexual eram retratadas como essência da luta política por direitos, alguns estabelecidos e não cumpridos: e então não somos todas iguais? Não. Por isso, os dispositivos de estereotipação mantém, ainda, um imaginário social do que é ser feminista. Sobre isso, Collins escreve que “o termo *feminista negra* destaca as contradições subjacentes à brancura presumida do feminismo e serve para lembrar às mulheres brancas que elas não são as únicas nem a norma *feminista*”. E essa associação do feminismo à brancura, afasta as mulheres negras estadunidenses do termo, não dos ideais. A autora critica essa dicotomia (branca - preta) e também a hierarquização da pauta (gênero - raça ou raça - gênero), afinal, a “ampla agenda feminista mundial encontra expressões distintas em diferentes regiões do mundo e entre as diversas populações” (2017, p. 14 e 12).

No artigo “O que é um nome?”, traduzido para o português em 2017 mas publicado em 1996, Patrícia H. Collins discorre sobre as aproximações e afastamentos dos conceitos de feminismo negro e mulherismo americana. o primeiro apontado como diferenciação do feminismo universal branco e outro como

rompimento com o conceito ocidental branco, o mulherismo americana. A autora, além dos conceitos, apresenta as tensões existentes nas defesas e ataques sobre cada ideologia, destacando a autodefinição como similitude de luta. Essas tensões fazem propor que,

questão mais abrangente de analisar a centralidade de gênero na formação de uma gama de relações dentro das comunidades talvez seja o momento de ir além da nomenclatura, aplicando as ideias principais advindas de mulheristas e feministas negras para a afro-americanas. Esta avaliação deveria abranger várias dimensões (Patricia Hill Collins, 2017, p. 18).

Importante destacar que até aqui ainda estávamos localizados em algumas discussões ao norte - América e Europa, sobre definições de feminismo, feminismo negro e mulherismo americana. Antes de adentrar um pouco mais nos mulherismos, os estudos da socióloga nigeriana de origem iorubá Oyèrónké Oyèwùmí colocam um ponto crítico na busca por identificações que a mulher negra afrodescendente carrega. Oyèwùmí historicizou o conceito de gênero a partir da sua realidade onde não existia gênero como categoria social.

A lógica cultural das categorias sociais ocidentais é baseada em uma ideologia do determinismo biológico: a concepção de que a biologia fornece a base lógica para a organização do mundo social. Assim, essa lógica cultural é, na realidade, uma “*biológica*”. Categorias sociais como “mulher” são baseadas em um tipo de corpo e são elaboradas em relação, e em oposição, a outra categoria: o homem (Oyèrónké Oyèwùmí, 2021, p. 15-16).

Enquanto discorre sobre a sociedade iorubá com um ciclo histórico anterior e posterior ao demarcador “colonização”, a autora aponta que outras sociedades africanas detêm os mesmos princípios. A linguagem não tem gênero determinante e as categorias sociais são nomeadas pelas relações entre as pessoas. A partir da colonização e a imposição de sua bio-lógica quando

os relatos orais eram transcritos, o colonizador determinava o gênero. Um exemplo são as palavras *oko* e *aya* nas unidades familiares. Pelos ocidentais, traduziu-se *oko* como marido e *aya* como esposa devido aos comportamentos na esfera familiar, assim como o direito à herança. Entretanto, *oko* é o familiar consanguíneo enquanto *aya* é o familiar por laço conjugal. Assim como há diferenciação de tratamento por senioridade. Ou seja,

[...] a maneira como as pessoas estavam situadas nos relacionamentos mudava dependendo de quem estava envolvida e da situação particular. O princípio que determinava a organização social era a senioridade, baseada na idade cronológica. Os termos de parentesco iorubá não denotam gênero; e outras categorias não familiares também não eram especificamente marcadas por gênero. O que essas categorias iorubás nos dizem é que o corpo nem sempre está em vista e à vista da categorização (Oyèrónké Oyèwùmí, 2021, p. 43).

Isso foi trazido pelo fato de conceitos como afrocentricidade e mulherismo africano trazerem diversos princípios africanos. A autodefinição, autoavaliação e senioridade. No caso do mulherismo, a autora afro-estadunidense de *best sellers*, Alice Walker coloca tais conceitos em sua literatura. As aproximações e distanciamentos do feminismo e, novamente, as tensões: as críticas apresentaram-se pela literatura utilizar metáforas com uma conceituação rasa (o que eu diria sensível, vivencial e tensa).

Por outro lado, a professora afro-estadunidense Clenora Hudson-Weems define quinze ações políticas do mulherismo africano melaninado. Melaninado por considerar os contextos de diáspora que sequestraram africanos e colocaram-nos em lugares (tempo-espaço-geográfico) com diferentes modos de opressões. Daí, o fato de basear ações com princípios africanos, realizando as adaptações que forem necessárias, especificando que o

mulherismo tem base africana mas no contexto da diáspora negra. Algumas dessas ações são consequências do processo escravagista, como a força, papéis flexíveis e harmonia com os homens na luta. Este último é sobre as lutas por direitos civis dos negros e também um chamado para que os homens juntem-se as mulheres em lutas por igualdade. Os papéis flexíveis são reflexos que, enquanto os homens eram vistos como ameaças e muitas vezes estavam presos, as mulheres estavam trabalhando garantindo um sustento mínimo para seu lar. Ou seja, forçosamente a mulher negra obriga-se a ser forte, “a força é muito importante para a sobrevivência de um povo” (Clenora Hudson-Weems, 2020, p. 83).

No âmbito da centralidade familiar, temos a compatibilidade masculina, evitando qualquer hierarquia. O respeito aos mais velhos com o princípio da senioridade, além das questões sobre maternal e nutridora que voltam-se novamente à centralidade da família, não à função de procriar, mas ao cuidado. O que pode ser considerado um ponto crítico nas discussões feministas. Mas não esqueçamos que entre mulheres negras se age com irmandade genuína conquistada pelas vivências compartilhadas e responsabilidades mútuas. Weems demonstra na sua escrita a sua religião cristã, mas no mulherismo africana melaninado o conceito é a espiritualidade, pois “na cosmologia Africana, o mundo físico e o espiritual coexistem” (Clenora Hudson-Weems, 2020, p. 88). Dessa maneira,

A verdadeira Mulherista Africana procura tanto a totalidade (completude) quanto a autenticidade (conexão cultural) em sua vida. Compreensivelmente, agora ela quer tudo, ou pelo menos parte disso para que possa alcançar seus objetivos. Isso significa que ela quer sua casa, sua família e sua carreira, sem negligenciar nada disso pelos outros (Clenora Hudson-Weems, 2020, p. 87).

Por isso a importância da Autonegação que é quando a mulher negra se identifica como mãe, empresária, feminista, filha, não feminista, tia, gostosa, preta, ou seja, “nomeia-se a si mesma e a seus atos”, não como escolha ou hierarquia de importância, mas como parte de um todo e em relação a determinado momento (tempo-espaco-contexto). Se a função de mãe lhe exige a demanda agora, ela é, agora, mãe em evidência. Caso esteja no trabalho, nesse momento ela será uma mãe trabalhadora em evidência. Mesmo que em apenas uma hora do dia ela se dedique a uma agenda política, ali sua evidência será de ativista. A mulherista não escolhe uma parte de seu todo, ela evidencia cada parte dependendo do contexto e de sua vontade. Ao se definir, a mulherista africana se autodenomina, independente do que os outros esperem. No caso de ideais feministas, as mulheristas não aceitam o rótulo do feminismo, mas podem utilizar essas ideias, reinterpretando-os conforme sua cultura coletiva. “Portanto a Mulherista Africana define a sua própria realidade sem nenhuma fidelidade particular aos ideais existentes” (Clenora Hudson-Weems, 2020, p. 73-76). Ressaltamos que Clenora Hudson-Weems faz um grande estudo sobre a temática mulherista, mas não é a única.

Ainda em terras estadunidenses, Patricia Hill Collins utiliza os termos autodefinição e autoavaliação no feminismo negro. Para a autora, essas duas ações fazem parte da luta contra a opressão, visto que “autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas”. E, complementando esse processo, a autoavaliação vem “substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras” (2016, p. 102).

Em contrapartida a disputa estadunidense entre feminismo negro e mulherismo africana, da França vem o conceito de feminismo decolonial de Françoise Vergès (2020). Vergès investiga as mulheres racializadas, as outras, que “abrem” a cidade; profissionais da limpeza, com pouca escolaridade e baixos salários, na Europa onde se diz que não houve escravidão ou colonização. Um local que se julga “limpo” desses males. Inclusive no feminismo que a autora chama de civilizatório (segregacionista), pois adotou mecanismos neoliberais. Sobre essa proposta ela explica que,

Foi pensando nessas mulheres, em suas lutas e em suas vidas, que propus um feminismo decolonial radicalmente antirracista, anticapitalista e anti-imperialista. Um feminismo à escuta dos combates das mulheres mais exploradas, das empregadas domésticas, das profissionais do sexo, das queer, das trans, das migrantes, das refugiadas e daquelas para quem o termo “mulher” designa uma posição social e política, não estritamente biológica. Um feminismo, e, portanto, aberto a questionamentos, à possibilidade de rever suas análises, que não busca o reconhecimento das instituições, mas que se ancora nas lutas, com suas perdas e alegrias (Françoise Vergès, 2020, p. 20).

Quantos desses conceitos são espalhados no Brasil sem a devida crítica social nesse contexto de racismo estrutural, somado ao mito da democracia racial e a política de branqueamento? “A palavra-senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como *assimilação*, *aculturação*, *miscigenação*” (Abdias Nascimento, 2016, p. 110). Essa polidez de palavras colocam uma névoa na realidade social, destacando para pior as condições das mulheres negras brasileiras. Em terras brasileiras, Pindorama, as discussões chegam como as navegações dos colonizadores. Chegam, desembarcam e se impõem. Assim começam os textos divulgando conceitos sobre feminismo e mulherismo. A diferença é que neste

novo desembarque já não estávamos tão desavisados e, embora houvesse a necessidade de teorização, tínhamos exemplos do sexo biológico feminino que faziam partes da história. Por vezes até nas histórias oficiais, em algum cantinho, mas principalmente do cotidiano social do Brasil. Lélia Gonzalez (2020) trazendo os espaços onde a mulher luta política e socialmente, destaca

Mas sobretudo a mulher negra anônima sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência nos transmite a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mais ainda porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel, apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder (Lélia Gonzalez, 2020, p. 64).

Lélia destaca que na periferia, a desigualdade social aproxima todas as mulheres, inclusive as brancas. Hoje, com tantas discussões sobre tons de pele e representações, sabemos que a maioria dessas mulheres são fruto da mestiçagem. Sobre aceitação, alienação, dores, outras discussões são essenciais, mas não nos deteremos a formular questões de auto e heteroidentificação. Afinal, como *desEduca* Carter G. Woodson, “em nossa história particular, não diminuiríamos nem um pouco o brilho de qualquer estrela em nosso firmamento” (2021, p. 97). E não deixaremos mais que ignorem nosso brilho. Seja na encruzilhada ou na *nagologia*³⁸ ou em outras práticas afro-referenciadas, a pretagogia emerge quando transcende conceitos em possibilidade de propostas que se transformem em ações.

³⁸ Ver Márcio de Jagun

Para isso precisamos apresentar uma proposta ensinativa que possa efetivar e ressignificar os aprendizados dos envolvidos.

Nessa luta contra os bloqueios (desencantamento) que a colonialidade nos apresenta em nosso pensamento, na necessidade de “gingar” entre conhecimentos impostos pela modernidade/capitalista/patriarcado/cristão, há necessidade imprescindível de exercer ferramentas que ajam na prática da vida e social. Seja internalizando essa prática e promovendo/divulgando/compartilhando o “chamado ao mato” (Luiz Rufino, 2019, p. 12).

Assim, a procura pelo encantamento através da pretagogia vem com a proposta de atividade chamada “Significações sobre Encontros Pessoais e Profissionais” - SEPP. Propositalmente o som da sigla da atividade é igual a do Código de Endereçamento Postal - CEP, que na geolocalização brasileira designa um lugar específico de morada.

Costura teórico-metodológica

A atividade SEPP acontece em quatro partes: a apresentação dos envolvidos - um chamado à rua; a teorização - um convite ao rolê; o álbum - sankofa e; a avaliação - inventário ensinativo. Não necessariamente nessa ordem, pois “os acontecimentos, as decisões, as concepções não são desenroladas com início, meio e fim. Estas estão sempre sujeitas às oscilações” (Márcio de Jagun, 2021, p. 73). Todo o planejamento descrito tentará “abrir caminhos” em encruzilhadas pedagógicas com relações étnico-raciais. E como todo ritual, depende da entrega e de cada percepção.

No chamado à rua - apresentação - cada um será convidado a se apresentar. Ao serem perguntadas sobre “quem são”, as pessoas geralmente respondem dados de registro pessoais (data nascimento, gênero, estado civil...), dados sociais (maternidade, local de residência...), educação formal, profissão e, algumas, informam questões que a pessoalizam (gostos e desejos). Nesse momento é marcado na lousa traços: verticais para dados pessoais e horizontais para dados profissionais. Informações que correspondam às duas opções ou nenhuma serão curvas. Nos encontros de traços e curvas serão marcadas cruzes.

O desenho será usado para explicar a pluralidade da Pretagogia, onde não há separações (teoria e prática / corpo, mente, alma / saber e conhecimento / humanidade e natureza), não há dualidade (bem e mal / culto e popular / formal e informal); também não há generalidades (a história, a ciência), nada é uno, mas tudo é complexo e plural. Tudo isso, para utilizar sem barreiras de racismos as palavras “encruzilhada” e “Exu”, que é o dono da encruzilhada, e são atacadas pela estrutura racial vigente.

Na Europa, a palavra “magia” é sempre tomada no mau sentido, enquanto que na África designa unicamente o controle das forças, em si uma coisa neutra que pode se tornar benéfica ou maléfica conforme a direção que se lhe dê. Como se diz: “Nem a magia nem o destino são maus em si. A utilização que deles fazemos os torna bons ou maus” (Amadou Hampâté Bâ, 2010, p. 173).

Após o primeiro chamado à rua, o inventário ensinativo é um dispositivo alternativo para a muito utilizada avaliação como parte constituinte da autoformação.. Inventário ensinativo, porque,

Prova são muitas vezes elementos de tortura psicológica e assédio moral. A educação convencional deposita na exigência

de notas e avaliações, um gozo de uma pressão no sistema educacional hegemônico, as provas são instrumentos que aprofundam desigualdades, usadas muitas vezes para discriminar. Incrível como alunos e alunas até mesmo na graduação, são obrigados a fazer prova sem consultar os livros que eles serão úteis futuramente, no exercício diário de suas profissões. Mas, a nagologia educacional iorubá não usa esse método. Até porque, esta cultura parte do pressuposto de que a avaliação do conhecimento é pessoal. Só quem pode julgar seus saberes, é o próprio indivíduo. Essa escola não tem provas escritas, nem orais, nem trabalhos, ou artigos. Quem avalia o aluno é a sua consciência. Ela é, assim, educada para pensar, avaliar e criticar não apenas os outros, a si mesma. Essa escola não tem provas (Márcio de Jagun, 2021, p. 161).

Assim, inspirado na nagologia e na pedagogia das encruzilhadas cria-se o inventário ensinativo individual para que os envolvidos se auto avaliem em todos os encontros da atividade. O uso de metáforas faz parte desse encantamento, pois o inventário pode remeter a perda como separação, fim de uma empresa e até a morte. Aqui delimitamos como fim e, por consequência, também, o início de um novo ciclo. Sendo um inventário o processo que sucede a perda (fim/início de um ciclo), no qual se apuram os bens, os direitos e as dívidas para chegar à herança líquida, que é o que será de fato transmitido; a finalidade será metaforicamente: contabilizar mais os ganhos e menos as perdas; planejar mudanças; projetar investimentos (em SI/MIM/EU) e; ultrapassar barreiras (por vezes auto impostas).

O álbum - sankofa - busca visualizar quem está presente nas imagens que remetem a memórias familiares ou próximas. Nas turmas pesquisadas a maioria são pessoas brancas, assim também pelo álbum se observará a falta: quem falta, por que essa falta e outras indagações que surgirem. Por tratar-se de algo pessoal, na tese serão colocadas imagens de autores da bibliografia do curso, para vermos que cor ali é representada nas

leituraz obrigatória dos futuros professores. Já o convite ao rolê, a teorização é todo o processo que coloca um outro estímulo ao olhar o cotidiano em sala de aula.

Utilizando o imaginário social na educação das relações étnico-raciais como caminhos para o processo de autoconhecimento durante a formação docente, que na pesquisa propõe às professoras em formação inicial, sendo que, algumas já trabalham, trazemos provocações. Essas provocações mobilizam nossos pensamentos e ações com o que aprendemos, com a cultura, que produzimos e a qual fomos submetidos, “e fomos todos sujeitos às formas de socialização e acultramento consideradas normais em nossa sociedade”, como aponta bell hooks (2021, p.78). Esse processo, planejado e aqui detalhado, é flexível e aberto a novas possibilidades.

E o tempo exigiu uma parada

Em meio a organização da pesquisa, em parte aplicada, o estado do Rio Grande do Sul enfrentou uma resposta climática ao descaso com o ambiente natural. Em 2024, a natureza em sua força invadiu a universidade e, entre receber desabrigados, doações e buscar respostas na ciência, a Universidade Federal de Santa Maria teve seu campus Camobi tomado pelas águas: alguns prédios danificados, a editora com perda total do estoque e o acervo geral inundado com documentos precisando ser recuperados. Na cidade, na periferia de Santa Maria, duas mortes: mãe e filha, mulheres negras perderam suas vidas em um desabamento.

Mesmo assim, a cidade não foi uma das mais afetadas. Aulas suspensas e no retorno, a greve de instituições federais de

ensino, fez a pesquisa com as estudantes parar. Não tem problema, isso nem é problema, dada as circunstâncias. Esse tempo (espaço) que o tempo (clima) obrigou, possibilita uma costura teórica que “arremate” desalinhos da pesquisa e da escrita. Negrar a educação tem sua base em escritos de mulheres negras, que denominaram-nas, por vezes, fortes e guerreiras. Mas seus escritos nos pedem cuidado, um autocuidado, para cuidar do outro e de tudo (o que der) que nos cerca. Tenhamos cuidado para um retorno integral e por isso, sempre que preciso, nossa escrita muda de rumo. Entre labirintos e encruzilhadas, às vezes o tempo de parada indica o melhor caminho.

Negrar com afeto

Compartilhamos com bell hooks (2021) quando diz que “ao cultivar a consciência e a descolonização do pensamento, conseguimos as ferramentas para romper com o modelo dominador da sociabilidade humana e do desejo de imaginar novas e diferentes formas de as pessoas se unirem” (p.78). Pensamos na formação inicial como um processo que pode provocar desassossegos com aprendizagens e preconceitos instituídos em outros e por outros espaços formativos e, ao problematizá-los, irmos oferecendo outras aprendizagens. Ainda com bell hooks,

Quando tomamos a teoria, as explicações, e as aplicamos concretamente à vida cotidiana, às experiências, ampliamos e aprofundamos a prática da transformação antirracista. (...) Elas precisam fazer uma desconstrução ativa de seu pensamento supremacista branco (que diz que você é superior devido à branquitude e, portanto, mais bem preparado para criar uma criança não branca do que qualquer pessoa de cor) procurando

criar relações com maior diversidade racial (bell hooks, 2021, p.78-79)

Experimentações, leituras, filmes, mostras de obras de arte, músicas e estudos de caso e outros dispositivos podem mobilizar a ampliação de repertórios que, não somente produzam desaprendizagens da cultura branca racista e colonialista. Mais além, podemos experimentar num processo formativo o desafio mais ativo da pesquisa com as professoras (es) de outras produções, outras narrativas que ainda estão ausentes, invisibilizadas no âmbito da formação universitária. Renato Nogueira caracteriza o ser humano como um ser de afetos (emoções, sensações e razões) que precisa ligar-se intimamente em afetos, seus próprios, para não consumir-se em coisa; coisificar seus sentimentos, seus valores, suas relações. “autointimidade é uma possibilidade de compreensão que nós somos seres afetivos” (2021). Para além de autoconhecimento, é a possibilidade de conexão consigo e com os outros.

Nestes exercícios, olhar com nossas professoras (es) em formação inicial suas experiências anteriores à chegada no ensino superior, provocando falas, escritas que possam olhar por dentro e com mais atenção os processos a que foram submetidas na família e na sociedade. Como se o desafio fosse uma proposta de respostas às questões: como me tornei o que sou? E como posso fazer com o que fizeram de mim? Esse seria um grande projeto formativo inicial dentro da universidade. Na ampliação de repertórios, ainda cabe, uma olhada atenta para nossas referências bibliográficas, onde descobriremos que estamos lendo uma cultura ocidental de supremacia branca e coloniasta. Neste movimento, incluímos mulheres negras nas fontes, algumas brasileiras desconhecidas da academia, passando a conhecer seus pensamentos e produções, que dialogam implicadas com nossos problemas brasileiros. Dialogando ainda com bell hooks,

O trabalho antirracista requer de todos nós a vigilância sobre a maneira como usamos a linguagem. O pensamento excludente é importante para a manutenção do racismo e de outras formas de opressão de grupo. Sempre que usamos a lógica inclusiva “ambos /e”, estamos mais bem situados em construir comunidade” (bell hooks, 2021, p.80).

Essa é uma concepção que conhecemos na produção do imaginário social que traz a questão do terceiro excluído. A aprendizagem é o que conhecemos na produção do imaginário social como ressalta Manuel Losada (2006), mostrando como “Castoriadis elabora uma ontologia da indeterminidade (ou da criação): nela, o ser é entendido como processo aberto, como fluxo. O que **é**, não é jamais **fechado**. O que **é**, é aberto, ou o que **é**, é sempre, também, **a ser**” (Grifos do autor, p. 30-31). O Feito (instituído) e a ser feito (instituinte) são duas dimensões do imaginário social e nele nos provocamos coletivamente a pensar e viver outras formas, produzir outras ações que sejam inclusivas e democráticas, onde a justiça começa a engatinhar.

Nos implicamos neste projeto formativo compartilhando da ideia de compor uma comunidade amorosa com professoras (es) em formação inicial porque acreditamos neste espaço e tempo como exercício de criação. Criação de outras formas de ser, de outras formas de pensar, de outra linguagem, outras palavras que ainda não estão ausentes: pretagogias. Nosso projeto de formação é branco: negrar a educação, negrar a formação é preciso. Escrever e pensar outras narrativas é preciso. É preciso que nossas professoras negras em formação inicial tragam suas experiências cotidianas para que possamos olhar o racismo estrutural que naturaliza formas, comportamentos. Mas que se sintam acolhidas nos seus relatos como conteúdos de desaprendizagem e novas aprendizagens para as professoras, que no seu trabalho na escola, também,

precisam exercitar a escuta e o olhar sensível para situações de preconceitos.

Pessoas de cor que escolhem se autossegregar como meio de se proteger de ataques racistas não conseguem essa diversidade. (...) Precisam saber como manter a sanidade e a inteligência na presença da branquitude e dos ataques racistas. Se essas habilidades não forem aprendidas, não haverá possibilidade de lidar com o desafio de um mundo que ainda não é completamente antirracista, mas já é incrivelmente diverso. Não estarão munidas para fazer a parte delas ao desafiar e mudar o racismo. (bell hooks, 2021, p. 138).

Proporíamos acrescentar este desafio adicionando as pessoas brancas, pois presenciamos muito desconhecimento e ignorância sobre muitos temas que incluem a constituição e a cultura brasileira na sua herança negra. Acreditamos no espaço da formação inicial, mesmo afirmando que, os processos formativos são contínuos e continuam ao longo da vida. Mas as crianças, os jovens e os espaços educativos, sejam eles formais ou não formais, clamam por um (a) outro (a) professor (a). Uma formação inicial que amplia repertórios, a partir dos já trazidos. Uma formação que traz outros saberes e narrativas invisíveis até o momento. Uma formação que encoraja a pensar uma escola onde a justiça e a inclusão não são palavras vazias, mas se corporificam em crianças pretas, adolescente negros, em professoras negras na educação básica e na universidade.

Negrar para quem?

Essa pesquisa com essa ação pretagógica foi pensada para um curso de formação de professores em uma universidade pública no centro do estado do Rio Grande do Sul. A cidade e a universidade foram atingidas pelos acontecimentos do ano de 2024 - greve e enchentes -, assim, essa ação ainda está em

construção. Construção das estudantes em formação inicial, das autoras - doutoranda e orientadora - em formação continuada - aprendendo e ensinando - sobre educação, imaginários e relações étnico-raciais.

Desconstruindo barreiras sobre a formação de professores. Que professores queremos, que professoras seremos... porque o Negrar não é somente uma discussão de tese, ou uma prática para estudantes. Ele deve chegar, de alguma forma, até os estudantes, desde o pequenino até os altos graus acadêmicos. É preciso estar no papel e já está em leis e normas institucionais. Dizemos que é imprescindível estar em nós. Em tantas ações, conversas, eventos e escritos o tema racial é levantado e logo vai embora: para onde e com quem?

Nós, educadoras, educadores, cidadãos, humanos racializados - todos, pois branco também é cor - devemos tomar para nós essas discussões e levar junto onde formos, levar a outros lugares, outros sentires, outros saberes e fazeres na educação.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In.: **História geral da África, I: Metodologia de pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212

COLLINS, Patricia Hill.. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. Cadernos Pagu (51), 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/P3Hpz4XQsPqSqJLm9KH6tC/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Uma%20frase%20muito%20citada%20de,as%20mulheres%20brancas%20permanecem%20meramente%20%E2%80%9C>. Acesso:

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 139 - 170.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

JAGUN, Márcio de. **A sala de aula não cabe no mundo: compreendendo a pedagogia educacional e suas metodologias singulares**. 1 ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2021.

LOSADA, Manuel R. O Imaginário Radical de Castoriadis: seus pressupostos. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de. **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. Campinas: SP: Alínea, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3º ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUERA, Renato. Autointimidade. **Canal do Noguera**. Depósito em 17/02/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nPLkc_2uCiA. Acesso em 08/08/2023.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para discursos ocidentais de gênero. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

VERGÈS, Françoise. Um Feminismo Decolonial. Trad. Jamile P. Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WEEMS, Clenora Hudson. Mulherismo Africana: recuperando a nós mesmos. Trad. Wanessa A. S. P. Yano. 1ª Ed. São Paulo: Editora Ananse, 2020.

WOODSON, Carte G. **A (des)educação do negro**. Trad. Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antirracista, 51, 54, 55, 145, 224,
225, 361
Autonomeação, 344

B

Branqueamento, 149

C

Colonialidade, 257, 262, 274, 286
Comunicação, 66, 68, 74, 81, 94, 95,
307, 309, 334, 361, 362, 363, 364,
367
Covid-19, 9, 15, 152, 168
Cultura, 51, 53, 60, 74, 84, 88, 93,
116, 122, 125, 144, 145, 150, 160,
164, 165, 172, 173, 177, 180, 183,
206, 207, 214, 216, 221, 223, 235,
251, 265, 266, 276, 277, 285, 312,
333, 334, 366
Cultura afro-brasileira, 277, 366

D

Decolonialidade, 356
Diversidade, 63, 142, 165, 231, 272,
276, 287, 306

E

Educação Infantil, 142, 144, 153, 171,
173, 184, 207, 208, 210, 214, 224,
226, 365
Educomunicação, 8, 65, 66, 67, 69,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 88,
89, 90, 92, 93, 94, 95
Escola, 52, 59, 62, 95, 175, 180, 182,
185, 187, 188, 191, 204, 207, 208,
223, 231, 232, 287, 288, 289, 291,
292, 294, 295, 296, 298, 299, 300,
301, 302, 303, 304, 305, 306, 335,
364, 368, 369
Eurocentrismo, 273

F

Feminismo, 262, 356, 357
Formação, 10, 12, 13, 17, 26, 60, 63,
173, 211, 212, 221, 222, 224, 225,
237, 336, 363, 364
Formação continuada, 225
Formação docente, 173, 336

H

História da África, 9, 16, 86, 116, 145,
264, 265, 272, 312, 368

I

Identidade, 59, 94, 207
Inclusão, 231, 308, 310, 327, 333, 335
Interculturalidade crítica, 263

L

Lei 10.639/03, 51, 116, 124, 144, 145,
146, 147, 149, 167
Letramento racial, 236
Liberdade, 61, 288
Literatura, 9, 16, 53, 117, 145, 189,
234, 257, 258, 262, 281, 282, 284,
313, 362
Literatura Negra, 257, 258

M

Material didático, 326
Movimento Negro, 51, 60, 122, 183,
223, 265, 266, 267, 268, 269, 270,
271, 272, 278, 284, 285
Mulheres negras, 82, 247

N

NEABI, 19
Negrar, 10, 351, 354, 355

P

Pandemia, 9, 15, 152, 163, 174
Pertencimento, 357

R

Racismo, 8, 14, 59, 60, 63, 81, 92,
124, 126, 127, 128, 234, 271, 287,
289
Racismo religioso, 8, 14, 126, 127,
128
Relações étnico-raciais, 150
Religiões afro-brasileiras, 127
Representação, 325
Representatividade, 10, 16, 299
Resistência, 224, 298

S

Samba, 176, 182, 184, 185, 187, 188,
191, 192, 203, 205, 206

T

TDIC, 309
Transformação, 145

SOBRE A ORGANIZADORA

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e graduada em Matemática e Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra - Portugal, no Centro de estudos Sociais - CES/UC. Atualmente é professora associada no Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO / UFU, no curso de Pedagogia, e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica do ICHPO/UFU.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adrise Ferreira De Souza

Licenciada em Artes pela FURG, Mestra em Artes pela UFPEL, Doutora em educação pela UFRGS e professora de Artes na rede municipal e privada de Porto Alegre. Em seu exercício docente, trabalha com a EREER e temas emergentes sociais, relacionando-os a inúmeras práticas artísticas.

Aleteia Maria da Silva

Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória-UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Possui Curso de

especialização em História do Brasil e graduação em História pela UFF (Universidade Federal Fluminense). Atualmente é professora de História na rede estadual de educação do RJ e exerce a função de professora regente de Sala de Leitura na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Ana Cristina Motta da Silva

Graduada em Pedagogia pela UFRGS, Especialista em Alfabetização e Letramento pela Fapa. Professora da Rede municipal de Porto Alegre na EMEF Professora Ana Íris do Amaral. Trabalha com terceiro ano do fundamental I, professora referência do EEABI, professora antirracista, membro do Grupo Educação Antirracista do Rio Grande do Sul e Coletivo Canjere.

Angelita da Cruz Espínola

Doutoranda em Educação pelo Programa de Educação de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEDU/UFGD). Mestra em Educação pelo Programa de Educação de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Possui Pós-Graduação em Educação Especial e em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Licenciatura Plena/Pedagogia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC). Exerce a função de professora efetiva do quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Dourados).

Antonio Fernando Sodré Júnior

Licenciado em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Graduado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, e desenvolve pesquisas que englobam Literatura, Literatura Afro-Brasileira, Literaturas Africanas e História.

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Docente Associado da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - FACED-UFU. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia e Doutor em História Cultural pela Universidade de Brasília.

Camila dos Reis

Licenciada em Matemática pela UFRGS, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Uninter e Mestre em Matemática pela UFSM. Professora de Matemática e Robótica na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Diretora da ATEMPA. Relatora da Resolução CME-Poa 24/2022, que fixa as Diretrizes Curriculares para ERER do SME Poa.

Cristiane Gonçalves de Meneses Quinderé

Graduada em Pedagogia e Letras, Universidade Regional do Cariri, com especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana. Mestranda do Mestrado Profissional em

Educação (MPEDU) pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Docência e Educação (GPEDE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto) biográficas em Formação Docente, Interseccionalidade e Currículo (GEPAFIC). Formadora e orientadora de estudo da Rede Municipal de Ensino - Secretaria de Educação de Brejo Santo -CE.

Daiany Pereira

Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Graduada em Pedagogia e Psicologia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional Professora Efetiva séries iniciais no Município de Araputanga MT.

. Edicléia Lima de Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Pós-Graduação Lato Sensu em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas (Anhanguera). Atualmente é docente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. É colaboradora no GEPETIC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Franciso André Silva Martins

Licenciado em História, Pedagogia e Sociologia. Especialista em História de Minas Gerais e Educação de Jovens e Adultos.

Mestre e Doutor em Educação (UFMG). Pós doutor em Educação (UFOP). Professor efetivo da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-UEMG), cursos de Pedagogia e História. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Extensão Observatório das Juventude'S da FaE-UEMG. Professor efetivo de História Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Gerson de Sousa

Graduado em Comunicação Social - Jornalismo, Mestre e Doutor em Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo. Docente do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação - Mestrado profissional da Faculdade de Educação da UFU.

Izabel Espíndola Barbosa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, com curso superior de Tecnologia em Marketing pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR e de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional - EaD, do Instituto Federal Farroupilha. Técnica Administrativa de Educação - Auxiliar de Biblioteca - do Instituto Federal Farroupilha.

Janaina de Moura Sampaio

Graduada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri - URCA e em Pedagogia pela Faculdade Única. Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN (2018), em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade CECAPE e em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Única. Atuou como professora de Geografia (EF e EM) nas redes pública e privada de Brejo Santo/CE e como formadora de Professores de Ciências Humanas nos Anos Finais de Brejo Santo/CE. Professora efetiva na rede pública municipal de Porteiras/CE, atuando nos Anos Iniciais desde 2024.

Janine Braga Lopes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Artes com ênfase em música, pela UECE e Educação Infantil, neurociência e aprendizagem, pelo Centro Universitário UNIÚNICA. Formadora de Professores e Gestores da Educação Infantil de Brejo Santo/CE. Professora efetiva na rede pública municipal de Porteiras/CE, atuando nos Anos Iniciais.

Jaqueline Machado Vieira

Possui licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Especialização em Educação Especial (FITEC), Mestrado e Doutorado em Educação pela

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente está cursando Pós-doutorado em Educação (FAED/UFGD). Exerce o cargo de Professora da Rede Municipal de Ensino de Dourados MS. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e TICs (GEPETIC). É associada pela Associação Brasileira de Pesquisadores (AS) Negros (AS)-(ABPN). Membro da Comissão de Heteroidentificação da UFGD.

Marilane de Souza Behring

(in memorian)

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa-UFV. Licenciada e bacharel em História -UFV, com pós-graduação em História e Cultura afro-brasileira pelo Instituto Nacional de Ensino-INE e em Supervisão Escolar pela Faculdade Instituto Brasileiro de Ensino- Facibe.

Paulo Alberto dos Santos Vieira

Professor adjunto - Universidade do Estado de Mato Grosso e Programa de Pós-graduação em Educação e Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Rede Nacional. Professor visitante na Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Doutor em Sociologia (UFSCar), Mestre em Desenvolvimento Econômico (UFUberlândia), Bacharel em Ciências Econômicas (UFRuralRJ), Gestor do Acordo de Cooperação Internacional Universidade do Estado de Mato Grosso/Universidade Púnguè (Moçambique).

Reinaldo dos Santos

Professor Titular da Faculdade de Educação da UFGD. Licenciado em História (Unesp), bacharel em História (Unesp) e bacharel em Direito (UFGD), com Mestrado em História (Unesp), Doutorado em Sociologia (Unesp) e Pós-Doutorado em Educação (USP). Possui experiência docente de mais de 10 anos na Educação Básica e quase 30 anos no Ensino Superior e em gestão acadêmica. Atualmente é professor Titular da Universidade Federal da Grande Dourados, docente do Mestrado e Doutorado em Educação e em cursos de licenciatura e bacharelado da mesma Universidade, além de avaliador do MEC/INEP. É Coordenador do LETIC - Laboratório de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação), Líder do Gepetic e dirigente da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.

Sheila Cristina Costa Carreiro

Graduanda em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (UFMA), integrante do grupo N-Direitos e residente na escola quilombola CEM Prof. Luiz Alves Ferreira (2022-2023), com atuação em cultura afro-brasileira e educação antirracista

Suélen Garcia Santiago

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia e em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, com especialização em Supervisão Escolar pela Faculdade Católica de Uberlândia. Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Analista Pedagógico da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Thiago Henrique Mota Silva

Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Professor permanente do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora e professor assistente do Departamento de História da Universidade da Califórnia, Santa Cruz. Suas pesquisas tratam do processo de expansão do Islã no continente africano, de metodologias de ensino de história da África e de estratégias para aplicação de um ensino antirracista na educação básica e superior.

Valeska Fortes de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Santa Maria.

Valter Machado da Fonseca

Técnico em Mineração pela Escola Técnica Federal de Ouro Preto (MG) - ETFOP (atual CEFET/Ouro Preto), Licenciado em Geografia pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (MG) -IG/UFU, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-doutorado em Educação do Campo e Agroecologia pela Faculdade de Educação da UFU e em Ensino de História da África e afrodescendentes pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professor Adjunto III da Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Vilcerlene Pereira Silva

Graduanda em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foi integrante do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), como bolsista Fapema/UFMA/Capes/CNPq), desenvolvendo pesquisas na área de políticas e ações voltadas à permanência de estudantes cotistas negros nos cursos de graduação da UFMA. Atuou como residente na Escola Quilombola CEM Professor Luiz Alves Ferreira, colaborando na disciplina de História, com ênfase na valorização da cultura afro-brasileira e fomento da educação antirracista..

