

# Pluralidade Étnico-Racial e Currículo Emancipatório

Pesquisas, experiências  
e ações educativas  
pensando o chão de escola

Elizabeth de Jesus da Silva  
Juliana das Graças Gonçalves Gualberto  
Rosa Margarida de Carvalho Rocha  
ORGANIZADORAS



**INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
Sertão Pernambucano



E-BOOK

Elizabeth de Jesus da Silva; Juliana das Graças  
Gonçalves Gualberto e Rosa Margarida de Carvalho  
Rocha  
(Organizadoras)

**Pluralidade Étnico-Racial e Currículo  
Emancipatório: Pesquisas, experiências e  
ações educativas pensando o  
chão de escola.**

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN  
XII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - COPENE  
Grupo de Estudos Afropedagógicos Sankofa- GEAPS  
Editora IFSertãoPE



---

Presidente da República  
**Luis Inácio Lula da Silva**  
Ministro da Educação  
**Camilo Sobreira de Santana**  
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Getúlio Marques Ferreira**

---



**INSTITUTO FEDERAL**  
Sertão Pernambucano

Reitora <b>Maria Leopoldina Veras Camelo</b>	<b>CONSELHO EDITORIAL</b>
Pró-reitora de Ensino <b>Maria do Socorro Tavares Cavalcante</b>	Francisco Kelsen de Oliveira – Propip IFSertãoPE
Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação <b>Francisco Kelsen de Oliveira</b>	Jane Oliveira Perez – Cedif IFSertãoPE
Pró-Reitora de Extensão e Cultura <b>Adeisa Guimarães Carvalho</b>	Marcio Rennan Santos Tavares– Proext IFSertãoPE
Pró-Reitor de Orçamento e Administração <b>Jean Carlos Coelho de Alencar</b>	Ana Christina da Silva Bezerra – SIBI - IFSertãoPE
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional <b>Alexandre Roberto de Souza Correa</b>	Andre Ricardo Dias Santos – IFSertãoPE
Coordenadora da Editora IFSERTAOPE <b>Jane Oliveira Perez</b>	Andrea Nunes Moreira de Carvalho – IFSertãoPE
Arte da capa <b>Mironaldo Borges de Araújo Filho</b>	André Ricardo Lucas Vieira – IFSertãoPE
	Hudson do Vale de Oliveira - IFRR
	Domingos Diletieri Carvalho - IFSertãoPE
	José Ribamar Lopes Batista Júnior - UFPI
	Manuel Rangel Borges Neto - IFSertãoPE
	Paulo Gustavo Serafim de Carvalho - UNIVASF
	Rafael Santos de Aquino - IFSertãoPE
	Leilyane Conceição de Souza Coelho – UPE
	Rosemary Barbosa de Melo – IFSertãoPE
	Rachel Perez Palha – UFPE
	Ricardo Tavares Martins - IFSertãoPE
	Eriverton da Silva Rodrigues – IFSertãoPE
	Cheila Nataly Galindo Bedor – UNIVASF
	Luciana Nunes Cordeiro - IFSertãoPE
Fotos no corpo do livro:	Arquivos dos autores/ Cessão para organização da edição



**CONTATO**

REITORIA - Rua Aristarco Lopes, 240 –  
Centro – CEP 56.302-100 – Petrolina-PE |  
Fone: (87) 2101-2350 <https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/editora>  
E-mail: editora@ifsertaope.edu.br

---

©2024 E-BOOK - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Os capítulos, materiais publicados, a revisão textual são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista do Editor responsável.

Direito autoral do texto © 2024 Os autores

Direito autoral da edição © 2024 Editora IFSertãoPE

Publicação de acesso aberto por Editora IFSertãoPE.

Sua reprodução parcial está autorizada desde que cite a fonte e autoria.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P737 Pluralidade étnico-racial e currículo emancipatório: pesquisas, experiências e ações educativas pensando o chão de escola / Elizabeth de Jesus da Silva ; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto ; Rosa Margarida de Carvalho Rocha (Orgs.). - Petrolina: IFSertãoPE, 2024.

PDF ; 8,84 MB ; 213p.: il.

Vários autores

ISBN: 978-65-89380-34-4

1. Antirracismo. 2. Lei 10.639/03. 3. Lei 11.645/08

I. Silva, Elizabeth de Jesus da II. Gualberto, Juliana das Graças Gonçalves Gualberto. III. Rocha, Rosa Margarida de Carvalho.

CDD 370

# DEDICATÓRIA

---

“No meio do caminho tinha uma pedra”,  
Mas a ousada esperança  
de quem marcha cordilheiras  
triturando todas as pedras  
da primeira à derradeira  
de quem banha a vida toda  
no unguento da coragem  
e da luta cotidiana  
faz do sumo beberagem  
topa a pedra pesadelo  
é ali que faz parada  
para o salto e não o recuo  
não estanca os seus sonhos  
lá no fundo da memória,  
pedra, pau, espinho e grade  
são da vida desafio.  
E se cai, nunca se perdem  
os seus sonhos esparramados  
adubam a vida, multiplicam  
são motivos de viagem.

(Pedra, pau, espinho e grade  
**Por Conceição Evaristo**)

Dedicamos esta produção aos professores e às professoras da Escola Pública que com “ousada esperança”, nunca perdem os seus sonhos esparramados, adubam a vida e são motivos de viagem na luta cotidiana contra o racismo.

A Professora Petronilha Gonçalves e Professora Nilma Gomes, pedagogas, referências nacionais do pensamento negro em educação que fazem “do sumo beberagem, topa a pedra pesadelo, ali faz parada para o salto e não o recuo.

# AGRADECIMENTOS

---

(...) Oh velho Deus dos homens  
eu quero ser tambor  
e nem rio  
e nem flor  
e nem zagaia por enquanto  
e nem mesmo poesia.  
Só tambor ecoando como a canção da força e da vida  
Só tambor noite e dia  
dia e noite só tambor  
até à consumação da grande festa do batuque!  
Oh velho Deus dos homens  
deixa-me ser tambor.

só tambor!  
(José Craveirinha)

Agradecendo e parabenizando aos responsáveis pela organização do COPENE/22 em Pernambuco e também aos companheiros e companheiras malungos/as, do Grupo de Estudos Afropedagógicos Sankofa (GEAPS), que a despeito de tantos desafios no tempo vivido da pandemia, cada um em seu espaço, transformaram-se em tambores “ecoando como a canção da força e da vida” para enfrentamento de racismos, desejando a celebração da “grande festa do batuque!”.

Agradecemos a Editora IFSertãoPE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambuco – pela parceria que possibilitou a publicação desta coletânea que certamente contribuirá para futuras pesquisas no que diz respeito à compreensão e combate ao racismo na sociedade brasileira.

# SUMÁRIO

---

APRESENTAÇÃO	8
SEÇÃO I	
<i>ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: LEI 10.639/03, 11.645/08 E UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO</i>	14
Tradição oral africana e Educação para o século XXI: Um diálogo possível referendando uma pedagogia da diferença	15
Rosa Margarida de Carvalho Rocha.	
A diversidade étnico-racial na materialidade da lei 10.639/2003: desestabilizando a escola e o currículo	33
João Carlos Pio de Souza	
O Ensino de História e jogos tradicionais africanos: possíveis diálogos	48
Elizabeth de Jesus da Silva,	
Diálogo com a juventude negra e a lei nº 10.639/03: desafios e possibilidades para docentes do ensino médio	65
Anna Carolina de Carvalho Rocha, Lucio Álvaro Marques	
Distorções da identidade do Egito antigo em produções audiovisuais: o caso da minissérie José do Egito	85
Josiane Nunes, Laís Albuquerque, Elizabeth Silva	
Experiências na educação antirracista da secretaria de educação do distrito federal: a revista com censo e a oficina educação decolonial: por uma escola antirracista.	99
Renata Callaça Gadioli dos Santos, Raquel Oliveira Moreira, Danilo Luiz Silva Maia	
SEÇÃO II	
<i>EXPERIÊNCIAS E AÇÕES EDUCATIVAS: PLURALIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CHÃO DA ESCOLA.</i>	114
<i>O cinema enquanto possibilidade para uma prática afrocentrada, antirracista e de educação pluriétnica nos currículos escolares.</i>	115
Kinda Rodrigues Conceição	

<b>Capoeira angola, relações de gênero e educação: a ginga feminista como prática pedagógica</b>	<b>133</b>
Camila Maria Gomes Pinheiro	
<b>Relato de experiência formativa: iniciativas educativas e os reflexos no chão da escola de Educação Infantil</b>	<b>150</b>
Daniele Laurinda Caetano	
<b>Projeto afroativos: educação antirracista para além do afeto à causa</b>	<b>175</b>
Larisse Silva de Moraes	
<b>Reflexões sobre os desafios da formação continuada e em serviço voltada para a educação das relações étnico- raciais para trabalhadores em educação em uma escola de BH</b>	<b>197</b>
Juliana das Graças Gonçalves Gualberto	
<b>ORGANIZADORAS/AUTORAS</b>	<b>214</b>

## APRESENTAÇÃO

Estamos vivendo, neste início do ano de 2023, um tempo especial. O véu que encobria as esperanças do povo brasileiro foi rompido, trazendo com o governo atual, novos ares democráticos. Junto ao sentimento de esperar, foram também agregados aos sentimentos nacionais aqueles que representam os verbos participar, concretizar, interagir, propor, organizar, partilhar. Enfim, sentimentos que nos colocam proativamente para a consolidação desta democracia tão desejada e isto impõe tarefas para todos. Neste sentido, a educação deverá assumir papel preponderante, potencializando ações que possam contribuir efetivamente com este propósito. Cada uma e todas as instâncias educacionais deverão configurar este propósito em seus fazeres.

Nesta perspectiva, o Grupo de Estudos Afropedagógico Sankofa, (GEAPS), em acordo com seus objetivos de existência confirma o propósito de continuar a disseminar e popularizar teorias, experiências e iniciativas educativas que possam contribuir com a equidade, a pluralidade histórico-cultural e de saberes, a valorização de protagonismos para transformar a educação brasileira de forma que a torne cada vez mais inclusiva, equânime, democrática e cidadã.

Este grupo caracteriza-se por ser um coletivo autônomo de pesquisadores, acadêmicos, estudiosos e profissionais da educação de todas as modalidades e níveis, com o propósito de promover estudo sistemático sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, ampliando conhecimentos por meio de formações, diálogos e compartilhamentos de produções nesta área. Como um grupo de estudos livre, propõe pensar em práticas antirracistas na educação e a interação de pessoas com formações em diversas áreas do conhecimento que mobilizam os saberes para a promoção da educação antirracista com alinhamento de ações multifacetadas na educação, em permanente diálogo com diversas instâncias dos segmentos sociais e educacionais, contribuindo para a efetiva consolidação da educação antirracista em observação as Lei 10.639/03 e 11.645/08.

Assim, por meio desta Publicação confirmamos estes propósitos. Apresentamos, então a Publicação Especial, intitulada **“Pluralidade Étnico-Racial e Currículo Emancipatório: pesquisas, experiências e ações educativas pensando o chão de escola”** que objetiva visibilizar pesquisas e experiências desenvolvidas a partir de

abordagens teórico-metodológicas ancoradas na ideia da diversidade como parâmetro para compreensão da realidade sociocultural na atualidade.

Entendendo a educação como um dos meios imprescindíveis para a redução de desigualdades sociais, raciais e de gênero, sentimos a necessidade em propor nesta coleção, textos/artigos vinculados à perspectiva em construção científica que contemplem efetivamente a diversidade a partir de dois pressupostos basilares: trabalhar a pluralidade cultural a partir da situação social e étnico-racial da população brasileira, discutir o currículo e ações educativas que quebrem a ideia de naturalização de violências, especialmente no que diz respeito à realidade das populações negras.

Esta publicação está situada na problemática de inclusão da história e cultura da África e afro-brasileira nos currículos, apresentando assim dois sentidos: o conteúdo e o método. A abordagem procura evidenciar e direcionar para a desconstrução da imagem colonizada referente aos estudos propostos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Apesar de completar 20 anos da Lei de obrigatoriedade dos estudos africanos e afro-brasileiros e dos 15 anos da obrigatoriedade dos estudos sobre povos indígenas, muito tem a ser realizado e novos desafios são colocados. Algumas empreitadas ainda aparecem como prioritárias no cenário nacional, como: capacitação de profissionais, produção de material didático e desenvolvimento de novos e eficazes recursos pedagógicos. E é assim que se apresenta a proposta de publicação: evidenciar o fazer científico para/no chão da escola e sobretudo, popularizar cada vez mais as produções de pesquisas, experiências e ações educativas voltadas para a educação básica, entendendo esses espaços como produtores de conhecimento e pesquisa.

Então, com entusiasmo, entregamos aos educadores e educadoras o livro “Pluralidade Étnico-Racial e Currículo Emancipatório: pesquisas, experiências e ações educativas pensando o chão de escola”. Ele está dividido em duas partes. Cada uma delas intencionando contribuir com subsídios teórico-práticos para os(as) profissionais de educação, convidando-os (as) a enriquecer, cada vez mais, suas práticas pedagógicas caminhando para uma educação antirracista.

### **Seção I: Abordagens teórico-metodológicas: Lei 10.639/03, 11.645/08 e um currículo emancipatório.**

A pluralidade cultural e étnico-racial que caracteriza o Brasil obriga a educação formal em seus fazeres atentar-se para os sujeitos concretos presentes no universo

escolar. Estes sujeitos são herdeiros diretos das africanidades que marcaram e marcam a história social deste país e representam a maioria na escola pública. O texto *Tradição oral africana e Educação para o século XXI: Um diálogo possível referendando uma pedagogia da diferença* da autora **Rosa Margarida de Carvalho Rocha**, abre esta primeira seção partilhando suas reflexões neste sentido. Como a escola poderá tecer diálogos entre estas africanidades representadas pelos elementos da oralidade africana com a consolidação de práticas pedagógicas que encerram possibilidades de sucesso escolar para todos com possibilidades de entrecruzamento entre africanidades e educação. É possível? Quais diálogos poderão ser estabelecidos neste sentido? E é esta perspectiva apresentada neste texto.

O professor **João Carlos Pio de Souza** que discorre sobre *A diversidade étnico-racial na materialidade da lei 10.639/2003: desestabilizando a escola e o currículo* apresenta sua pesquisa sobre as práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas à luz da lei 10.639/2003 sobre o ensino de história da África e afro-brasileira nos currículos e a relação com a percepção da diversidade étnico-racial e as práticas antirracistas em duas escolas da rede municipal de Contagem/MG. A pesquisa é de 2010 e trata-se de uma importante contribuição para compreensão dos avanços e permanências em relação à materialidade da Lei 10.639/2003.

O artigo da Professora **Elizabeth de Jesus da Silva**, intitulado *O Ensino de História e jogos tradicionais africanos: possíveis diálogos*, propõe fazer uma análise da historicidade do ensino de história e, de forma propositiva, busca romper com o vínculo da história nacional como instrumento para a construção de uma identidade nacional. Nesse sentido, apresenta-se os jogos tradicionais africanos como possibilidade de uma práxis educativa estimuladora do pensamento científico e comprometida com as culturas e histórias de diferentes povos.

Quando a Professora **Anna Carolina de Carvalho Rocha** e o professor **Lúcio Álvaro Marques** no artigo *Diálogo com a juventude negra e a lei n° 10.639/03: desafios e possibilidades para docentes do ensino médio*, pautam suas reflexões sobre em que medida o diálogo com a juventude negra e uma formação em Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) poderão contribuir para um avanço por meio da conscientização da importância da atuação profissional docente na implementação desta Lei, abre-se a possibilidade de colocar luz no desenvolvimento dos docentes que lecionam no Ensino Médio (EM) porque esta classe forma estudantes que são o futuro social, econômico e político do país. E ao mesmo tempo são esses os discentes mais

expostos à violência simbólica, os que sofrem uma trajetória inconstante em função de evasão ou dificuldade em completar o processo escolar em função do racismo estrutural.

O artigo *Distorções da identidade do Egito antigo em produções audiovisuais: o caso da minissérie José do Egito*, escrito por **Josiane Nunes, Laís Albuquerque e Elizabeth Silva**, nos chama atenção para uma análise necessária sobre como produções audiovisuais podem sustentar ou desfazer uma visão identitária distorcida sobre os povos africanos, neste caso exemplificado pelos egípcios. O texto é enriquecido quando faz esta análise é precedido por uma contextualização histórica, acompanhada pela apresentação de uma estratégia pedagógica com possibilidade de ser trabalhada em sala de aula.

*Este último texto, desta seção, intitulado Experiências na educação antirracista da secretaria de educação do distrito federal: a revista com censo e a oficina educação decolonial: por uma escola antirracista* dos autores **Renata Callaça Gadioli dos Santos, Raquel Oliveira Moreira e Danilo Luiz Silva Maia** vem demonstrar a necessidade de fortalecimento político e pedagógico da pesquisa-ação como forma de fortalecer o educador e qualificar seu trabalho de aperfeiçoamento de suas práticas para o ensino das relações étnico-raciais e oportunizar a busca por justiça social, econômica e política.

Ele nos apresenta duas experiências ocorridas na Secretaria de Educação do Distrito Federal, quais sejam: o Dossiê Temático de Relações Étnico-Raciais da Revista Com Senso e a oficina Educação Decolonial – por uma escola antirracista. Experiência que poderá inspirar a todas e todos os profissionais de educação, pensando novas possibilidades de ação em EREER.

## **Seção II: Experiências e ações educativas: pluralidade étnico-racial no chão da escola.**

Práticas afrocentradas antirracistas são necessárias de serem consolidadas na educação brasileira para que ela possa cumprir sua parte efetivando no interior das escolas a equidade educacional. O artigo *O cinema enquanto possibilidade para uma prática afrocentrada, antirracista e de educação pluriétnica nos currículos escolares* proposto pela professora **Kinda Rodrigues Conceição** nos remete a esta reflexão urgente. A autora discute as possibilidades de uso do cinema, especialmente cinemas que abordam conceitos relacionados às relações étnico-raciais e valorização da

diversidade, partindo do entendimento de que é de extrema relevância considerar uma cinematografia pedagógica como ferramenta para construção de um Currículo Escolar decolonial. São estabelecidos diálogos pautados nas teorias e epistemologias sobre afrocentricidade, decolonialidade e construção de uma proposta do instrumento audiovisual para uma educação. Este texto contempla, portanto, os propósitos deste livro em inspirar educadores e educadoras em seu fazer em sala de aula atentando para ações educativas antirracistas.

Nesta mesma perspectiva de contribuir para ampliar reflexões, com novas leituras, o texto da professora **Camila Maria Gomes Pinheiro** fortalece este propósito quando pontua sobre as possibilidades da Capoeira em interlocução com as relações de gênero e educação. Com o título *Capoeira angola, relações de gênero e educação: a ginga feminista como prática pedagógica* a autora apresenta a pesquisa em andamento sobre a introdução da capoeira angola como componente curricular na educação básica para estudantes do Ensino fundamental da rede pública da cidade de Palmeira dos Índios, interior de Alagoas. As pesquisas sobre relações-étnico-raciais no Brasil têm incorporado também as pautas femininas e neste texto tem reflexão necessária quanto desigualdades de gênero comuns na capoeira.

A professora **Daniele Laurinda Caetano** em seu artigo *Relato de experiência formativa: iniciativas educativas e os reflexos no chão da escola de Educação Infantil* apresenta seu percurso formativo e como esse percurso colaborou com desdobramentos importantes e positivos em sua prática pedagógica na Educação Infantil, inclusive abrindo possibilidades para que coordenasse uma ação de formação na escola. A autora destaca três pontos essenciais para consolidação de práticas educativas antirracistas na escola, que passam por: ações institucionais que envolvam toda comunidade escolar; formação dos professores e funcionários da escola; e encontros semanais para as turmas com crianças de quatro e cinco anos com foco nas relações étnico-raciais. Este texto reafirma a importância do trato da educação para as relações étnico-raciais tendo seu início na educação infantil.

A autora **Larisse Silva de Moraes** nos apresenta o *Projeto Afroativos: educação antirracista para além do afeto à causa*. O texto apresenta reflexões acerca de possibilidades de educação antirracista em um contexto pandêmico, através de uma iniciativa desenvolvida com alunas/os e familiares da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint'Hilaire, na periferia da cidade de Porto Alegre – RS. A abordagem enfatiza a necessidade de um compromisso coletivo, em que a gestão escolar também

está incluída, para que a implementação da educação para as relações étnico-raciais seja efetivada nas instituições de ensino. Para a condução do raciocínio, a autora utiliza a escrita de si, o compartilhamento de práticas pedagógicas em parceria com a gestão escolar e a utilização das redes sociais para alcançar os estudantes e toda comunidade escolar num contexto de distanciamento social.

A consolidação de grupos de estudos no interior das escolas contribuindo para a formação continuada e em serviço de profissionais de educação tem sido uma das estratégias exitosas quando falamos em consolidar curricularmente as questões raciais. Este texto vem colaborar para esta reflexão: final, uma vez instrumentalizados, o que nos impede de avançar em direção a construção de uma educação efetivamente antirracista na escola? Por que mesmo após 20 anos de implementação da lei 10639/03 ainda não conseguimos romper com as ciladas do racismo institucional? Estas perguntas orientam o percurso descrito no texto *Reflexões sobre os desafios da formação continuada e em serviço voltada para a educação das relações étnico-raciais para trabalhadores em educação em uma escola de BH*, escrito pela professora **Juliana das Graças Gonçalves Gualberto**. O artigo apresenta algumas reflexões e os desafios do percurso dessa formação continuada em serviço voltada para a educação das relações étnico-raciais para trabalhadores em educação desta escola e que por um breve tempo se configurou como um Grupo de Estudos. Descreve como se organizou o grupo de estudos, destaca seus desafios e lança luz sobre a importância das escolas, bem como a necessidade da política municipal de educação garantir e valorizar os espaços destinados à organização, ao planejamento e à formação continuada em serviço dos trabalhadores em educação, requisitos essenciais à qualificação do trabalho docente e ao enfrentamento ao racismo institucional. Texto potente que como os outros apresentados enriquecem esta produção editorial.

Assim, desejamos que esta Publicação Especial, coordenada pelo Grupo de Estudos afropedagógico Sankofa possa contribuir, socializando vozes que têm lutado bravamente no interior das escolas, por meio de suas ações, pesquisas e estudos para a efetivação de uma educação de qualidade, equânime, democrática e transformadora.

Elizabeth de Jesus da Silva  
Juliana das Graças Gonçalves Gualberto  
Rosa Margarida de Carvalho Rocha

## **SEÇÃO I**

# **ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: LEI 10.639/03, 1.645/08 E UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO**

# TRADIÇÃO ORAL AFRICANA E EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: um diálogo possível referendando uma pedagogia da diferença

Rosa Margarida de Carvalho Rocha  
Mestre em Educação  
<http://lattes.cnpq.br/4345455978308395>  
[rosamargaridacarvalho@yahoo.com.br](mailto:rosamargaridacarvalho@yahoo.com.br)

## RESUMO

A intenção da escrita deste artigo é partilhar reflexões sobre a urgência e a importância de buscar nos princípios estruturantes tradicionais que regem o viver dos povos africanos, uma rica oportunidade de aprendizados. Estes princípios tradicionais, isto é, princípios de sua cosmovisão que orientam as vivências africanas e seu modo de organização social, são elementos herdados dos ancestrais escravizados que vieram para o Brasil e estão presentes nas comunidades tradicionais afro-brasileiras. Estas se estruturaram incorporando em seu viver cotidiano o entrecruzamento desses elementos de matrizes africanas aqui ressemantizados. Portanto, são as africanidades das quais nossa brasilidade é tributária marcando significativamente a cultura nacional. Neste sentido, levar em consideração estas africanidades na área educacional torna-se de fundamental importância, principalmente quando se acredita na possibilidade destes princípios como suportes inspiradores ou a ela serem articulados, patrocinando novos aprendizados de forma geral, mas também em todo o universo escolar. A pluralidade cultural e étnico-racial que caracteriza o Brasil obriga a educação formal em seus fazeres atentar-se para os sujeitos concretos presentes no universo escolar. E são estes, os sujeitos herdeiros diretos destas africanidades que marcaram e marcam a história social deste país e representam a maioria na escola pública. Estes têm o direito de serem representados, vistos e respeitados em seus direitos de socialização e aprendizagem. Assim, a urgência de efetivação de práticas pedagógicas que encerram possibilidades de sucesso escolar para todos incluem efetivamente pensar nas possibilidades de entrecruzamento entre africanidades e educação. É possível? Quais diálogos poderão ser estabelecidos neste sentido?

## Introdução

A população afrodescendente do Brasil se caracteriza por especificidades culturais que são marcantes na cultura nacional. Essas contribuições culturais, significativas em todos os setores e que se manifestam tanto na linguagem quanto nos sistemas simbólicos, na religiosidade e na produção e transmissão do saber, precisam urgentemente ser estudadas e entendidas. Portanto, busca-se neste artigo, estabelecer algumas reflexões pensando estes saberes, tendo como referencial a cultura, a tradição, as africanidades e a educação.

O antropólogo africano, radicado no Brasil, Professor Kabengele Munanga tem dedicado sua vida acadêmica aos estudos sobre estes aspectos ligados à população negra. Munanga (2005) enfatiza o argumento recorrente em vários estudos da

contemporaneidade de que é necessário e urgente, visto a característica multicultural e multirracial brasileira, com forte influência africana, investigar princípios significativos e fundamentais que possam contribuir na consolidação de uma cultura cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos também como possibilidade pedagógica na construção de conhecimentos. O modelo eurocêntrico, ainda preconizado pelo sistema educativo que não leva em conta a memória coletiva, a história e a identidade dos estudantes afrodescendentes, de certa forma, colaboram com o alto índice de repetência e evasão escolares.

Todos, ou pelo menos os educadores e as educadoras conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentado apenas o ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana, de acordo com Munanga (2005).

Assim, transformar esta realidade deve nos levar a considerar positivamente as marcas africanas que estão imbricadas em toda a cultura brasileira.

Não podemos desconsiderar essas singularidades; é necessário dar um trato respeitoso e pedagógico a essas experiências socioculturais. A representatividade dos sujeitos concretos presentes no universo escolar é ponto chave para que a educação possa fazer interlocução entre as vivências socioculturais dos estudantes, seu processo de desenvolvimento com o conhecimento escolar.

Isso poderá fazer da escola uma parceira na luta pela emancipação humana, pois traz para seu interior princípios e saberes colhidos na riqueza da diversidade brasileira.

As mudanças nessas perspectivas são imprescindíveis para fazer frente ao racismo estrutural, constituído historicamente em terras brasileiras e também reproduzido institucionalmente nas diversas áreas da educação.

Este racismo, reproduzido pela historiografia oficial contribuiu para que a história negra e a sua trajetória Histórica de luta por cidadania permanecessem na obscuridade. Desta forma, os currículos escolares não representaram os elementos da cultura negra. Assim, estes conhecimentos ficaram longe do ambiente escolar.

Observando as questões apresentadas no decorrer desta introdução, a educação, por meio de suas instituições, tem como prerrogativa urgente pensar em como sair da armadilha de reproduzir um currículo eurocentrado, descolonizando suas práticas, atentando para pluralidade étnico-racial, característica inequívoca da nação brasileira.

Neste processo, a escola poderá ser também beneficiária das contribuições que a cultura negra poderá oferecer ao articular em seus rituais e práticas pedagógicas os

valores tradicionais da oralidade africana. Estes, certamente, contribuirão para promover um processo de ensino-aprendizagem levando em conta a necessidade de articular educação, cidadania e raça, conforme aponta Gomes (2005), fortalecendo o binômio qualidade/equidade educacional.

Assim pensando, valem os questionamentos: quais mudanças poderão ser efetuadas neste sentido? Que pressupostos e que dimensões poderão embasar estas mudanças? Como contribuir para o fortalecimento do binômio qualidade/equidade educacional considerando as africanidades? Os caminhos possíveis de serem trilhados nos levam à qual direção?

## **1. Brasilidades e africanidades**

Para tentar responder as questões anteriormente reveladas, é necessário apresentar alguns importantes princípios que regem o viver dos povos africanos: os princípios de sua cosmovisão, isto é, princípios que orientam as vivências africanas, seu modo de organização social, seus valores e suas formas de ver e entender o mundo. Essa é uma ótica africana sobre o mundo e suas relações, principalmente no que diz respeito às suas vivências visceralmente comunitárias, nas quais prevalece o consenso e a tradição e a noção da família extensa; o conceito de forças vitais que regem os reinos animal, vegetal e mineral; a força da oralidade como forma de organização do conhecimento, da ancestralidade, tendo a tradição como um elemento dinâmico; a integração (que supõe inclusão) dos vários elementos, que se comunicam e completam - tempo e espaço não são dissociados; a circularidade, que propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes e a hierarquia como serviço ao outro.

Mesmo sendo um continente que se caracteriza pela pluralidade e por uma vigorosa heterogeneidade de manifestações culturais, esses princípios regem o viver dos povos africanos, compondo o núcleo mais peculiar da africanidade e assegurando uma visão unificadora do continente (SERRANO E WALDMAN, 2007).

Não podemos creditar a africanidade como uma dimensão fixada no passado, longe das vivências da atualidade. Ao contrário, a tradição africana se atualiza constantemente pois os povos africanos, historicamente, recriam, de forma criativa sua capacidade de manter suas tradições ancestrais, conservando sempre o que é original.

Os valores tradicionais impressos nessas sociedades vivificam-se no dinamismo das vivências sociais, culturais, históricas e espaciais.

Nesse sentido, vejamos o que nos diz Serrano e Waldman (2007):

As referências do mundo da tradição africana continuam atuantes, mesmo sob a capa da modernidade. Ademais, elas interagem junto ao imaginário social com uma força diretamente proporcional às dificuldades do mundo moderno em concretizar as suas promessas econômicas e sociais. Nesse sentido, seria temerário imaginar que as representações do mundo tradicional possam ser abolidas sem deixar rastro e, por extensão, que o predomínio do universo de referências da modernidade seja incontestável (SERRANO; WALDMAN, 2007, p. 128).

Torna-se significativo para as reflexões desenvolvidas neste texto, explicitar que estes princípios e valores de tradição africana foram trazidos pelos nossos ancestrais africanos em solo brasileiro, em especial nas comunidades das periferias onde reside grande parte da população negra nacional. Reterritorializados, reintegrados e recriados, tais princípios e valores revitalizam-se cotidianamente no modo de ser e de viver dos brasileiros negros e brancos.

E é nesta perspectiva que em diálogo com vários/as estudiosos/as sobre este assunto, levando em consideração e estudando suas postulações sobre estes princípios e valores, que foi possível, no ano de 2005, escrever um ensaio sobre uma “Pedagogia da diferença”, onde a tradição oral africana foi tomada como subsídio para pensar a prática pedagógica brasileira, inferindo sobre as possibilidades destas africanidades e brasilidades como referenciais no processo educativo. Visto que, como nos ensina Nilma Gomes (2001),

Quem sabe, a escola poderá desencadear um processo de mudança de lógicas, de valores e de práticas, e a tradição oral, a corporeidade, a ecologia, a estética e a diversidade dos vários grupos étnico-raciais sejam incorporadas como constituintes do processo educativo, como dimensões do currículo e da prática escolar? (GOMES, 2001, p. 95).

Portanto, pensar o possível entrecruzamento entre a cultura, a tradição oral, as africanidades e a educação, poderá abrir novas vias de reflexão e contribuir para gerar práticas pedagógicas mais includentes, como também busca e descoberta de conhecimentos plurais. É necessário preencher as lacunas no currículo escolar.

Este é um dos maiores desafios para a educação brasileira: reestruturar o ambiente escolar na perspectiva de uma educação que considere as várias culturas presentes em seu interior, principalmente quando falamos da cultura negra que

historicamente tem sido a vítima preferencial do racismo estrutural impregnado na sociedade brasileira.

Para que a educação possa garantir o êxito em suas pretensões de se tornar equânime, de qualidade para todos e antirracista, como está enfaticamente escrito em diversos documentos normativos educacionais, ela terá que promover um diálogo profícuo entre sua prática educacional cotidiana com as africanidades. Isto será o reafirmar do compromisso da educação com as dimensões democráticas do ensino.

## **2. Buscando diálogos pedagógicos, entrecruzando saberes**

Acreditamos na viabilidade de efetivar o processo ensino-aprendizagem por meio de atividades de vivências pedagógicas, baseadas em mitos, princípios, valores e atitudes aprendidos da cultura afro-brasileira, vislumbram-se possibilidades de diálogos entre prática educacional e matrizes africanas. Por isso propomos, a seguir, alguns exemplos dessa possibilidade de articulação, por meio dos quais apresentamos alguns referenciais a serem adotados, apostando na possibilidade de construção de uma pedagogia que contemple História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Segundo estudos de Jean Piaget (1991), conforme citado por Rego (1995), no período operacional as crianças têm seu desenvolvimento cognitivo e afetivo construídos paralelamente e suas relações sociais são desenvolvidas encorajando o respeito mútuo. Portanto, de acordo com estas premissas, o desenvolvimento cognitivo e a afetividade estão intensamente relacionados e a inteligência se constrói num diálogo entre o biológico e as vivências do sujeito. Rego em diálogo, Vygotsky (2000), outro importante teórico para a pedagogia contemporânea, atribui um papel preponderante às relações sociais no desenvolvimento intelectual. Para ele, “[...] na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (VYGOTSKY, 2000 apud REGO, 1995, p. 105). Homens e mulheres constituem-se através de suas interações sociais. Ambos transformam e também são transformados nestas interações, constituem-se como sujeitos através de suas interações sociais.

O homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma cultura. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. Deste modo, o ser humano não só é um produto do seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto (REGO, 2000, p.103).

Lançar mão, ampliando conhecimentos sobre os pressupostos teóricos de Piaget sobre as estratégias básicas do desenvolvimento cognitivo e a faixa etária destes estágios, como também do referencial sociointeracionista disponibilizado por Vygotsky, o qual reconhece o homem como sujeito histórico-social que se constitui, aprende e se desenvolve através da interação como o meio, auxiliará os/as profissionais de educação no aprimoramento de sua prática pedagógica.

Em síntese, possibilitar um novo olhar à escola tendo como um dos referenciais o paradigma sociointeracionista de Vygotsky, implica enxergar o/a estudante como aquele e aquela que vai construir conhecimentos de forma compartilhadora através das interações sociais. É preciso levar em consideração as condições em que esse/a estudante constrói seus conhecimentos e pensar como, pedagogicamente, ele/a poderá ser tratado pela escola, observando a totalidade desse ser humano como sujeito único, ativo e interativo. Mas atenção especial também deverá ser dada para as suas experiências individuais, trajetórias pessoais, contextos familiares e valores na sociedade brasileira em seu imaginário secularmente racista. A interação entre os vários sujeitos presentes no contexto escolar é ponto chave para o aprendizado de cada um e de todos. Esta é a tônica que deverá, portanto, ser valorizada em diferença e respeitada no cotidiano pedagógico.

Levando em consideração as abordagens acima mencionadas e procurando dialogar com elas no sentido de construir uma pedagogia mais incluyente, perguntamos: Que importância à escola tem dado às interações do sujeito negro com o meio social? Qual o peso que a escola tem dado ao afetivo na construção do conhecimento das crianças negras? O respeito às diferenças raciais, valorizando a igualdade e relações sociais respeitadas, têm sido incorporadas pedagogicamente no contexto escolar? As emoções, a sensibilidade e a afetividade têm sido levadas em conta na prática pedagógica como elementos para o melhor desenvolvimento cognitivo do sujeito escolar? As dificuldades de socialização dos estudantes negros e das estudantes negras em função do racismo e das discriminações têm sido visibilizadas e tratadas pedagogicamente?

## **2.1. O princípio da integração e o referencial sociointeracionista. Diálogo possível?**

A possibilidade de pensar o papel a ser desempenhado pela escola ao dialogar com o imaginário histórico-cultural brasileiro em que a interação com o/a outro/a na

dinâmica da sociedade e da cultura é fundamental para a constituição do indivíduo, remete-nos ao princípio da integração, em termos de cosmovisão africana. Nele, os vários elementos se comunicam e se complementam. No universo cultural africano, integrar é tornar-se inteiro, fazer parte, incorporar sem perder peculiaridades. O indivíduo faz parte de um todo integrado, isto é, o sujeito é visto como parte de um todo.

Segundo Oliveira (2003), dentro dessa cosmovisão o indivíduo é singular, mas sua singularidade é construída no âmbito coletivo, socialmente, a formação da pessoa africana, então é um processo coletivo; uma responsabilidade social.

Portanto, atender ao propósito deste texto em pensar possibilidades de diálogos entre o processo do ensino aprendizagem e os princípios e valores herdados de matrizes africanas, partimos da premissa que o **princípio de integração** na cosmovisão africana pode sugerir um modo diferente de olhar a escola e a atuação docente. Algumas reflexões sobre o cotidiano escolar poderiam ser feitas a partir dele. A escola contemporânea tem urgência em assumir e incorporar esse princípio como elemento pedagógico. Este princípio reverência a importância de se conviver e aprender com as diferenças a partir da promoção de atividades em que as trocas sejam privilegiadas e estimuladas e que haja o reconhecimento e a valorização das diferenças como elementos positivos na construção do conhecimento.

Neste sentido, a visão compartimentada dos conteúdos escolares, que ainda é adotada pelas escolas tradicionais, precisará ser repensada e reelaborada para a efetividade do princípio da integração. Assim, as disciplinas e níveis estabelecerão canais de comunicação e criarão espaços que permitam o trabalho em equipe e de forma interdisciplinar. Os/As educadores/as serão levados/as a criar elos entre as disciplinas e a propor atividades que contemplem tal abordagem. Colocar o **princípio da integração** na prática escolar é uma maneira de respeitar os sujeitos escolares e propiciar a articulação entre o individual e a cultura. A integração social destes se fará com qualidade, pois suas especificidades, como raça, etnia, gênero e classe, serão levadas em conta, sendo respeitadas e valorizadas.

Vale, portanto, pensar a articulação entre o referencial da pedagogia contemporânea via o referencial sociointeracionista com os elementos filosóficos africanos por meio do **princípio da integração**. Este contribuirá para que a escola possa desempenhar de modo eficiente sua tarefa de promover uma formação integral para os/as estudantes. Assim, os questionamentos que foram apresentados anteriormente

apontam a necessidade de construção de uma pedagogia antirracista, ponderando a realidade dos/as estudantes negros/as, os/as quais seriam respondidos/as de forma positiva, contemplando a diversidade dos/as mesmos/as. Assim, é necessário levar em consideração as suas vivências como indivíduos e como parte de um todo integrado, sem, contudo, perder suas singularidades.

## **2.2. O Princípio da Ancestralidade, a identidade e o processo de alfabetização e letramento**

Uma das singularidades de estudantes negros e negras que se destaca é a relação com a **ancestralidade**. Com base nas postulações de Eduardo de Oliveira (2003), a ancestralidade é um elemento fundamental da vivência africana, aos quais todos os outros elementos estruturantes estão interligados. A **ancestralidade** remete à reflexão sobre identidade. No continente africano, a história do eu está vinculada à história de seus ancestrais. O *eu* faz parte de um todo e é importante justamente porque compõe o todo e não ao contrário. A vida firma-se na tradição e no respeito por tudo que é transmitido através das experiências dos mais velhos. Portanto, a ancestralidade envolve também a perspectiva da memória para a construção da identidade individual e coletiva dos grupos.

No Brasil, é necessário considerar que os valores ancestrais africanos atuam fortemente no processo de construção da identidade, tanto individual, quanto coletiva. A construção desta identidade afrodescendente se dá de forma fragmentada, visto que negros/as brasileiros/as encontram dificuldades na afirmação de sua identidade em função do preconceito e das discriminações enfrentadas historicamente. Autoestima fragmentada, negação de seu pertencimento étnico-racial, assunção do discurso de inferioridade e de autorresponsabilidade pela ascensão social imposta pela sociedade que o discrimina, fazem parte das inúmeras consequências nefastas no processo tenso de afirmação desta identidade afrodescendente. Confirma-se assim a relevância do papel da sociedade e suas organizações, com ênfase para a escola, na construção positiva desta identidade. Neste sentido, a busca da memória atualizada referendada pela ancestralidade é que poderá contribuir nesta construção.

Nesta perspectiva, reafirmando a proposta deste texto em pensar como articular saberes onde o exercício dialético entre os valores civilizatórios da tradição oral africana e educação possam contribuir para uma educação antirracista, a educação e suas

instituições deverão considerar alguns questionamentos, a saber: Que papel a escola tem desempenhado na construção positiva da identidade dos/as estudantes negros/as? Como é tratada na escola a tradição africana da qual os/as estudantes presentes neste universo são herdeiros/as? Estes/as estudantes têm tido possibilidades de se sentirem integrados/as, sem perder suas particularidades? Se os valores ancestrais atuam fortemente no processo de construção da identidade, como fica a identidade de afro-brasileiros/as se tais valores são negados e/ou tomados com inferiores? E por fim, se a identidade está diretamente à ancestralidade, e, nesta, o que conta é a história do povo, a memória coletiva construída, como estes e estas estudantes poderão afirmar sua identidade se desconhece sua ancestralidade, já que a história de seu povo não é contada?

Desta forma, a **ancestralidade**, usada como fundamento pedagógico deverá contemplar práticas que acolham o respeito às experiências dos mais velhos. Assim como leva em consideração os sujeitos aprendizes, suas identidades pessoais e coletivas, como também a cultura de seu povo como parte de sua identidade.

A escola então deverá assumir a postura de trabalhar semelhanças e diferenças, história e memória como também as diversas relações sociais estabelecidas nos tempos e espaços em que se realizam. Isto ajudará na construção do respeito e valorização das diferenças. Certamente pode contribuir para que a escola enfrente proativamente o desafio de garantir a permanência e o sucesso escolar de todos/as estudantes na escola. Torna-se urgente democratizar a educação como direito social possibilitando a inclusão racial, considerando a diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira. Para isto, é necessário que as particularidades da socialização adversa da população negra sejam consideradas no fazer pedagógico cotidiano.

Assim, propomos algumas reflexões que poderão exemplificar a importância desse trabalho no ambiente escolar. Os documentos pedagógicos nos apresentam a estreita ligação entre socialização/alfabetização como sendo aspectos interdependentes, pois se efetivam no agir e interagir com as pessoas e se desenvolvem na construção do grupo.

Busco, portanto, a psicolinguística argentina Emília Ferreiro (1985), no sentido de ampliar horizontes na reflexão sobre educação como direito social e visualizar as ideologias que perpassam o ambiente escolar e que dificultam a inclusão racial. Para Ferreiro, a criança constrói seu conhecimento ao se relacionar ativamente com seu ambiente, levantando “hipóteses” e buscando assimilar e compreender o mundo que a

cerca. Na visão da psicolinguística, as experiências sociais de leitura e escrita são base para a alfabetização.

Neste aspecto, Ferreiro faz ponderações importantes afirmando que os desempenhos variados que crianças de classes sociais diferentes apresentam não têm nada a ver com maiores ou menores possibilidades de se apropriarem das funções sociais da escrita em seu cotidiano. Portanto, reiteramos que o diálogo entre a necessidade em edificar uma educação para o século XXI, que seja transformadora e antirracista, e as questões raciais mais uma vez se reafirma, pois, a compreensão de que as características quanto ao desenvolvimento humano, aos aspectos biológicos e as potencialidades entre os/as estudantes, são cientificamente semelhantes entre si. Porém, ao mesmo tempo, socialmente diferentes.

É preciso considerar as especificidades dos/as estudantes negros/as quanto as suas vivências, ao contexto social nas quais se encontram inseridos/as, bem como sua trajetória identitária nessa tensa, porque ambígua, constituição da subjetividade. Respeitar estes sujeitos sociais negros em suas especificidades significa reconhecer as dificuldades que passam na construção de sua identidade, incluindo o âmbito racial. A socialização das crianças em fase de alfabetização realiza-se de forma adversa começando pela dificuldade na interação com seus pares na escola.

As referências grosseiras ao seu pertencimento racial, a não representação de seu grupo étnico-racial no material e produções escolares, o currículo escolar que não contempla a história de seus ancestrais e de sua cultura, a censura feita na escola à linguagem oral espontânea dos falares populares característicos do grupo sociocultural e racial a que pertence, o caráter ideológico dos textos usados para a alfabetização, seu vocabulário e ilustrações alienados da realidade da maioria das crianças negras, a desconsideração da bagagem cultural que a criança carrega consigo, a falta de representação positiva do povo negro por meio da qual essa criança possa se ver e se identificar. Todo esse contexto é empecilho para o desenvolvimento satisfatório das crianças negras dificultando e mesmo impedido seu sucesso no processo de alfabetização que poderá perdurar por todo o percurso escolar chegando à vida adulta, a obstaculizando sua inclusão social, via educação.

Portanto, ao dialogar com as postulações de Ferreiro (1995) quanto à alfabetização das crianças de modo geral, procura-se estabelecer nexos com as especificidades das questões de equidade racial. A educação precisa responder objetivamente, reverberando nas práticas pedagógicas as seguintes questões: A

realidade das vivências e da cultura da criança negra tem sido usada como suporte para seu aprendizado? Os conhecimentos adquiridos pelas crianças em seu grupo sociocultural são valorizados no ambiente escolar? Os sistemas educacionais têm utilizado das estatísticas sobre alfabetização dos/as negros/as brasileiros/as, analisando-as e adotando políticas para a reversão da realidade confirmada por elas? Quais estratégias e intervenções pedagógicas deverão ser adotadas no sentido de garantir o direito à educação desta criança respeitando suas individualidades nesta fase tão importante de vida? Que posicionamentos deverão ser adotados respondendo positivamente a esta demanda?

O número excessivo de indagações apresentadas dimensiona o quanto a educação tem que caminhar para o enfrentamento do racismo estrutural que institucionalmente está impregnado nas instituições escolares. Ao responder a estas e muitas outras questões, as escolas poderão ampliar suas reflexões e ações no sentido de priorizar novas abordagens, garantindo, assim, o acolhimento dos diversos sujeitos coletivos e singulares no ambiente escolar.

### **2.3. Princípios da circularidade e do comunitarismo em diálogo com a educação popular de Paulo Freire**

No intuito de fazer em face de abordagem proposta neste artigo em buscar articulações possíveis entre as teorias da pedagogia contemporânea com os saberes e princípios filosóficos africanos, apresentamos aqui algumas postulações considerando o **princípio africano da circularidade** nesta construção de outras possibilidades educacionais mais humanizantes considerando subjetividades.

Para este diálogo, trazemos reflexões que fundamentam a teoria freiriana. Este educador afirma que “o objetivo da escola é ensinar o estudante a ler o mundo para poder transformá-lo”. Assim sendo, o objetivo maior da educação seria o de conscientizar os/as estudantes de suas potencialidades e o da prática pedagógica levá-los/as ao desenvolvimento de sua criatividade, conhecer sua realidade sociocultural, analisa-la e transformá-la, se preciso for. Sob essa ótica, os/as estudantes levarão para a escola sua cultura, que deverá ser valorizada pela abordagem curricular. Em relação a esse aspecto, Paulo Freire (1996) afirma: “não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de

experiencia feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (FREIRE, 1996, p. 96).

Considerando as palavras de Paulo Freire, torna-se essencial que educandos/as professores/as construam uma relação democrática e integradora, por meio da qual aprenderão e seguirão juntos/as, trocando experiências e vivências.

Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os contam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

A pedagogia que Paulo Freire inspira, principalmente a nós brasileiros/as, oferece oportunidade de amplo diálogo com alguns princípios e valores advindos dos elementos que estruturam as vivências sociais africanas. Dentre eles, a **circularidade**.

Neste princípio, a relação de respeito com o/a outro/a e seus saberes propiciam a integração através do diálogo, da socialização, do movimento, pois a figura geométrica do círculo privilegia a perspectiva relacional e não elimina a hierarquia. Esta, porém, nos princípios filosóficos africanos, existe fundamentalmente para a condição de estar a serviço do/a outro/a. A circularidade, portanto, propõe uma diferente relação de alteridade.

Pedagogicamente, a circularidade pode favorecer uma relação de respeito e de aprendizado entre os/as estudantes e os/as educadores/as; entre as culturas presentes no universo escolar, enfim, entre todos os sujeitos sociais que atuam neste contexto. Os/As educadores/as como mediadores/as de conhecimentos e valores, não serão a autoridade e o/a estudante, o/a receptor/a, mas estarão hierarquicamente, a serviço da ativação e circulação das potencialidades dos/as estudantes numa relação ética e respeitosa.

O ato educativo, segundo Paulo Freire (1996), é um ato político, e, muitas vezes, as ações desse ato podem estar carregadas de ideologias, refletindo as relações de poder da sociedade. É notória a postura racista e discriminatória da sociedade brasileira, fator que se reflete no cotidiano escolar. Repensar as ações educativas, avançando para além do racismo, significa trabalhar pedagogicamente as relações sociorraciais em contraponto à postura excludente que se manifestam nas vivências de estudantes negros/as no contexto escolar reificando valores eurocêntricos absolutos e modelos padronizados.

A diversidade como referencial de inclusão - polifonia - intercâmbio de diferentes. Certamente, o princípio da circularidade propõe a dinâmica relacional: ciranda dos saberes, onde todos e cada um contribuem com o que sabem, promovendo, assim, horizontalidade nas relações e um diálogo constante entre as singularidades e o múltiplo, tendo níveis culturais, etários e religiosos.

Este princípio, adotado como suporte pedagógico para a prática cotidiana, vai inspirar novas posturas onde as vivências culturais tornam-se mote para ampliação de aprendizados, partindo delas para alargar os conhecimentos formais e científicos, sem hierarquização destes saberes. Regras de convivência também deverão ser construídas no espaço escolar levando em conta a necessidade de reconhecimento positivo e de respeito às formas de expressão e aos valores do grupo negro. Esta postura contribuirá para reduzir as manifestações preconceituosas em forma de apelidos e desqualificações pessoais e de grupo.

Observando este princípio, a escola poderá propiciar aos/às estudantes oportunidades concretas de vivências de solidariedade por meio de realização de atividades significativas, coletivamente, promovendo interações com os diferentes grupos que compõem o universo escolar. Assim, as interações com a comunidade deverão ser estimuladas e levarão em conta a necessidade de reconhecimento e respeito às formas de expressão, valores e tolerância ao grupo social negro. As práticas e rituais escolares terão também como objetivo contribuir nas aprendizagens de conceitos, significados, valores e reconhecimento pelos próprios estudantes como parte integrante de um grupo social mais amplo.

Portanto, reorientar a prática pedagógica e os rituais pedagógicos nesta perspectiva contribui para educar mentes abertas a todas as diversidades e uma cultura de respeito aos valores e aos princípios de todos os grupos sociais que constituem o povo brasileiro.

Outros elementos estruturantes da visão africana que possibilitam o diálogo com a pedagogia freiriana são os princípios da solidariedade e do comunitarismo. “O comunitarismo torna equânime todos os/as participantes do processo educativo sem perder de vista a singularidade de cada um no processo. É um princípio fundamental do viver social afrodescendente” (OLIVEIRA, 2003). Tendo como base a solidariedade e a partilha do que se possui. Não cabe individualismo e competições. O coletivo deverá ser a tônica nas propostas de trabalho onde a interação, a fraternidade, a partilha e aceitação negociada serão valores a serem aprendidos e exercitados.

A **circularidade e o comunitarismo** se complementam. Estes princípios implicam a realização de atividades escolares de forma circular; horizontalidade nas relações deslocando a questão da hierarquia como dominação para o poder como serviço. Esta perspectiva está amplamente representada como bens simbólicos reelaborados pelos/as afrodescendentes na sua resistência, na luta pela sobrevivência, na organização de vida repleta de solidariedade e comunitarismo como imperativo ético em suas manifestações culturais como a religião, a capoeira, a dança, mas também nas experiências no mundo do trabalho, da tecnologia, nas relações de parentesco, vizinhança etc. A circularidade e o comunitarismo com princípios filosóficos do viver africano ressemantizados na diáspora, dialogam perfeitamente com a perspectiva de vislumbrar uma educação libertadora e popular proposta por Freire. Estará a escola brasileira preparada e disposta a efetivar este diálogo?

#### **2.4. O princípio da corporeidade e o processo de ensino-aprendizagem**

A efetivação de uma escola necessária para o século XXI, tendo como base paradigmas educacionais mais inclusivos, deve emergir de um profundo processo de reflexão em que seus objetivos educacionais estejam articulados com o atual referencial teórico sobre a diversidade e o respeito às diferenças. A escola vem sendo questionada atualmente quanto a sua capacidade de reconhecimento destas diversidades e de transformar estas diferenças em prática educacionais positivas. Questiona-se, por exemplo, o que estas instituições públicas têm feito no sentido do respeito às diferenças representadas pela corporeidade negra, tão estigmatizada em função dos estereótipos construídos quanto a essa corporeidade?

Buscamos agora, na pretensão de estabelecer diálogos entre educação e africanidades, dialogar com mais um dos princípios africanos que é o **princípio da corporeidade**. Dentro da cosmovisão africana o corpo é um universo e uma singularidade. “É uma unidade mínima possível para qualquer aprendizagem. É a unidade máxima para qualquer experiência. Na cultura negra, o corpo é fundamental, pois a força está no corpo. Não se concebe o corpo separado (OLIVEIRA, 2004, p. 11). Ele faz parte do ecossistema; significa e é significado, de acordo com Oliveira (2004). Mais que um referente biológico, o corpo é território de cultura. O corpo é o que somos e o que somos é construção da comunidade a que pertencemos.

Diante destas afirmativas que ratificam a importância do corpo como marca de identidade, vale refletir sobre como este corpo negro é acolhido na sociedade brasileira que é preconceituosa e racista e estruturalmente reproduz este racismo em todas as suas instituições, inclusive na educação.

O corpo é memória. No corpo do afro-brasileiro estão impressas as marcas de sua trajetória adversa de luta por sobrevivência material, como também contra o processo de desumanização a que foi submetido e perpetua até hoje quando sua corporeidade está sempre ligada ao que não é bom, puro, honesto e bonito. Visto que o corpo, a emoção e a cognição atuam indistintamente no processo do aprender e que pela identidade/corporeidade passam os conteúdos escolares, ficam os questionamentos diante da importância do corpo como *locus* primeiro de aprendizagem: Como a escola tem se posicionado em relação à corporeidade das crianças e jovens negros/as que muitas vezes é desrespeitada e destrutada? Que estratégias pedagógicas a escola tem utilizado para contribuir com a desconstrução do imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e desvaloriza a negritude, presente na sociedade brasileira?

Assim, é inegável o valor da corporeidade nos processos de ensino-aprendizagem, pois pela identidade/corporeidade passam os conteúdos escolares. Portanto, a escola deve se preparar para estabelecer regras e valores para a construção do respeito às corporeidades negras no âmbito educacional, fortalecendo, desta forma, a educação para as relações étnico-raciais. Isto é um imperativo.

As peculiaridades raciais, a corporeidade expressa pelo tipo físico tem que ser elementos não de rejeição entre pares, mas de reconhecimento e valorização dos traços étnicos e de pertencimento racial como constituintes de identidade. Estratégias pedagógicas deverão ser construídas, com ações de acolhimento e respeito à corporeidade das crianças e jovens negros/as no contexto escolar. Tratar com suporte didático-pedagógico para que a socialização destes aconteça satisfatoriamente na cultura escolar perpassa também pelo uso de referências científicas às características físicas (nariz, cabelo crespo, cor da pele) como estratégia de valorização do pertencimento racial de estudantes negros/as. Estes/as estudantes deverão receber da escola incentivo a assunção de sua negritude, orgulhando-se de seu pertencimento racial. A escola tem procurado enfrentar este desafio? Como?

## 2.5. O Princípio da diversidade, educação e descolonização do currículo

A educação pelo trato pedagógico da diversidade não pode se basear na homogeneidade como padrão de suas práticas. O singular e o múltiplo precisam dialogar no contexto escolar. Também por isso, dialogar com a cosmovisão africana sobre as diferenças afro-brasileiras fundamentará melhor a prática pedagógica. Conforme afirma Eduardo de Oliveira (2003) ao trazer que “[...] a diversidade permite a pluralidade, a aceitação da diferença, e cria espaço para todos. A diversidade é a mãe da flexibilidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 172). Este princípio inclui a diferença, pois não elege a homogeneidade como elemento central; o diferente não é apenas “aceito”, mas desejado.

Sendo a diversidade fonte da pluralidade cultural, sem dúvida ela pode inspirar novos paradigmas de inclusão, inclusive na educação. O uso pedagógico do **princípio da diversidade** amplia nossa reflexão sobre o padrão de homogeneidade que a escola tem escolhido para o seu funcionamento e práticas diárias. O uso pedagógico deste princípio nos moldes da oralidade africana vai abrir caminhos para a polifonia, para a multiculturalidade, para o coletivismo e a multidimensionalidade. Característica fundamental para se pensar uma educação transformadora e contextualizada no século XXI. Todas as culturas presentes no contexto escolar deverão ser acolhidas com o mesmo prestígio e importância. Todas e cada uma delas deverão ser representadas através das práticas pedagógicas do eixo curricular escolhido pela instituição. Devemos considerar que as atividades desenvolvidas e vivenciadas pelos/as estudantes em seu processo escolar é que vão estimular atitudes de respeito, tolerância e valorização da diversidade.

Neste sentido, estes deverão ser elementos constitutivos das ações pedagógicas escolares: repensar e reorganizar o currículo de base europeia que ignora as demais culturas que constituem a formação do povo brasileiro; valorizar os conhecimentos dos/as próprios/as educandos/as que trazem de sua cultura e vivências; Valorizar a diversidade pessoal como elemento de compreensão do/a outro/a, de outros povos e culturas; usar estratégias de ensino-aprendizagem que primam pela participação democrática, com interação de diferentes grupos de estudantes; promover intercâmbio entre estudantes de diferentes níveis socioculturais, competências e níveis de desempenho para realização de tarefas de forma cooperativa.

Procurou-se explicitar, no decorrer deste artigo, mesmo que de forma panorâmica, possibilidades de interlocução entre as referências de matrizes africanas presentes na sociedade brasileira, representada pelos princípios estruturantes da oralidade africana, ressemantizados aqui no Brasil, com a possibilidade de tecer novos paradigmas educacionais que primam por uma educação transformadora e equânime racialmente, contextualizada no século XXI com suas exigências paradigmáticas.

Este texto apresenta fragmentos de reflexões que foram desenvolvidas no ano de 2005/2006 por Rosa Margarida de Carvalho Rocha, quando da participação em um curso de Pós-graduação em Estudos Africanos e Afrobrasileiros, organizado pela Universidade Católica de Minas Gerais que se transformou em um ensaio publicado em forma de livro: “Pedagogia da diferença: A tradição oral africana com subsídio para a prática pedagógica brasileira”. [1] Este ensaio ampliou-se e foi complementado por meio da dissertação de mestrado intitulada “A Pedagogia da tradição: As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras”, [2] defendida no ano de 2011 na Universidade Estadual de Minas Gerais.

Acreditamos que as reflexões, as indicações, sugestões, pressupostos e referenciais aqui apresentados em diálogo com os princípios e valores tradicionais africanos coadunam com as atuais necessidades da educação nacional. Se os princípios e valores tradicionais africanos como ancestralidade, diversidade, circularidade, comunitarismo, solidariedade, identidade e integração estiverem em pauta como inspiradores da prática pedagógica, poderão contribuir significativamente para o enfrentamento do maior desafio que a educação encontra na atualidade: ser equânime e antirracista; constituir-se democrática e de qualidade para todos e para todas.

O que se espera com este exercício dialógico entre tradição oral africana e educação contextualizada para o século XXI é que velhos paradigmas educacionais possam ser repensados e outros mais inclusivos sejam criados. O necessário é avançar para além do racismo estrutural, enfrentar o racismo institucional e promover a descolonização do currículo. Para isto torna-se urgente diminuir a distância entre o pensar e o fazer; entre a conscientização e a ação; entre perguntas e respostas; entre tomadas de decisão e participação ativa. Estas são as novas prerrogativas.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

-

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

-

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade: In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa Escola. São Paulo: São Luiz, 2001.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, David Eduardo de. Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, David Eduardo de. Estudo para a Inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Currículo Escolar: educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O Pensamento de Vygotsky como Fonte de Reflexão sobre a Educação. In Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural São Paulo: CEDES-CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2000. (Caderno 35).

REGO, Teresa Cristina. Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.) Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas práticas. São Paulo: Summus, 2000.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis; R. J: Vozes, 1995.

[1] ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Pedagogia da Diferença: A tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

[2] ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória D'África: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan/fev. 2003.

# **A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA MATERIALIDADE DA LEI 10.639/2003: DESESTABILIZANDO A ESCOLA E O CURRÍCULO**

João Carlos Pio de Souza  
<http://lattes.cnpq.br/3648047566005181>  
joao.pio@hotmail.com

## **RESUMO**

O artigo é fruto de uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas à luz da lei 10.639/2003 sobre o ensino de história da África e afro-brasileira nos currículos e a relação com a percepção da diversidade étnico-racial e as práticas antirracistas em duas escolas da rede municipal de Contagem/MG. A pesquisa é de 2010 e trata-se de uma importante contribuição para compreensão dos avanços e permanências em relação à materialidade da Lei 10.639/2003.

### **A lei 10.639/2003 como política curricular e afirmativa<sup>1</sup>**

O ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira, estabelecido pela Lei 10.639/2003, promoveu de forma efetiva a entrada do tema da pluralidade e diversidade cultural e étnico-racial na educação brasileira. Entretanto, não se pode esquecer que a questão da pluralidade cultural e étnico-racial faz parte do debate e da agenda da educação brasileira, tendo sido inserida no currículo nacional inicialmente como tema transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996).

Fruto do processo histórico da luta empreendida pelo movimento negro brasileiro, a Lei 10.639/2003, garante o direito de negros(as) se reconhecerem na cultura nacional e contribui para que os diversos grupos étnico-raciais que compõem a multiculturalidade brasileira possam interagir para a construção de uma nação

---

<sup>1</sup>Políticas de ação afirmativa são aqui entendidas como medidas que buscam o fim de uma série de desigualdades que foram sendo produzidas, reproduzidas e acumuladas ao longo da história, bem como pretendem compensar as perdas e desvantagens resultantes da exclusão social, discriminação e marginalização, dentre outras ações oriundas dos julgamentos por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero etc. A intenção da ação afirmativa é garantir igualdade de oportunidade e tratamento aos grupos desprivilegiados, funcionando como um primeiro passo para a inclusão destas nas esferas sociais, políticas e econômicas das quais não fazem parte.

democrática e que garanta os direitos de todos a valorizarem suas respectivas identidades, história, valores, saberes e conhecimentos.

Desde o estabelecimento dos PCNs, a inclusão da pauta da diversidade e pluralidade cultural, trouxe como desafio o desenvolvimento do currículo e de práticas curriculares que tratam da multiculturalidade da sociedade brasileira. Nessa nova realidade, a diversidade étnico-cultural, considerada como um componente dos processos de socialização, do conhecimento e da educação vem se constituído um dos principais desafios para a sociedade, para a formação de professores e para o currículo (GOMES; SILVA, 2002, p.13-14).

A Lei 10.639/2003, política curricular e afirmativa, é um marco legal regulamento pelo: 1) parecer CNE/CP 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola visando à implementação da lei; 2) a resolução CNE/CP 01/2004; 3) o Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que estabelece orientações para a institucionalização da implementação da lei.

Assim, os caminhos que foram abertos pela Lei 10.639/2003, despertaram o interesse em pesquisar e procurar compreender como estava se dando o processo de materialidade de um currículo que contemple o ensino da História da África, da Cultura Afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais<sup>2</sup>.

A escolha metodológica foi a pesquisa qualitativa, com o uso de técnicas de observação, a análise de documentos e a entrevista semiestruturada. Por oito meses, de permanência nas escolas investigadas identificou-se e caracterizou-se os projetos e práticas curriculares, procurando compreendê-las sob a dinâmica organizacional e pedagógica, considerando a visão e o papel dos diversos sujeitos envolvidos: professores(as), pedagogos(as), gestores(as) e estudantes.

### **O multiculturalismo: a justiça curricular e a cidadania plural.**

---

<sup>2</sup>O texto deste artigo apresenta as principais reflexões da pesquisa realizada pelo autor na dissertação de mestrado intitulada “Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da Lei 10.639/2003 em duas escolas da rede municipal de Contagem. Para conhecer o trabalho completo acesse: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_SouzaJC\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SouzaJC_1.pdf)

O multiculturalismo crítico emergiu do processo histórico das lutas dos grupos subordinados culturalmente, da iniciativa de professores e estudantes que, questionando a estrutura social, o monopólio do saber por alguns e o sistema educacional como um todo, transformaram o multiculturalismo de proposta pedagógica em uma epistemologia curricular e área de pesquisa.

Apoiado na perspectiva apresentada por Sacristán (2000) entende-se o currículo como uma construção cultural e, enquanto tal, um modo de organizar uma série de práticas educativas institucionalizadas, bem como de compreender as funções sociais da escola. Este autor defende que “o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada”. Sobre o currículo, deve-se considerar que é historicamente construído e o seu estabelecimento se dá no campo de luta e de relações de poder para determinar quais os saberes, conhecimentos e práticas devem ser reconhecidos, transmitidos e desenvolvidos pela escola.

Para o campo de estudos da teoria crítica do currículo (APPLE, 1997; GIROUX, 1995; SANTOMÉ, 1998, SACRISTÁN, 2000), a seleção dos conteúdos incorporados ao currículo se dá em função dos valores e os interesses dos grupos hegemônicos brancos, heteronormativos, patriarcais e eurocêntricos. Por isso, uma abordagem da História da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar a partir da concepção multicultural crítica, abre espaço para os grupos e culturas silenciadas e subalternizadas e para a inclusão dos seus saberes; além de pensar na perspectiva da desconstrução dos ranços da estigmatização e inferiorização dos historicamente excluídos e vitimados pelas relações de poder estabelecidas no interior da escola (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004, p.71), e o fortalecimento do poder de indivíduos e grupos subalternizados.

Nesta perspectiva, o currículo, visto como um elemento fundamental no processo de socialização do conhecimento e no planejamento da educação escolarizada, deve também conduzir ao questionamento das relações de poder, das hierarquias, das desigualdades e das assimetrias entre os diversos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira. No que diz respeito à história africana e dos afro-brasileiros, trata-se de pensar em processos de descolonização dos estudos e do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira.

Para Sacristán (2002), um currículo multicultural está relacionado à capacidade da educação para acolher a diversidade, pois não se pode deixar de considerar a escola e a escolarização como instrumento em sua ideologia de homogeneização, de normalização e de assimilação da cultura dominante. A questão do currículo

multicultural é “um problema que afeta a representatividade cultural do currículo comum que durante a escolarização obrigatória é recebido pelos cidadãos” (SACRISTÁN, 2001, p.83-84). Por outro lado, Candau (2008), afirma que, embora o caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, por outro lado, existe a consciência da necessidade de se romper esse laço e de construir práticas educativas em que as questões da diversidade e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

O multiculturalismo crítico e de resistência, na perspectiva apresentada por McLaren (1997), é contextualizado a partir de uma agenda política de transformação para que não se corra o risco de acomodação à ordem social vigente e onde as representações de raça, de gênero e de classe são resultados de lutas sociais, culturais e institucionais que gestam os seus significados. Para Candau (2002), o multiculturalismo deve ser entendido como uma realidade social na qual convivem diferentes grupos culturais, que supõe a deliberada interrelação entre diferentes grupos socioculturais, bem como, a consciência das relações de poder presentes nas relações grupais que permite evitar uma perspectiva ingênua e fortemente culturalista da perspectiva intercultural. Ao considerar a perspectiva multicultural do currículo, é importante que se atente para não reduzir o multiculturalismo à inclusão de novas disciplinas relacionadas a grupos culturais ou a problemas específicos, bem como a substituição de saberes e valores dos grupos dominantes por aqueles dos grupos oprimidos. (MOREIRA; MACEDO, 2002)

### **Um currículo multicultural no contexto da Lei 10.639/2003**

Dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história de todos os povos que participaram da construção do processo civilizatório brasileiro, a Lei 10.639/2003 com as suas diretrizes e orientações curriculares constitui um marco histórico do processo de reconhecimento das lutas antirracistas desenvolvidas no país e na construção de um ensino democrático. Neste sentido, Sacristán (1999, p. 84-85) argumenta que “enquanto um grupo social não vê refletida a sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos diante de um problema de igualdade de oportunidades”.

Como política curricular e afirmativa, a Lei 10.639/2003, “tem como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo

próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p.10). Assim, promove nos currículos escolares a incorporação da diversidade cultural, racial e social, que é formadora da multiculturalidade brasileira, com a inclusão das contribuições históricas, culturais, dos saberes e dos conhecimentos dos povos originários, africanos, ciganos, descendentes de asiáticos e descendente de europeus.

Gomes e Silva (1998), citando Bennett, destacam que para este autor, numa educação multicultural é preciso desenvolver a habilidade de perceber, avaliar e resolver problemas multiculturais da mesma forma em que devem ser requeridos às habilidades de ler, escrever e manejar computadores.

Compreender o currículo na perspectiva multiculturalista significa pensar no reconhecimento identitário e na justiça social, questionando processos racistas, discriminatórios e etnocêntricos que constroem diferenças e marginalizam o outro (CANEN, 2003), bem como permite vislumbrar caminhos possíveis para que a educação possa se engajar em

práticas discursivas que contribuam para a formação de identidades abertas à pluralidade e questionadoras de mecanismos opressivos, marginalizadores de grupos em função de determinantes de raça, gênero, etnia, cultura, língua, desabilidade física ou mental, religião e outros marcadores identitários plurais. (CANEN, 2001)

McLaren (1997) destaca que no âmbito do multiculturalismo crítico se recusa a ver a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual. A crítica cultural, no âmbito dos estudos pedagógicos, contribui para ressignificar e qualificar discurso pedagógico e a política curricular. Para Gomes (2003, p.73), “refletir sobre a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las e as colocar na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo”. O reconhecimento da diferença deve ser considerado a partir de uma construção histórica, sobretudo se tratando da sociedade brasileira, e sem nenhum tipo de essencialismo monocultural dos centrismos, do mesmo modo que, “não se trata mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p.17)

O reconhecimento das desvantagens acumuladas e do papel transformador da escola neste processo implica no esforço para a valorização, o respeito às diferenças e às diversidades. A compreensão que a perspectiva multiculturalista crítica aponta para a relação entre currículo e identidade étnico-racial, exige uma análise mais aprofundada da questão, à luz do processo de formação de identidades descentradas e fragmentadas no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, as diferenças devem ser vistas dentro das diferenças, mas sem essencialismo e com abertura para a alteridade.

As escolas precisam não só questionar o racismo e o preconceito, mas também desenvolver práticas que levem à transformação da estrutura escolar e do currículo. No âmbito da educação e, sobretudo no chão das escolas, identifica-se a presença de diversos rituais pedagógicos que produzem e reproduzem o racismo e gera oportunidades desiguais entre negros e brancos. Sobre o racismo vale destacar que é

um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes a grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52)

Assim, consideramos que a Lei 10.639/2003 e as suas diretrizes curriculares nacionais não só promovem a entrada definitiva do multiculturalismo na educação, bem como contribui para a ressignificação do currículo escolar ao reconhecer as contribuições, a cultura, os valores, os saberes e os conhecimentos africanos e afro-brasileiros. Como estabelece Connell (2011, p.33-34) precisamos pensar em justiça curricular para o conteúdo e para processo de educação, que significa reconhecer, autorizar e conceder aos diferentes grupos seus conhecimentos e identidades. Deste modo, trata de provocar a mudança global da escola reformulando suas atividades, de modo a promover a justiça curricular que conduza ao respeito à diversidade e à produção de identidades. De certa forma, trata-se do “desenvolvimento de novas formas de práxis pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural” (McLAREN, 1997, p. 94).

## **As razões e motivações para o trabalho de efetivação da lei 10.369/2003**

Entre os escopos da pesquisa estava a compreensão das razões e motivações que levaram às duas escolas investigadas a desenvolverem as práticas e os projetos pedagógicos relacionados à efetivação da Lei 10.639/2003 e as suas diretrizes curriculares. Por isso, a escolha de duas escolas da rede municipal de Contagem/MG que desenvolviam práticas e projetos relacionados ao ensino da História da África e da cultura afro-brasileira que pudessem oferecer os dados necessários para investigação da questão.

De uma maneira geral desde a sanção da Lei 10.639/2003, o seu processo de implementação e a sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, embora o desencadeamento desse processo não signifique o seu completo enraizamento na prática das escolas (GOMES, 2009).

As entrevistas concedidas pelos(as) professores(as) foram reveladoras das razões para o desenvolvimento do projeto sobre História da África e da cultura afro-brasileira pelas escolas.

Acredito que primeiro por ser uma questão legal. É lei e tem que ser trabalhada. O coletivo entendeu que havia essa necessidade de trabalhar com o tema aqui na escola. O coletivo entendeu que o tema é relevante. [...] pela importância também do relacionamento entre os alunos, a gente achou que era interessante trabalhar este tema (Entrevista de P3).

O desenvolvimento de práticas e ações que contribuam para o enfrentamento ao racismo, a quebra de preconceitos e a afirmação da identidade negra aparecem como dimensões importantes no desenvolvimento de práticas curriculares relacionadas à Lei 10.639/2003. O convívio e o respeito pelas diferenças é outra dimensão fortemente destacada e que nos remete para o que diz Gomes e Silva (2002), que considerarem que não podemos tratar a diferença como um estigma pois é um constituinte do nosso processo de humanização. Por isso, o reconhecimento da diferença constitui um fato que independe das determinações legais.

Um currículo atento às diferenças e às diversidades deve resultar na valorização efetiva destas, estabelecendo processos que promovam a mudança de mentalidades dado que o racismo institucional que estrutura as relações sociais e constitui um determinante para a produção e reprodução de hierarquização, invisibilização e desigualdades na

sociedade e na escola. Em relação ao racismo institucional<sup>3</sup> deve-se considerar que funciona

como mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados, atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeitos nestes grupos. Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior. (GELEDES, 2013, p.17)

A preocupação com o enfrentamento ao racismo institucional ficou explícita no relato de um dos entrevistados: “os objetivos do projeto são muito positivos. É trabalhar as mentes dos alunos para o futuro com menos preconceitos, que a gente sabe que sempre vai existir, mas tentar reduzir essas disparidades” (Entrevista P4). Assim, reconhece-se que um currículo centrado no ensino da História da África, da Cultura afro-brasileira e na educação das relações étnico-raciais e para a organização de uma educação antirracista deve contribuir para o enfrentamento ao racismo, à discriminação racial e ao preconceito, de modo, a contribuir para a redução das disparidades raciais e sociais. A educação antirracista está voltada para todos(as) e não somente aos indivíduos e aos grupos subalternizados e discriminados, e precisa promover um processo de mudança da mentalidade, das maneiras de pensar, de agir e de ser das pessoas e das instituições.

Os projetos desenvolvimentos pelas duas escolas indicavam o empenho para dar efetividade à educação das relações étnico-racial, o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, embora não devam se restringir apenas aos conteúdos pois implica na construção de posturas éticas, na mudança do olhar sobre a diversidade e na transformação das estruturas racistas. Para Sacristán (2001, p.88), “um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada”. A mudança de atitude e de mentalidade são elementos que devem fazer parte de um currículo atento às diferenças e às diversidades, o que, por sua vez, demanda o comprometimento e empenho das escolas, dos(as) professores(as) e dos(as) gestores(as).

---

<sup>3</sup>O conceito de racismo institucional aparece em 1967 nas reflexões de Stokely Carmichael e Charles Hamilton, membros do movimento Panteras Negras, para descrever como o racismo se manifesta nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições.

Projetos e práticas pedagógicas sistematizadas para o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, não podem se restringir apenas à transmissão de conteúdo, mas devem levar à educação das relações étnico-raciais entre os indivíduos pertencentes aos diferentes grupos. Na verdade, trata-se de produzir e divulgar conhecimentos, formar atitudes, posturas e valores “que contribuam para a educação de cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial e que possam interagir na construção de uma nação democrática em todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2004, p.10).

Na investigação realizada, identificou-se que a intencionalidade das ações e dos projetos desenvolvidos pelas duas escolas foram construídos no sentido de possibilitar aos estudantes, o pensar, o refletir e o posicionar-se diante dos casos e situações de discriminação racial e de racismo. Como relatou um dos professores entrevistados: “O coletivo entendeu que o tema é relevante [...] pela importância também do relacionamento entre os alunos” (Entrevista P1)

### **Os conflitos: desestabilizando a escola e o currículo**

O processo de implementação e efetivação da Lei 10.639/2003 vem se dando no confronto entre o imaginário racial brasileiro permeado pela democracia racial, por uma perspectiva de currículo monocultural, homogeneizador e eurocêntrico e a perspectiva do currículo multicultural e interdisciplinar. A pesquisa permitiu identificar que o desenvolvimento dos projetos e práticas pedagógicas se deu num contexto complexo e tenso. O relato abaixo revela o ambiente encontrado no interior das escolas no processo de materialidade da Lei 10.639/2003.

Trabalhar História da África ou cultura afro-brasileira, não é só você querer, você tem que acreditar. Se você é um profissional que não acredita no que você fala é muito complicado. Então nós tínhamos e eu tive experiência concreta [...] de termos colegas de trabalho, que tava até tentando trabalhar, mas que no final acha que não deveria ter cotas. Fazia a discussão com os alunos que não deveria ter cotas. Discutia com o aluno que o preconceito não era... que não deveria só preocupar ... se discutir muito o preconceito racial ele estaria reforçando o preconceito. Porque você estaria colocando para as pessoas que o negro sofre preconceitos. Então ele vinha de uma formação daquela da democracia racial, que não vamos tocar isso muito afundo. Então, assim, como que você trabalha a questão racial se você tem um próprio colega que, de certa forma, pisa em ovos para fazer a discussão? (Relato de P1).

Durante o tempo de observação na pesquisa de campo e nos depoimentos dos(as) professores(as) foi possível identificar, nas duas escolas, que muitos agentes pedagógicos sabotam as ações e são contrários ao trabalho sobre relações étnico-raciais sob a alegação que promove o “racismo ao contrário”, chegando a afirmar que não tem sentido desenvolver este tipo de trabalho num país mestiço como o Brasil. Para muitos, estava-se produzindo uma divisão racial. As dificuldades para o enfrentamento ao racismo estavam relacionadas à crença de que tratar desta pauta, era na verdade uma forma de reforçá-lo. Fato que é revelador de como este posicionamento ainda se apoia sobre o mito da democracia racial, que por mais que tenha passado por um processo de questionamento nos últimos anos, essa narrativa ainda permanece com força na compreensão das relações raciais no Brasil. As dificuldades também se relacionam com um maior conhecimento e aprofundamento sobre a complexidade do racismo e seus efeitos na vida da população negra.

As dificuldades enfrentadas pelas escolas, pelos(as) pedagogos(as) e pelos(as) professores(as) para a materialidade das diretrizes e orientações curriculares referentes à efetividade da Lei 10.639/2003 estão relacionadas à incipiente apropriação das discussões teóricas sobre raça, etnia e identidade, o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira. Os antagonismos poderiam ser melhor mediados se fossem considerados considerando as recentes reflexões teóricas e a partir de uma perspectiva da crítica ao colonialismo. As discussões estavam sendo tratadas a partir do paradigma da democracia racial, do senso comum ou das narrativas impostas pela mídia e pelos setores hegemônicos.

A formação, seja acadêmica ou em serviço, conforme relato abaixo, apareceu com um elemento promotor das dificuldades para o desenvolvimento de um currículo antirracista e para a educação das relações étnico-raciais.

[...] o problema não está na concepção que traz o debate, a reflexão. Eu acho que é questão de formação mesmo. A pessoa tem que estar preparada, ela tem que ter [...] a formação acadêmica, ela ainda é deficitária (Entrevista de P2).

A pesquisa permitiu revelar que os conflitos não estão apenas localizados na concepção sobre o currículo, nas questões teóricas e ideológicas, mas que a formação acadêmica dos(as) professores(as), dos(as) pedagogos(as) e dos(as) gestores(as) constitui um elemento fundamental no processo de materialidade e efetividade da Lei 10.639/2003 com suas diretrizes e orientações para o ensino da História da África, da

Cultura Afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais. Nesta conjuntura, a formação e preparação dos profissionais da educação são fundamentais “para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2004, p.11). Sobre a formação, Gomes e Silva (2002) ponderam que não se pode deixar de considerar que, independente das posições teóricas, o processo formativo é contínuo e progressivo, indo da formação inicial ao exercício cotidiano da profissão e passando pelos saberes de que são portadores como sujeitos socioculturais.

Na rede municipal de educação de Contagem havia espaços para a formação, mas a participação era limitada e, nas escolas, o tempo determinado para esse fim necessitava de maior organização e gestão de forma que possibilitasse a avaliação, o monitoramento e a troca de informações. No período de realização da pesquisa não verificamos, durante o tempo pedagógico, nenhuma forma de diálogo entre professores(as), pedagogos(as) e os dirigentes das escolas investigadas em relação aos projetos como foco na História da África e na cultura afro-brasileira. O espaço do recreio era o momento em que, em meio a diversas questões tratadas, os(as) professores(as) efetivamente se comunicavam e articulavam os projetos. O tempo pedagógico ficou comprometido e não existia também um diálogo efetivo, mesmo considerando a proatividade, o conhecimento e a experiência dos(as) professores(as) envolvidos no desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à História da África e à cultura afro-brasileira, estes não tinham parceiros com os quais podiam realizar as trocas. Os(as) professores(as) responsáveis pelo Projeto História da África e cultura afro-brasileira em sala de aula, praticamente faziam um trabalho solitário e poucas foram as vezes que puderam construir estratégias para solucionar os problemas enfrentados. Em relação à regência partilhada, um dos componentes do projeto político pedagógico das duas escolas, a constatação foi que essa não se efetivou.

A proposta de envolvimento do coletivo da escola no desenvolvimento do Projeto História da África e cultura afro-brasileira e indígena não recebia o acompanhamento da coordenação e supervisão pedagógica e não existia diálogo com as demais áreas do conhecimento e seus respectivos conteúdos curriculares. Os dois momentos e pontuais de maior interação foram em maio para as atividades do 13, dia da Abolição, e para a comemoração do dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, mas tudo sem uma devida discussão, planejamento e organização. Considerando a

realidade revelada pelas duas escolas para materializar a lei 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares nacionais, destaca-se que o êxito na eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados está no fato que “a escola e os professores não podem improvisar” (BRASIL, 2004, p.15).

A opção feita pelas escolas de desenvolvimento da História da África e cultura afro-brasileira em projetos, revelou que não há integração e não há interdisciplinaridade, tanto que estudantes e professores(as) tinham dificuldades para entenderem os objetivos e a importância do Projeto História da África e cultura afro-brasileira e indígena como integrante do currículo e do projeto político pedagógico. Fato ilustrado pelo fala de outro entrevistado que revela que

[...] por não ser uma matéria tradicional como matemática, ciência que ela é avaliada, conta pontos, é sequencial como um número maior de aulas, então tem uma dificuldade a mais, principalmente pela aceitação do aluno. Deveria ser mais integrado com outras disciplinas [...] não só por causa do aluno, mas também por causa dos professores que precisam ter essa consciência negra também, que é um fator de importância. [...] precisa de uma integração maior com o grupo de professores [...], para que esse projeto tenha mais realismo, sabe. Tenha mais aceitação dos alunos. Ele precisa ser melhor estruturado [...] (Entrevista de P7).

A interdisciplinaridade aparece como uma estratégia para que o Projeto História da África e cultura afro-brasileira ganhasse efetividade e materialidade nas escolas, bem como para que estudantes e professores(as) desenvolvessem a consciência negra. O trabalho com a educação das relações étnico-raciais e antirracista não significa romper de imediato ou de forma mágica com estruturas excludentes, com o preconceito, a discriminação racial, o racismo e a visão depreciativa sobre a história africana e a cultura afro-brasileira.

É preciso considerar que a reforma curricular, em debate no campo da educação no país, as provocações e desafios postos, no âmbito da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes e orientações curriculares impõem a necessidade de se repensar também a estrutura das escolas, os tempos e os espaços escolares. Na verdade, há ainda a demanda de um trabalho permanente, de planejamento, de investimento nas políticas educacionais, da mobilização dos movimentos sociais e, nas escolas, do posicionamento dos agentes pedagógicos contra qualquer forma de racismo e discriminação racial.

## Considerações finais

A pesquisa possibilitou identificar que as escolas investigadas se mobilizaram em direção da constituição de projetos e práticas curriculares relacionadas à Lei 10.639/2003, mas os problemas relacionados à organização escolar, a alta rotatividade dos professores, as divergências de concepção sobre currículo e sobre as relações étnico-raciais trouxeram dificuldades para a materialidade da lei e suas diretrizes curriculares nacionais. Permitiu entender como a questão das relações étnico-raciais, tema conflituoso na sociedade brasileira, contribui também para a constituição de tensionamentos dentro das próprias escolas na configuração de um currículo multicultural.

Identificou-se que os professores desempenharam um papel preponderante na mediação do currículo multicultural na sala de aula, embora tenha evidenciado as dificuldades quanto à formação acadêmica para o tratamento dos conteúdos e temas referentes à História da África, a cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais. O desenvolvimento de uma prática pedagógica politicamente engajada da parte do professor revelou-se como condição *sine qua non* para o posicionamento em favor da eliminação da discriminação e no combate ao racismo, garantindo assim uma educação de qualidade, democrática e antirracista.

A partir desta pesquisa, entende-se que para uma maior materialidade da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes nacionais será necessária a construção de um currículo com um viés interdisciplinar, que possa romper com as fronteiras das disciplinas e avançar para um currículo integrado, além de investimento na formação dos(as) professores(as) e dos(as) gestores(as) no que diz respeito às dinâmicas das relações étnico-raciais, bem como uma maior organização, articulação e apoio da parte dos gestores da rede municipal de ensino de Contagem de modo a garantir maior sustentabilidade para os projetos desenvolvidos pelas escolas.

A pesquisa constitui-se um esforço em procurar compreender o processo de materialidade da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes nacionais nas condições reais das escolas pesquisadas. O que foi identificado, evidenciado e analisado abre espaço para a investigação de novas perspectivas sobre currículo e diversidade cultural e étnico-racial que estão se materializando nas escolas brasileiras.

A investigação realizada sistematizada na pesquisa aponta para a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma educação e uma pedagogia antirracistas,

que contribuam para fortalecer a identidade dos negros e garantir o direito à educação democrática, equânime e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada para a Diversidade e Cidadania, 2005.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial., 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Educação multicultural: tendências e propostas. In *Sociedade, educação e culturas*. Questões propostas. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 81-101.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, p. 135-149, 2000.
- CANEN, Ana. *O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação*. Comunicação & Política, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.91-107, 2007.
- CANEN, Ana. *Relações raciais e currículo. Reflexões a partir do multiculturalismo*. Cadernos Pedagógicos PENESB n. 3. Niterói: Editora da UFF, 2001, p.65-77.
- CONNELL, R.W. Pobreza e educação. In: Pedagogia da exclusão. *Crítica ao neoliberalismo em educação*. GENTILI, et al. Petrópolis. Vozes, 2001, p.11-41.
- GOMES, Nilma L. Diversidade e Currículo. BEAUCHAMP, Jeanete et al. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Nilma L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In. CAVALLEIRO, Elaine (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. Selo Negro, 2001, p. 83-96.
- GELEDES. *Racismo institucional, uma abordagem conceitual*, 2013. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/05/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>> Acesso 14 jan 2023
- GOMES, Nilma L. Educação e Diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira et al. Brasília. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Programa Diversidade na Universidade, 2003, p.68-76.
- GOMES, Nilma L. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosa et al. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Boll/ActionAid, 2009, p.39-74.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Desafio da diversidade. In.: *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte. Autêntica, 2002, p.13 a 33.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte. Ed. UFMG; Brasília. UNESCO, 2003b.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo. Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Currículo, identidade e diferença*. In *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto. Editora Porto, 2002, p.11-31.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Cultural e diversidade cultural. In. Territórios contestados. *Currículo e novos mapas políticos e culturais*. 5ª ed.; Petrópolis, Vozes, 2001, p.82-113.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. São Paulo, Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# O ENSINO DE HISTÓRIA E JOGOS TRADICIONAIS

## AFRICANOS: possíveis diálogos

Elizabeth de Jesus da Silva  
Doutora em Educação/UFBA  
<http://lattes.cnpq.br/3089785123426262>  
gigabeth3@gmail.com

### RESUMO

O artigo analisa o ensino de história vinculado à trajetória da educação, compreendendo, de uma forma mais ampla, que o ensino de história não pode ser discutido sem a devida contextualização social. Com suas diferentes tendências pedagógicas e historiográficas, o currículo da disciplina história está em disputa, impactando os contornos da disciplina e apontando para uma abordagem historiográfica positivista, eurocêntrica e linear. Dito isso, o texto propõe fazer uma análise da historicidade do ensino de história e, de forma propositiva, busca romper com o vínculo da história nacional como instrumento para a construção de uma identidade nacional. Nesse sentido, apresenta-se os jogos tradicionais africanos como possibilidade de uma práxis educativa estimuladora do pensamento científico e comprometida com as culturas e histórias de diferentes povos, contribuindo com a construção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

**Palavras-chaves:** Educação; Jogos; África; Currículo; Lei 10.639/03

### ABSTRACT

The article analyzes the teaching of history linked to the trajectory of education, understanding, in a broader way, that the teaching of history cannot be discussed without proper social contextualization. With its different pedagogical and historiographical tendencies, the curriculum of the discipline of history is in dispute, impacting the contours of the discipline and pointing to a positivist, Eurocentric and linear historiographical approach. That said, the text proposes to analyze the historicity of the teaching of history and, in a purposeful way, seeks to break the bond of national history as an instrument for the construction of a national identity. In this sense, traditional African games are presented as a possibility for an educational praxis that stimulates scientific thinking and is committed to the cultures and histories of different peoples, contributing to the construction of an education focused on ethnic-racial relations.

**Key words:** Educacion; Games; África; Curriculum; Law 10.639/03

## **Introdução**

O ensino de história precisa estar relacionado à trajetória da educação. Melhor explicando, o ensino de história está vinculado a história da educação e das disciplinas, bem como, as políticas educacionais e a historiografia. Desta forma, através da compreensão ampla do um ensino de história, é possível refletir sobre a problemática que Selma Fonseca – doutora em educação - nos apresenta: “História ensinada legitima a concepção liberal de cidadania abstrata dominante na elite brasileira” (2003, p.91). A história como disciplina escolar passou por disputas no seu processo de curricularização, ao passo que ficou sujeita a tendências pedagógicas e historiográficas.

Nessa trajetória de disputas, percebe-se uma construção do ensino de história pautado, fundamentalmente, na abordagem historiográfica positivista, fundamentalmente eurocêntrica e linear. Segundo Miguel Arroyo (2021), o currículo não só está em disputa, como deve ser disputado dentro de uma lógica inclusiva e romper com a ideia de história nacional como instrumento para a construção de uma “identidade nacional” nos moldes do século XIX, quando foi formalizada como disciplina. O currículo como território de disputa evidencia questionamentos sobre o quê, como e por quem será ensinado e quais conteúdos serão privilegiados. Um território controlador explicita relações de poder que norteiam a educação e por conseguinte o ensino da história.

Por outro lado, se existem condicionantes que normatizam o controle sobre a educação, seja nas funções da docência, nos materiais didáticos ou nas leis e diretrizes, pode-se fazer movimentos de reação a essa lógica que padroniza formas. É necessário compreender maneiras de inserir os conteúdos, relacionando-os com a vida real, o sujeito histórico que somos precisam ser vistos na sua subjetividade, assim como na sua coletividade. A disputa está em trazer o conhecimento vivo para os currículos.

O ensino de história deve dialogar com outros campos do saber, respondendo questões que se fazem urgentes socialmente. Jaime e Carla Pinsky nos apontam a necessidade de “adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal”. Acrescentam ainda que é “preciso, neste momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História [...] socialmente responsável” (2010, p.19). Nesse sentido, se apresentam os jogos tradicionais africanos como proposição de uma práxis educativa que estimula o pensamento científico e se

compromete com culturas e histórias de diferentes povos, com intuito de promover uma educação não hierarquizada.

## **O Ensino de História e a Trajetória da Educação no Brasil**

A trajetória da educação no Brasil está intimamente ligada a alguns pressupostos importantes, começando pela compreensão de que o ensino de história está relacionado a um fenômeno social. Desta forma, a valorização da disciplina história fica evidenciada no Brasil a partir da necessidade da construção da identidade nacional. Segundo Luis Fernando Cerri (2010, p. 264), o processo de construção da soberania popular fazia um contraponto à soberania real. O referido estudioso compreende que o ensino de história estava intimamente ligado ao projeto liberal e iluminista que acompanhava os acontecimentos da Europa no século XIX. Dito isso, percebemos a relação entre o ensino de história e a ideia, ou melhor, a disposição de subsidiar a construção da supracitada identidade nacional.

Mas, de que se trata essa identidade nacional e qual o papel da disciplina história e conseqüentemente do seu ensino?

A história ensinada e pesquisada, concebida durante uma Monarquia Constitucional brasileira, referenciava a construção de um identitário que remetesse a assimilação, unificação e colaboração. Essa identidade, contrária às mobilizações, se definiu como mecanismo para suprimir manifestações populares contrárias à Monarquia. O ensino de história era, neste momento, a instrumentalização para a construção de uma identidade única voltada para o nacionalismo. Nas palavras de Cerri:

O ensino de História participa, portanto, como instrumento, da construção de identidades que são ao mesmo tempo de solidariedade e de assassinio. Em outras palavras, ou o amor à pátria e o compromisso com os concidadãos se articula mais ou menos explicitamente à disposição de matar e morrer pela pátria. O nacionalismo coloca a nação como valor supremo, acima da vida, e talvez abaixo apenas de Deus. (2010, p. 265)

Nesse contexto, o ensino de história se apresenta como fornecedor de conhecimentos fragmentados que deveriam ser dominados/apreendidos por todos/as cidadãos e cidadãs, sem apresentar uma relação dialógica de ensino-aprendizagem pautada em uma práxis educativa emancipadora. Ou seja, o comprometimento com os objetivos da pátria. A formação cidadã, promovida socialmente pelo ensino de história,

implicava no surgimento e consolidação de um suposto espírito público patriótico com “vinculação de todos a um passado comum” (CERRI, 2010, p. 266).

Se a história nos tempos de Heródoto se caracterizava como uma literatura, cujo conhecimento deveria ser transmitido de maneira verticalizada de forma descritiva, no século XIX - com a formação dos Estados Nacionais na efervescência do capitalismo e com suas disputas por áreas de influência - ela ganha um outro status. Portanto, deixa de ser mero registro e ganha a alcunha de ciência, com método e discurso próprio. A disseminação da ideia de um passado comum - de espaço homogêneo e sem conflitos - destaca a necessidade da universalização (compreendendo o termo como uma padronização baseada em uma epistemologia europeia, capitalista e cristã) dos sistemas escolares. Baseando-se na divulgação de uma suposta unificação das tradições e, conseqüentemente, na crença em uma unicidade atemporal, esses sistemas possuíam valores referenciados na pátria, no nacionalismo.

Vale a repetição de que o ensino de história e a história da disciplina estão intrinsecamente relacionados à história da educação e esta, por sua vez, a um contexto sócio-histórico. Desta forma, é possível compreender as conquistas das classes populares do mundo quanto ao direito à universalização do ensino fundamental. Esse direito veio acompanhado de um saber homogeneizado e o ensino é imbuído de uma instrumentalização mistificadora, revestida de narrativas de glórias e conquistas que justificavam o modelo de civilização imperialista.

A história da educação e da disciplina história foi constituída nas premissas acima. No Brasil, a historiografia da educação é desenhada junto das etapas políticas, econômicas, sociais do país, como aponta a professora de história da educação, Thais Nivia de Lima e Fonseca:

A história do ensino de História é um campo complexo, contém caminhos que se entrecortam, que se bifurcam, estando longe de circunscrever-se à formalidade dos programas curriculares e dos livros escolares. Suas múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político, cultural, para diferentes grupos, indica a riqueza de possibilidades para o seu estudo e o quanto ainda há para investigar. (2006, pg. 28)

A educação está associada ao contexto histórico. Os planos e políticas da educação se configuram como respostas a uma demanda histórica, destacando o poder que a educação exerce no desenvolvimento de um povo e de uma nação. Sociedades

inteiras foram construídas sobre bases educacionais que determinaram etapas diferentes de desenvolvimento, evidenciando comportamentos totalmente influenciados pela ideologia vigente. Notadamente, essa ideologia passa pela esfera da educação, ficando a disputa por narrativas históricas que possam validar discursos.

### **História em Disputa: o Currículo e as Políticas Públicas**

A educação numa perspectiva histórica tem direcionamentos preestabelecidos pela hegemonia social brasileira. Desta maneira, a orientação do currículo se distancia da realidade da maioria da população. Esse panorama não é específico do Brasil, analisando a trajetória da composição curricular, pode-se relacioná-la ao contexto histórico-social em que se insere. Sendo a educação uma ferramenta que conduz modos de vida de um povo e tem papel difusor de valores sociais, religiosos, políticos, nada pode soar estranho que os seus planos e políticas respondam às demandas do seu tempo. O que pode ser observado é um currículo “gradeado” e impositivo, voltado para um conhecimento homogêneo que remete a inexistência de conflitos. Obviamente, esse processo alienante da difusão da ideia de unidade pacífica toma contornos perversos à medida que, em nome das prioridades, muitos não conseguem se identificar nessas narrativas. No caso da educação histórica do currículo de história, esse processo de exclusão fica mais evidente quando culturas são escondidas e uma única história é contada (ADICHIE, 2019).

Nesse panorama, a história como ciência “está sob influências políticas e ideológicas de seu tempo” (SANTOS, 2002, p. 70). De forma ilustrativa, Rafael Santos nos instiga a pensar sobre o gênero literário romântico. Para tanto é utilizado o exemplo de José de Alencar, cuja evidência da imagem do indígena herói está presente, mas, nas suas narrativas, o Brasil só começa a existir com a chegada dos portugueses. Existe uma intencionalidade: a “naturalização do índio como herói” (p. 69) ou a elaboração do mito perfeito.

Ademais, as bases do romantismo são pautadas em uma estética medieval, que se apropria de personagens indígenas na tentativa de abraçá-la. Contudo, não se trata de um movimento nacional que exalte a cultura proveniente do país. O gênero romântico traveste a cultura europeia e monárquica em literatura brasileira a partir da figura indígena, sem se atentar para a cultura real desses povos, promovendo uma assimilação.

Qual a concepção de história se explicita? Quais fenômenos são naturalizados? Rafael Santos nos impulsiona a reflexões, quando escreve como a “[...] concepção de história é o homem branco surgindo como portador do fato histórico, [...] outras origens étnicas aparecem [...] colonizadas e submetidas” (p. 81).

No processo educacional, culturas foram ignoradas, costumes, manifestações e modos estereotipados e modelos criados pela estrutura dominante foram importados para o Brasil. A formação docente no Brasil se estruturou nesses padrões, ou seja, a cada momento histórico se ergue um tipo de profissional que busca atender ao mercado. Essa educação - voltada para o mercado - limitou o potencial da construção do conhecimento e desconsiderou a diversidade cultural e regional do país. Tornou-se, assim, formal, uniforme e comprovadamente inadequada. A qualificação, nesse contexto, é utilizada para classificar os indivíduos na lógica da competência, hierarquizando-os e individualizando-os.

Selva Guimarães questiona esse panorama da educação nacional a partir do ensino de história:

A história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, europocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional [...] A noção de história do Brasil [...] privilegiavam os mitos nacionais sobre a formação de uma cultura brasileira, bem como a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico.

A principal consequência dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte ideia: vocês não fazem história, nós não fazemos história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são os outros e são poucos. (2003, p.90)

Para Paulo Freire (1999), modificar esse quadro requer compreender e fazer a educação de uma outra forma, é enxergar que ela é ideológica e a não percepção disso resulta no educador treinador do aluno, anulando completamente a reciprocidade existente nesta relação e perpetuando a desigualdade. Oferecer aos docentes elementos teóricos, conceituais e práticos para trabalhar com a pluralidade cultural no cotidiano escolar torna-se urgente. Nesse sentido, a disciplina história é perseguida, deixando, inclusive, de existir em 1971- a partir da Lei 5692 - em pleno Estado de exceção.

O retorno da disciplina apenas acontece depois do processo de redemocratização do país e em virtude de muita luta. Esse reaparecimento foi marcado por disputas políticas, historiográficas e do que seria ensinado nas escolas no conhecimento histórico. Assim, como o fim do Regime Militar, ocorreu a expansão do acesso à escola,

abarcando uma variedade de pessoas em diferentes situações econômicas, sociais e culturais. Novos paradigmas se apresentam e a perspectiva de que os/as professores/as apresentassem outras posturas frente ao ensino. Diante disso, métodos deveriam, a partir daquele momento, ser utilizados de maneira a corroborar com o fim da ideia de uma história associada à memorização e a um tempo linear rígido. Uma nova configuração de ensino de história surge e o paradigma é apresentado: o método de ensino-aprendizagem relacionado a seleção de conteúdos que deveriam ser abordados em sala de aula.

Em 1996, foi apresentada a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB). Essa Lei surge com o comprometimento de reformular o currículo de forma que abrangesse todos os níveis de escolarização. No artigo 26 da LDB, fica determinado que os currículos devem ter uma base nacional comum e complementada por uma parte diversificada para contemplar as características locais e regionais do país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – criado em consonância com os projetos neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso – se apresentam como subsídio para orientação, inclusive para o ensino de história nacional que deveria levar em conta as questões regionais. É a época da história ensinada por eixos temáticos, que deveria introjetar situações ligadas ao mundo do trabalho, das mulheres etc. O ensino com os PCNs respondia a um sistema internacional que não estabelecia um currículo único no país, cuja proposta de ensino de história estava baseada em conceitos básicos, tais como: poder, cultura e capitalismo e temas transversais.

Entretanto, nos anos de 2003 e 2008, o ensino de história introduz nos currículos a diversidade cultural e social, através das Leis 10.639 e 11.945, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. No entanto, como aponta o pesquisador Jorgeval Borges (2014), nos seus estudos de doutoramento, a abordagem existente nas escolas é basicamente as advindas dos livros didáticos. E se tratando das pesquisas relacionadas às referidas Leis, em particular os estudos sobre a história de África, o pesquisador adverte sobre uma descontinuidade:

[...] a situação predominante relacionada aos assuntos da história africana trabalhados em sala de aula possui certa vinculação com o livro didático, sendo abordada de forma pontual. Isso demonstra falta de continuidade, no sentido de estabelecer uma sequência nesses estudos durante o ano letivo e, conseqüentemente, de uma abordagem mais aprofundada sobre essa temática no ensino de História. [...] não existe uma sistematização do processo histórico africano [...] os temas são postos de forma aleatória sem a devida preocupação

com a sequência temporal como é realizado quando se trata da história da Europa, América e Brasil. (BORGES, 2014, p. 237).

As Leis 10.639/03 e a 11.645/08 se caracterizam com pressupostos epistemológicos e identitários reivindicados e resultantes da luta dos movimentos sociais. Sociedades e histórias não visibilizadas passam a compor e disputar espaços nas salas de aula. No entanto, esse ensino não tem sido fácil como, também, assinala a professora Circe Bittencourt:

A implementação do currículo sob o paradigma da pluralidade cultural tem tido resistências, sobretudo por parte de setores conversadores que acusam os estudos de cultura indígena e cultura afro-brasileira de promoverem uma verdadeira “distorção do sistema educacional brasileiro”. (2018, p.110)

Esse texto se coloca, sobretudo, na perspectiva propositiva de evidenciar maneiras de incluir nos currículos da Educação Básica outras formas de posicionamentos sociais existentes na história. A compreensão de uma práxis educativa, processo de ensino-aprendizagem em constante movimento, com Jogos é uma das possibilidades de linguagem capaz de dinamizar o conhecimento, ao mesmo tempo que discute a temporalidade de diferentes culturas.

### **Jogos Tradicionais Africanos e a Práxis do Ensino de História**

Uma práxis do ensino de história que esteja em consonância com uma educação para as relações étnico-raciais requer refletir sobre elementos que possam incentivar o debate, a compreensão e o estímulo para que conhecimentos de histórias e culturas diversas possam transitar os espaços de saber. Nesse sentido, os Jogos Tradicionais Africanos podem ser mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

O jogo é um elemento criativo e promove o desenvolvimento cognitivo e social, um elemento transformador à medida que estimula a percepção e formação de ideias e ações. Através do jogo pode-se, mais facilmente, reconhecer o sujeito como ser integral, distinguindo-se da lógica positivista de conhecimento proveniente exclusivamente do racionalismo. Um corpo em movimento, um corpo com potencialidades. Essas potencialidades corporais são, de fato, importantes, pois através delas podemos ter a

dimensão de como ocorrem as transformações históricas proporcionadas pelo ser humano.

A discussão sobre o corpo se faz necessária por ser a nossa condição no mundo, é através dele que temos as nossas percepções sensoriais, que se relaciona com o contexto que o corpo está inserido. Assim como a educação, o ensino de história e a disciplina história devem ser analisados no seu contexto histórico, o corpo também. O corpo tem vínculos sociais e, por isso, traz marcas. Se temos um corpo que foi socialmente invisibilizado e silenciado, ele produz sentidos completamente diferentes de corpos cuja postura é impositiva.

Azoilda Loretto da Trindade nos alerta para uma “educação para a morte em vida” (2002, p.9), cujos sujeitos não conseguem se perceber. O que poderia ser uma educação diferenciada, ou melhor, uma educação para a vida? Uma educação pautada na construção de uma nova (ou talvez efetiva) cidadania, talvez seja o começo da resposta. Uma educação que evidencie a riqueza coletiva, multicultural e que proporcione espaços de saber que promovam reflexões sobre a equidade.

Os jogos, de uma maneira geral, têm importante papel nesta perspectiva, pois incitam e permitem uma maior reflexão sobre as questões das regras do jogo em si, proporcionando o potencial de antecipação a situações. Estas qualidades são essenciais para as práticas cognoscitivas, possibilitando a intereção entre as diversas áreas, saberes e habilidades, além da concepção da indissociabilidade corpo-mente-sentimento.

Neste trabalho, os Jogos Tradicionais Africanos se configuram como um conjunto de jogos originários do continente africano, são eles: achi; alquerque; borboleta de Moçambique; corrida da hiena; dara; fanorama; jogos da família mancala; kharbaga; koruböddo; morabaraba ou umlabalaba; queah; seega; senet; shen; shisima; tsoro yamatutu; yoté; zamma dhamet ou zama. Abaixo demonstrações de algumas imagens desses jogos, umas referentes a exposições e dinâmicas realizadas em oficinas com tabuleiros industrializados e outras de construção artesanais produzidas por estudantes. Essas fotografias evidenciam, também, outras disposições corporais, corpos protagonistas, diferentes das posturas geralmente estabelecidas nas escolas de cadeiras enfileiradas.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Todas as pessoas presentes nas fotos assinaram termo de cessão de suas imagens para fins de publicação, divulgação e comunicação. Para os participantes menores de idade os/as responsáveis legais assinaram o referido termo.

**Fotografia 1**  
**Tabuleiros Industrializados**



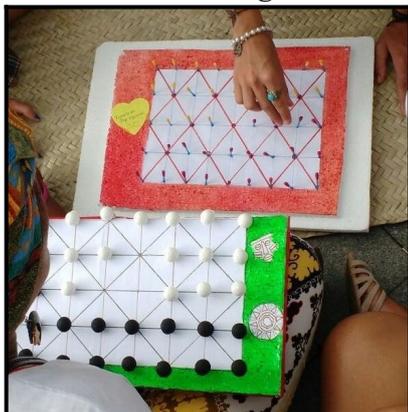
Fonte: Arquivo Pessoal

**Fotografia 2**  
**Oficina de Jogos<sup>5</sup>**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Fotografia 3**  
**Oficina de Jogos<sup>6</sup>**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Fotografia 4**  
**Oficina de Jogos<sup>7</sup>**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Fotografia 5**  
**Oficina de Jogos**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Fotografia 6**  
**Oficina de Jogos**



Fonte: Arquivo Pessoal

<sup>5</sup>Oficina ministrada durante a aula do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA)

<sup>6</sup>Oficina em ponto turístico (Farol da Barra) da cidade de Salvador/Bahia.

<sup>7</sup>Fotografias 4, 5 e 6 - Oficina ministradas pelos/as estudantes envolvidos/as na pesquisa durante Seminário Internacional na UFBA

### Fotografia 7 - Exposição de tabuleiros confeccionados pelos/as estudantes<sup>8,9</sup>



Fonte: Arquivo Pessoal

Esses jogos possuem dupla potencialidade: elemento da cultura africana e as propriedades comuns aos jogos, citadas anteriormente (expressão de criatividade, conhecimento, corporalidade). Em referência ao ensino de história, os jogos supracitados podem estimular um conhecimento sobre a história da África e da diáspora. Desta forma, a construção e/ou fortalecimento da identidade cultural e autoestima de estudantes parte da integração de conhecimentos culturais e do olhar reflexivo sobre as diferenças.

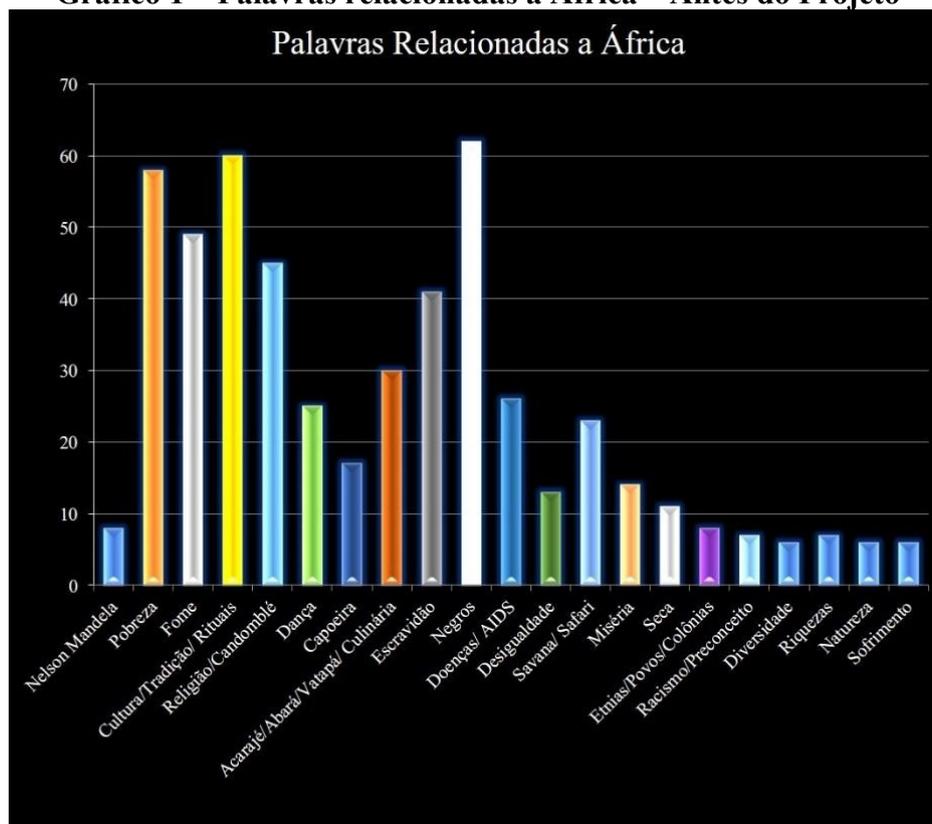
É possível perceber as diferenciações de posicionamentos sobre a África nos gráficos abaixo, que explicitam as impressões sobre o continente, antes e depois da experiência com os jogos. As informações que os/as estudantes teriam que expressar sobre o citado continente se relacionavam a “categorias que estavam incutidas no (in)consciente” (SILVA, 2018, p. 272), ou seja, teriam que mencionar cinco palavras sobre a África. Notadamente, a visão dos/as discentes envolvidos/as na pesquisa e experimentação era a expressa pelos noticiários de televisão: “As palavras mais citadas foram: negros; cultura, tradições, rituais; pobreza; fome; religião e candomblé. A palavra escravidão foi sexta mais mencionada” (SILVA, 2018, p. 272).

---

<sup>8</sup>Exposição de tabuleiros confeccionado pelos/as discentes – os/as expositoras explicavam as regras, origens e histórias sobre os jogos. Nas exposições se tinha a dimensão da diversidade de possibilidades artísticas para construir os tabuleiros e peças.

<sup>9</sup>Exposição no Museu Geológico da Bahia durante a semana dos Museus.

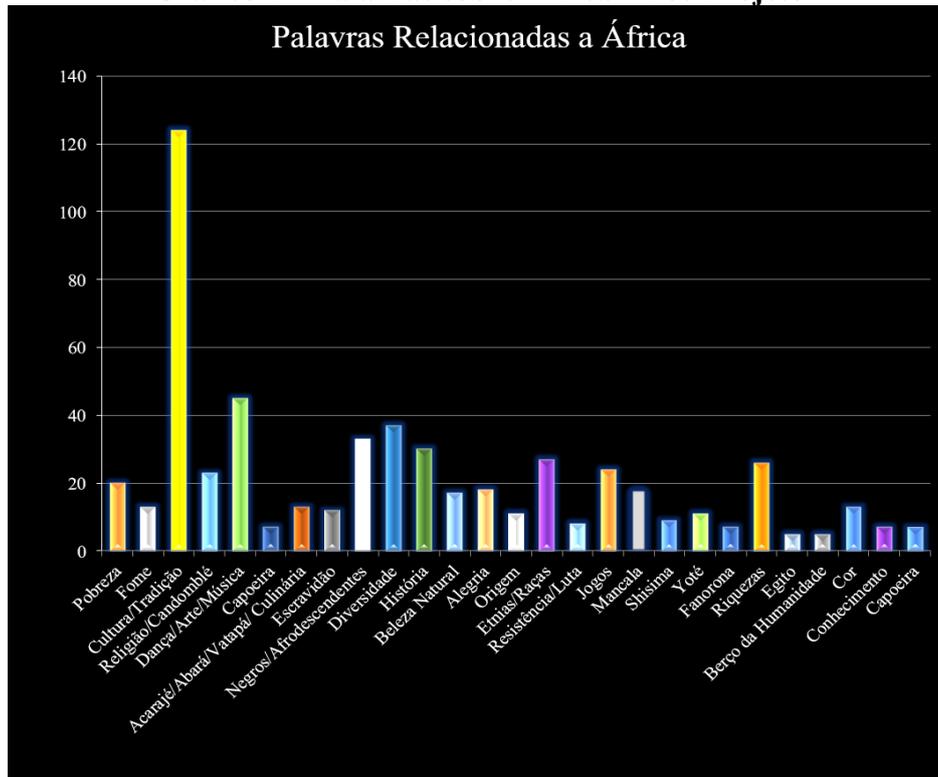
**Gráfico 1 – Palavras relacionadas a África – Antes do Projeto**



Fonte: SILVA, 2018, p. 273

A representação de África para esses/as jovens é caracterizada por referenciais informativos que carregam certa intencionalidade depreciativa sobre o continente. A estereotipia e desconhecimento conceitual marcam as respostas. A partir das relações estabelecidas nas interações ensino/pesquisa/aprendizagem, depois de realizados todas as ações metodológicas de coleta de dados, construções de tabuleiros e experimentações com os jogos, com uma abordagem interdisciplinar, algumas mudanças podem ser percebidas quando foi repetida a proposta de citar cinco palavras que remetia a África. O gráfico 2 reflete uma concepção do continente africano voltado para a cultura e tradição, seguido da arte, diversidade, reconhecimento da negritude e da afrodescendência e da história. Comparando os dois gráficos podemos inferir que ocorreram modificações na forma de conceber a África e a sua história.

**Gráfico 2 – Palavras sobre África – Pós-Projeto**



Fonte: SILVA, 2018, p. 292

As experiências educacionais com os jogos africanos possibilitaram, sobretudo, o contato com a cultura africana e a uma concepção de corpo diferenciada, um corpo ativo com as dinâmicas cotidianas reais, inclusive nas relações de ensino-aprendizagem-pesquisa.

A experimentação enriqueceu o processo de ensino aprendizagem, sem que houvesse uma dicotomia entre a teoria e prática ou mesmo a negação de uma em relação a outra. Teoria seria o processo de pesquisa e conhecimento da temática em questão e a prática a experimentação do que foi teoricamente aprendido. Teoria e prática como uma mistura, dialeticamente falando, jamais poderíamos experimentar caso não conhecêssemos e o conhecimento se processa quando experimentamos. Não são campos diferenciados no qual se possa estabelecer limites entre a experiência e a teoria. (SILVA, 2018, p. 287)

Uma práxis com jogos africanos interligados com os estudos das culturas africanas e da forma como o corpo existe para essas sociedades pode contribuir para um novo olhar sobre o corpo e a África, assim como, perceber o papel da pesquisa nos processos de ensino e aprendizagem. Essas percepções constituem aspectos importantes no processo de reeducação das relações étnico-raciais dentro e fora da escola.

O objetivo desse artigo não é abordar as especificidades de cada um dos Jogos Tradicionais Africanos. O intuito é destacar quanto os jogos são factíveis de se tornarem elementos mediadores da aprendizagem da história e cultura africana. Por isso, a finalidade da utilização dos jogos africanos na educação se expressa como a elucidação dos elementos de aprendizagem desses jogos. Nesse processo, eles apresentam sua importância tanto pelo seu caráter lógico, como na relação que mantém com a história e cultura africana e afro-brasileira. Portanto, o diferencial dessa pesquisa está na distinção das abordagens da adoção até então em vigor, as quais limitam-se a denominação de jogos matemáticos. Ou seja, leva em consideração suas dimensões sociais, culturais e históricas, além das propriedades existentes para o ensino da matemática.

Os referidos jogos apresentam propriedades que se encaixam nas preocupações de Munanga (2008) ao nos alertar para a necessidade de “descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações” (MUNANGA, 2008, p. 15). Apesar de não serem novidades na cultura brasileira, nem como recurso pedagógico em salas de aula ou mesmo nos estudos acadêmicos, a particularidade desta proposta está vinculada a possibilidade de associação interdisciplinar e multicultural. Estes jogos carregam as histórias, geografias, lendas, princípios de socialização e filosofias africanas. Seus tabuleiros trazem princípios geométricos, as regras o estímulo ao raciocínio lógico e contagem, contrapondo a tradição de jogos de azar. Contudo, a proposta pedagógica se direciona a entender o princípio desses jogos: a lógica cultural de compartilhamento, do jogar com o outro e não contra o outro. Deste modo, o conjunto de propriedades apresentados por esses jogos demonstra como o estudo das teorias pode e deve ser interligado a práxis, ao passo que trabalhar com eles através de uma vertente interdisciplinar é entender também o que suas histórias e trajetórias podem nos revelar sobre a cultura das quais eles são oriundos.

### **Considerações**

A educação deve ser compreendida em sua historicidade, ou seja, deve ser analisada e inserida em um contexto sociocultural e não afastada de processos históricos que a construiu. Na perspectiva das inter-relações deve-se entender que a educação é produto da sociedade e, ao mesmo tempo, ela cria a sociedade. Desta forma, a partir do

reconhecimento da educação como um fenômeno social percebemos os fatores ideológicos que carrega para poder responder às prerrogativas da sociedade. Essas demandas sociais seguem uma lógica hierarquicamente solidificada no sistema capitalista. Isso significa dizer que no âmbito das políticas educacionais existe um alinhamento do discurso liberal, que impõe uma adaptação das propostas de ensino e em consequência das disciplinas escolares, entre elas a História.

A educação caminhou em consonância ao desenvolvimento econômico e, por isso, sempre promoveu reformas cujo ideário se molda a cada momento histórico. As legislações, os documentos bases e as diretrizes são implementados para responder às demandas de mercado, seguindo os movimentos de governo, ora com momentos mais autoritários e em outros menos. O ensino de história está localizado nessa conjunção social. No Brasil, as políticas educacionais surgem com o propósito de confirmação dos valores das oligarquias dominantes e esses valores são racistas, cujo dogma é a manutenção da ideia de uma unidade excludente.

A história como disciplina escolar, respondendo a essa adequação política, segue um modelo verticalizado de ensino, com reproduções de leituras dos acontecimentos. Uma história oficial, a história ensinada é a dos fatos notáveis, que perde a noção da dinâmica temporal, que se desvincula do contexto social e desconsidera o pluralismo cultural. O contraponto a esse perfil ideológico que guia as políticas públicas está nas Leis de obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena que surgem de demandas dos movimentos sociais que clamam por políticas públicas de inclusão e de visibilidade as sociedades historicamente apagadas e esquecidas nos bancos e livros escolares.

Nesse sentido, o diálogo entre os Jogos Tradicionais Africanos e o ensino de história se apresenta como uma, diante de tantas outras, possibilidade de rompimento com a lógica neoliberal, de manutenção de uma ordem hierarquiza, divulgadora da ideia de predestinação e patriotismo. A relação entre os aludidos jogos e o ensino de história estabelece críticas a projetos homogeneizados, cujo princípio é o da hierarquização como instrumento de poder, criando mecanismos de manutenção das desigualdades.

Diante dessa situação, o conceito de africanidade se torna essencial para entender a dinâmica proposta na associação dos jogos com o ensino. A africanidade nos explica a dialética entre unidade e diversidade, nos faz enxergar que uma está presente na outra, sem dicotomias e/ou hierarquizações. Partindo dessa compreensão que o ensino de história tendo como elemento mediador os jogos africanos elencados neste

texto, se coloca em um movimento dinâmico. Para tanto, é fundamental considerar a memória dos sujeitos (individuais e coletivos) como contributo na construção e fortalecimento de identidades. O ensino de história abre, desta forma, alternativas para refletir a práxis, iniciando com a reformulação do seu objetivo. Em outras palavras, os jogos tradicionais africanos são elementos que podem possibilitar um conhecimento histórico direcionado a um saber crítico, estabelecendo uma formação emancipadora e cidadã.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O Perigo de Uma História Única*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

ARROYO, Miguel. G. *Curriculo, terretório em disputa*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.

BORGES, Jorgeval Andrade. *A vez da África?: o ensino da história africana em escolas públicas da Bahia / Jorgeval Andrade Borges*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

BRASIL. LDB - *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. *Lei 11.645/08* de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista História Regional*. v. 15, n.2, 9 dez. 2010. p. 264-278.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-36.

SANTOS, Rafael dos. Mas que história é essa? In: TRINDADE, Azoilda; SANTOS, Rafael dos (orgs). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 63-90.

SILVA, Elizabeth de Jesus da. *Jogos e corpos na educação das relações étnico raciais: os jogos africanos no ensino regular e de tempo integral em escola pública da Bahia/Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

TRINDADE, Azoilda. Olhando com o coração e sentindo com o corpo no cotidiano escolar. *In*: TRINDADE, Azoilda; SANTOS, Rafael dos (orgs). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. P. 7-16.

## **DIÁLOGO COM A JUVENTUDE NEGRA E A LEI N° 10.639/03: desafios e possibilidades para docentes do ensino médio**

Anna Carolina de Carvalho Rocha  
Mestre em Educação – UFTM  
<http://lattes.cnpq.br/1499476243198410>  
[annacarolina.rocha@gmail.com](mailto:annacarolina.rocha@gmail.com)

Lucio Álvaro Marques  
Doutor em Filosofia – UFTM  
<http://lattes.cnpq.br/1088648968757632>  
[lucio.marques@uftm.edu.br](mailto:lucio.marques@uftm.edu.br)

### **RESUMO**

No ano em que a Lei nº 10.639/03 que obriga escolas a tratar a questão racial como componente curricular completa 20 anos de sua promulgação, faz-se necessário questionar: em que medida o diálogo com a juventude negra e uma formação em Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) poderão contribuir para um avanço por meio da conscientização da importância da atuação profissional docente na implementação desta Lei? Esta é uma das questões-problema levantadas pela pesquisa acadêmica qualitativa da autora cujas respostas buscarão ser apresentadas neste artigo. Lembrando que este estudo visa colocar luz no desenvolvimento dos docentes que lecionam no Ensino Médio (EM) porque esta classe forma estudantes que são o futuro social, econômico e político do país. E ao mesmo tempo são esses os discentes mais expostos à violência simbólica, os que sofrem uma trajetória inconstante em função de evasão ou dificuldade em completar o processo escolar em função do racismo estrutural. Além de estarem prestes a entrar no mundo do trabalho, local desafiador para esse segmento em função do racismo institucional.

### **Introdução**

É papel da escola atual dar significativa contribuição quanto ao desafio desta nova era na qual o mundo vive sob os paradigmas de uma sociedade multicultural, permeada pela tecnologia e que demanda por justiça e equidade. Além disso, emerge-se uma nova forma de relação de trabalho trazida pela ampliação da indústria 4.0, ou seja, uma indústria que se caracteriza por um conjunto de tecnologias que permitem a fusão do mundo físico, digital e biológico. Antunes (2018, p. 31) elenca uma série de consequências vitais aos seres humanos: a destruição ambiental em toda sua dimensão,

a ampliação do trabalho morto (efetuado por maquinário digital), a conseqüente redução do trabalho vivo (pessoas trabalhadoras), a opressão de mulheres e a exacerbação do racismo. Diante do exposto, é dever da escola ratificar sua verdadeira função social, no papel do professor do Ensino Médio (EM): ensinar o aluno a ler o mundo e nele intervir positivamente (FREIRE, 1967).

Este artigo busca jogar luz no desenvolvimento do professor do EM porque contam-se com poucas produções e estudos acadêmicos relativos à Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) contemplando-os e isso pode dificultar ou mesmo impedir ampliar conhecimentos nessa perspectiva. Para além disso, o dismantelamento estrutural do racismo pode e deve ser feito por todos, mas principalmente, por meio da educação, ser capitaneado pelos professores deste nível de ensino visto que preparam indivíduos que podem ser capazes de definir o destino de uma sociedade, por isso, esses educadores e educadoras devem estar preparados.

Consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013, p. 152) que o atual desenho da instituição escolar não tem conseguido responder às particularidades dos sujeitos que a compõem, sendo assim, de acordo com essa normativa, é necessário trazer novas práticas que considerem a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. Neste sentido, questiona-se: seria possível a docentes do Ensino Médio (EM) tomar consciência da importância de sua atuação profissional por meio de um diálogo com a juventude negra e considerá-la um professor para uma educação antirracista? Afinal, esses profissionais foram capacitados por uma educação que desconsiderou as desigualdades seculares que estruturou a sociedade e trouxe prejuízos à população negra.

### **Diálogo com a juventude**

Reiteramos o importante papel desempenhado pelo educador do EM no desafio atual que é atualizar as práticas pedagógicas no sentido de trazer discussões que transponham fronteiras e, criem um espaço para um diálogo com as juventudes que intenciona quebrar as barreiras das diferenças e gerar solidariedade.

Destarte, na sociedade contemporânea essa prática é ainda mais necessária, pois, estamos em um mundo conectado e permeado pela tecnologia digital. Essa última, inclusive deve ser uma temática mais debatida no âmbito educacional porque, ao considerar as diversidades étnicas, o campo educacional deverá se abrir para dialogar

com outros espaços em que os corpos juvenis negros constroem suas identidades, muitas vezes, locais considerados pouco convencionais pelo campo da educação como, por exemplo, as redes sociais.

Dessa maneira, seria possível focalizar a permanência e a elevação de desempenho desse estudante, principalmente o da escola pública, acessado pela maioria da população juvenil negra, conferindo sentido por meio de “novas práticas educativas, estruturas e projetos pedagógicos que respondam aos anseios e desafios que estão postos para a educação da juventude”, principalmente a negra (CORTI, 2004, p. 101). Essas novas práticas pedagógicas é o que anseia a juventude, pois, de acordo com uma pesquisa produzida em 2009 pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), 40% dos jovens entre 15 a 17 anos abandonam a escola por desinteresse, contra 27% que saem por razões de trabalho e renda.

Essa pesquisa chega à conclusão de que uma possibilidade para aumentar o interesse da juventude pela escola seria o investimento em políticas públicas que ampliem o acesso ao ensino técnico-profissionalizante e inclua as tecnologias de comunicação e informação nas escolas<sup>10</sup>. Por isso, aprender com a juventude, principalmente a negra pode ser uma forma de trazer soluções pedagógicas que apontam propostas importantes para a renovação de uma educação, além de trazer alteração social para um grupo de oprimidos por meio da conscientização de seu poder transformador de superação de desigualdades sociais.

Nesse contexto, ganha importância a preparação de educadores para a construção de um novo perfil de docente que esteja atento a uma nova educação: uma que se preocupe com práticas pedagógicas interativas, mas também perceba as complexidades presentes na construção sociocultural do estudante respeitando sua identidade e sua experiência prévia. Então, para o repensar e agir pedagógicos voltados para uma educação ampla, integral, diversa e humanizante, a comunicação com a juventude negra e uma formação consistente sobre EREER podem ser contributos fortes, pois, por meio dessas vertentes é possível ver estudantes além de sua condição de apenas alunos.

<sup>10</sup>A chegada da pandemia em março de 2020 no Brasil acelerou o processo de uso das tecnologias digitais, contudo aumentou o abismo social, principalmente entre negros e brancos brasileiros. A pandemia exigiu, por exemplo, a interrupção das aulas presenciais nas redes estaduais, afetando cerca de 87,5% dos estudantes do ensino médio, desse número, 17% são estudantes de escola pública que sequer têm acesso a internet, de acordo com Ipea (Ago/2020). Estudo disponível em <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT\\_88\\_Disoc\\_AcesDomInternEnsinoR emoPandemia.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsinoR emoPandemia.pdf)> Acesso em 12/12/2021.

Nesse sentido, questiona-se: atualmente a escola é capaz de perceber seus estudantes negros como sujeitos de identidades diferentes imersos em processos sociais, culturais e educativos presentes em tensões pela sobrevivência? Ou ainda: currículos, metodologias, conteúdos estão considerando efetivamente a existência dos educandos negros, avaliando suas condições de seres humanos que sofrem a exclusão? Educação precisa ser mediada por um diálogo que traga informação, haja troca sobre assuntos relacionados às “afrovivências” juvenis: racismo, preconceito, empoderamento, atitude, estilo, identidade, relacionamentos, mundo do trabalho e tudo o que permeia a vida do jovem negro. Assim, a escola, na figura do professor do EM, pode apoiar a juventude negra a desempenhar seu papel social de estudante sem descartar sua subjetividade e menos ainda suas possíveis identidades.

bell hooks advoga que “alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (hooks, 2017, p. 27) Logo, o fazer pedagógico cotidiano, precisa considerar a existência da juventude negra e seus conhecimentos prévios como educadores por excelência de uma nova educação. Dessa maneira, a escola poderá ser um local onde haverá articulação de diversos conhecimentos em busca de um aprofundamento na comunicação em um processo que faça emergir “subjetividades emancipatórias, dinâmicas rebeldes e desestabilizadoras” (GOMES, 2017, p. 128-129).

Assim, trazer o diálogo com a juventude negra e formar professores conscientes do relevante papel da educação antirracista pode ajudar a criar uma nova geração de estudantes pertencentes a uma intelectualidade negra do século XXI que, por sua vez, pode reescrever uma outra história de lutas e vitórias como fizeram os intelectuais do século XX nascidos nas escolas insurgentes e não oficiais do movimento negro. Assim como fizeram os estudantes pertencentes ao Teatro Experimental do Negro (ROMÃO, 2005, p. 117). E pode ajudar ainda incluir na base do currículo valores como igualdade de oportunidades, pluralismo de ideias, respeito às identidades e culturas, para que, assim, o estudante permaneça e tenha sucesso em sua trajetória na educação formal e o professor sinta-se impelido a “se formar e re-formar com quem forma” (FREIRE, 1996, p. 25).

## As estatísticas e a realidade dos estudantes do ensino médio

A construção de uma escola antirracista por meio do diálogo com a juventude negra, o despertar para a necessidade de uma formação consistente em EREER e a consciência da importância da atuação profissional do docente podem ocasionar mudanças nas estatísticas negativas da população juvenil negra. Como por exemplo, em 2018, o Estudo sobre Desigualdades Sociais e Raciais no Brasil feito pelo IBGE<sup>11</sup> apontou que os jovens entre 18 e 24 anos, com ensino médio completo, não estavam frequentando a faculdade por terem que trabalhar. Isso pode ser confirmado pela Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) realizada pelo Dieese em 1999<sup>12</sup>, na qual mostra que a população negra ingressa mais cedo no mercado de trabalho e é obrigada a permanecer nele por mais tempo.

O estudo sobre Desigualdades Sociais e Raciais no Brasil aponta que os trabalhadores negros compõem o contingente dos que não possuem carteira de trabalho assinada ocupando atividades informais, portanto, sem direitos a benefícios ou a proteção social. Além disto, essa mesma população são 2/3 dos desocupados no país, apesar de serem mais da metade da força de trabalho brasileira (55%).

Em relação às estatísticas escolares, esse mesmo estudo aponta que 65% dos jovens negros entre 15 e 17 anos, em 2018, estavam cursando o Ensino Médio, enquanto o percentual de brancos era de 76%; apenas 62% dos jovens pertencentes à população negra concluem o ensino médio, enquanto os concluintes brancos são 77%. Estudantes entre 18 e 24 anos que cursam o ensino superior, o percentual da raça branca é de 79%, e pretos e pardos, 55%; já os ingressantes no ensino superior 35% pertencem à população negra e 53% à branca. Outro dado é a conclusão do Ensino Médio: 55,8% dos negros concluem até os 19 anos, os brancos, 73,7%.

Essas diferenças podem ser atribuídas à falta de oportunidades educacionais da população negra que sofre com o racismo estrutural que se faz presente em nossa sociedade e reflete no âmbito escolar e profissional. Fato que precisa de um olhar atento do docente do Ensino Médio.

<sup>11</sup>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Desigualdades por Cor ou Raça no Brasil* (2018). Disponível <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em 15/05/2021.

<sup>12</sup>Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio Econômicos (Dieese). *Mapa do Negro no Mercado de Trabalho no Brasil* (1999). Disponível <<https://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/1999/relatorioPesquisa.pdf>>. Acesso em 15/12/2020.

Esse modelo de hierarquização racial destituiu a população negra de seu papel positivo no processo de construção do país e da nação. Os negros eram e ainda são caracterizados de forma errônea, conforme descreve Silva (2013, p. 231), como incapazes de contribuir para o sistema de livre iniciativa por insuficiência intelectual, incapacidade técnica ou debilidade moral, bem como vistos como parte de um passado de atraso econômico e incivilidade.

Logo, a explicação para o fato da existência de desigualdade racial no sistema educacional e profissional pode ser atribuída a um racismo construído desde o início do século XVI, quando os primeiros negros foram trazidos pela colonização europeia para serem escravizados e construir esse país. Schucman (2014) confirma essa desigualdade ao afirmar que a branquitude<sup>13</sup> gerou riqueza em favor próprio, ao contrário da população negra que trabalhou durante quase quatro séculos como escravizada e ainda continua desempenhando esse papel. Ela explica que são quinze gerações desde a chegada da população africana no país gerando riqueza para a população branca (SCHUCMAN, 2014, p. 25).

Muitos jovens negros iniciaram sua vida produtiva ainda na infância e, o trabalho está bastante atrelado à necessidade de contribuir para o sustento da família. Além disso, para a sociedade e para a própria juventude negra, o trabalho pode estar vinculado à uma identificação de pessoa bem-sucedida em oposição à imagem negativa de alguém que não produz. Assim, a trajetória escolar de jovens negros é marcada pela preparação para o mundo do trabalho e sua entrada simultânea no mercado produtivo. (CORTI, 2004, p. 40)

Nesse sentido, questionamos: sem conhecer as histórias de exclusão do povo negro na educação, sem construir um diálogo com a juventude e sem ter acesso a formações sólidas sobre EREER é possível um fazer pedagógico diário consistente no EM e preparar uma escola antirracista para o século XXI? A partir de agora, buscaremos apresentar reflexões sobre estas questões a partir das análises realizadas na pesquisa acadêmica sobre a qual esse artigo se baseia.

<sup>13</sup> Branquitude é a identidade racial branca a qual é composta por uma cultura de privilégios cujos símbolos garantem “passagens livres”. Schucman (2014, p. 23) a conceitua como “uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.

## **Reflexões quanto à análise da pesquisa**

A busca pela educação antirracista feita por meio de um diálogo potente e consistente com a juventude negra e uma formação em EREER podem trazer uma nova educação tão necessária para esse século, como dito anteriormente, e levar a escola pelo caminho do avanço nas questões raciais. A professora Rosa Margarida em sua obra *Pedagogia da Diferença* (2009) apresenta as fases em que a escola caminha em relação à inclusão da questão étnico-racial: Invisibilidade, Negação, Reconhecimento, Avanço.

Essa classificação será mostrada a seguir levando em consideração a pesquisa acadêmica qualitativa realizada com docentes do Ensino Médio que participaram do curso Educação, currículo, africanidades e brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista ofertado e ministrado pela Professora Mestre Rosa Margarida de Carvalho Rocha. Lembrando que os participantes não foram identificados mantendo o sigilo preconizado em pesquisas científicas.

A partir dessa classificação é possível perceber que há docentes que tratam o tema racial como tabu, o que significa que o silêncio é a estratégia escolhida, portanto, estão na fase da Invisibilidade. Outros negam a existência do racismo na sociedade, e mais ainda no ambiente escolar. Ainda acreditam na ideia de democracia racial e tratam a cultura negra como folclore, assim, estão na fase da Negação. Há aqueles que reconhecem a necessidade de transformar a escola em um espaço de luta contra o racismo e por isso, os estudantes aprendem conceitos e temas sobre os diferentes grupos sociais presentes na sociedade, estando, pois na fase do Reconhecimento. E por fim, aqueles que estão construindo um itinerário verdadeiramente democrático, visualizando com dignidade os diversos grupos sociais e usando suas contribuições como ferramentas pedagógicas, a fase do Avanço.

Sabe-se que a história de vida da população negra deverá ser o ponto de partida para o favorecimento do processo de construção de uma visibilidade positiva, como advoga Rocha (2006). Uma das formas para essa construção pode ser o conhecimento da exclusão e das conquistas empreendidas pelo segmento negro em busca de uma educação formal desde o Império, perpassando pelos primeiros anos da República por meio da criação de suas próprias escolas, clubes recreativos, associações de todos os tipos, imprensa negra, entidades religiosas, grupos culturais e teatros amadores.

Diversos foram os dispositivos legais que oficialmente impediram a população negra ter acesso ao sistema escolar e, sobretudo os docentes, consideravam-na desqualificada e inapta a frequentar a escola. Mesmo quando a frequência passou a ser obrigatória os estudantes negros sofriam todo tipo de discriminação social e racial, pois não tinham recursos financeiros para roupas ou materiais escolares razoáveis. E, ainda eram obrigadas a trabalhar para sustentar a família o que impedia a permanência nos estudos, interpretado pelos professores como um desinteresse dos pais e uma inadequação desses estudantes ao ambiente escolar. Essa discriminação provocou falta de incentivo para acessar a escola e a permanência nela.

Hoje é diferente? Será que os docentes de hoje reproduzem essa ideia do século XIX considerando o alunado negro inapto para o estudo? Será que os professores do atual Ensino Médio consideram a evasão escolar de jovens negros como algo natural?

A coleta de dados feita na pesquisa acadêmica sobre a qual esse artigo se baseia apontou que ainda há docentes que desconsideram a existência do racismo estrutural como fator determinante para a exclusão de jovens negros da escola, mais uma vez, evidenciando a fase da invisibilidade pela qual o espaço escolar se encontra.

Seguindo as fases pelas quais a professora Rosa Margarida Rocha classifica as escolas quanto ao caminho da inserção das questões étnico-raciais no espaço escolar, temos a segunda etapa que é a fase da Negação. Nela a escola inicia uma discussão acerca do assunto, porém seus docentes ainda acreditam no mito da democracia racial e tratam a cultura negra como folclore. Os educadores têm dificuldade em reconhecer as várias manifestações de preconceitos, racismos e discriminações e acreditam que trabalhar o assunto pode incitar o ódio entre as raças, como explana Rocha (2009, p. 12).

A autora informa que esse tipo de tratamento dado à cultura negra é fruto, muitas vezes, da falta de fundamentação teórica de docentes sobre o assunto. E isto pode ser confirmado na pesquisa qualitativa realizada, pois 70% dos docentes informaram não ter acesso a materiais bibliográficos sólidos sobre as questões raciais e a maioria diz ter dificuldade em participar de formações consistentes sobre as relações étnico-raciais.

Visto na perspectiva de formação continuada, a falta de leitura de materiais sólidos e instruções voltadas para a EREER faz com que professores sejam mal informados e reproduzam uma educação estereotipada e racista. Visto que a pesquisa apontou que alguns docentes ainda negam a existência do racismo no âmbito escolar

como fator que desafia a permanência de estudantes negros como pode ser verificado na resposta do professor participante da pesquisa: “deve ser dado tratamento igualitário entre todas as etnias, não priorizando apenas uma, todos somos importantes”.

Vale lembrar que o mito da Democracia Racial, vastamente difundido no Brasil no século XX, preconizava que as relações raciais no Brasil foram construídas de forma harmônica e tolerante, defendia que negros escravizados eram tratados de maneira generosa por seus senhores. Essa ideologia ensinou toda uma geração construindo um imaginário preconceituoso pelo qual o racismo à brasileira se apresenta e escondeu as formas de opressão que a população negra enfrentou.

Apresentado esse contexto, traremos relatos da pesquisa qualitativa que ilustram a fase da Negação pela qual a escola pode passar. Por exemplo, quando os professores foram perguntados quanto à forma de abordar as questões raciais em sala de aula antes da formação da Professora Rosa Margarida, a maioria respondeu que não abordava ou abordava apenas quando tinha oportunidades. Como apresentamos nos trechos dos relatos a seguir: “apenas tangencialmente, quando tinha oportunidade, a partir de textos literários”; “abordava apenas o básico”; “somente na semana da consciência negra”; “de acordo com os temas que apareciam no livro didático”.

Reforçando a tese da Professora Rosa Margarida que docentes estão nessa fase por falta de conhecimento teórico sobre o assunto, apareceram as seguintes expressões:

Participava de um grupo de estudos na fase da graduação na qual não diferenciávamos etnia, éramos unidos, não criávamos diferenciação de cor; terminei a graduação em 2002, num período onde raramente se discutiam abertamente as questões raciais; quando me formei em 1988, no curso de Letras, não se falava em diversidade ou mudança curricular; em toda a minha formação tive apenas uma discussão em sala.

Todas essas evidências apontam para uma necessidade urgente de estimular formações para as questões étnico-raciais e rever os currículos de graduação para construir embasamento teórico para questões raciais, objetivando as revisões dos currículos. Assim, uma formação em EREER de qualidade baseada na Lei nº 10.639 precisa estar a cargo do Estado para que todos os atores (docentes, gestores públicos e educacionais) sejam envolvidos em uma “postura política e pedagógica que intencione articular raça, educação e cidadania” (GOMES, 2001, p. 90).

Dando continuidade à apresentação dos resultados da pesquisa empírica chegamos na fase do Reconhecimento. Nessa fase os docentes reconhecem a necessidade de transformar a escola em um espaço de luta contra o racismo, preconceito e discriminação, por isso, os estudantes aprendem conceitos e temas sobre os diferentes grupos sociais presentes na sociedade. Porém, ainda não há uma efetivação concreta em função dos educadores não saberem o que, quando e como fazer.

Segundo Rocha (2009), nessa fase, a maioria dos professores se abre positivamente para a descoberta de outras abordagens pedagógicas em busca de iniciar uma trajetória no sentido de enfrentar o desafio de introduzir no currículo a questão racial pedagogicamente. Isso pode ser ilustrado na resposta do partícipe:

Eu sempre me preocupei em trabalhar o respeito às diferenças, a tolerância e os problemas em torno dos espaços que as pessoas negras ocupam na sociedade. Trabalhava a partir do tema 'Diversidades Africanas' e como essas raízes fazem parte da construção do povo brasileiro. Os alunos passavam a conhecer histórias africanas diferentes daquelas reforçadas pelo 'coitadismo'. Pesquisavam sobre comidas, danças, línguas, moda, e como isso também está presente na nossa cultura. Cheguei a organizar evento na escola, no modelo de Seminário, com atividades diversas.

Contudo, segundo a autora, os educadores realizam essa atividade de maneira “descontextualizada, sem analisar e refletir criticamente sobre as relações identitárias estabelecidas no interior da escola” (ROCHA, 2009, p. 13). Essa assertiva pode responder à questão de que os docentes do Ensino Médio têm consciência de sua importância como profissional atuante para uma escola antirracista, contudo, não sabem como fazê-lo e precisam de apoio para efetivá-la.

Nesse quesito, destacamos a importância dos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABIS) que estão cumprindo seu papel de impulsionar a aplicação das Leis Federais nº 10.639 e 11.645 nas escolas por meio de cooperação científica. Eles estão apoiando os docentes na sua prática pedagógica como visto nos relatos:

A escola passou a tratar as questões raciais no currículo a partir da atuação do Neabi com palestras e oficinas; tenho pouco conhecimento sobre o tratamento das questões raciais, mas isso tem mudado desde a criação do NEABI. Muitos professores do ensino médio fazem parte do núcleo de estudos.

Logo, continuamos com a tese de que para enfrentar os problemas relativos à desigualdade racial que assola a educação, uma condição básica é o conhecimento da Lei nº 10.639/03, a consciência de sua relevância e a forma de sua efetivação. Assim, é dever do Estado, como apontou Silva (2003) estimular o sistema educacional brasileiro a respeitar Leis ordinárias a fim de diminuir a distância entre o discurso e a prática com o intuito de efetivar uma equidade entre negros e brancos.

Outro ponto importante trazido pela pesquisa qualitativa relativo a evolução da escola para um espaço de luta é a pergunta na qual os docentes informaram os elementos que já fazem parte do cotidiano escolar. As quatro respostas mais registradas foram: 1) as situações de racismo cotidianas são tratadas pedagogicamente; 2) há material didático e rituais pedagógicos apropriados para o trabalho com o ensino da História e Culturas africanas e Afro-Brasileira e para a EREER; 3) todas as áreas disciplinares tratam da educação das relações étnico-raciais; 4) as famílias e a comunidade do entorno se envolvem nas atividades escolares relacionadas à valorização da cultura negra.

Essas respostas são positivas na medida em que as situações de racismo sendo tratadas cotidianamente, possivelmente havendo fundamentação teórica que embasa os trabalhos, as áreas escolares trabalhando as questões raciais e a comunidade sendo envolvida significa que as práticas educativas podem estar sendo repensadas e ressignificadas de modo a reorientar novas ações sobre a questão racial, como advoga Rocha (2007, p. 66).

Isso demonstra que o educador não pode ser responsabilizado sozinho pela efetivação de um trabalho que torne a escola um espaço de luta contra os tipos de racismo, preconceitos e discriminações. Ele deve estar acompanhado por gestores, pesquisadores, lideranças políticas, operadores do direito, comunidade, família e demais atores sociais interessados em “redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira” (SILVA, 2003, p. 21).

Na fase do avanço, de acordo com Rocha (2009), a escola busca caminhar quanto ao trato pedagógico da questão racial “ensinando” a diversidade por meio de conteúdos, atividades e vivências, desenvolvendo valores relativos ao respeito às diferenças. Para tanto, seus professores se fundamentam sobre o tema com o intuito de repensar sua práxis com o intuito de transformar o espaço escolar em um local democrático.

Na pesquisa qualitativa percebemos docentes que estão iniciando essa fase. Por exemplo, o professor citado abaixo sugere diversas atividades para serem trabalhadas com os estudantes:

Entender sobre a conexão África e Brasil, reconhecer a história do povo Africano, o processo histórico do continente Africano sobre as estatísticas de subdesenvolvimento, história geral, desconstruir o imaginário racista sobre o continente Africano, socializar conhecimentos sobre o processo de hominização que decorre de um entendimento das transformações genéticas que permitiram o surgimento do homo sapiens, principalmente conhecendo que o processo de mudança teve como lugar privilegiado o continente africano. Desenvolver projetos com objetivos de conhecer as histórias das famílias, instituições, quilombos, religiões entorno da comunidade.

Diante desse contexto, Rocha (2009, p. 14-15) questiona: “como conduzir o maior número de escolas para a fase avanço?” A própria autora sugere a solução: adotar os princípios da pedagogia da diferença como subsídio para a prática pedagógica. Isto significa que a educação brasileira mudaria seu foco eurocêntrico para o afrocêntrico. Essa mudança implicaria um diálogo entre o pensamento pedagógico contemporâneo e os novos referenciais sobre a diversidade e as africanidades brasileiras. Essas africanidades são explicadas pela autora como “práticas e valores civilizatórios tradicionais africanos, que, reinterpretados se materializam no cotidiano” (ROCHA, 2009, p. 17).

Como exemplo, o princípio da circularidade e do comunitarismo propõem a horizontalidade nas relações humanas e a não hierarquização de saberes. Isso pode ser verificado quando a escola leva em conta a bagagem de conhecimento dos estudantes, se propõe a dialogar com a juventude negra e valoriza sua identidade a partir do grupo social que o constituiu e ao qual pertence. Ou quando, de acordo com a autora, há relações afetivas e democráticas na qual educandos e educadores aprendem e ensinam trocando experiências e vivências.

Dessa maneira, seria possível buscar uma escola que conviva e valorize as diferenças com o intuito de respeitar singularidades, o pluralismo e a multiculturalidade brasileira contemplando, assim, uma educação antirracista. Para tanto, é imprescindível abertura para um diálogo e conceder o direito à participação ativa do estudante em seu próprio processo educativo, principalmente o jovem como afirma Corti (2004).

## **Estratégia sugerida**

Além de estar aberto ao diálogo com a juventude negra, o docente precisa estar munido de conhecimento científico que expresse a relação entre educação e desigualdade racial para subsidiá-lo a debater questões relativas às relações étnico-raciais capacitando-o para socializar com os estudantes uma atitude de respeito às diferenças. Dessa forma, o educador pode ser um veículo de transformação das práticas pedagógicas hegemônicas, práticas essas que devem ser revistas a partir da leitura da Lei nº 10.639/03.

Assim, sugerimos a seguir um método que pode servir como estratégia para apoiar professores no seu fazer pedagógico no intuito de amparar a implementação da Lei. São os “Oito Princípios Norteadores quanto ao Trato da Questão Racial no Cotidiano Escolar” apresentados na obra *Almanaque Pedagógico Afro Brasileiro* (2006) da professora Rosa Margarida.

De acordo com a professora, o intuito destes princípios é estimular o debate sobre a necessidade do docente construir uma intervenção pedagógica baseada em informações relevantes que tratem as questões étnico-raciais como fundamentais para visualizar a população negra brasileira com dignidade. Vamos a eles.

### **Primeiro princípio: multidisciplinaridade e interdisciplinaridade**

De acordo com Rocha (2006), é fundamental que o conteúdo étnico-racial não seja esporádico ou tratado em componentes curriculares específicos, pois, caso isso aconteça corre-se o risco de tratar o assunto como algo exótico sem vínculo com a realidade dos estudantes. Ele deve ser estudado durante todo o ano letivo em todas as disciplinas. Esta revisão pode contribuir para o reconhecimento de que as questões raciais não interessam apenas aos estudantes de ascendência negra, mas a todos os estudantes, corroborando, dessa maneira para a construção de relações baseadas no respeito.

Lembrando que desenvolvimento de autoconfiança e autoestima é típico de estudantes do ensino médio, por isso, apoiá-los a rever pré-conceitos e trabalhar a discriminação racial pode ajudar a construir relações sociais sadias, sustentáveis e respeitadas. Dessa maneira, desconstruir estereótipos negativos ainda presentes no

imaginário de docentes e discentes, que aprenderam a hierarquizar pessoas pela cor da pele em função da herança racista sobre a qual o Brasil foi construído, pode abrir posturas positivas para novas relações entre as juventudes e fortalecê-los para o enfrentamento das situações adversas.

### **Segundo princípio: valorização do povo negro**

Professora Rosa Margarida Rocha advoga que estudar o segmento negro significa valorizar as contribuições sociais, econômicas, intelectuais, culturais, experiências e valores dessa população. Não se pode “folclorizar” sua cultura pesquisando apenas costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos como o 13 de maio ou 20 de novembro. É preciso ter consciência para vislumbrar esse segmento com dignidade, afinal, “a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram, cada um a seu modo, na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Portanto, com o intuito de anular a homogeneidade nas práticas pedagógicas é preciso que a comunidade escolar reconheça e valorize a diversidade étnica brasileira enfatizando todas as contribuições da população negra em variados aspectos. Dessa maneira, o estudante negro do Ensino Médio seria contemplado em sua subjetividade e exerceria o seu direito de ocupar o espaço escolar com dignidade, propondo, inclusive, práticas mais inclusivas e/ou menos excludentes como por exemplo, o diálogo com a comunidade escolar sobre suas “afrovivências”.

### **Terceiro princípio: diversidade étnica no cotidiano**

Esse item, de acordo com Rocha (2009) é de fundamental importância para estudantes se posicionarem de forma crítica e reflexiva em relação as situações de desigualdades vividas por eles. Trabalhando ERER contextualizada docentes e discentes poderão aprender conceitos e analisar fatos que retratam a realidade adversa experienciada por jovens negros. Como por exemplo, conforme já mencionado, pessoas negras ingressam mais cedo no mercado de trabalho e são obrigadas a permanecer nele

por mais tempo. Ou como apontou o IBGE, jovens entre 18 a 24 anos, com ensino médio completo, não frequentam a faculdade por terem que trabalhar.

Essa conexão entre EREER e realidade do alunado realizada de maneira fundamentada pode propiciar reflexões sobre sucesso escolar do jovem estudante negro no sentido de que professores e educandos poderão entender conceitos que afetam a realidade dessas juventudes como o racismo estrutural ou políticas de ações afirmativas, por exemplo. Podem compreender que este tipo de racismo afeta o acesso e a permanência no caminho escolar, mas que políticas públicas de ações afirmativas como cotas quebram o caráter meritocrático do acesso ao ensino superior e mercado de trabalho. De posse desse conhecimento, discentes e docentes podem intervir no cenário real a fim de buscar apoio para uma transformação.

#### **Quarto princípio: combate ao etnocentrismo**

Este princípio reza que se deve valorizar as diferenças entre grupos étnico-culturais e combater metodologias que anunciam superioridade e inferioridade entre elas. O etnocentrismo considera um grupo ao qual pertencem certos indivíduos como a única visão de mundo considerada ideal, padrão, correta. Nesse sentido, o posicionamento da escola quanto aos livros didáticos que apresentam apenas as contribuições das culturas europeias como padrão deve ser revisto.

É necessário rever a história considerada oficial contada nos livros didáticos como menciona Rocha (2006, p. 30) porque ainda há expressões racistas como: “o negro veio para o Brasil”; “o negro escravo era indolente e preguiçoso”; “o negro escravo era bem tratado”. Essas expressões errôneas construídas na época da escravidão tratam a população negra como “coisa”, mercadoria. Rocha (2006, p. 31) informa ainda, que as expressões comumente faladas como: “o negro discrimina o próprio negro”; “a discriminação brasileira é de classe e não de raça”; “o movimento negro é segregacionista” são preconceitos cristalizados ainda presentes na sociedade.

#### **Quinto princípio: cultura e currículo escolar**

De acordo com a autora Rosa Margarida Rocha, esse princípio sugere que a história de todos os grupos sociais oprimidos deva ser contada nos conteúdos

curriculares, assim como a trajetória de luta desses povos. Espera-se que, dessa maneira, os estudantes entendam o motivo das situações de desigualdades existentes no país e compreendam como os tipos de racismos atuam na sociedade. Condição essencial, de acordo com ela, para a desconstrução de relações preconceituosas e a criação de criticidade da realidade de marginalização desses povos.

Como advoga Silva (2019), a entrada da juventude no mundo do trabalho ocorre de maneira conflitiva, valorativa e subjetiva. Esses profissionais são discriminados e inferiorizados por colegas de trabalho, ouvem piadas e comentários racistas, são preteridos por usuários de serviços ou perdem promoções para cargos de chefia. Então, com o estímulo para o espírito crítico, discentes do Ensino Médio podem se preparar, com o apoio dos docentes, para o desafio da transição para o mundo do trabalho no qual poderão sofrer com o racismo estrutural e institucional. E entendendo esse contexto, têm a possibilidade de adentrar no mundo laboral com dignidade e autoconfiança para enfrentar os desafios.

### **Sexto princípio: extinção de materiais estereotipados**

Rocha (2006) afirma que a escola que deseja praticar uma pedagogia de respeito à diversidade e antirracista, deve banir de seu espaço quaisquer textos, referências, descrições, desenhos, decorações que apresentem imagens estereotipadas de pessoas negras. Logo, seus educadores devem estar instrumentalizados no intuito de fazer leituras críticas dos materiais didáticos, paradidáticos e produções escolares que não estejam de acordo com uma educação que fortaleça a autoestima e orgulho do pertencimento racial dos estudantes.

Da mesma maneira, os docentes precisam compreender que a juventude está abrindo outros espaços onde seus corpos negros estão construindo suas identidades. São novos espaços, como as redes sociais, por exemplo, os quais estão sendo ocupados por uma juventude que herdou a luta dos movimentos negros anteriores e está ressignificando a batalha contra o racismo posicionando-se através de outras formas de denúncia e de interação, educando a sociedade em tempos de retrocessos do Brasil atual. Nesse contexto, reforçamos a importância da preparação de educadores para a construção de um novo perfil de docente que esteja atento às complexidades e imbricações presentes na construção sociocultural do estudante e respeite sua condição

de ser apenas aluno. Assim, é imperativo formar professores conscientes do relevante papel da educação antirracista, não discriminatória, de qualidade e equânime que pode ajudar a criar uma nova geração de estudantes pertencentes a uma nova intelectualidade do século XXI que abre espaço para o repúdio a atitudes preconceituosas e racistas.

### **Sétimo princípio: linguagem e letramento racial**

Segundo Rosa Margarida Rocha (2006), a linguagem utilizada no cotidiano escolar é fortemente expressiva. São diversos exemplos que depreciam e desvalorizam a cultura e a identidade racial dos estudantes. Piadas, apelidos depreciativos, eufemismos como “moreninho”, “escurinho”, “pessoa de cor” afetam a construção positiva da autoimagem dos estudantes. Além disso, é preciso repensar expressões como “serviço de preto”, “cabelo ruim”, “a coisa tá preta”, “negro de alma branca” no sentido de aboli-las.

Por isso, a mestre sugere envolvimento de toda a comunidade escolar em experiências pedagógicas efetivas no intuito de discutir e melhorar o nível das relações raciais. Sugere também desenvolver valores essenciais para a convivência entre as diferenças e, recomenda o conhecimento da comunidade por parte dos docentes a fim de visualizá-la de maneira não estigmatizada e não estereotipada. Além disso, fomentar o diálogo da escola com a juventude negra pode proporcionar um repensar de práticas pedagógicas excludentes, pois, ela pode apresentar as situações vexatórias pelas quais passam e assim, todos podem aprender e lutar contra essas discriminações e preconceitos.

### **Oitavo princípio: soluções pedagógicas e formação docente**

Esse princípio reza que toda a comunidade escolar (direção, supervisão, professores, bibliotecários, pessoal de apoio, grupos sociais e instituições educacionais) deve estar envolvida na busca pela educação antirracista, pois são necessárias ferramentas e estratégias como: recursos didáticos adequados, materiais pedagógicos eficientes, presença de livros sobre o assunto na biblioteca e, formação constante de professores.

Segundo a autora, a formação de docentes é o ponto mais importante para a construção de uma educação emancipatória, antirracista e verdadeiramente democrática. Pois, por meio das formações consistentes em EREER o docente se fundamenta e poderá contribuir para esse avanço por meio da conscientização da importância de sua atuação profissional.

Assim, para que educadores ressignifiquem suas práticas em busca de construir um ambiente propício ao respeito às diferenças e superação do racismo, recomenda-se que as formações pedagógicas contendo referenciais e práticas pedagógicas para se pensar uma educação antirracista; princípios pedagógicos que deverão fundamentar a prática cotidiana escolar; cuidados, observações e equívocos quanto ao trato de datas comemorativas, das religiões de matriz africana, das imagens, da estética negra e expressão verbal cotidiana; conteúdos sobre história da África e dos Afro-brasileiros. Todos esses assuntos podem e devem fazer parte das estratégias institucionais de formação inicial do docente como preconiza a Lei nº 10.639/03.

Portanto, esses oito princípios trazidos por Rocha (2006) podem apoiar o espaço e a comunidade escolar na busca pela educação emancipatória, descolonizadora, que respeita diferenças, valoriza diversidades, reverencia a multiculturalidade e pluralidade brasileira, desconstrói preconceitos, que busca a real democracia, que luta contra os tipos de racismos e que abomina discriminações.

## **Conclusão**

Diante de todo o exposto, conclui-se que a educação que ansiamos é aquela que não compactua com a necroeducação<sup>14</sup> que aprofunda as desigualdades. Ao contrário, é uma educação que busca o acesso e permanência da juventude negra, que estimula seu sucesso por meio de práticas incluídas que valorizam suas subjetividades, que os empodera através de conteúdos curriculares sobre as questões raciais presentes em todas as disciplinas, que os apoie a entender e criticar realidades e desigualdades presentes no país. Por fim, é uma educação que dialoga com essa juventude a fim de enfrentar o desafio de desconstrução de uma educação eurocêntrica, colonial e homogênea.

<sup>14</sup>Necroeducação é termo gerado a partir da similitude com a necropolítica cunhado por Achille Mbembe (2018).

Dessa maneira, a escola estaria contextualizada em seu tempo, respondendo positivamente a sua função social, considerando a realidade brasileira, visibilizando com dignidade e respeito a comunidade a que ela atende, em observância ao propósito de uma real educação de qualidade para todos. Certamente, os índices de sucesso escolar entre os/as estudantes negros e negras, deste nível de ensino, poderiam ser outros, representando muito mais histórias de sucesso escolar.

O maior dos desafios a ser enfrentado pela Educação Brasileira no século XXI é o de direcionar sua atuação e suas práticas diárias no sentido de contribuir com o desmantelamento da necroeducação. Assim, a educação estaria dando oportunidades para a juventude negra sonhar com um espaço que proporciona seu acesso e permanência, que traz conteúdos curriculares sobre as questões raciais que os faz criticar sua realidade e assim, os empodera; que dialoga com eles no intuito de aprender, trocar e reaprender com quem aprende. Essa é a escola que precisamos e ansiamos no século XXI.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013
- CORTI, Ana Paula. Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- \_\_\_\_\_. Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- \_\_\_\_\_. Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade: In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa Escola. São Paulo: São Luiz, 2001.
- hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N-1 Edições, 2018
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Kabengele Munanga, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 19, n. 1 pp. 287-308. 2006.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Almanaque Pedagógico Afro Brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

\_\_\_\_\_. Rosa Margarida de Carvalho. História da África na Educação Básica: almanaque pedagógico – referenciais para uma proposta de trabalho. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

\_\_\_\_\_. Rosa Margarida de Carvalho. Educação das Relações Étnico-Raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n.1, p.83-94, 2014

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA Jr., Hédio. Direito e Legislação Educacional para a Diversidade Étnica – Breve Histórico. In: Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

SILVA, Rene Marc da Costa. A constituição de 1988 e a discriminação racial e de gênero no mercado de trabalho no Brasil. *Revista de Informação Legislativa*. Ano 50, n. 200, p. 229-248, 2013.

SOUZA, Iêda Leal de; OLIVEIRA, Luís Claudio de. LDB x Lei nº nº 10.639, de 2003: e o racismo com isso? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 453-464, jul./dez. 2016.

## **DISTORÇÕES DA IDENTIDADE DO EGITO ANTIGO EM PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS: o caso da minissérie José do Egito**

Josiane Schulz Castro Nunes  
Graduanda em Pedagogia/UFBA  
<http://lattes.cnpq.br/3729952920137580>  
[josiane.schulz@ufba.br](mailto:josiane.schulz@ufba.br)

Laís Araújo de Albuquerque  
Graduanda em Pedagogia/UFBA  
<http://lattes.cnpq.br/5873254249756591>  
[albuquerque.lai@gmail.com](mailto:albuquerque.lai@gmail.com)

Elizabeth de Jesus da Silva  
Doutora em Educação/UFBA  
<http://lattes.cnpq.br/3089785123426262>  
[gigabeth3@gmail.com](mailto:gigabeth3@gmail.com)

### **RESUMO**

O artigo analisa uma obra da teledramaturgia refletindo como produções audiovisuais podem sustentar ou desfazer uma visão identitária distorcida sobre os povos africanos, neste caso exemplificado pelos egípcios. A análise é precedida por uma contextualização histórica, acompanhada pela apresentação de uma estratégia pedagógica com possibilidade de ser trabalhada em sala de aula. A importância da civilização egípcia para a humanidade é evidenciada através de inúmeras contribuições nas mais diversas áreas do conhecimento. A problemática debatida no presente texto diz respeito ao fato de que diante da magnitude da história egípcia ocorreu o fenômeno do embranquecimento desse povo, para tanto foi necessário tratar o Egito como uma civilização fora da África. O texto igualmente problematiza sobre a ocorrência de que essa forma de se tratar os povos egípcios predomina em várias obras audiovisuais, muitas delas em canais de televisão aberta, chegando aos lares de jovens estudantes da Educação Básica. Assim sendo, a proposta do presente artigo é fundamentalmente proporcionar um contraponto à lógica de negar a africanidade do Egito. Desse modo, se busca realizar o procedimento da ressignificação de conceitos, tentando apresentar novas possibilidades de versões. Metodologicamente o texto analisa, em forma comparativa, experiências entre as produções audiovisuais existentes que tratam do Egito. Acredita-se que as ideias arroladas neste trabalho possam contribuir para um olhar inovador sobre o continente africano.

**Palavras-chave:** História da África; Egito Antigo; Ensino de História; Formação Docente.

## ABSTRACT

The article analyzes a work of teledramaturgy reflecting how audiovisual productions can sustain or undo a distorted identity view about African peoples, in this case exemplified by the Egyptians. The analysis is preceded by a historical contextualization, accompanied by the presentation of a pedagogical strategy that can be worked on in the classroom. The importance of the Egyptian civilization for mankind is evidenced by its innumerable contributions to the most diverse areas of knowledge. The problem discussed in this text concerns the fact that, due to the magnitude of Egyptian history, the phenomenon of the whitening of this people occurred; therefore, it was necessary to treat Egypt as a civilization outside Africa. The text also discusses the fact that this way of treating the Egyptian people predominates in several audiovisual works, many of them in open television channels, reaching the homes of young students of Basic Education. Thus, the proposal of this article is fundamentally to provide a counterpoint to the logic of denying the Africanity of Egypt. In this way, it seeks to perform the procedure of re-signifying concepts, trying to present new possibilities of versions. Methodologically, the text analyzes, in a comparative way, experiences among existing audiovisual productions that deal with Egypt. It is believed that the ideas listed in this work can contribute to an innovative look at the African continent.

**Keywords:** History of Africa; Ancient Egypt; History Teaching; Teacher Training.

## Introdução

É bastante difícil conseguir quantificar artigos e trabalhos acadêmicos que se propõem a problematizar produções audiovisuais que reproduzem equívocos sobre identidades de povos, culturas e civilizações humanas. A análise sobre obras audiovisuais pressupõe estudos aprofundados e aprender a treinar os olhares para aquilo que se encontra subjetivo nas produções artísticas. Surpreendentemente, apesar dos esforços das problematizações, novos estereótipos são criados e poucas produções se preocupam com o tipo de narrativa que estão construindo. No aspecto educacional, produções audiovisuais tendem a ser utilizadas como ferramentas metodológicas nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a problemática a ser colocada seria pensar sobre o que fazer quando determinadas produções reforçam equívocos no trato de questões identitárias? Se poderia optar pela não utilização destas produções audiovisuais? Entretanto, a maioria dessas obras de arte estão fortemente veiculadas em grandes redes de circulação nacional.

A esse respeito, estudos da Kantar Ibope Media - divisão latino-americana da empresa líder global em inteligência de mídia- relatam que a média de consumo em casa

de programas televisivos é de 79%, a chamada TV Linear<sup>15</sup>. As emissoras ligadas a canais abertos contam com cerca de 5 horas e 37 minutos diariamente de tempo gasto em frente às telas. Esses dados são importantes por identificar que boa parte do conteúdo consumido pelos brasileiros é produzido pelas grandes emissoras do país. Por isso, caso essas produções reproduzam objeções na quebra de alguns paradigmas, não é somente isolar sua utilização em sala de aula que oferece segurança de um processo satisfatório. Cabe lembrar que se trata de uma realidade relacionada ao contexto social na qual a maioria da população está vivenciando. Dessa forma, trabalhar conceitos que possam diluir desinformações se torna algo relevante no processo educacional brasileiro, especialmente, no Ensino de História.

É muito difícil garantir que filmes, minisséries ou desenhos animados que criam distorções sobre eventos históricos, culturais ou sobre a identidade de um povo não seriam assistidos em outros ambientes que ultrapassam a escola. Portanto, reitera-se a problemática do que fazer? No presente artigo é posto como objeto de análise uma obra da dramaturgia brasileira que se propõe construir o cenário do Egito Antigo. Assim sendo, o texto foi dividido nos seguintes momentos: inicialmente se realiza uma contextualização histórica da civilização egípcia para, em seguida, efetuar um procedimento analítico da produção audiovisual sugerida como objeto de estudo. Por fim, é apresentada sugestão de possibilidade pedagógica no trato da utilização desse tipo de recurso nas escolas.

### **Eurocentrismo e o Egito**

O Brasil é um país diverso racialmente, de maioria negra, correspondendo a 54% da população, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os povos africanos fazem parte da História brasileira desde os tempos iniciais da colonização portuguesa. Há registro da chegada de negros escravizados em 1538 (RIBEIRO, 2013), ou seja, apenas 38 anos após as embarcações de Pedro Álvares Cabral aportarem nas terras tupiniquins. Trata-se de uma história opressora, a escravização de povos que provocou e provoca sérios impactos na sociedade e na vida de brasileiros/as. Mesmo com as profundas raízes africanas na construção da cultura e da população brasileiras, a história desses povos passou séculos relegada. Foi

<sup>15</sup>O sistema tradicional em que a programação é transmitida em seu canal original, ou seja, um espectador assiste a um programa em horários pré-estabelecidos

necessário, em 2003, que uma Lei determinasse ao País a obrigatoriedade do estudo da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira"<sup>16</sup> nas escolas brasileiras. No entanto, a implementação da mencionada Lei nas escolas ainda apresenta desafios. Pesquisa realizada por Borges (2016) mostrou “a insegurança e a resistência de muitos professores em trabalhar conteúdos sobre África e o afro-brasileiro, assim como as dificuldades para levar formação sobre esta temática para todos os educadores” – uma situação recorrente. Ou seja, passados quase 20 anos da promulgação da referida Lei, existem dificuldades na implementação do ensino de História da África na Educação Básica.

Não se pretende, neste artigo, aprofundar esses temas, a despeito da grande importância deles, mas focar em um recorte diretamente ligado ao *corpus* deste trabalho, que é a história do Egito. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em História, o Egito aparece na unidade temática "A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades", do 6º ano. O professor da Universidade de Brasília (UnB), Anderson Oliva, cita as pesquisas de Viviane Aparecida Paiva e Jorgeval Andrade Borges, sobre livros didáticos adotados nas escolas brasileiras e suas análises da forma como Egito e o povo egípcio estavam apresentados nos referidos livros. Oliva afirma que: “As conclusões apontaram para a permanência dos discursos eurocêntricos sobre o Egito Antigo e a negação de sua africanidade, mesmo que fossem percebidos alguns avanços na forma de abordar o ensino de História da África” (2018, p.31).

A importância da sociedade egípcia para a humanidade ocorre a partir de contribuições nas mais diversas áreas do conhecimento, como matemática, medicina, engenharia, astronomia, arquitetura, química, entre outras. Diante da magnitude dessa população, surgiu o fenômeno do embranquecimento dos povos egípcios e o consequente ato de “desafricanizar”<sup>17</sup> o Egito. Essa construção de caráter eurocêntrico da história ainda é bastante recorrente no imaginário coletivo, especialmente provocado pelos livros didáticos, assim como nas representações do povo egípcio das produções audiovisuais, como o emblemático filme Cleópatra, lançado em 1963, no qual a atriz branca anglo-americana Elizabeth Taylor interpreta a rainha africana.

<sup>16</sup> Lei 10.639 datada de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB).

<sup>17</sup> Termo utilizado por Anderson Oliva no seu artigo “Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018”

## **Eram os egípcios negros?**

O fenótipo dos antigos egípcios é objeto de estudos e debates acalorados. É um dos pontos tratados na coleção História Geral da África, publicada pela Unesco. Na introdução da obra, Mokhtar (2010) relata que essa não é uma discussão nova: “Em 1874 já se discutia se os antigos egípcios eram ‘brancos’ ou ‘negros’” (p. XLVIII). O tema é aprofundado pelo historiador senegalês Cheikh Anta Diop no primeiro capítulo do segundo volume da coleção.

A partir de amplas pesquisas sobre o tema, tanto em fontes documentais, quanto arqueológicas, Anta Diop (2010) apresenta um arcabouço de elementos que provam que os antigos egípcios eram negros. O pesquisador trata desde o surgimento do homem até testes de melanina realizados por ele mesmo em fragmentos de pele de múmias bem conservadas, passando por estudos osteológicos, linguística, tipologia sanguínea e registros históricos anteriores à era cristã. Entre vários autores clássicos da Antiguidade, Anta Diop citando Heródoto, “o pai da História”, diz:

Com relação à origem dos Kolchu, Heródoto escreve: “É, de fato, evidente que os colquídeos são de raça egípcia [...] muitos egípcios me disseram que, em sua opinião, os colquídeos eram descendentes dos soldados de Sesóstris. Eu mesmo refleti muito a partir de dois indicadores: em primeiro lugar, eles têm pele negra e cabelo crespo (na verdade, isso nada prova, porque outros povos também os têm) e, em segundo lugar – e este é um indicador mais consistente – os egípcios e os etíopes foram os únicos povos, de toda a humanidade, a praticar a circuncisão desde tempos imemoriais. (DIOP, 2010, p.12)

O referido historiador africano cita argumentos utilizados por aqueles que defendem a branquitude dos egípcios, como o uso de definições como branco de pele vermelha e branco de pele negra. Nesse sentido, Dip afirma que “ser preto da cabeça aos pés e ter cabelo crespo não é suficiente para fazer de um homem um negro! Isso nos mostra o tipo de argumentação capciosa a que a egiptologia tem recorrido desde seu nascimento como ciência” (DIOP, 2010, p. 21). Entre tantas afirmações com base em provas contundentes, destaca-se:

Para os escritores gregos e latinos contemporâneos dos antigos egípcios, a classificação física desses últimos não colocava problemas: os egípcios eram negros, de lábios grossos, cabelo crespo e pernas finas; será difícil ignorar ou subestimar a concordância entre os testemunhos apresentados pelos autores com referência a um fato físico tão evidente quanto a raça de um povo. (DIOP, 2010, p. 12).

Soma-se a esses argumentos, a existência dos faraós negros núbios que governaram o Egito por quase um século. Entre os súditos de destaque está Imhotep (I-em-htp), arquiteto, médico, filósofo que “tornou-se o deus da medicina, em quem os gregos (que o chamavam de Imuthes) reconheciam Asclépio. Sua realização mais notável como arquiteto foi a “pirâmide de degraus” (BAKR, 2020,). Esses aportes teóricos subsidiam as afirmações apresentadas anteriormente de que a opulência da civilização egípcia promoveu o embranquecimento do seu povo aos olhos da história eurocêntrica. Pode-se conjecturar que tenha sido uma falta de conhecimento de teorias afrocêntricas, o que é real, no entanto, se hoje existe uma facilidade de acesso a essa literatura, porque existem na atualidade tantas produções (sejam audiovisuais, editoriais) que reproduzem (e vendem) a estética branca do povo egípcio? O historiador e estudioso em História da África, Jorgeval Borges levanta a questão de que “O Egito não era ocultado, mas a sua identidade africana sim.” (BORGES, 2009, p.103). Mesmo que o citado historiador tenha se referido às representações do Egito nos livros didáticos, sua afirmação pode auxiliar nas reflexões sobre as produções audiovisuais cuja temática é o Egito.

### **A representação dos egípcios nas produções audiovisuais**

Uma das imagens mais conhecidas representativa da rainha Cleópatra, que governou o Egito por 22 anos, é a da atriz hollywoodiana Elizabeth Taylor, uma mulher branca, de olhos azuis (Figura 1). Em uma pesquisa no Google, ferramenta muito utilizada nos dias de hoje para encontrar informações, inclusive por alunos dos mais variados segmentos, do nome Cleópatra, a primeira imagem que aparece é da atriz em sua performance para o cinema. Baseada em imagens da rainha que aparecem em antigos artefatos, como anéis, moedas, pinturas, a arqueóloga e egiptóloga britânica Sally Ann Ashton recriou o rosto de Cleópatra. O resultado “aponta uma mulher de etnia mista, com traços egípcios e da sua herança grega” (BBC News, 2020), conforme a Figura 2 abaixo. Muito diferente daquela representada no filme do diretor Joseph L. Mankiewicz.

**Figura 1** - A atriz Elizabeth Taylor no filme Cleópatra



Fonte: Revista Galileu

**Figura 2** – Recriação do rosto de Cleópatra



Fonte: BBC-Brasil<sup>18</sup>

É importante considerar a liberdade de criação dentro das produções de arte cinematográfica, mas essas representações ocupam espaços que acabam impactando no conceito que se constrói sobre determinado tema ou, no caso, personalidade histórica. E trazem a responsabilidade para professores e professoras em despertar esse questionamento em sala de aula. De provocar o debate e a pesquisa. Qual a chance de Cleópatra ter sido branca de olhos azuis? Qual seria o fenótipo dos egípcios? Por que será que ela foi idealizada dessa forma no cinema?

Olhar a história das representações de Cleópatra, conseqüentemente, traz muita informação sobre como sua imagem foi "encenada" por diferentes discursos. O fato de que diversos movimentos tenham reivindicado Cleópatra com paixão sugere não só o incrível impacto da rainha na história, mas também as diversas maneiras em que a própria história é filtrada e alegorizada através dos interesses presentes de seus leitores/ escritores (SHOHAT, 2004, s/p).

Desse modo, discutir sobre o fenômeno cultural e ideológico do embranquecimento do povo egípcio se torna essencial para que seja possível cogitar uma educação inclusiva, no sentido de ter nos currículos escolares todas as culturas e histórias presentes. Dessa forma, a diversidade de sujeitos a partir de suas subjetividades podem ser vistas. Seria importante destacar que nesse texto foi feito um recorte de análise para a Civilização Egípcia, no entanto, outras histórias e outros povos não são

<sup>18</sup>A arqueóloga Sally Ann Ashton recriou o que seria o rosto da rainha Cleópatra para um documentário sobre líderes egípcios, para tanto utilizou imagens de artefatos antigos datados há 2 mil anos. Essa preocupação com a precisão histórica e científica parece não ser importante nas produções da teledramaturgia brasileira.

vistos a contento no chão da escola, a exemplo das civilizações indígenas, dos povos asiáticos, de outros povos africanos e de povos da América. Do ponto de vista da história ensinada na escola, hegemonicamente falando, está pautada na Europa colonizadora. Assim sendo, se apresenta um projeto homogeneizado de educação que reforça instrumentos de poder promotores da alienação de gerações inteiras.

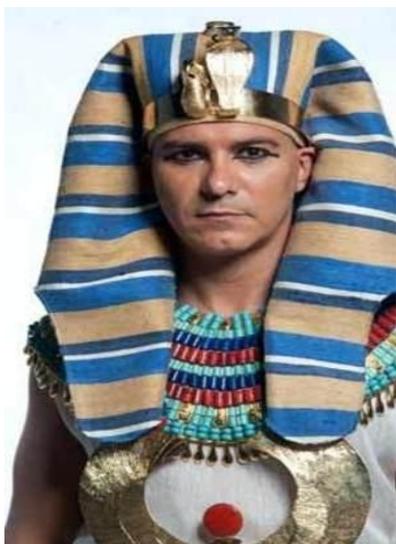
### **Os egípcios em José do Egito**

A discussão agora discorre sobre a representação dos antigos egípcios nas produções brasileiras. O foco é a minissérie *José do Egito*, produzida pela Record TV e exibida em 2013 entre os meses de janeiro a outubro. Essa produção dramatúrgica foi escrita por Vivian de Oliveira e dirigida por Alexandre Avancini. Essa obra é uma adaptação bíblica, ou seja, é uma produção religiosa que utilizou como maior fonte de pesquisa um documento que compila diversos livros. É importante lembrar que a Bíblia se concentra em relatar as vivências do povo hebreu e suas relações com os povos adjacentes. Por isso, essa narrativa é escrita sobre a ótica dos hebreus e não traz contextualizações sobre práticas e costumes da época, apenas a conversação sobre as suas vivências. Uma adaptação de qualquer relato desse livro, exige uma pesquisa em fontes históricas que ofereçam assistência para essa produção.

Mas, quem era José do Egito? Ele não era egípcio? De acordo com o registro bíblico, se tratava de um jovem hebreu filho de um importante patriarca daquele povo, que residia em Harã, cidade assíria da Alta Mesopotâmia. Provocados pelos ciúmes, os irmãos de José o venderam como escravo aos egípcios e a partir disso sua vida encara incontáveis modificações (GÊNESIS 37). As adversidades encontradas por esse jovem o encaminham como escravizado até o segundo homem mais importante do Egito, conforme a Bíblia (GÊNESIS 41). É através dessa posição hierárquica que ele consegue auxiliar seu povo em um momento de escassez alimentar (GÊNESIS 42).

A maior parte da vida de José, relatada pela Bíblia, tem como cenário o Egito e por isso a adaptação dessa obra obriga compreender hábitos, costumes, indumentárias e qualquer outro elemento que construa a identidade daquela nação. As escolhas realizadas para essa minissérie reforçam alguns estereótipos que cansativamente tentamos combater. Um deles se encontra na escolha de um elenco que embranquece a história egípcia. Observe a escolha para Faraó e sua esposa:

**Figura 3** – Representação do faraó



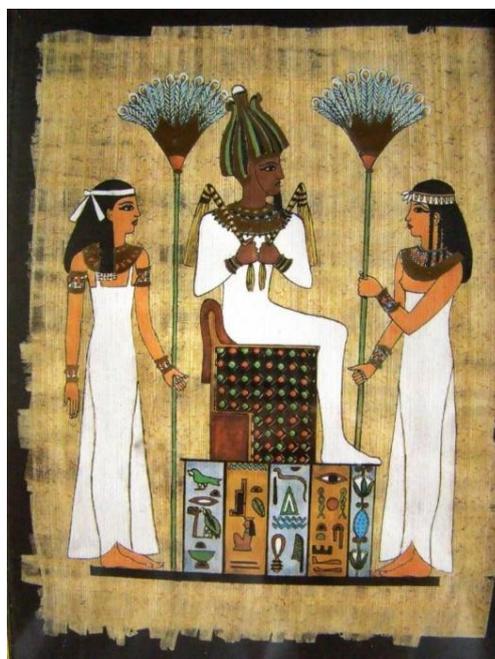
**Figura 4** – Representação da esposa



Fonte das duas imagens: Portal R7

Podemos comparar o embranquecimento dos egípcios com a forma que eles se autorretratavam:

**Figura 5** – Representação do faraó em arte egípcia antiga



Fonte: <https://pinturanamq.blogspot.com/2014/08/arte-egipsia-grega-romana-e-desenhos-de.html>

Os egípcios tinham forte relação com a arte e a utilizavam como registro de sua história e cultura. Do ponto de vista histórico isso tem um valor imensurável, pois é possível visualizar a vestimenta, acessórios, costumes, crenças e até mesmo a forma como eles se enxergavam, sobre um período que não foi alcançado pelas grandes convenções tecnológicas. Por isso, a perspectiva eurocêntrica que embranqueceu esta civilização perde força sobre a ótica dos mais variados argumentos, inclusive a utilização da própria arte egípcia como fonte de pesquisa histórica e que pode ser utilizada para questionar essa construção estereotipada. Nessa perspectiva, estimular o pensamento histórico é fundamental para reverter essa lógica dominante. Nas Palavras de Cerri:

[...] “pensar historicamente” é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática. Determinadas formas de consciência histórica, por exemplo, tendem a excluir ou incompatibilizar-se com o pensar historicamente segundo essa definição, o que não quer dizer que deixem de manejar alguma compreensão do que é o tempo, de onde vem e para onde vai. (CERRI, 2011, p. 61-62)

A dramaturgia televisiva José do Egito não consegue fugir dessa construção e isso também fica evidente pela escolha do figurino. Em entrevista para o site Terra, a figurinista Carolina Li revela que utilizou em suas pesquisas seriados que pouco se relacionam com a história do Egito Antigo: “Inclusive seriados como *Spartacus*, *Roma* e *Game of Thrones* foram essenciais”, diz sobre o processo de pesquisa que iniciou quatro meses antes das gravações da minissérie da Record começarem (AZEVEDO, 2013).

A confusão sobre as indumentárias gregas, romanas, egípcias ou de qualquer um dos povos antigos, constrói no nosso imaginário o equívoco de que essas culturas pouco se diferem e isso implica por aniquilar a identidade de um povo e sua história. Por que não deixar os egípcios nos contarem, através das suas produções artísticas, qual a vestimenta utilizada naquele período? Por que se alimentar de fontes que pouco se relacionam com a história do Egito para a construção da imagem deles? Se para produzir o figurino do Egito precisamos beber em fontes romanas, o que será da historicidade de cada civilização ou cultura? Como essas produções impactam a percepção da sociedade e inclusive dos nossos alunos? Como utilizar essas produções audiovisuais em sala de aula sem reforçar esses estereótipos?

## **Pensando alternativas para desconstrução do estereótipo sobre o Egito Antigo em sala de aula**

Aqui não se pretende apresentar uma sequência didática para aula sobre o Egito Antigo, mas propor uma reflexão sobre estratégias que podemos utilizar. Algo importante a se considerar é que os estudantes não são um quadro vazio ou “tabula rasa” (DEMO, 2000). Antes de pertencer ao ambiente educacional, a criança e o jovem têm seu aprendizado e vivências em outros contextos. São capazes de carregar suas próprias opiniões e percepções acerca do mundo. Cerri corrobora com a análise de Demo quando fala que:

O ensino escolar de história [...] não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados. Nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa. (CERRI, 2011, p. 69)

Cerri nos chama atenção para o fato de que a problemática acerca das responsabilidades que deve ser assumida quando tratamos superficialmente determinado assunto/conteúdo, determinada história. Segundo ele, é sobre “o que deveria ser feito [...] saber o que já foi dito, pensado e escrito, argumentar e contra-argumentar com o que virou consenso [...]” (CERRI, 2011, p. 70). E é nessa expectativa que o texto se coloca, questionar consensos. Estudantes, provavelmente, têm acesso a essas produções audiovisuais que imprimiram percepções, sendo que em cada criança uma compreensão diferente irá ocorrer. Não podemos pressupor que eles não se questionem sobre essas produções, mas também não podemos supor que sozinhos irão se questionar. E como auxiliar o questionamento? "Dizer a um aluno que ele está errado, também não basta, como se acredita muito frequentemente, mostrar-lhe isso com obstinação, é preciso que interiorize essa constatação, é preciso colocá-lo em situação de experimentá-la pessoalmente (MEIRIEU, 1998, p. 59).

Um/a professor/a pode desempenhar o papel daquele que oferece ferramentas e permite a experiência do estudante. Refletindo sobre esses aspectos, chega-se a uma possibilidade de compreensão de estratégias e mecanismo que podem auxiliar nestas adaptações em sala de aula, a saber: correlacionar esses entendimentos e estruturar uma boa estratégia através desta dinâmica:

1. Propor atividades que possibilitem conectar os estudantes com essa temática, seja ela sobre Egito ou sobre qualquer outra quebra de estereótipo que se propõe realizar. Isso inclui escutar atentamente qual o repertório destes/as estudantes, que tipo de conteúdo consomem e o que já conhecem sobre o estudo proposto.
2. Apresentar produções audiovisuais que estejam inseridas no cotidiano deles. No caso do Egito, podemos utilizar inclusive o filme da Cleópatra ou a minissérie da TV Record.
3. Apresentar referências históricas que reforcem os fenótipos do povo que estamos estudando. Aqui pode-se comparar o que a história sugere com as reproduções audiovisuais que assistimos. No caso do Egito, pode-se comparar com as próprias pinturas ou achados arqueológicos.
4. Suscitar dúvidas e questionamentos. Mediar processo de reflexão: essa obra que assistimos é similar ou diferente ao que a história sugere?
5. Não interferir na autonomia do estudante.

A condução sobre os questionamentos faz parte de um processo importante na educação: desenvolvimento do pensamento crítico. Porém, é necessário compreender o papel da mediação neste processo e a importância do docente no processo pedagógico. Por isso, não cabe responder o que é correto ou incorreto, o que é estereótipo ou não. Compete proporcionar a exposição comparativa para que os/as estudantes criem as próprias percepções.

Uma maneira propositiva de ressignificar essas produções audiovisuais seria criando a possibilidade do/a estudante entrar em contato com fontes diversas. Não é uma condução simplória, pelo contrário, ela exige a capacidade de acessar conceitos que estão entranhados em nossos subconscientes e que nos levam a uma reprodução quase que hipnótica desses conceitos.

## **Conclusão**

Há 484 anos chegaram ao Brasil os primeiros negros escravizados que se tem registro, apenas 38 anos depois de Pedro Álvares Cabral. Estudo do engenheiro e político Pandiá Calógeras (IBGE, 2000) indica que em 1.583 o número de africanos no

país respondia por cerca de 25% da população estimada, entre brancos, negros e indígenas.

Passaram-se 465 anos para que o ensino da História da África se tornasse um componente obrigatório no currículo escolar da Educação Básica. A implementação da Lei 10.639 até hoje enfrenta resistência em um país de maioria negra. Cabe lembrar que a BNCC ainda preserva elementos eurocentristas. Ao mesmo tempo, indígenas, negros e povos das mais diversas etnias não-brancas que compõem a diversidade da população brasileira sofrem preconceito, desrespeito e anulação.

Essa exclusão se estende por muitas produções audiovisuais brasileiras. Nesses casos, a expectativa das artes como instrumentos de conscientização e formação cidadã encontra-se frustrada. Ao contrário, contribuem para a manutenção de um pensamento enviesado pelo preconceito e reforçam estereótipos já presentes nas subjetividades individual e coletiva do povo brasileiro.

O embranquecimento da população egípcia em parte das narrativas televisivas advém da falta de oportunidade e de representatividade do povo negro dentro dos horários comerciais. Contudo, para além disso, é um instrumento de manutenção da trajetória de povos negros partindo apenas de um ponto: a escravidão. Por ser reconhecidamente uma grande civilização, o Egito não é associado à negritude e, por sua magnitude, é apagada da história do povo preto. Dessa forma, os estereótipos são novamente restabelecidos, ao passo que, dentro dessas obras, apenas povos brancos conseguem ser vistos em uma perspectiva de desenvolvimento, tecnologia e magnitude.

A fuga dessas produções é uma pretensão inalcançável, visto que são veiculadas em grandes portais midiáticos. Uma possibilidade de solução estaria em ressignificar esses conceitos, apresentando novas versões e oportunizando experiências comparativas entre as mais diversas produções que existem. O direcionamento ao questionamento e a problematização seria uma alternativa para educadores. Mas, como cidadãos, o que fazer para auxiliar nas compressões equivocadas da história?

## REFERÊNCIAS

A *BÍBLIA*. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008.

ANTA DIOP, Ch. A. A origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, G. (Org.). *História Geral da África: a África antiga*. Brasília: Unesco, 2010, p. 1-36. v. 2.

AZEVEDO, Mariane. "Precisei ler a Bíblia", diz figurinista de 'José do Egito'. *Portal Terra*, 26 de maio de 2013. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/tv/precisei-ler-a-biblia-diz-figurinista-de-jose-do-egito,0dd7e7b77a2ee310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>

BAKR, A. A. O Egito faraônico. In: MOKHTAR, G. (Org.). *História Geral da África: a África antiga*. Brasília: Unesco, 2010, p. 37-67. v. 2.

BBC News. Filme 'embranquecerá' Cleópatra? Como era uma das mulheres mais poderosas da história. *BBC News Brasil*, 15 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54549107>

BOLOGNESI, L. As Guerras da Conquista in. *Guerras do Brasil.doc*. Netflix, 26 min. SP, 2018.

BORGES, J. A. Ambígua África, memórias e representações da África Antiga no livro didático: Egito, reino e impérios africanos. 2009. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2009.

BORGES, Marley de Fátima Moraes. *O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira, na perspectiva da Lei N° 10.639/2003: análise de políticas públicas na EE*. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP. 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. *Lei 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000. p. 221.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender...sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOKHTAR, G. (Org.). *História Geral da África: a África antiga*. Brasília: Unesco, 2010

OLIVA, Anderson R. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. *Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos*, [S. l.], n. 10, p. 26–63, 2017. DOI: 10.17648/rom.v0i10.18970. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/18970>. Acesso em: 25 jun. 2022.

RIBEIRO, Lidice Meyer Pinto. Yorubás e Malês: conflito e aliança no Brasil escravocrata. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, n. 18-19, 2013.

SHOHAT, Ella. Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade. *cadernos pagu*, p. 11-54, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/RWvVn8vqksyF8FDcVxp7WRc/?lang=pt> Acesso em: 01 ago. 2022

**EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: a  
Revista Com Censo e a Oficina Educação Decolonial: por uma escola  
antirracista**

Dra. Renata Callaça Gadioli dos Santos  
<http://lattes.cnpq.br/2889526488738493>  
[renatagadioli@gmail.com](mailto:renatagadioli@gmail.com)

Dra. Raquel Oliveira Moreira  
<http://lattes.cnpq.br/9797454254303585>  
[raquelmoreira.nic@gmail.com](mailto:raquelmoreira.nic@gmail.com)

Msc. Danilo Luiz Silva Maia  
<http://lattes.cnpq.br/2550043784311621>  
[daniломаia@edu.se.df.gov.br](mailto:daniломаia@edu.se.df.gov.br)

**EPIGRAFE**

*“Meu compromisso com a pedagogia engajada é  
uma expressão de ativismo político”.*  
*bell hooks, 2017*

**RESUMO**

A pesquisa-ação é um processo coletivo e intencionalmente democrático. Entende-se que a pesquisa é condição essencial para que a instituição escolar possa se reconhecer não somente como reprodutora do saber historicamente construído, mas também como instituição de pesquisa que ensina e aprende e procura romper o ciclo de reprodução de estereótipos, de desigualdade social e do racismo em suas distintas dimensões. Este artigo intenta demonstrar a necessidade de fortalecimento político e pedagógico da pesquisa-ação como forma de fortalecer o educador e qualificar seu trabalho de aperfeiçoamento de suas práticas para o ensino das relações étnico-raciais e oportunizar a busca por justiça social, econômica e política. Apresenta duas experiências ocorridas na Secretaria de Educação do Distrito Federal, quais sejam: o Dossiê Temático de Relações Étnico-Raciais da Revista Com Senso e a oficina Educação Decolonial – por uma escola antirracista.

**Palavras-Chave:** educação; pesquisa-ação; práticas educativas; antirracismo; Brasília

## Introdução

Este artigo intenta demonstrar a necessidade de fortalecimento político e pedagógico da pesquisa-ação como forma de fortalecer o/a educador/a, qualificar seu trabalho e oportunizar a busca por justiça social, econômica e política. A pesquisa-ação com foco na educação para as relações raciais pode viabilizar o caráter reflexivo-prático de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nossas escolas são reflexo da sociedade que ainda não conseguiu erradicar de seu seio algumas das piores mazelas da humanidade: o racismo, a discriminação racial e o preconceito racial. Quando educadores conseguem refletir sobre sua própria prática, sejam ela/es professora/es, orientadora/es ou gestora/es, os problemas vivenciados na escola ressaltam aos olhos da coletividade, que buscam cooperativamente possibilidades e caminhos de suprimi-los.

Segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005), o Movimento Internacional de Educadores-Pesquisadores<sup>19</sup> é um instrumento de luta por justiça social, econômica e política internacional. Tal movimento pauta-se pelo processo de pesquisa-ação que, para Singer (2011, p. 65) - apesar de apresentar um significado mais amplo -, caracteriza-se como a “pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas práticas.”. A pesquisa-ação é muito mais que um processo reflexivo sobre sua prática profissional (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005). Mostra-se, ao mesmo tempo, como uma maneira de reformar as instituições escolares, realizar a formação social coletiva e buscando melhoria da qualidade de nosso trabalho.

Como exemplo de ação fortalecedora da pesquisa-ação por profissionais da educação e discentes, este artigo apresenta a iniciativa da Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal (SEEDF) de constituição de um periódico científico, a *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC)* (ISSN: 2359-2494). Analisa o recorte das pesquisas e publicações feitas sobre a temática das relações étnico-raciais e da educação antirracista, ao longo dos seus oito anos de produção. Apresenta, também, o resultado de formação coletiva em duas unidades escolares a partir da Oficina *Educação Decolonial: por uma escola antirracista*. Essa oficina foi oferecida no Jardim de Infância 02 do Cruzeiro e na Escola Classe 18 do Gama. Participaram da oficina todo o corpo gestor e docente das escolas.

<sup>19</sup>O Movimento é debatido em artigo publicado em 1999 por Cochran-Smith e Lytle. Já estamos a mais de 20 anos do século XXI e o Movimento mostra-se tomando forma e força. Profissionais da educação não desejam mais ser objetos de pesquisa, mas sujeitos ativos dela.

## **1. Pesquisa como princípio educativo e letramento científico na educação básica**

A relação entre ensino e pesquisa é algo que vemos mais comumente conviver com as rotinas pedagógicas da educação superior, sobretudo na pós-graduação. De tal modo que ainda é visto como um franco desafio quanto à possibilidade de se integrar à realidade da educação básica - muito embora o ato de pesquisar seja, de fato, uma constante no cotidiano da educação básica.

Incluir o âmbito da pesquisa nos fluxos pedagógicos ou da gestão escolar da educação básica aponta para algumas características indispensáveis deste domínio, a saber: i) demanda por criatividade e postura de autoria da pessoa pesquisadora; ii) espírito investigativo e pensamento crítico; iii) atuação social consciente e engajamento em projeto emancipatório próprio da pessoa que pesquisa. Essas características podemos subsumir sob a denominação de *pesquisa como princípio educativo*.

A função mais comumente atrelada à atividade de pesquisa é o seu encargo como princípio científico, através do qual proporciona a construção de novos saberes e práticas que fazem avançar o estado da arte nas diversas áreas do conhecimento. Contudo, aquelas pessoas que se dedicam a criar conhecimentos e novas perspectivas por meio da pesquisa – tanto nas ciências da natureza, quanto nas humanidades – não estão apenas fazendo avançar a ciência e a tecnologia, mas estão em pleno processo de formação das suas competências humanas. Em suma, estão em constante processo de letramento científico e em pleno desenvolvimento pessoal e educativo. Afinal, ser humano coincide com o próprio processo constante de vir a ser humano – na prática contínua de aprendermos e nos aculturarmos com nossos pares durante toda a nossa vida.

Organizar a aprendizagem de educandos/as da educação básica com auxílio direto e constante da pesquisa é assumi-la como princípio educativo e, assim, intentar aproveitar todo seu potencial em prol da educação plena dos/as estudantes da Educação Básica. É trazer o potencial educativo no letramento científico – ao questionar, problematizar, propor, criar, elaborar e compartilhar leituras e perspectivas de compreensão de mundo.

O debate em torno das relações raciais na educação cresce e se fortalece, apesar de carecer de maior recepção fora dos movimentos sociais e dos ambientes acadêmicos que pesquisam o assunto. De forma semelhante, pesquisas com o tema das relações raciais devem ser incentivadas para que a temática seja constante objeto de pesquisa e

discussão nas práticas escolares. Educadores/as negras e negros, mas não somente estas/es, precisam ter condições de pesquisar sobre suas próprias práticas pedagógicas, bem como proporcionar a suas/seus estudantes que aprendam por meio do estímulo à pesquisa, principalmente acerca das condições que envolvem as suas realidades.

Tendo em mente que o enfrentamento ao racismo deve ser o principal sentido político do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras na Educação Básica (NASCIMENTO, 2020, p. 30), a prática da pesquisa no cotidiano de sala de aula e da organização escolar é uma das formas possíveis que devem ser assumidas para conduzir ao letramento científico, tanto quanto ao letramento racial, de docentes e estudantes envolvidos/as.

A mera posse das informações sobre história e cultura africana e afro-brasileira não é suficiente para combater o racismo. Fazendo eco das palavras de Wanderson Flor do Nascimento (2020, p. 97 e 98): “É necessário que, para além do saber, que sejamos afetados por esses conhecimentos [...]. [...] que nos deixemos nos afetar por uma crítica a uma história que negou a humanidade das pessoas negras”. Então, é preciso proporcionar o envolvimento da/o estudante e do/a educador pesquisador/a, de modo a virem a estar afetivamente engajadas na problematização da reconstrução dos conhecimentos sobre as relações sociais predominantes em nossa sociedade - no dia a dia das práticas escolares.

Assegurar o envolvimento de gestores/as, docentes e estudantes com práticas de pesquisa é, portanto, indispensável para o desenvolvimento de uma educação básica antirracista. E é algo que impõe desafios.

## **2. Desafios da atuação do profissional de educação como professor-pesquisador nas questões étnico-raciais**

O papel da pesquisa junto à educação escolar básica é comumente apontado para ser assumido por estudantes e docentes, onde a ênfase maior recai sobre o pressuposto do/a professor/a pesquisador/a. Porém, é preciso enxergar a amplitude nesse papel, que não se concentra apenas na figura docente, mas antes em todo o funcionamento e organização da escola, do corpo gestor e do conjunto de profissionais da educação envolvidos direta ou indiretamente na vida escolar dos/as estudantes. Assim, é condição essencial que a instituição escolar se reconheça como uma instituição de pesquisa. Que se compreenda como um ambiente que gera aprendizagens e que, a partir a elaboração e

reelaboração dos conhecimentos escolares, forma pessoas. Pessoas que aprendem pela pesquisa.

A ideia de valorizar e fomentar a prática dos profissionais da educação como construtores de conhecimento é uma perspectiva da educação básica que está em curso no mundo contemporâneo. É um movimento irreversível - apesar dos desafios. Isto significa dizer que pensar a educação tendo no/a docente o duplo papel de educar/pesquisar é um ponto de partida essencial e inadiável, se quisermos vislumbrar uma educação de qualidade. Esse caminho pode formar indivíduos pensantes, críticos e capazes de participar da vida em sociedade e propor mudanças relevantes.

É importante refletirmos sobre como proporcionar o fortalecimento de políticas públicas voltadas para o engajamento dos/as educadores/as nas práticas de pesquisa em seus contextos de atuação. Em especial, políticas públicas de formação do/a professor/a gestor/a pesquisador/a na perspectiva antirracista, assumindo este recorte epistêmico como determinante sociopolítico e estruturante dos fenômenos das relações de classe-gênero-raça e seus impactos na vida escolar. É imprescindível que sejam oportunizadas as condições para o contato constante do/a profissional da educação com a pesquisa de sua própria prática, bem como sejam oferecidas as condições para a divulgação e valorização das pesquisas realizadas.

O que se espera é que as políticas públicas pensadas nesta direção fortaleçam a pesquisa em cada escola, em cada projeto político pedagógico e em cada plano de formação continuada e, sobretudo, no planejamento estratégico das instituições educacionais, mais especificamente na SEEDF. Que favoreça a formação continuada dos profissionais da educação, zelando pela premissa da pesquisa como princípio formativo – pautada pela ideia de educar pela pesquisa na educação básica<sup>20</sup> – voltada para proporcionar uma formação antirracista dos profissionais da educação e, consequentemente, a melhoria da qualidade da educação básica.

No que se refere à SEEDF, é possível destacar esforços quanto ao compromisso institucional no relevante tratamento dado aos Eixos Transversais da Educação para as Relações-Raciais<sup>21</sup>. Este documento curricular guia as ações e políticas educacionais que tratam das questões étnico-raciais e da diversidade na educação pública de Brasília.

<sup>20</sup>Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.I.], v. 8, n.3, p. 39-49, ago. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <https://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1233>. Acesso em 31 de agosto de 2022.

<sup>21</sup>Veja mais em: <https://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-2/>

Documentos norteadores, legislação sobre o tema, bem como projetos de formação continuada e ações de enfrentamento da violência escolar - provocada por discriminação racial, de gênero e social - estão em curso. Entretanto, é grande o desafio de colocar em prática essas políticas, dadas as fragilidades político-institucionais e as descontinuidades de gestões. De toda sorte, há um caminho desenhado, e esses documentos são um registro vivo e atual de um esforço da instituição e das pessoas que se dedicam a trilhar nessa direção.

Outra ação da SEEDF que podemos ressaltar é a Revista Com Censo (RCC). Entendida como um lócus da pesquisa como princípio formativo este espaço oportuniza o fazer pedagógico associado ao ato de pesquisar e divulgar os resultados. Neste próximo bloco, apresentaremos a iniciativa de constituição de um periódico científico no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Procedeu-se um recorte das pesquisas e publicações feitas sobre a temática das relações étnico-raciais e da educação antirracista, ao longo dos seus oito anos de publicações.

### **3. Revista com censo – oito anos de maturação e pautas progressistas**

A Revista Com Censo (RCC), fundada em 2014, é um periódico científico de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares. É publicada trimestralmente desde 2016. Avaliada como *Qualis B3* tem suas edições sob a responsabilidade da EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação). Possui um escopo de atuação multidisciplinar no fomento à pesquisa, à publicação e à formação continuada. Por meio de chamadas públicas, a revista estimula autores a submeterem artigos que tratem de assuntos ligados aos campos da educação e da pedagogia e que tenham caráter de pluralidade temática. A revista também encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas de educação no Distrito Federal.

Desde sua primeira edição, a RCC já publicou mais de 600 trabalhos, dentre os quais 390 artigos científicos e 210 relatos de experiências, além de resenhas e entrevistas, sempre estimulando o debate de temas importantes que permeiam as práticas pedagógicas e as pesquisas sobre os avanços e os desafios da Educação no DF e no Brasil.

A RCC busca a promoção do letramento científico, por meio do acolhimento e do esmero com trabalhos submetidos por autores/as professores/as da Rede pública do

DF. Intenta, ainda, fortalecer a ciência como bem comum ao promover o destaque merecido a trabalhos que se debruçam acerca de assuntos sensíveis e de necessário debate, como temáticas dos Eixos Transversais da Educação para as Relações-Raciais/SEEDF ou assuntos que acolham outras perspectivas epistemológicas, como o pensamento fronteiriço (Walsh), os estudos decoloniais (Quijano e Maldonado-Torres), epistemologias do sul (Santos). Abre-se, também, para questões relativas à ciência aberta, como um princípio de revisão de práticas editoriais que privilegie a natureza colaborativa e a democratização do acesso ao conhecimento científico.

Apresentaremos um mapeamento realizado sobre as produções de artigos e relatos de experiências publicados na RCC em que são apontados aspectos que ilustram, na prática, o que é educar pela pesquisa na perspectiva da gestão e da ação pedagógica antirracista.

### **3.1 Dossiê temático – relações étnico-raciais na RCC (2021)**

O ano 2020, em que a pandemia do coronavírus acometeu a população mundial, coincide com alguns movimentos de mobilização de pessoas e organizações públicas e privadas, principalmente da sociedade civil, ao questionar o *status quo* das políticas públicas de bem-estar social e o avanço das desigualdades no mundo todo. Neste contexto, eclode e reverbera em escala mundial o movimento que há tempos se constituía em outros formatos: o movimento “Vidas negras importam”. No Brasil, em um cenário de contestação das ações do governo vigente, emergem, em diversos pontos do país, manifestações sobre a agenda do acesso e fortalecimento das políticas públicas para a população negra. Questionam-se, as questões de combate ao racismo.

Esta foi a “janela de oportunidade” na qual a RCC propôs o dossiê temático “Relações Étnico-raciais e Educação” (2021), com chamada pública iniciada em novembro de 2020 e publicação dos trabalhos na edição de março de 2021. O intuito foi estimular submissões que apresentassem os esforços cotidianos de professores/as e pesquisadores/as dedicados/as ao assunto e, que refletissem sobre possíveis caminhos para uma educação mais livre e para uma sociedade sem preconceitos. Fruto de um número volumoso de submissões, refletindo o engajamento de pessoas e instituições parceiras na divulgação da chamada pública (MOREIRA, 2021), o dossiê evidenciou a relevância e urgência do tema das relações étnico-raciais na educação. Este dossiê fundou-se no diálogo sobre a constante qualificação das práticas educacionais

antirracistas que o mundo contemporâneo requer, pautado pela pluralidade de saberes e visões de mundo (*ibidem*, 2021).

Embora os temas transversais já estivessem contemplados nas edições anteriores com submissões espontâneas de trabalhos, foi neste dossiê que se materializou a ação de fomento e indução de publicações sob esta temática, cujo número de submissões contribuiu com recorde histórico para o processo editorial da revista.

### **3.2. Mapeamento da produção sobre a temática étnico-racial e educação**

Apresentamos um breve mapeamento de artigos e relatos de experiências publicados na RCC. Discorremos sobre a experiência da RCC no estímulo à pesquisa e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas antirracistas e no duplo papel do/a educador/a pesquisador/a. Buscamos publicações que contemplassem os Eixos Transversais e os assuntos relativos às políticas de educação antirracista, o pensamento decolonial, o combate ao racismo e a gestão escolar.

O levantamento bibliográfico foi realizado em artigos publicados entre 2016-2022. Um conjunto de 40 trabalhos foram identificados neste mapeamento. Assim, a apresentação está dividida em dois momentos. No primeiro apresentam-se os números e as principais características do volume dos trabalhos publicados no período. O segundo momento, fazemos a discussão de uma primeira camada de análise realizada sobre os achados deste levantamento, cotejando com uma segunda camada de análise que se dará com algumas digressões sobre os dados levantados e que posteriormente será aprofundada.

#### **3.2.1 Dados gerais do mapeamento**

O mapeamento realizado sob a temática das relações étnico-raciais localiza-se em um momento de amadurecimento da editoria da RCC, mas não se concentra apenas no dossiê. As categorias de análise usadas para o levantamento foram: racismo, educação antirracista, decolonialidade, raça, gestão escolar. O levantamento culminou no conjunto de 40 trabalhos. Ainda estão em andamento na editoria outro grupo de artigos.

Os trabalhos identificados neste levantamento representam cerca de 8% de todos os textos publicados na revista. Destes, 14 mencionam com maior ênfase a palavra

“racismo”; 12 “antirracismo”; 04 “raça”; 04 “gênero”; 02 “decolonialidade” e 04 “gestão escolar”.

Foram também pesquisados nos artigos, conforme Tabela 1, a edição/ano, o tema central, as principais abordagens teóricas, além das referências utilizadas.

**Tabela 1 – Análise dos Artigos**

Edição/Ano	Tema Central	Abordagens Teóricas	Principais Referências mais utilizadas
01 trabalho em 2016	Literatura	Abordagem histórico-crítica de Vigotzky	Bell Hooks; Franz Fanon; Paulo freire; Angela Davis; Chimamanda Adiche; Kiusam Oliveira; Lelia Gonzales; Kabengele Munanga; Petronilha Beatriz; Ailton Krenak; Miguel Arroyo; Djamilia RibeiroAna Celia Silva; Stuart Hall; Nilma Lino Gomes
02 trabalhos em 2018	Currículo	Psicologia decolonial	
05 trabalhos em 2019	Livro e Leitura	Bibliodiversidade	
01 trabalho em 2020	Formação continuada	Antropologia cultural	
25 trabalhos em 2021	Infância	Literatura negro-brasileira	
06 trabalhos em 2022	Legislação	Estudos decoloniais	
		Institucionalismo histórico e políticas públicas	
		Pedagogia da emergência	
		Epistemologias afrodiapóricas	

Fonte: Elaboração dos autores/2022

Quanto aos autores, a Tabela 02 apresenta as suas características gerais. A maioria é do sexo feminino, seguindo o quadro geral de perfil de docentes da educação básica no Brasil. São, na maioria, profissionais da área de humanas. Destaca-se a importância de participação de docentes da área de exatas nas questões étnico-raciais.

**Tabela 02 – Características dos autores/as**

Gênero dos/as Autores/as	Origem institucional	Área do Conhecimento
39 autoras e 22 autores	21 do Centro Oeste (15 são da SEEDF; UnB; OAB-DF; UFCAT-GO) 06 da região sul (UESC; UFRSG; SEc. Munc. Palhoça (SC) e UNIPAMA) 04 da região sudeste (UniRio, UNICAMP, PUC-RJ e SP, Uni Dourados (MT), UFMG), IFSP) 02 instituições de Governo Federal: IBAMA e MEC	Artes, patrimônio, Direito, Antropologia, Psicologia, Literatura, Pedagogia, Comunicação, Relações Internacionais, Sociologia, outros.

Fonte: Elaboração dos autores/2022

### 3.3 Discussão dos dados – primeira camada de análise

Em uma primeira leitura podemos apontar algumas considerações sintomáticas que indicam caminhos de aperfeiçoamento das publicações realizadas pela RCC, bem como das nossas práticas editoriais, tais como: definição de pautas e temáticas; reflexão do papel da RCC como veículo de disseminação de experiências e pesquisas na educação básica; possibilidade de vislumbrarmos parcerias em edições futuras, inclusive com pesquisadores de outras regiões e o avanço em pautas que permeiam o olhar decolonial.

Do que verificamos nestes primeiros dados destacam-se:

- 1) A revista tem marcado presença em temas relevantes do debate público sobre educação e políticas públicas e estímulo à discussão sobre temas relevantes.
- 2) Os Temas Transversais, embora tenham sido induzidos no Dossiê Temático, sempre estiveram presentes nas edições - inclusive nos assuntos relativos à educação infantil e outras etapas de ensino -, tendo seu pico na edição de 2021, o Dossiê em questão, sinalizando tendências e ajustes no direcionamento de temáticas futuras.
- 3) Os temas ligados a Livro e Leitura, Literatura, Currículo escolar, formação continuada, educação infantil e livro didático se destacam na maioria das edições tendo com perspectiva a educação antirracista. Estes “dispositivos” foram os mais tratados nos trabalhos publicados, tendo como perspectiva o combate ao racismo. Destaca-se aí a o esforço pedagógico em trazer a temática desde a primeira infância, tendo no Livro e no Currículo escolar a base das reflexões feitas.
- 4) Verificou-se, também, neste levantamento uma progressiva participação de pesquisadores de outros estados do Brasil e de outros países como o Uruguai. Destacam-se de pesquisadores e instituições das regiões sudeste, sul e centro-oeste.
- 5) As referências relacionadas a autores antirracistas e decoloniais têm grande
- 6) destaque em todos os trabalhos, no entanto verifica-se a necessidade de haver mais citações deste perfil;
- 7) O debate antirracista avançou em grande parte dos trabalhos, mas verifica-se que há demanda por maior aprofundamento e uso dos autores na perspectiva decolonial.

- 8) Verificou-se que há mais pesquisadoras do que pesquisadores sinalizando a importância de engajar este segmento.

Assuntos foram menos abordados neste levantamento (orientação pedagógica e gestão escolar antirracistas; arte-educação, memória e patrimônio; questões de gênero; corporeidade e bullying, entre outros) nos sinalizam sobre a necessidade de a RCC continuar a induzir a produção e publicação de temáticas específicas. Outros achados podem se depreender deste levantamento e demandará uma segunda camada de análise que posteriormente será feita.

À guisa de conclusão, este levantamento apresentou diversos sinalizadores úteis à nossa reflexão sobre o aperfeiçoamento das práticas editoriais da RCC, mas, sobretudo, indicou que temos indicativos de que a revista está no caminho e que em seu processo de maturação progressivo poderá contribuir ainda melhor com o debate sobre temas relevantes para a educação, sobretudo antirracista.

#### **4. Escolas inteiras em formação: realidade após a oficina educação decolonial – por uma escola antirracista**

Em 2021, foi oferecida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE a oficina *Educação Decolonial – Por uma Escola Antirracista*. A oficina teve carga horária total de 30h, e foi realizada em três encontros.

Participaram desta formação profissionais de duas escolas de Brasília: Jardim de Infância 02 do Cruzeiro e Escola Classe 18 do Gama. Ao todo se inscreveram 61 cursistas em quatro turmas. Nem todos finalizaram o curso, pois alguns profissionais precisaram se afastar por questões de saúde ou férias. Vale lembrar que em 2021 ainda estávamos em distanciamento social em virtude da pandemia por Sars-Cov2. Dessa forma, 52 pessoas concluíram e foram certificadas. O curso foi ministrado no turno matutino e no vespertino em cada uma das duas escolas. As escolas não se misturavam nas turmas.

Toda a equipe de gestão da unidade escolar também participou da oficina, pois acredita-se que o trabalho de transformação de uma escola antirracista não prescinde da presença dos/as gestores/as escolares. Ao contrário, quando o/a gestor/a escolar não reflete sobre a temática junto com os/as servidores/as da escola o trabalho pode estar restrito a algumas salas de aula somente.

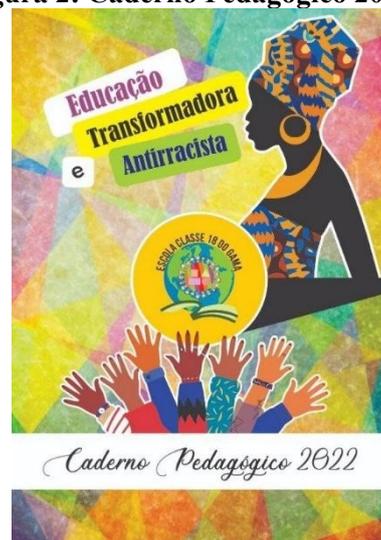
A oficina foi ministrada pela professora Renata Callaça Gadioli dos Santos, que também ministra cursos de gestão escolar na EAPE e a disciplina Gestão Escolar Antirracista, pelo NEAB/UnB. O objetivo desse trabalho era desenvolver nos cursistas a capacidade de identificar as dificuldades, as possibilidades e as estratégias de fortalecer o antirracismo em suas unidades escolares. Para alcançar o objetivo geral foram abordados os conceitos de preconceito, discriminação racial e racismo, decolonialidade, letramento racial crítico, identidade e branquitude. O intuito era permitir que os profissionais de educação das escolas não somente se reconhecessem, mas pudessem reconhecer o preconceito e a discriminação raciais que, por venturam, tivessem ocorrido na escola. O letramento racial crítico, após um olhar para si, permitiu que coletivamente a escola discutisse e refletisse sobre fatos que somente algumas pessoas tivessem percebido.

Contudo, o ano de 2022 trouxe mudanças somente para uma das duas escolas. A Escola Classe 18 do Gama conseguiu incorporar em sua Proposta Político-Pedagógica - PPP um projeto grande de efetivação da escola antirracista. Durante a semana pedagógica de 2022, toda a escola pretendeu democratizar os saberes na perspectiva da inclusão. Avaliaram juntos/as antigas práticas e desenharam projetos pedagógicos antirracistas. Também produziram materiais pedagógicos como agendas escolares para estudantes e cadernos pedagógicos para professores/as com o título do projeto na escola - Educação Transformadora Antirracista (Figuras 1 e 2).

**Figura 1: Agenda Escolar 2022**



**Figura 2: Caderno Pedagógico 2022**



Fonte: Escola Classe 18 do Gama/SEEDF

A Escola Classe 18 do Gama realizou ainda o projeto *Alfaletrar e o Curumim*, com letramento e leitura de autores/as negros/as e indígenas, palestra com indígenas, com autor negro de livro infantil, trabalho com música de cantores/as e compositores/as negros/as e comemoração do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, Arraiá de Todos os Povos, Gincana Cultural com atividades culturais afro-brasileiras e indígenas. O ano letivo de 2022 ainda não terminou e novas ações pedagógicas antirracistas ainda podem ser realizadas.

A escola Jardim de Infância 02 do Cruzeiro, no entanto, perdeu grande parte dos servidores que fizeram o curso em 2021. Das 16 pessoas inscritas no curso (dez professoras, três servidoras readaptadas e três integrantes da equipe de gestão) duas professoras não concluíram. A escola finalizou o curso com 14 pessoas e em 2022 somente quatro professoras que fizeram o curso permaneceram no quadro docente.

A escola foi recomposta com novas professoras que não se sentiram com habilidade suficiente para construir uma Proposta Político-Pedagógica com a temática. Permaneceu na Unidade Escolar o *Projeto Alfabichos e Sopa de Letrinhas* que inclui espécie de animais e comidas típicas do continente africano. Contudo, os projetos não trabalham exclusivamente com a temática, permeando sutilmente o tema.

A direção da escola solicitou novamente a formação continuada, para ter início no começo do ano letivo, e assim preparar as professoras e o projeto pedagógico desde os primeiros meses. A direção da escola explica, porém, que as servidoras que permaneceram na escola descrevem ter muito mais habilidade para ver atitudes discriminatórias acontecendo no ambiente escolar.

Pode-se entender que a estabilidade da gestão e o seu comprometimento colaboram no desenvolvimento dos projetos da escola e nas relações entre a comunidade escolar. Outro ponto relevante a destacar é a necessidade de um envolvimento com os níveis intermediários e centrais de gestão, capazes de estabilizar as equipes em uma mesma escola por mais tempo.

### **Considerações finais**

O presente artigo tem como objetivo central demonstrar a necessidade de fortalecimento político e pedagógico da pesquisa-ação como forma de fortalecer o/a educador/a e, conseqüentemente, elevar a qualidade da educação. Foram apresentadas duas ações desenvolvidas pela SEEDF que estimulam o Movimento Professor/a e

Gestor/a Pesquisador/a, quais sejam: A Revista Com Censo – RCC e a Oficina *Educação Decolonial – Por uma Escola Antirracista*. Ambas são conduzidas pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE e não podem ser consideradas efetivamente como Políticas Públicas. Entretanto, apresentam caminhos que já são tomados nessa direção.

A RCC aponta para ser o espaço e o lócus de divulgação das pesquisas relativas à educação antirracista. Espaço de professores da educação básica de todo o Brasil e de pesquisadores do ensino superior. Espaço cada vez mais decolonial ao buscar referenciar autores antirracistas e decoloniais, mas que apesar do avanço ressalta a necessidade cada vez maior de aprofundamento na pesquisa e na prática antirracista das unidades escolares.

A Oficina, por sua vez, buscou debater e encontrar caminhos com todos os docentes e servidores de duas unidades escolares. Como ação formativa decolonial e antirracista teve foco na pesquisa e na prática das unidades escolares. Uma não conseguiu efetivar seus projetos pedagógicos na centralidade da temática alegando rotatividade dos servidores e a outra desenvolveu projetos e práticas e segue aprendendo com os resultados.

Por fim, este artigo demonstra que o fortalecimento de professor/a pesquisador/a antirracista ainda carece de políticas públicas que centralizem e apoiem a formação de educadores e gestores de maneira institucional e oficial, com articulação de diversos atores do setor educacional.

## REFERÊNCIAS

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. *The teacher research movement: A decade later*. *Educational Researcher*, v. 28, n. 7, p. 15-25, 1999.

MAIA, Danilo Luiz Silva; MOREIRA, Raquel Oliveira. A trajetória da Revista Com Censo na Secretaria de Educação do Distrito Federal: em prol da divulgação científica aliada à aprendizagem e à valorização do trabalho docente. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 39-49, ago. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1233> . Acesso em: 12 ago. 2022.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. *Entre apostas e heranças: Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil*. 1ª ed., Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – *Coleção Ensaio*; 6. Disponível em <https://philarchive.org/archive/NASEAEv1>. Acesso em 18 de maio 2022.

SINGER, Helena. Definição e características da pesquisa-ação comunitária. *In*: SINGER, H. (org.) *Pesquisa-ação Comunitária*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, p. 17-34, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

## **SEÇÃO II**

# **EXPERIÊNCIAS E AÇÕES EDUCATIVAS: PLURALIDADE ÉTNICO- RACIAL NO CHÃO DA ESCOLA**

# O CINEMA ENQUANTO POSSIBILIDADE PARA UMA PRÁTICA AFROCENTRADA, ANTIRRACISTA E DE EDUCAÇÃO PLURIÉTNICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Kinda Rodrigues Conceição

Pós-graduanda no Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-África  
Programa MEL/Malês na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-  
Brasileira - UNILAB

<http://lattes.cnpq.br/1373246746672297>  
kindarodriguesconceicao@gmail.com

[...]  
*Exu brasileiro*  
*Exu nas escolas*  
*Exu nigeriano*  
*Exu nas escolas*  
*E a prova do ano*  
*É tomar de volta*  
*A alcunha roubada*  
*De um deus iorubano*  
[...]  
(Elza Soares)

## RESUMO

O presente artigo discute as possibilidades de uso do cinema, especialmente cinemas que abordam conceitos relacionados às relações étnico-raciais e valorização da diversidade, neste contexto o cinema aliado ao exercício cineclubista em sala de aula enquanto instrumento que visa contribuir para uma educação afrocêntrica. Este trabalho parte do entendimento de que é de extrema relevância considerar uma cinematografia pedagógica como ferramenta para construção de um Currículo Escolar decolonial na Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Médio orientado por marcos legais e diretrizes das políticas públicas previstas no Estatuto da Igualdade Racial, Leis 10.639/2003, 11.645/2008 alinhadas à Lei 13.006/2014. Este artigo surge a partir do diálogo com teorias e epistemologias sobre afrocentricidade, decolonialidade e construção de uma proposta do instrumento audiovisual para uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** cinema; afrocentricidade; antirracismo; diversidade; currículo.

# **THE POSSIBILITY OF CINEMA FOR AN AFRO-CENTRATED, ANTI-RACIST PRACTICE AND OF PLURI-ETHNIC EDUCATION IN SCHOOL CURRICULUMS**

## **ABSTRACT**

This article discusses the possibilities of using cinema, especially cinemas that address concepts related to ethnic-racial relations and valuing diversity, in this context cinema combined with film club activities in the classroom as an instrument that aims to contribute to an Afrocentric education. This work starts from the understanding that it is extremely important to consider a pedagogical cinematography as a tool for the construction of a decolonial School Curriculum in Early Childhood Education, Basic Education, High School guided by legal frameworks and guidelines of public policies provided for in the Statute of Racial Equality, Laws 10,639/2003, 11,645/2008 aligned with Law 13,006/2014. This article arises from the dialogue with theories and epistemologies about Afrocentricity, decoloniality and the construction of a proposal for an audiovisual instrument for an anti-racist education.

**Keywords:** cinema; afrocentricity; anti-racism; diversity; curriculum.

# **EL CINE COMO POSIBILIDAD PARA UNA PRÁCTICA AFROCENTRADA, ANTIRRACISTA Y DE EDUCACIÓN MULTIÉTNICA EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

## **RESUMEN**

Este artículo discute las posibilidades de utilizar el cine, especialmente los cines que abordan conceptos relacionados con las relaciones étnico-raciales y la valoración de la diversidad, en este contexto el cine combinado con actividades de cineclub en el aula como un instrumento que pretende contribuir a una educación afrocéntrica. Este trabajo parte del entendimiento de que es de suma importancia considerar una cinematografía pedagógica como herramienta para la construcción de un Currículo Escolar decolonial en la Educación Infantil, Educación Básica, Bachillerato orientado por marcos legales y lineamientos de políticas públicas previstos en la Estatuto de Igualdad Racial, Leyes 10.639/2003, 11.645/2008 alineadas con la Ley 13.006/2014. Este artículo surge del diálogo con teorías y epistemologías sobre el afrocentrismo, la decolonialidad y la construcción de una propuesta de instrumento audiovisual para una educación antirracista.

**Palabras clave:** cine; afrocentrismo; antirracismo; diversidad; currículum.

## **Introdução**

Quando falamos sobre democracia (quando todos os indivíduos devem gozar de direitos e deveres perante o Estado) a educação pública e de qualidade na construção da noção solidária e cidadã deve ser umas das prioridades no sentido de construir uma

sociedade mais igualitária em suas diferenças. Neste sentido, falamos sobre uma linha histórica de institucionalização do processo de liberdade e exercício integral dos direitos das populações indígenas e negras no nosso país (estas comunidades são fundamentais para a construção identitária, econômica e social nacional), raízes de um processo colonial. Para se construir a democracia ou mesmo reconstruí-la é fundamental a noção de democracia racial e desconstrução da ideia de inexistência do racismo no Brasil do imaginário coletivo; e pela reparação histórica digna, iniciando e terminando através da educação para que de fato exista uma democracia sem racismo.

Nas andanças acadêmicas, no âmbito da pós-graduação ao qual esse artigo nasce durante no período do mestrado *stricto sensu* e construção do projeto de dissertação no Programa de Pós – Graduação MEL/MALÊS, na UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira *campus* São Francisco do Conde – BA. Durante este percurso inúmeras inquietações e discussões a partir de experiências na sala de aula dos componentes curriculares e ações educacionais realizadas em escolas de Educação Básica (em específico escolas municipais de educação infantil do município de Salvador e colégios estaduais da Bahia). A proposta do texto é o alinhamento dos conceitos centrais de afrocentricidade, antirracismo e diversidade, transversalizados<sup>22</sup> pelo o cinema enquanto possibilidade pedagógica para realização de ações educativas pluriétnicas<sup>23</sup> no currículo.

No sentido teórico-metodológico o artigo se efetiva neste contexto, porém como uma educadora/historiadora em formação é necessário trazer as evidências antes deste marco temporal, neste caso as inspirações para se pensar um currículo e uma prática emancipatória e pluriétnica de educação, forjado não apenas na formação técnica em cinema e audiovisual, mas no processo dos espaços educacionais não formais tais como: terreiros, ponto de cultura, nas ladainhas, nas rodas de capoeira, nos batuque dos tambores e nos pés que dançam ancestralmente o samba de roda, na inspiração por mestres e mestras da cultura popular, no cotidiano destes conteúdos afrocentrados, contextualizando também tradições povos indígenas e seus detentores, essas manifestações de cunho antirracista para dentro da sala de aula, através da linguagem do cinema, audiovisual e cineclubismo, possibilidades para transmissão desses saberes.

---

<sup>22</sup> Transversal ou transversalizados se refere aos “Temas Transversais” temáticas diversas que perpassam o currículo na Educação Básica, neste caso em específico, em diálogo com tópicos referente a “constituição da pluralidade cultural no Brasil”.

<sup>23</sup> Educação Pluriétnica linha de pensamento proposta por intelectuais negros e indígenas que visa a educação para as relações raciais a partir da ótica da diversidade étnica e racial desde a infância.

A primeira parte do artigo refere-se ao cinema afrocentrado e antirracista, abordando o conceito de educação antirracista por GOMES (2005, p. 60), educação decolonial e as construções identitárias a partir deste material didático, caracterizando o conceito de cineclubes, abordando as suas diferenciações: “cineclubismo escolar, comunitário, periférico, nas praças e demais espaços educacionais”. O conceito de agenciamento por ASANTE (2009, p.95) também é destacado, além da importância de se ensinar nos espaços educacionais as histórias de resistência e luta, eliminando dessa forma os silêncios sobre as diversas cosmologias que abarcam a pluralidade das identidades africanas e indígenas.

Ainda na primeira seção, o conceito de “deseducação” é contextualizado na pesquisa a partir dos pensamentos de BANIWA (2012, p. 141) que se traduz a partir de questionamentos como: “Essa desconstrução de pré-conceitos é uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola”, pois ao pensarmos uma educação antirracista referenciada nas culturas negras e indígenas é importante essa descolonização de pensamento, ou seja, essa deseducação a partir de referenciais majoritariamente eurocentrados, para que desde a infância exista uma educação mais pluriétnica. Finalizando essa primeira parte do texto, são abordadas as características e diretrizes da BNCC e ensino do componente curricular “Artes” na Educação Básica.

Na segunda parte do texto são levantados os desafios de se descolonizar a educação a partir de moldes decoloniais. Neste trecho é apresentada a Lei 13.006/14 relacionada às “diversas temáticas que perpassam as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que abordam sobre a obrigatoriedade do ensino e aprendizagem da “História das Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas” nos currículos escolares da educação”. O descolonizar se apresenta enquanto “desvendar”, trazer à tona, “descortinar” as vendas e amarras de um currículo diagnosticado exacerbadamente colonizado e as estratégias para que educadores possam superar esses desafios e promover uma educação antirracista plural. Os conceitos de afrocentricidade e agenciamento se mostram presentes nesse processo de recentralização de saberes no currículo escolar.

A terceira seção do artigo se destina a proposta de um currículo decolonial a partir do referencial do cinema enquanto possibilidades de ações afrocentradas e antirracistas para a promoção de uma educação pluriétnica. Os cinemas negros, indígenas e africanos produzidos por cineastas com propósito artístico, cultural e social se traduzem em perspectivas positivas de práticas pedagógicas na sala de aula. Nesta

parte do texto também são abordados cenários de conteúdos inseridos nos currículos escolares no Brasil tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental e Ensino Médio para a construção identitária dos educandos.

Na última parte do texto, já nas considerações finais, são apresentadas as diretrizes e possibilidades de ações na prática da educação antirracista com a utilização das metodologias dos cinemas desde o planejamento pedagógico, curadoria dos filmes, adaptação das temáticas e linguagens e as propostas de discussões e mediações para uma “ótica de criticidade e não entretenimento” das obras nas salas de aula.

Por fim, este artigo se destina aos agentes da educação sejam eles pesquisadores gestores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, colaboradores e que seja dialogado/traduzido também para os alunos/educandos de escolas da Educação Básica na compreensão de que todos da rede são importantes para que se estabeleçam práticas educativas mais saudáveis, críticas, conscientes e que se adeque à linguagem para haver uma identificação de cada um/a envolvidos nas relações cotidianas escolares. Independente de raça/etnia/cor, faixa etária, fé, origem ou demais diferenciações, se faz necessário dialogar sobre diversidade para um público diverso, desconstruindo estereótipos e horizontalizando as relações para uma educação antirracista e pluriétnica baseada na equidade.

### **O cinema afrocentrado, antirracista e decolonial: cosmovisões identitárias e uma educação para diversidade**

O conceito de Educação Antirracista passa por uma educação contra o racismo e intolerância às diversidades nos espaços escolares, principalmente no que se refere os conteúdos abordados na sala de aula (teoria) em consonância com as ações e relações pessoais (prática). Portanto uma educação decolonial para a valorização de epistemes/saberes de matrizes africanas e indígenas. A autora GOMES (2005, p. 59), nos apresenta a importância dos movimentos sociais negros para pensar sobre uma proposta de educação antirracista.

Como podemos construir uma sociedade sem racismo? É imprescindível compreender que a erradicação, extinção ou redução de práticas racistas, essas transmitidas culturalmente por gerações e estruturadas social, economicamente e politicamente, inseridas no comportamento cotidiano da população, se dará através de uma educação visando as diferenças, ou melhor, a construção identitária a partir da

diversidade pluriétnica desde a infância para que se consolide iniciativas antirracistas para as atuais e futuras gerações.

É importante salientar que quando falamos em abordagem de corpos em telas de cinema estamos nos referindo a concepções, construções e cosmovisões identitárias <sup>24</sup>. O cinema, possui uma função histórica e assim como as diversas fontes de análise de fatos, as obras filmicas devem ser contextualizadas, dentro da perspectiva de quem escreve, quem dirige, quem produz, como é feita essa representação e abordagem das temáticas, para a partir dessas camadas a percepção de obras dentro de uma proposta afrocentrada e inserção nas ementas dos componentes do ensino-aprendizagem de História e um currículo decolonial.

Os cineclubes e/ou os movimentos cineclubistas muito têm a contribuir para uma aplicação do cinema enquanto metodologia educacional, pois a prática de assistir obras e pós exibição promover rodas de diálogo (cineclube), além de promover a acessibilidade de conteúdos por toda comunidade escolar envolvida (cineclubismo escolar, comunitário, periférico, nas praças e demais espaços educacionais) também permite a partir de uma cinematografia (curadoria de filmes) e planejamento pedagógico (componentes e assuntos abordados), o fomento a participação e assimilação de conteúdos de forma crítica; uma educação descolonizada, baseada em um cinema antirracista, logo cineclubismo também decolonial.

A partir daí, trazemos o conceito central do cinema afrocentrado e referenciado nos saberes dos povos tradicionais para o agenciamento das histórias dos povos negros e indígenas. Através da prática cineclubista referenciada na valorização da diversidade étnica o ato de exibições de obras cinematográficas nas salas de aulas, acompanhadas de debates pós término dos filmes, se apresenta enquanto ferramenta educacional decolonial.

Podemos afirmar que a metodologia do cinema pode se aliar a ações que podem ser importantes para educadores: a utilização junto com seus educandos materiais didáticos acessíveis, através dos filmes; a compreensão de conteúdos e conceitos sobre liberdade e resistência dos povos africanos e indígenas; o que representou a escravidão, a colonização, a abolição; quais foram as manifestações e movimentos sociais que esses povos construíram; as influências presentes no nosso cotidiano; e os processos de violências e resistências que vivenciam. O entendimento de tal conceito e

---

<sup>24</sup>Cosmovisões identitárias se refere às diferentes maneiras de concepção de mundo, seja cosmovisões bantu, iorubá, kimbundu, yanomami, guarani, xavantes e demais identidades étnicas raciais negras e indígenas no Brasil.

as ações baseadas nessa perspectiva trará para dentro dos ambientes educacionais não somente o processo de difundir conhecimentos, preparar tecnicamente ou salvaguardar a história, mas, significa para os afrodescendentes e indígenas reapropriar-se do legado e das heranças ancestrais afroindígenas.

A partir de cosmovisões e cosmosentidos<sup>25</sup> afrocentrados, que permitem entender a construção do ser de modo integrado e ampliado, desde a infância, numa perspectiva dialética do “eu”, “outro” e “nós”, compreende-se a necessidade de ações que visem uma reparação histórica dos profundos danos ocasionados pela colonização europeia aos povos afrodescendentes, africanos e indígenas.

Apresenta-se como urgente o reconhecimento dessa dívida histórica e das lacunas no que diz respeito a centralização epistêmica e protagonismo das “Histórias dos Povos de África, das diásporas e originários das Américas”. Quando realizamos o exercício de recentralizarmos<sup>26</sup> é destacado no processo de reflexão e mudança de paradigma a identificação de quem é o narrador hegemônico/opressor, este que conta uma determinada “versão da história” protagonizada nos registros históricos, “sobre quem se fala”, isto é, o sujeito oprimido/objetificado que necessita recontar sua história que foi invisibilizada e muitas vezes distorcida. Compreendemos melhor essas abordagens, ao analisar criticamente, os conteúdos trabalhados nos currículos oficiais escolares no Brasil.

Nesse processo de invasão, contestação e ocupação que a diferença colonial suscita que é gestado o pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2003). Pensamento esse que coloca em pauta o desejo da afirmação da diferença, não a diferença nos moldes ditados pelo centro, mas a diferença intrínseca que caracterizou/caracteriza a riqueza das histórias não-contadas, ou contadas num enredo de ilusionismo. O sujeito reivindica ser o enunciador de sua história. (SILVA, TORRES apud MIGNOLO, 2019, p. 87).

Nesse sentido constatamos a necessidade de uma localização histórica a partir de epistemologias decoloniais que abordem essas corporeidades quebrando a lógica “epistemicida” que invisibiliza ou distorce os fatos sobre os processos de invasão, as várias dimensões da colonização e os diversos efeitos da mesma na contemporaneidade,

---

<sup>25</sup>Cosmosentidos se relaciona com cosmovisões, porém conectados à ancestralidade de grupos culturais afro-pindorâmicos

<sup>26</sup>A recentralização ou exercício recentralizador se alinha à perspectiva teórica de ASANTE (2009) no sentido do conceito de agenciamento afrocêntrico: protagonismo das discussões sobre identidades e culturas africanas.

incluindo os processos de violências estruturais perpetuados até os dias de hoje. Tratar as temáticas associadas aos estudos sobre afrobrasileiridades, africanidades, afrocentrismo e epistemologias indígenas, traz à tona essa versão da história não contada. Destaca-se as histórias de resistência e luta, eliminando dessa forma os silêncios sobre as diversas cosmologias que abarcam a pluralidade das identidades africanas e indígenas, incluindo estas aplicadas no currículo educacional, de uma forma ampliada, exercendo assim a prática de uma educação para a valorização da diversidade e decolonial.

Diante desse debate, nos perguntamos: o que é uma educação antirracista? Inspirados no conceito defendido pelo teórico pesquisador indígena BANIWA (2012, p. 141), nos questionamos: como “deseducar” do racismo? Como os educadores ao invés de promover um aprendizado direcionado para práticas de intolerâncias, podem ressignificar suas ações promovendo um processo educacional que compreenda e acolha diferentes corpos e realidades sociais e culturais no espaço educacional, as raízes coloniais no currículo que impedem o acesso ao direito à educação e acima de tudo a suas próprias narrativas, diante de desigualdades sociais e contextos adversos para professores, alunos e diretamente suas famílias? Como afirma SILVA e TORRES (2019, p.89) “Ao pensarmos os sujeitos, investimos também na possibilidade de entender e aprender com outras cosmovisões”.

Sendo assim, faço uma inserção aqui neste artigo sobre a importância do cinema enquanto prática pedagógica que vai transversalizar o currículo na Educação Básica, alicerçados pela necessidade do direito à educação e de redução de danos das desigualdades sociorraciais, sendo essa ferramenta uma expressão simbólica no estudo da construção de imaginários. Estas diretrizes estão inclusive previstas na BNCC - Base Nacional Comum Curricular que prevê o componente curricular Arte e suas linguagens:

O componente curricular (Arte) contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BNCC, 2018, p.193)

Temos que enfatizar a importância da Arte enquanto linguagem para a construção educacional no espaço formal e não formal que muitas vezes é colocada em um lugar de entretenimento ou apreciação estética. A “educação na arte” e “arte na educação”, ambas estão correlacionadas e com potencial antirracista. A arte numa visão

engessada muitas vezes não é enxergada como uma prática educativa, mas um apêndice, um complemento, um componente secundário. É importante compreender que a arte é central no currículo com potencial de transversalizar e abordar diversos saberes. Dentro de um currículo antirracista decolonial, é importante abordar a arte/cinema como essa possibilidade de estéticas identitárias, técnica e artística, não apenas para preenchimento de “aulas vagas”, mas enquanto proposta pedagógica, crítica e central na educação.

Logo, para fechar essa primeira seção do texto, ao falar sobre as possibilidades do cinema na educação é preciso pensar em ações educativas voltadas para valorização da diversidade pluriétnica no currículo. Sendo assim essa educação diversa advém de práticas pedagógicas que visem uma história a partir de um currículo também diverso, num formato decolonial, numa perspectiva afrocêntrica, a partir de olhares antirracistas e em sua integralidade pluriversal<sup>27</sup>.

### **Currículo colonizado x currículo decolonial: os desafios de descolonizar a educação**

Quando citamos a importância do estudo das diversas culturas e sociedades africanas, afro-brasileiras e indígenas, estas inseridas nos currículos e ementas da Educação Básica, expressamos de maneira direta a necessidade de valorização e reconhecimento das subjetividades dos corpos-territórios-identitários que são detentores de saberes e legados culturais cheios de potência e os lugares sociais de cada sujeito dentro dos mais distintos territórios, contextos e realidades vivenciam. Diante disso, apresenta-se a urgência de ações pedagógicas afirmativas e políticas públicas para construção de “Currículos Escolares na Educação Básica Antirracistas”, orientado por marcos legais e diretrizes das políticas públicas já existentes, como o Estatuto da Igualdade Racial, Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A existência da Lei 13.006/14 centralizada aqui também no texto nos remete as oportunidades pedagógicas de fortalecimento da diversidade cultural e étnica brasileira através da obrigatoriedade do instrumento legal de exibição de filmes de a partir de uma carga horária específica destinada exclusivamente para as obras brasileiras nas escolas de Educação Básica, com a valorização do cinema nacional, este que se apresenta de diversos territórios, sotaques e corporalidades.

<sup>27</sup>Integralidade Pluriversal relaciona os conceitos de Educação Integral (todas as dimensões de aprendizados de forma ampla) e Pluriversalidade ( as diversas visões sobre a concepção de mundo).

Aqui trago a construção da prática cineclubista com a intersecção da Lei 13.006/14 para que possa relacionar as diversas temáticas que perpassam as Leis 10.639/03 e 11. 645/08, que abordam sobre a obrigatoriedade do ensino e aprendizagem da “História das Culturas Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas” nos currículos escolares da educação. Trazer para dentro das comunidades escolares filmes com abordagem em suas temáticas das filosofias e expressões corporais africanas e indígenas, como a capoeira, as religiões de matrizes africanas, toré, as pinturas corporais, roupas, processos de resistências e lutas pelos territórios de aldeias e quilombos em zonas rurais ou centros urbanos, principalmente em diálogo com essas manifestações culturais inseridas em seus territórios, é um importante passo para a efetivação de currículo escolar decolonial.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 surgem a partir das lutas de movimentos sociais, movimentos negros e movimentos de povos indígenas, com a criação de políticas públicas de reparação às lacunas históricas nas abordagens das culturas afro-brasileiras, culturas africanas, de culturas de matrizes e raízes indignas invisibilizadas no Brasil. A obrigatoriedade desse estudo por entender a necessidade, diante também de um contexto de mobilização política e de movimentos negros, desse aprofundamento nessas epistemologias, ditas cosmologias identitárias por uma outra ótica não-eurocêntrica, a partir de um olhar de dentro: uma relação afrocentrada, afirmativa, falando sobre África(s) e América(s) numa perspectiva da diversidade de culturas, países, costumes, vozes e reivindicações, matrizes linguísticas.

Para a construção de um currículo decolonial é preciso “desvendar” as incoerências e inconsistências dos currículos oficialmente colonizados, os currículos oficiais. Entende-se enquanto “currículos colonizados” currículos educacionais que são orientados, estruturados e aplicados sem contextualizar os sistemas de opressão que estão presentes na própria sociedade cis-hetero-patriarcal-brancocêntrica que reforçam o pensamento eurocentrado. Entretanto a construção de um currículo educacional decolonial convoca sujeitos com olhares críticos para uma descolonização das práticas educacionais, subvertendo a lógica oficial e reconhecendo a forma de se relacionar nas comunidades tradicionais africanas e indígenas, promovendo o reconhecimento das suas manifestações culturais populares, comunitárias, periféricas e de matrizes étnico-raciais de resistência conectadas a ancestralidade e natureza.

Para compreender como e quais estratégias para a promoção de um currículo decolonial é preciso uma série de ações formativas, integrando a comunidade escolar

(educadores, educandos, gestores, funcionários, famílias) para a desconstrução de preconceitos enraizados nos diversos aspectos, incluindo a constatação de um currículo colonizado. Quando constatamos um currículo colonizado é perceptível nas relações pessoais, institucionais e educacionais práticas não saudáveis e críticas a respeito de intolerâncias, estas sendo reproduzidas por grande parte da comunidade escolar.

As discussões apresentadas até então nos desafiam a pensar nos diversos fios que se entrelaçam nas incertezas e singularidades da educação na contemporaneidade, dentre elas a formação de professores. Isso exige repensar concepções e práticas pedagógicas simplistas e fragmentadas, tecendo relações ancoradas nas teorias do campo científico que alicerçam o processo formativo e dos saberes científicos, curriculares e da experiência de professores, que consolidem o diálogo entre teoria e prática, de forma imbricada e não dicotômica. (ALMEIDA, 2019, p.79)

As posturas de alguns professores que destinam espaços limitados, superficiais e estereotipados para se trabalhar as temáticas de relações étnico-raciais, visando o destaque de determinadas filosofias hegemônicas em detrimento de outras filosofias voltadas para compreensão da diversidade que integra a humanidade. A questão é que determinadas/os educadoras/educadores aprenderam desde a infância um referencial colonizado e precisam reconhecer essa influência nas suas práticas pedagógicas, um trabalho que exige a descolonização de reprodução de práticas racistas no íntimo do ser, visando descolonizar assim as práticas em educação.

Tal processo apresenta-se como um grande desafio porque estamos falando também de descolonizar o próprio inconsciente, isto é, as estruturas mais profundas do pensamento humano. Desse modo, deve-se promover práticas antirracistas na Educação que envolvam debates aprofundados sobre as temáticas das relações étnico-raciais, diversidade pluriétnica, educação decolonial ligadas não somente à formação inicial e continuada, mas também as formações técnico-profissionais, das graduações e pós-graduações. É preciso construir currículos educacionais em todos os níveis da educação que contemplem a formação a partir dos direitos humanos, valorização e reconhecimento da pluriétnicidade e reparação social-histórica-racial.

Trago a citação de NOGUEIRA (2017, p.3): “A abordagem afrocentrada da educação vai avaliar os parâmetros curriculares dizendo de que lugares estão partindo e que nenhum lugar deve ser visto como periférico”. Para afirmar através desta pesquisa a importância de se pensar em como efetivar e o que seria essa educação antirracista, é de grande relevância analisar o atual padrão de ensino e culturas hegemônicas

eurocêntricas ditas como universais, que foram perpetuadas durante muitos anos nos currículos escolares, sustentando relações de poder desiguais que não contemplam práticas formativas para a desconstrução do racismo e intolerâncias na Educação. É extremamente necessário recentralizar e ressignificar as culturas que estão à margem e nas periferias.

A igreja católica, por exemplo, é situada historicamente. Quando falamos no período da Idade Média (abordada geralmente na área das Ciências Humanas no currículo de forma eurocêntrica) não tem como não realizar um planejamento do componente História sem a instituição religiosa. Neste caso, em contraponto, destaco a importância de se abordar as religiões de matrizes africanas, numa centralidade histórica, tanto quanto, ou numa parcela até maior, por conta da defasagem, como forma de reparação à invisibilização, indiferença e demonização. É no sentido de promover essa discussão, dentro de um currículo decolonial antirracista, que apresenta-se uma abordagem da religiosidade numa perspectiva da diversidade, de origem de múltiplas rotas, territórios/países, compreendendo a abordagem da valorização e reconhecimento da diversidade de culturas, línguas, nações, retratando histórias não contadas.

Para ASANTE (2009, p.93) a “Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”. Neste sentido é importante compreender através da corrente filosófica da Afrocentricidade os aspectos a serem praticados para uma descolonização da educação. Em diálogo com o autor “Não é que a afrocentricidade vai ser o contrário do eurocentrismo”, mas a afrocentricidade trata-se sobre como podemos nos autorreferenciar a partir dos pensamentos, práticas e perspectivas africanas, o cinema afrocentrado consiste justamente nesse protagonismo: poder narrar a própria história, além de escrevê-la, poder contá-la.

O conceito de agenciamento muito pode nos auxiliar nessa mudança de paradigma. O agente é capaz de forma independente e ser localizado a partir de um referencial enquanto sujeitos não-dependentes. Se uma educadora ou um educador muitas vezes não aprenderam ou tiveram acessos sobre as suas próprias histórias a partir de uma ótica do agenciamento, como que irá abordar aos demais educandos? Como afirmar o que se historicamente é negado? O objetivo é, a partir de uma perspectiva afrocêntrica, proporcionar acesso e reapropriação histórica enquanto um direito social dos povos indígenas e africanos. O direito ao acesso à sua própria história e cultura por

parte dos povos africanos precisa reconsiderar os diversos territórios e cosmovisões, sejam em países de África ou nas diásporas, como por exemplo o Brasil.

### **As possibilidades do cinema enquanto uma prática afrocentrada e antirracista no currículo decolonial**

Os cinemas negros, indígenas e africanos representam uma vertente artística que ao longo dos anos vem sempre registrando estes fatos históricos, com a possibilidade real de retratar com referências positivas nossos heróis e heroínas negros e indígenas e as lutas históricas por direitos, transmissão de legado e emancipação.

Quando falamos sobre os cinemas negros e cinemas indígenas por exemplo (cineastas, cineclubistas, professores, alunos) nos referimos a um cinema antirracista: pensado, produzido e distribuído numa perspectiva anti-hegemônica, desde a realização empreendida por profissionais negros e indígenas na frente e atrás da tela, ao seu valor simbólico enquanto produção que ressalta temáticas ligadas a construção das subjetividades. Tal processo pauta a desconstrução dos estereótipos racistas num caminho de abordagem crítica sobre as complexidades étnicas, culturais, históricas, sociais, políticas e religiosas dos povos africanos da diáspora brasileira.

As desigualdades e preconceitos impostos às questões raciais e suas relações com o currículo, devem ser revistas e ressignificadas, para além dos devaneios que imprimem uma visão romântica e utópica às práticas pedagógicas; mas que assegurem o lugar das ‘minorias marginalizadas’, que assegurem a sua diversidade cultural, a sua história, nos espaços educativos e consequentemente na sociedade. (ALMEIDA, 2019, p. 79)

Dentro desse contexto, de um histórico já conhecido por famílias, educandos, educadores, gestores escolares, funcionários, poder público, e demais integrantes das comunidades escolares e educação formal, são levantadas questões tais como o fenômeno da desigualdade social, analfabetismo entre outras negações e violências às identidades em sua diversidade. Cabe aos educadores provocar e serem os mediadores no diálogo da promoção da diversidade cultural nos espaços educativos e na formação integral do indivíduo.

Levar o escurinho do cinema para a sala de aula é muito mais do que projetar a implementação da lei federal 10.639/03. É sem dúvida alguma, promover atividades lúdicas, recreativas e estimular nossos (as) alunos (as) a encontrar no suspense, na ficção, no drama, na comédia ou animação, entre outras categorias

cinematográficas, recursos para construção coletiva de uma escola democrática e harmônica, em que o compromisso com o respeito à diversidade e à construção da cidadania esteja pautado nos critérios e escolhas do roteiro curricular. (SOUZA, 2006, p.14).

A prática dessa abordagem antirracista do currículo afrocentrado através do cinema, pode ser notada num contexto por exemplo da Educação Infantil, ao qual crianças de diversas etnias estão na fase inicial da construção do “eu” com a necessidade de uma organização de uma ação pedagógica que fortaleça essas identidades múltiplas, por exemplo, com filmes não só para entretenimento dos pequenos, mas que os remetam à sua própria realidade ao redor das diferenças e suas belezas e também da desconstrução de reproduções de discriminação. Inclusive com a abordagem do referencial de família em sua diversidade.

Onde está, nos nossos livros didáticos a história de Zumbi, Dandara, Luiz Gama, Luiza Mahim, Cruz e Souza, Lélia Gonzales e tantos outros negros e negras cuja vida e o exemplo de luta contra a opressão, a escravidão e o racismo? [...] Onde está a história da família dos nossos alunos que lutam cotidianamente para manter seus filhos na escola e lhes proporcionar uma vida digna? (GOMES, 2006, p. 152).

Por exemplo na hora do brincar, a criança negra ou indígena pode acabar muitas vezes reproduzindo o ideal branco hegemônico reforçado pela mídia, muitas vezes retratados em personagens de conteúdos infantis, os personagens embranquecidos, "príncipes" ou "princesas" principalmente em animações, em detrimento da valorização de personagens afrocentrados e/ou indígenas, inclusive a abordagem em filmes ou livros infantis desses personagens históricos. A representatividade nessas obras e inserção delas no roteiro curricular com a afirmação positiva desses personagens refletem nas relações entre as crianças de diversas etnias, sendo de suma importância para a compreensão dessa diversidade desde a infância e das cosmologias identitárias na promoção de uma escola democrática e harmônica.

Nas séries do ensino fundamental, temos por exemplo, a proposta de ensino integral que prevê trabalhar além das competências das grandes áreas (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias) a uma abordagem de uma formação social, emocional e cultural. O cinema inserido no contexto escolar pode ser aliado à proposta de práticas artísticas no currículo, assim como a inserção da música, teatro, da dança e das artes visuais. A abordagem da construção de uma prática

pedagógica artística e crítica através do “Cineclube na Escola” para debate destas questões que norteiam as realidades étnico-raciais, principalmente nos anos iniciais para a compreensão leitora do mundo, capaz de contribuir na promoção de experiências saudáveis para população negra, com crianças, adolescentes, jovens e adultos com autoestima, autoimagem e autoconceitos positivos.

Já na fase do Ensino Médio, principalmente contextualizado dentro de uma realidade que os alunos estão em interação constante com ferramentas tecnológicas, de comunicação e cultura digital, cabe a inserção do cinema enquanto um aliado para a construção do projeto de vida dos alunos, As diferentes cosmovisões e cosmoentidos de mundos devem ser representadas na sala de aula, através das rodas de conversa cineclubistas para evidenciar as disputas políticas ocorridas nas relações na sala de aula e o fortalecimento dessas identidades, possibilitando espaços de reflexão sobre a vida, influenciando para que possam sonhar e prospectar caminhos de futuro.

O recurso audiovisual aliado aos textos de gêneros diversos, irão permitir também um processo de avaliação desse desempenho escolar, levando em consideração as “leituras de mundo” e as “leituras letradas”, os múltiplos saberes, utilizando-se de temáticas por exemplo que discutam as questões étnico-raciais, mas também a realidade social no Brasil. Dessa forma o “Cineclube na Escola” com a escolha de filmes que tenham uma abordagem afrocêntrica e antirracista em diálogo com os demais saberes contempla a diversidade, o ensino da língua, linguagem e do exercício de um currículo decolonial.

### **Considerações finais**

Dessa maneira, destacamos aqui neste estudo a importância de uma educação através da ferramenta do cinema, numa perspectiva afrocentrada que compreenda uma organização curricular decolonial, interdisciplinar e plural, dialogando sobre tal recurso enquanto uma estratégia “dinâmica, interativa e colaborativa” (previsto na BNCC) para fortalecimento das ações pedagógicas na sua concepção e prática para um ensino e aprendizagem antirracista.

Enriquecer o debate intelectual, a produção acadêmica, as práticas pedagógicas e dialogar com toda a sociedade brasileira com o firme propósito de estabelecer topologias epistêmicas, linhas epistemológicas que reinventem, reconstruam e ressignifiquem os lugares, as narrativas, os saberes e, sobretudo, redefinir os

critérios que estabelecem a legitimidade de determinadas práticas e dinâmicas intelectuais como inválidas e outras, válidas. (NOGUEIRA, 2010, p.14)

Finalizando as considerações a respeito das possibilidades de aplicação do cinema como ferramenta pedagógica decolonial trago algumas premissas iniciais para esse exercício nos espaços educacionais, tais como:

1. Assistir filmes a partir de uma ótica de criticidade e não entretenimento e obras que não abordem estereótipos/alegorias culturais de populações de países africanos, da população afro-brasileira e povos indígenas; A prática de “Cineclube na Escola” se alinha com as diretrizes propostas pela Lei 13.006/14 de inserção de filmes/obras brasileiras na sala de aula.
2. Exibição de filmes preferencialmente realizados com pessoas/profissionais negras e indígenas além da abordagem/compromisso de olhares com abordagens de narrativas antirracistas. Esta diretriz se alinha ao Estatuto da Igualdade Racial no fomento de profissionais em empregos no âmbito dos meios de comunicação.
3. Adaptação das temáticas e linguagens das obras as realidades locais e faixa etárias/séries escolares para contextualização de forma adequada; esta premissa se apresenta na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.
4. Planejamento pedagógico de um currículo afrocentrado a partir de conteúdos afro-brasileiros, africanos e indígenas compreendendo a interdisciplinaridade e pluralidade de competências e componentes que podem ser abordados; esta que se alinha com as Leis 10.639/03 e 11.645/14.
5. Educação ampliada, de forma continuada, constante e não apenas em períodos pontuais da formação das crianças, jovens e adultos; esta que se alinha com as Leis e Diretrizes e Bases da Educação - LDB.
6. Construção coletiva dos conteúdos entre membros no ato cineclubista com o propósito de promover acessibilidade às obras e conteúdos antirracistas e decoloniais através de um cinema afrocentrado e cineclubismo decolonial; esta surge no alinhamento da Lei 10.639/03 e 13.006/14.
7. Utilização do cinema, audiovisual e cineclubismo como mediadores de conteúdos interdisciplinares que dialoguem com a promoção de um currículo decolonial de forma integral: conteúdos educacionais, teoria e práticas nas relações que possam descolonizar saberes tradicionais (negros e indígenas), dessa forma pensando ações educativas e sustentáveis; A partir do

entrelaçamento entre as Leis 10.639/03, 11.645/08 e a 13.006/14.

Dessa forma, estudar através de filmes que abordam conteúdos das “Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas” debatendo após as exibições dos filmes dentro da sala de aula no contexto acadêmico ou escolar, dialogar com uma proposta de cunho político-crítico que visa a promoção e efetivação da Lei 10.639/2003, além das Leis 11. 645/2008 e 13.006/2014.

Esse processo de implementação dessas leis supracitadas no ensino público ou privado, com educandos e comunidade escolar, dentro das universidades e/ou na formação de educadores, abordando, através do conteúdo audiovisual, numa pedagogia antirracista, amorosa e horizontal, pode resultar em interpretações mais amplas com objetivo de valorização e promoção da autoestima, autonomia e agenciamento destes sujeitos e suas culturas tradicionais/originárias (epistemologias afro-brasileiras, indígenas e africanas). Sendo assim, os cinemas (negros e indígenas) propõe a mediação de um espaço educacional um lugar de trocas culturais e de aprendizados profundos e ampliados, numa perspectiva decolonial antirracista, afrocentrada e que abarca demais pluralidades étnicas-raciais (Educação Pluriétnica) nos currículos escolares.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Veronica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. N.31: mai. - out./2019, p.71-86. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28257>. Acesso em: 13 abr. 2022.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110. Disponível em: <https://speciesnae.files.wordpress.com/2015/05/mazama-asante-afrocentricidade.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BANIWA, Gersem. Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. Entrevista cedida a BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Revista História Hoje*, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 141, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>. Acesso em: 07 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em: 27

jan. 2023.

BRASIL. Lei no 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta o parágrafo 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm). Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Lei 12.288/10. *Estatuto da Igualdade Racial*.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 30 jun. 2022.

CONCEIÇÃO, Caena Rodrigues; CONCEIÇÃO, Kinda Rodrigues. Capoeira Angola e educação popular em saúde: por uma pedagogia ancestral e amorosa. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, MG, p. 104–122, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/53295>. Acesso em: 27 jan. 2023.

CONCEIÇÃO, Jorge de Souza *Capoeira Angola: educação pluriétnica corporal e ambiental*. Salvador: Vento Leste, 2009.

\_\_\_\_\_, Jorge de Souza *Ressignificando a autoestima de trabalhadores afrodescendentes -Negritude: do espelho quebrado à identidade autêntica*. Salvador: Vento Leste, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

NOGUEIRA, Renato dos Santos Junior . Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*. Ano 3. n.11, novembro, 2010. Disponível em: <https://afrocentricidade.wordpress.com/2010/11/11/afrocentricidade-e-educacao-os-principios-gerais-para-um-curriculo-afrocentrado/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SILVA, Janssen Felipe. TORRES, Denise Xavier. Passos em Direção a uma Perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem: Fundamentos, Planejamento e Práticas. *Linguagem, Educação e Sociedade - LES*, v. 1, p. 77-105, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9637> . Acesso em: 07 jun. 2022

SOARES, Elza. Álbum: *Deus é mulher*, 2018.

SOUZA, Edileuza Penha de (Org). *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

# CAPOEIRA ANGOLA, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: a ginga feminista como prática pedagógica

Camila Maria Gomes Pinheiro  
Doutora em ciências sociais pela UFRN  
<http://lattes.cnpq.br/6806341549387077>  
[camilaufpb@yahoo.com.br](mailto:camilaufpb@yahoo.com.br)

## RESUMO

O feminismo angoleiro é um fenômeno na história da capoeira que surge dentro do movimento de mulheres capoeiristas e tem provocado impactos no modo de entender e reescrever as tradições. Neste aspecto há uma formação política das mulheres na capoeira à medida que ocorre a incorporação das pautas feministas. Dentro deste contexto, a ginga feminista é constituída a partir do desenvolvimento de novas formas de contestação e de denúncias relacionadas a desigualdades de gênero comuns na capoeira, assim como motivou uma reconfiguração política no “ser-fazer-saber-estar” angoleira, angoleiro e angoleire. Para esse fim, a pesquisa está sendo realizada com a introdução da capoeira angola como componente curricular na educação básica para estudantes do ensino fundamental da rede pública de ensino. A experiência está sendo desenvolvida na Escola Estadual Humberto Mendes, situada na cidade de Palmeira dos Índios, interior de Alagoas.

## Introdução

Ao longo dos últimos anos, mais precisamente final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a volta da capoeira pelo mundo contribuiu para que novas gingas redesenhasse a sua tradição. Esse fato causou, e tem causado impactos significativos nos modos de aprender e ensinar a sua história e prática. Durante muito tempo, na literatura e no imaginário da capoeira a figura feminina foi representada majoritariamente por um olhar masculino, muitas vezes numa visão idealizada. Entretanto, com as lutas políticas e a disseminação do feminismo angoleiro, não apenas, mas, principalmente por meio da ginga feminista, as mulheres foram golpeando as opressões e derrubando as fronteiras do machismo, inscrevendo e reescrevendo a diversidade dos corpos e corpos nos jogos, no canto, no toque, nos dizeres e saberes que compõem as narrativas da capoeira. Dessa forma, podemos afirmar que a atuação política das mulheres tem adentrado os espaços até então intransponíveis, como é o caso da tradição, e neste tem encontrado outras

possibilidades de ginga, especialmente ao questionar o lugar que ocupam ou, melhor, que não ocupavam no discurso “tradicional”.

Partindo do entendimento do feminismo angoleiro como uma construção coletiva que ganha forma na prática, esta pesquisa tem como proposta desenvolver uma reflexão sobre Identidade, relações de gênero e descolonização da prática pedagógica nas escolas a partir da capoeira angola, tendo a ginga feminista como um campo do conhecimento.

Isto posto, a tomada de consciência das mulheres sobre o processo de invisibilidade e silenciamento nas narrativas, assim como as diferentes formas de violências, físicas e simbólicas, sofridas por elas dentro da capoeira marcam uma nova etapa no ser/estar e permanecer “mulher(es)” nesses espaços. Diante disso, os movimentos de mulheres têm realizado ações para o enfrentamento dos preconceitos e combate às discriminações dentro da pequena roda, e nesse jogo a estratégia básica do feminismo angoleiro é manter-se na ginga.

Para dar início é preciso primeiro escutar a ladainha, aquela história cantada no início da roda, que pode também ser aquele conselho dado e ritmado. As letras das músicas são ensinamentos repassados através do canto e do toque, respondidos no coro, ressignificados na prática para posteriormente se manifestarem no jogo de corpo. Se há um tempo o refrão “eu vou dizer a dendê, sou homem e não sou mulher” era cantado nas rodas para afirmar a masculinidade através da negação do feminino, hoje isso não é mais visto como afirmação, mas como discriminação.

A entrada das mulheres nas lideranças dos grupos tem questionado o valor dado às suas representações nas rodas e denunciado os preconceitos em torno das presenças femininas. Neste sentido, o feminismo angoleiro é uma prática que ganha força e mobilidade no movimento de mulheres dentro da capoeira, possibilitando disrupturas e reestruturação no lugar social dado a elas na tradição da capoeira. As mudanças são percebidas na própria roda e isso podemos observar nas presenças delas, tocando e jogando, nas reescritas das letras das músicas machistas que negava e excluía a presença feminina, hoje temos suas presenças marcadas e ressignificadas, como por exemplo “eu vou dizer a dendê, tem homem e tem mulher”.

Levando em consideração a riqueza das simbologias e as diversas formas de representações, a capoeira estabelece métodos próprios para que se possa compreender seus significados, o que a coloca num campo epistemológico. Um deles é olhar “o mundo de pernas pra o ar”, como define a pesquisadora Letícia Vidor (1997). Fazer as

inversões na perspectiva do olhar “de cabeça para baixo” permite trabalhar a observação e conhecer outras possibilidades de ver, sentir e estar no mundo. É por meio desse saber ancestral, através de seu método que penso a prática pedagógica para além dos currículos e dos muros das escolas.

Este novo cenário dos debates em torno de gênero e raça tem invadido tanto o mundo de dentro como o mundo de fora da capoeira angola, como por exemplo as escolas, os bairros, as comunidades, as universidades, as cidades. Partindo do entendimento do feminismo angoleiro como uma construção coletiva que ganha forma na prática, esta pesquisa traz para a grande roda uma reflexão sobre a importância de incluir a capoeira angola como componente curricular, pois trata-se de um importante saber interdisciplinar que possibilita trabalhar a formação e valorização das identidades étnico-raciais e relações de gênero de modo lúdico e diferenciado. Esse método nos coloca diante de um processo de descolonização da prática pedagógica nas escolas. Para esse fim, trago para esta conversa um pouco da minha experiência de trabalhar a capoeira angola no ensino fundamental com estudantes da rede pública na Escola Estadual Humberto Mendes, na cidade de Palmeira dos índios, interior de Alagoas.

### **Notas introdutórias sobre a experiência em sala de aula: *é lento o andamento é lento***

Quando iniciei minha atividade pedagógica na educação básica, como professora da disciplina eletiva *Território e Identidade* no ensino fundamental, percebi que a maioria dos instrumentos e algumas práticas pedagógicas que tive contato na universidade sobre ensino e aprendizagem, não se adaptavam àquela realidade que estava se apresentando para mim. Tudo está sendo novo, intenso, enérgico e desafiador.

Ingressei na rede pública estadual de Alagoas em abril de 2022, como professora efetiva. Essa experiência tem se mostrado bastante desafiadora, e por vezes até desanimadora, dada a situação de precariedade e abandono em que o ensino básico se encontra em nosso país. Por outro lado, essa experiência tem mostrado que uma das principais habilidades do(a) professor(a) numa sala de aula é saber enfrentar os desafios que se apresentam cotidianamente, para o qual nunca se está preparado. Desse modo, cabe aos educadores, independente do conteúdo, encontrar a melhor maneira de dialogar com os(as) alunos(as) sobre determinado tema, de modo a contribuir com o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a realidade naturalizada pelo senso

comum. Neste sentido, ao (à) professor(a) da área das ciências sociais não cabe a missão artilosa e desafiadora de apenas formar os cidadãos críticos, mas também o compromisso educativo de fornecer os conteúdos, os modos de pensar além do que está dado. Uma das principais missões do(a) professor(a) é, como disse Rubens Alves “criar no aluno a alegria de pensar”. Esta perspectiva de ensino entende a educação como um processo contínuo de reformulações, que a partir de práticas com caráter libertário, permitam fazer da sala de aula um espaço de transformação mútua entre aluno(a) e professor(a).

A sala de aula é um dos espaços físicos onde se efetiva de fato a prática pedagógica, porém não é apenas o único. Deste modo, ministrar uma aula corresponde a uma prática que envolve planejamento, dinâmicas e criatividade. Para tanto o papel do/a professor/a, na sociedade atual, tem sido o de manter os/as alunas(os) em sala de aula, ao mesmo tempo com o compromisso de atuar nesse espaço levando em consideração todo o contexto que envolve a comunidade escolar.

Diante dessa realidade, pude compreender que entrar como docente na educação básica era um novo jogo que se apresentava para mim, com novas dificuldades e desafios, e agora era meu dever encará-lo. Observei que pensar num processo de transformação real na educação básica não é tão fácil como vemos em alguns manuais e cursos de formação pedagógica, é algo que deve se iniciar a partir da leitura social da realidade da escola, assim como de suas e seus estudantes.

No primeiro dia de aula, mal conseguia falar, todas e todos muito agitadas(os), afinal ainda eram crianças e adolescentes. À vista disso, muito questionamentos tomaram conta de minha cabeça, pensei: “Como vou dar aula para essas turmas? Como irei acalmá-los? Como devo agir para conseguir dar a minha aula? Como vai ficar o conteúdo? O que querem aprender e como deve ensinar?”

Nesse contexto de dificuldades, principalmente na execução da prática, recorri aos saberes da capoeira angola. Nesse caminho, recordei de uma música do mestre Moa do Katendê<sup>28</sup> que fala “Primeiro é conhecer e se identificar, depois é aprender, treinar e vadiar”. Dado esse passo inicial orientado pela capoeira, outro passo segue na condução

<sup>28</sup>Romualdo Rosário da Costa, conhecido como Mestre Môa do Katendê, foi um compositor, percussionista, artesão, educador e mestre de capoeira angola. Foi um dos fundadores do Afoxé Badauê em 1978, defendia a reafirmação da juventude baiana e do carnaval. Nasceu em Salvador no dia 29 de outubro de 1954 e foi assassinado em 08 de outubro de 2018, após o primeiro turno das eleições de 2018, em decorrência de discussões políticas.

da ginga: a construção de uma relação de respeito e amizade entre professoras/es e aluna/o/e.

Diante do cenário de desigualdades na educação básica no Estado de Alagoas, para avançar na prática pedagógica, lembrei de um dos ensinamentos de Paulo Freire que orienta “Aprender a ler e escrever é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (1990, p.8). E esse era meu primeiro jogo: conhecer e conquistar.

Trazer o aprendizado da capoeira para sala de aula me fez refletir sobre a movimentação dos passos que precisava dar para equilibrar o jogo “didático”. Seja numa dança ou numa luta, numa roda ou numa sala de aula, na capoeira e na escola, a ginga era o que me fazia negociar o jogo em duas etapas: avançar para atacar e recuar para impulsionar. A capoeira é arte do improviso, nos ensina a se equilibrar no desequilíbrio e quem possibilita esse modo de ser/estar/fazer é a ginga. Portanto, quando pude entender que a sala de aula é, principalmente, um espaço de improviso, percebo que estou aos poucos mudando o ritmo do jogo. E isso é um dos modos de compreender a epistemologia da ginga. De acordo com a mestra Janja

tomamos a capoeira como um campo de conhecimento inserido num contexto das epistemologias africanas no Brasil, dinamizada em seu caráter anticolonialista, antirracista e, mais recentemente, em seu caráter antissexista, entendendo mesmo em seu contexto o feminismo angoleiro como uma evidência de construção da equidade sócio-cognitiva e que posiciona a vida das mulheres negras num gingar que, como num jogo infinito, tem o propósito de nos manter em movimento lutando-jogando (ARAÚJO, 2017, p.12)

Trazendo para o campo da educação, pensar a epistemologia da ginga trata-se de nos colocar diante de estratégias de jogos, e na capoeira o jogo se dá entre os equilíbrios dos contrários. Nesse ritmo, fui introduzindo instrumentos, práticas e saberes da população negra que se materializam nas culturas. Em vista disso, é possível compreender a contribuição da capoeira para uma reescrita da história da população negra no Brasil que é a história do próprio Brasil.

Outro ponto que fortaleceu a minha relação com as turmas foi me apresentar como capoeirista e ouvinte de reggae e rap. Dessa forma, ressalto a importância da cultura como um lugar de aproximação e identificação. A maioria de meus e minhas alunas são indígenas, quilombolas e moradores das serras e periferias no interior de

Alagoas. Essa realidade é conhecida pelas letras das bandas de *Rap*, como é o caso dos Racionais MC.

Aprendi com elas (es) que a sala de aula também pode ser um espaço do lúdico, nesse aspecto, confesso que comecei a escrever as minhas aulas no quadro no embalo dos melôs de reggae, estilo tocados em clubes que se situavam nas margens da cidade. Essa escolha deles, ritmava a escrita e trazia uma proximidade maior entre eu e elas(es). Em outro momento, levei para a escola os instrumentos da capoeira: berimbau, pandeiro, agogô e reco-reco. Treinamos toques e musicalidade. E confesso que está dando certo. As vezes a gente acerta, outras vezes erra, mas o importante é manter a turma no equilíbrio dos saberes, dos corpos e das ideias. Enquanto as turmas estiverem envolvidas no processo de aprendizagem, querendo conhecer os toques e sons, o berimbau e aprender as músicas, cabe a nós, educadores, seguirmos na condução da embarcação do saber. Penso que ao professor cabe a missão de despertar nos(as) estudantes o gosto pelo conhecimento e a curiosidade das coisas que acontecem no mundo. Paulo Freire já dizia que a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. O autor nos ensina que a arte de ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. Percebi que para que se chegue perto dessa missão, é fundamental transformar a sala de aula em algo mais alegre e menos entediante, era e é esse o meu maior objetivo e desafio.

### **Capoeira Angola e educação: por uma prática libertadora antirracista e antissexista**

No Brasil, a educação ainda é um direito social que não encontra estabilidade na política, ainda não é prioridade para a maioria da população, mesmo estando resguardada na Constituição Federal 1988. Há uma série de problemas de ordem pública que afetam o campo educacional brasileiro, como as questões que envolvem as estruturas físicas das escolas, desvalorização de professores, falta de material escolar, merenda, desvio da verba pública para os bolsos dos políticos

A inclusão da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 provenientes das discussões em torno do racismo, prevista no estatuto da igualdade, marca essa conquista do movimento negro, assim como as discussões sobre gênero e sexualidade também atendem as demandas colocadas pelos movimentos feministas e LGBTQ+. Desse modo, pensar a capoeira como componente curricular é uma importante ferramenta no diálogo

interdisciplinar e, especialmente, na concretização da lei 10.639/03 alterada pela lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira e indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio.

O conjunto de saberes expressos na capoeira é enorme, sendo vasto o que essa arte/luta tem feito por milhares de pessoas ao redor do mundo, a começar pelo Brasil. Entre as várias culturas de resistências negras construídas em solo brasileiro, a capoeira é uma das mais significativas, constituída com base em culturas oriundas da África, em especial as de matizes banto. (REIS, 2013, p. 10)

A capoeira faz parte do universo da cultura popular brasileira e tem sido produzida historicamente pelas populações negras e classes subalternas. Essa condição faz com que ela seja alvo de preconceitos diversos e com isso, essa rica manifestação cultural ainda não possui o seu devido reconhecimento perante a sociedade brasileira. Neste sentido, faz-se necessário criar condições de visibilidade para esta prática cultural e o desenvolvimento de projetos de extensão voltados para a valorização da capoeira são muito importantes nesse sentido.

Ao longo dos anos, a capoeira tem se constituído como uma prática que se desenvolve em oposição a lógica dominante, na medida em que é entendida com um processo educativo voltado para a valorização das culturas de matrizes africanas, como contraponto a racionalidade ocidental eurocêntrica. Além disso, do ponto de vista acadêmico, ela se insere em um campo de estudo interdisciplinar que produz conhecimento sobre diversos saberes que se relacionam entre si, como neste caso, por exemplo, capoeiristas e intelectuais. Nessa perspectiva, mestra Janja destaca a importância da relação entre capoeira e educação por meio dos estudos no campo do feminismo angoleiro

Objetivamos situar a presença feminina no contexto dos campos de estudos sobre capoeira, bem como inserir a luta das mulheres capoeiristas nos contextos dos movimentos sociais de enfrentamento ao racismo e ao patriarcado. É nossa meta ampliar as produções do feminismo antirracista através da elaboração de estudos sobre as trajetórias destas angoleiras buscando analisar que condutas reposicionam na atualidade, as mulheres nas condições de desordeiras, destemidas, da pá virada, como foram tratadas no início do século XX. (ARAÚJO, 2017, p. 8)

A proposta de trabalhar a capoeira angola nas escolas como uma prática pedagógica está ligada, especialmente, ao reconhecimento de que seus ensinamentos tradicionais contribuem para a formação de cidadãos e cidadãs críticas e autônomas na sociedade contemporânea. Dentro desse seguimento, o indivíduo aprende a se assumir enquanto um ser socialmente responsável nesse mundo. Esse aprendizado se dá dentro da própria capoeira, durante a prática, nos ensinamentos da tradição, no jogo, na organização de eventos e na distribuição de função dentro dos grupos. Dessa forma, ao acompanhar o movimento das mudanças sociais, a capoeira traz para o centro de sua roda as discussões de relevância na sociedade contemporânea como: gênero, raça e classe.

Dentro dessa realidade, a práxis pedagógica da capoeira angola se destaca como uma das mais importantes expressões culturais de origens africanas no Brasil. O foco dessa discussão é compreender em que aspectos e de que maneira essa práxis pode contribuir para uma construção integral do ser-humano, voltada para uma educação antirracista, antissexista e de inclusão social. Neste ponto, ressalto a necessidade de trabalhar a arte e as culturas como uma ferramenta de produção de consciência de seres humanos, incluindo com crianças e adolescentes em escolas da rede estadual de ensino.

### **A ginga feminista e a prática pedagógica**

O caráter enérgico da cultura negra é um atributo real que permite a permanência dialógica dos diferentes estilos nos lugares onde ela se finca. Pensando nisso, importante levar em consideração a capacidade de se recriar na medida que ela transita por espaços de poder e assume uma identidade no jogo de poder. Como aponta, Stuart Hall em sua obra *Da diáspora a cultura é um campo de batalha* e as lutas culturais são realizadas por agentes díspares, assim como negociadas com diferentes setores da sociedade civil.

A problematização nas construções das narrativas históricas das culturas leva ao rompimento de uma tradição de silenciamento das mulheres, o que de algum modo tem promovido impacto aos modelos nativos que se autodefinem como tradicionalistas. Sendo assim, as tensões geradas, sobretudo pela desconstrução de papéis sociais, recebem impulso das críticas feministas, onde em termos práticos, e com frequência, a figura do feminino é alvo de todas as formas de rebaixamento e violências. Pode-se observar que as lutas travadas no âmbito da cultura popular tornam-se uma arena onde

todos disputam o poder e querem ser reconhecidos. Apesar de muitas lutas não alcançarem seus objetivos mais desejados é importante não deixar de tecer uma reflexão sobre o que se está em jogo quando se disputa espaço numa tradição, além de identificar os sujeitos que disputam e para quem interessa a disputa.

Para situar a discussão em torno dessa temática dos feminismos, deve-se compreender que o patriarcado surge no eixo colonial, portanto foi preciso reposicionar a discussão antes de tomar o modo de luta feminista ocidental como universalizante, pois ambas as lutas estão situadas num plano geopolítico onde o capitalismo fundou suas próprias bases de sustentação, sob um regime de exploração do trabalho humano. É de extrema importância compreender também as sequelas deixadas pela colonização, e problematizar os modos de conhecimento e as formas de luta dentro do campo do feminismo. Foi a partir do conhecimento de autoras e ativistas do feminismo negro, latino americano e caribenho, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Ochy Curriel e Yuderks Espinosa Miñoso que puder ter uma dimensão do que vem a ser uma nova perspectiva para pensar o movimento dos feminismos pelo Atlântico negro. Neste sentido, o feminismo descolonial se relaciona com a realidade brasileira, na medida em que pensam a produção do conhecimento associada às experiências e práticas de vida pautadas nos saberes populares originários de comunidades indígenas, quilombolas, andinas, africanas.

Pensar a sociedade a partir de uma perspectiva crítica, nos coloca diante de questionamento sobre a ocupação dos espaços de poder. A filósofa Djamila Ribeiro (2017) propõe uma descolonização do pensamento, na medida em que lança o questionamento sobre quem pode falar numa sociedade que legitima a voz do homem branco e heterossexual. De acordo com a autora, “o propósito aqui não é impor uma epistemologia de verdade, mas de contribuir para o debate e mostrar diferentes perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 15).

Para refletir como as relações de poder definem os lugares de fala, acredito que é pertinente situar o conceito de lugar de fala e empoderamento, sobretudo articulando seus impactos na construção do movimento de mulheres no cenário cultural brasileiro. Neste ponto, além dos trabalhos de Djamila Ribeiro, destaco a importante pesquisa da arquiteta e escritora, Joice Berth, que retoma a importância do debate sobre empoderamento.

Para Djamila Ribeiro, pensar em feminismo negro é “romper com a cisão criada numa sociedade desigual, logo é pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que

pensemos em um novo modelo de sociedade” (2017, p. 14). Dessa forma, a ausência ou pequena quantidade de traduções e publicações de escritoras negras revela como o racismo epistêmico, apontado por Abdias Nascimento, atua na prática, inclusive, escritoras negras denunciam essas ações na literatura feminista. Em vista disso, o lançamento dessa coleção foi de fundamental importância para um melhor entendimento da nova configuração política. Contudo, muitas mulheres negras ainda encontram barreiras para acessar determinados espaços, que as localizam dentro de um processo histórico de invisibilização, legitimados por estruturas de poder.

O debate sobre lugar de fala contribui no entendimento do conceito de empoderamento. Para refletir esse diálogo, recorro a escritora Joice Berth para a compreensão do empoderamento como um processo coletivo, mas que também depende de uma ação individual. Popularmente falando, esse processo não se efetiva da noite para o dia. O empoderamento se dá a partir do momento em que o indivíduo passa pelo processo de conscientização do lugar que ele ocupa, do papel que ele desempenha em determinado grupo e qual a sua função na sociedade, para que através disso possa fortalecer o coletivo na caminhada dentro de uma sociedade marcada por opressões de gênero, raça e classe.

Neste sentido, é importante trazer para o campo epistemológico o conceito de interseccionalidade. Ele não se refere a soma de identidades, mas uma categoria analítica para investigar os efeitos estruturais do racismo patriarcal capitalista, como nos diz Carla Akotirene

A Interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são uns grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e mulheres de cor na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas (2018, p.43)

O modo de pensar as lutas antirracistas e antissexistas por meio de um trabalho coletivo coloca em evidência a importância de diferentes pessoas atuando na construção da mudança. Neste sentido, o conceito de interseccionalidade conduz nossa reflexão

para pensar como os mecanismos de opressão atuam sobre os diferentes corpos (mulher negra, idosa, gorda, deficiente, lésbica, cis, trans).

O conceito de interseccionalidade foi sistematizado pela feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw, e inaugurado por ela em artigo publicado em 1989, “*Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas*”. A autora em questão propõe seu uso como uma metodologia a ser utilizada para enfrentar as causas e efeitos da violência contra a mulher nas comunidades negras. Vale ressaltar que este conceito nasceu nas ciências jurídicas, área de formação de Crenshaw. Segundo a autora, ao analisar as origens da sistematização do conceito, desde então,

o termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, o sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras. (CRENSHAW, 1991, p. 54)

A autora reafirma o uso da interseccionalidade como aporte teórico metodológico para se pensar múltiplas exclusões e como de fato construir estratégias para o enfrentamento desse paradigma. A interseccionalidade, enquanto conceito, tem aparecido cada vez mais em outras áreas de pesquisa. Outro importante apontamento é o fato de que se, de início, a teoria interseccional focou nos conceitos de gênero e raça, a cada dia são ampliadas as análises que levam em conta outros marcadores sociais da diferença, tais como sexualidade, identidade de gênero, geração e tantos outros

Na capoeira algumas inversões são feitas para que o jogo aconteça de forma dialógica: o corpo fala e os instrumentos ganham corpo. A comunicação é feita por meio de simbologias, mandingas, jogo de corpo, oralidade, performances. As letras das músicas contam a histórica presença da África no território brasileiro, revelam outras imagens do processo de urbanização e construção do país, desmascara a democracia racial ao denunciar as faces perversas do racismo. Dentro deste cenário destacam os elementos simbólicos, significativos da oralidade. A valorização das mulheres é o primeiro passo na ginga do feminismo angoleiro. Sendo assim, esse movimento decorre da ocupação dos espaços de poder pelos diferentes tipos de mulheres, que atualizaram o jogo reposicionando as presenças e movimentações de diferentes corpos e corpos para o centro da roda. À vista disso, pode-se observar as mudanças na roda de capoeira.

Portanto é na prática que a ginga feminista ganha forma e se expande, incluindo cada vez mais diferentes pessoas. Através de novas posturas e comportamentos, os corpos se reinventam e potencializam novas formas de se engajar no mundo, performando outros papéis, percepções e relações. Pensando a capoeira nas suas dimensões da aprendizagem corporal, questiona-se a sexualização e rebaixamento dado ao corpo feminino nesse espaço, e esses questionamentos também são levados para o debate em sala de aula. Como repensar os corpos de mulheres fora desses mecanismos de opressão e promover práticas corporais que transcendam as atribuições de gênero? E como levar isso para a roda das escolas? Como fazer essa roda girar nas escolas?

Ao incluir a capoeira nas aulas de ensino fundamental, dentro da disciplina de território e identidade, percebi uma curiosidade das turmas sobre a relação entre capoeira e o candomblé. Queria saber o que são orixás e se capoeira era macumba. Neste aspecto, foi muito positivo trazer a capoeira e suas simbologias para a escola pois despertou a curiosidade e esse é um dos meus maiores desafios cotidianos. O processo de descolonizar a prática pedagógica oferece estratégias de lutas contra toda forma de colonialidade de opressão e desvalorização social pautada em premissas discriminatórias de base racial, religiosa, de gênero, sexual, de classe e de deficiência. Neste sentido, tendo em vista o impacto do racismo na vida dos(as) jovens, trazer para as salas de aulas o valor das culturas afrobrasileiras é um grande salto no caminho para uma educação antirracista. A orientação teórica da pesquisa tem como base os estudos feitos por Rosângela Araújo, professora do departamento de Educação da UFBA e mestra de capoeira angola.

Na capoeira, o sujeito, aprende a se assumir enquanto um ser socialmente responsável nesse mundo. É um modo de vida conduzido por valores que se perpetuam em um tempo e são resguardados na memória através da oralidade, religiosidade, corporalidade, ritualidade, ancestralidade e coletividade. Sara Machado<sup>29</sup>, capoeirista e pesquisadora, também desenvolveu estudos no campo da capoeira. Para Machado, esses elementos são parte da cosmovisão africana e relacioná-los a ideia de autonomia e liberdade é um modo peculiar de educação. A sua dissertação, foi fruto de uma pesquisa sobre a capoeira angola como uma prática educativa para a autonomia e liberdade das crianças que vivem em uma realidade social de resistência, numa comunidade específica

<sup>29</sup>Sara Machado é mestre em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação pela UFBA e doutora em Difusão do conhecimento pelo Programa multi-Institucional e Multidisciplinar em difusão do conhecimento com a tese intitulada “*Baobá na encruzilhada: capoeira angola, ancestralidade e permacultura*”.

chamada Alto da Sereia, localizada na capital baiana. Neste trabalho, a autora tem como tema central a práxis pedagógica da Capoeira Angola, considerada por ela, uma das mais importantes expressões culturais de raízes africanas no Brasil que contribui para uma educação integral do ser-humano, voltada para a sua autonomia e libertação. A pesquisadora destaca a importância dessa prática na formação de crianças e adolescentes.

Para pensar a educação e a sua efetividade na vida cotidiana é necessário que tanto o conteúdo programático quanto a didática utilizada sirvam para que transformem o currículo como uma prática para produzir a aprendizagem. Nessa perspectiva, bell hooks orienta que “A partilha de ideias e informações nem sempre progride tão rápido quanto poderia progredir num contexto mais homogêneo. Muitas vezes, os professores e os alunos no contexto multicultural têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias. (HOOKS, p. 59)

O currículo para Educação básica tem como prioridade a formação do sujeito contemporâneo, compreendendo seu processo de construção em momento histórico e cultural, sendo assim cabe interpretá-lo como uma ação que não acontece de modo linear e neutro. Neste sentido, o currículo não é entendido apenas como conteúdo, ele corresponde a todas as ações que se realizam na escola onde docentes e alunos estejam envolvidos, e isso, portanto, tem a ver com postura, com comprometimento, com intenções. Dessa maneira, o currículo passou a ser entendido para além das questões práticas e metodológicas. O que antes se entendia como um conjunto de conteúdos e procedimentos metodológicos, atualmente passou a ser estudado, problematizado, definido e redefinido.

No Brasil, a LDB (Lei de Diretrizes Básicas) diz que compete à União junto aos Estados e Municípios definir conteúdos mínimos comuns para elaboração de diretrizes curriculares. A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver nas longas etapas e modalidades da educação Básica. A discussão curricular deve ser um processo contínuo e permanente como uma política pública.

O Feminismo Angoleiro trata de discutir a importância de incluir novos olhares e vozes de muitas outras tradições que são esquecidas, silenciadas sobre a história das mulheres. Desse modo, tem se apresentado por meio do protagonismo das mulheres, onde estas vem criando um repertório próprio nas músicas de capoeira. Como podemos

ver no corrido cantado pela Mestra Ritinha<sup>30</sup> na roda:

Mulher preta tem beleza  
mulher preta tem poder  
mulher preta tem história  
mulher preta eu sou você

O diferencial deste novo repertório se encontra, principalmente, na criação de músicas que abordam as narrativas das mulheres, em especial as mulheres negras. O que tínhamos na capoeira até uns anos atrás era um conjunto de obras literárias, estudos acadêmicos, letras de músicas, narrativas históricas, mitos e lendas que priorizavam, reforçavam e valorizavam o lugar central do homem, sujeito masculino. O que estávamos acostumadas a ouvir nas rodas de capoeira tinha a ver com a realidade dos homens, onde estes teciam verdades sobre as próprias mulheres. No entanto, quando as mulheres tomam a frente de seus grupos, elas reconhecem seu potencial de mudança, utilizando de suas realidades para elaboração das estratégias de enfrentamento. Como podemos observar na ladainha abaixo, feita pela contramestra Tatiana<sup>31</sup>:

Minha mãe lá vem o homem  
minha filha deixa vir  
eu não devo nada ao homem  
esse homem deve a mim  
ele diz que é provedor  
eita que provocação  
quando muito pouco ajuda  
não há participação  
mas homem é independentemente  
homem tem autonomia  
sua escolha é privilegio  
destino é covardia  
só não me diga provedor  
que é chefe de família  
senão ta com a tua mãe  
e nem ta com a tua avó  
camaradinha  
onde é que ta tua cria...3

<sup>30</sup>Mestra Ritinha, uma das grandes referências feminina no universo da capoeira angola. Foi uma das primeiras mulheres iniciada na capoeira angola, na academia do Mestre João pequeno, no ano de 1983. Mestra Ritinha faleceu no ano de 2019. Para conhecer a história da Mestra Ritinha, e de outras mulheres na capoeira, ver o documentário “Mulheres da pá virada”, produzido pelo coletivo feminista Maria Filipas (grupo de estudos e intervenção feminista na capoeira).

<sup>31</sup>Tatiana é Contramestra do grupo Ngoma de capoeira angola do mestre Marrom, no Rio de Janeiro.

## Considerações finais

O Feminismo Angoleiro trata-se de um fenômeno recente na história da capoeira angola que surge dentro do movimento de mulheres capoeiristas e situa a capoeira anteriormente ao próprio feminismo. Portanto podemos concluir que neste processo há uma formação política das mulheres na capoeira à medida que ocorre a incorporação das pautas feministas, conectando a pequena roda, onde o jogo da capoeira acontece e a grande roda, que simula a roda da vida. Sendo assim, essa dinâmica nos permite perceber que os espaços estão sendo reconstruídos, e em conjunto, quando se aprende a lidar com a/o outra/o, tem-se uma compreensão de convívio com as diferenças que questiona a universalidade das mulheres. Partindo do questionamento da “feminilidade”, o Feminismo Angoleiro se propõe a pensar as pluralidades de mulheres na capoeira, além de buscar avançar no debate em relação à desconstrução dessas categorias como universais. Não se fala de um tipo único de mulher, mas de uma diversidade: idosa, com ou sem deficiência física, mental, gorda, magra, preta, branca, indígena, quilombola, LGBTQIA+, trans, mãe, solteira, filha, brasileira, estrangeira entre outras. Para Janja, a mestra do grupo, “apesar de entender e valorizar as experiências destas, as nossas vivências nas culturas tradicionais africanas nos chamam a permanecer convivendo nas diferenças, sendo esta, uma forma de articulação de novas aprendizagens” (ABREU; CASTRO, 2009, p. 205).

As transformações podem ser observadas na roda, através das posturas de jogos entre capoeiristas, nas músicas cantadas no ritual da roda, no modo como as mestras organizam seus eventos e lideram seus grupos. Desse modo, está em construção uma nova forma de entender a tradição, não como um lugar de esquecimento e aprisionamento das mulheres, mas como um espaço onde estas possam se sentir à vontade para reescrever suas histórias. No Feminismo Angoleiro, a capoeira prepara o corpo para ser usado como instrumento de luta política contra a opressão de classe, gênero e raça, e materializa possibilidades de respostas e ações práticas.

O currículo escolar deve ser pensado para a formação do sujeito em sua totalidade e por meio de conhecimentos adquiridos para que possam transformar a sociedade, valorizando o seu contexto social e cultural.

Para tanto é preciso lançar um olhar mais analíticos sobre os processos escolares e não mais considerar como evidente por si as estruturas, os conteúdos dos programas, os métodos de ensino e de avaliação, e as relações entre alunos e professores. A

definição do que vem a ser ensino e de como deve se proceder, é o cerne de qualquer processo educativo. A questão principal está em investigar de que formas esses conteúdos serão importantes na prática do educando no seu cotidiano. Por isso é importante que o currículo seja construído coletivamente, pensando o que está em volta da escola, e como os alunos estão envolvidos nela.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Frederico José de; CASTRO, Mauricio Barros de (Org.). Encontros Capoeira. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.

ARAÚJO, Janja; LIMA SILVA, Renata de.; FERREIRA, Elizia Cristina (orgs). Mulheres que gingam: reflexões de gênero na capoeira. 1.ed.-Curitiba: Appris, 2022.

\_\_\_\_\_, Rosângela Costa. Ginga: uma epistemologia feminista. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13º Mundo de mulheres (anais eletrônicos). Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

\_\_\_\_\_. Entrevista. Revista Toques d'Angola, Salvador, INCAB, n. 4, nov. 2005.

\_\_\_\_\_. É preta, Kalunga: a capoeira angola como prática política entre os baianos: anos 80-90. Ilustração de André Flauzino. Coleção Capoeira Viva, 2. Rio de Janeiro: MC&G, 2015.

BERTH, Joice. O que é empoderamento? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. Stanford Law Review, n.43, 1991: 1241-1299

DAVIS, Angela. Mulheres, Raça e Classe. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAVIS, Angela. Mulheres, Raça e Classe. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOLTRAN, P. “Capoeira é pra homem, menino e mulher”: angoleiras entre a colonialidade e a descolonização. São Paulo, 2017, Sankofa, 10(19), 83-106.

GILROY, Paul. O atlântico negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: 2012.

GUERREIRO, Goli. Terceira diáspora: culturas negras no mundo atlântico. Salvador: Ed. Corrupio, 2010.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. - 2 ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MACHADO, Sara Abreu da Mata. Baobá na encruzilhada: ancestralidade, Capoeira Angola e permacultura. Tese de Doutorado defendida no programa de Doutorado Multidisciplinar e Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento da UFBA/Faced. Salvador: UFBA, 20016.

- MAGALHÃES FILHO, Paulo Andrade. *Jogo de discursos: a disputa por hegemonia na tradição da capoeira angola*. Salvador: EDFUBA, 2012.
- MOREIRA, Nubia Regina. *O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo*. Campinas: [s.n.], 2007.
- OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil*. Salvador: EDFBA, 2009.
- REIS, Leticia Vidor de Sousa. *O mundo de pernas para o ar: capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala? Série Feminismos plurais*. Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. 2ª ed. São Paulo: Expressão popular/ Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SANTOS, Francineide Marques Da Conceicao. *O feminismo que ginga: mulheres capoeiristas angoleiras em salvador dos anos 80*. Anais XI CONAGES... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/10749>>. Acesso em: 23/12/2017
- SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SOMERLATE BARBOSA, Maria José. *Capoeira: a gramática do corpo e a dança das palavras*. Luso-Brazilian Review. Volume 42, Number 1, 2005. University of Wisconsin Press. Disponível em <http://cppa.com.br/attachments/File/Artigos/18230806.pdf>. Acesso em 16 mar. 2016.]
- ZONZON, Christiane Nicole. *Nas rodas de capoeira e da vida: corpo, experiência e tradição*. Salvador: EDUFBA, 2017.

# **RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA: iniciativas educativas e os reflexos no chão da escola de Educação Infantil**

Daniele Laurinda Caetano  
Mestranda em Educação  
<http://lattes.cnpq.br/2294794311594075>  
laurindadaniele@gmail.com

## **RESUMO**

O presente trabalho tem por finalidade apresentar o percurso formativo docente e como ele pode ter desdobramentos em sua prática pedagógica e em uma escola de Educação Infantil em BH. Esta instituição, desde a sua inauguração, em 2002, incentiva práticas educativas que versem sobre a diversidade. Porém, em 2019, contatou-se que seria necessário um trabalho mais denso, por isso a escola atuou de forma sistematizada, buscando assegurar a efetivação da Lei 10.639/03. Com o intuito de organizarmos melhor o trabalho, foram estabelecidos três eixos de atuação, a saber: ações institucionais que envolvam toda comunidade escolar; formação das professoras e funcionários da escola; encontros semanais para as turmas de quatro e cinco anos com foco na educação das relações étnico-raciais. São ações contínuas, que visam uma formação mais ampla e livre de preconceitos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação das Relações Étnico-Raciais. Formação docente.

## **Introdução**

A autora cresceu em uma família pequena e os seus familiares procuravam ajuda entre si, por isso, em certos períodos do ano, sua prima, que é professora, passava alguns dias com eles. É lembrada a felicidade dessa prima em compartilhar com o restante da família as vivências na escola. A prima atua até hoje na mesma instituição, que é especializada em crianças com deficiência. Desde pequena, a autora foi nutrindo uma admiração por esta profissão, sendo, para ela, muito natural a escolha pelo curso de Pedagogia.

Relembrar essa trajetória a motiva e sinaliza que ela está no caminho certo. Em 2005, concluiu a graduação no curso de Pedagogia, mas naquele momento ela trabalhava no setor privado em uma área desvinculada do contexto educacional. Construiu boa parte de sua vivência no ambiente empresarial e, apesar desse fato, ela sempre ficava encantada com a Educação, especialmente, na primeira etapa da vida, em que são constituídas as fundações, as bases de um ser humano, porém ela também

observava uma enorme desvalorização dos profissionais da educação e ainda mais os dessa primeira etapa educativa.

No setor privado, o processo seletivo constituído de uma entrevista é de praxe. No ambiente empresarial, esta pesquisadora observava que, quanto mais elevado o nível hierárquico, menor era a presença de pessoas negras. Nessas e em outras situações, ela buscava entender o motivo desse fato, mas ainda não compreendia a ligação direta desse fato desigual com o racismo. Ao participar de uma seleção, ela sabia que seria avaliada e analisada. Isso causava extremo desconforto, pois passava a noite anterior preocupada em não se mexer muito durante o sono para não estragar a escova que ela havia feito no cabelo, por exemplo. Sempre era umas das poucas negras nestes processos e se sentia obrigada a chegar impecável. Sabia que o fator competência técnica não era eliminatório, porém o requisito “boa aparência” era, e neste quesito, já se sentia em desvantagem. Com o passar dos anos, ela foi se cansando do setor privado e decidiu que estudaria para concurso público.

Em 2013, ocorreu uma grande mudança em sua vida. Ela e sua família saíram do Rio de Janeiro e vieram morar em Belo Horizonte, face a uma oportunidade de emprego para seu esposo. Aproveitou ela o tempo livre para estudar e buscar uma ocupação e decidiu prestar concurso para ser professora de Educação Infantil. Passou, mas como as convocações iriam demorar, buscou um trabalho voluntário que trouxesse novas experiências. Começou a atuar em uma ONG que trabalha com a qualificação e inserção de jovens em empresas o chamado Programa Jovem Aprendiz. Foi o seu primeiro contato com a Educação depois da faculdade e ficou motivada, pois, em decorrência dessas vivências profissionais, foi possível contribuir com diversos processos de qualificação desses adolescentes, por isso ela acredita que, mesmo com poucos meses de atuação como voluntária, essa organização a contratou como coordenadora pedagógica do Programa Jovem Aprendiz.

Em 2014, aconteceu uma nova mudança em sua vida, engravidou e, em novembro, sua filha nasceu. Foi a partir desse momento que passou a querer ler e entender mais sobre a Educação Infantil. Ao se tornar mãe, surgiu uma necessidade muito forte de contribuir para a construção de um mundo melhor e para uma sociedade menos desigual, acreditando que a educação seria um dos caminhos. Foi convocada para tomar posse no concurso em 2015, sendo este um momento de muita alegria. Ela respirava a infância em casa e na escola. Devido a isso, chamou sua atenção a autopercepção dos seus alunos quando se pedia para eles fazerem um autorretrato, por

exemplo (Figuras 1 e 2). Algumas crianças que eram negras e não tinham olhos claros se representavam com olhos claros e pele clara. Aconteceu certa vez de uma criança dizer que queria ter o cabelo igual ao da coleguinha, pois, ao contrário do cabelo da colega, o dela era duro e feio.

**Figuras 1 e 2: produção de autorretrato pelas crianças.**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019.

Sua filha, com apenas três anos, foi discriminada na própria escola onde estudava, em decorrência do cabelo crespo dela e, assim, houve a constatação do que Grada Kilomba (2019) relata em seu livro, *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, que, no período de escravização, o cabelo crespo não era sequer tolerado, tornando-se uma marca de servidão, representando primitividade e inferioridade sendo classificado como “cabelo ruim”. É relevante destacar como esses efeitos estão presentes, vivos até hoje, iniciando-se na infância.

Fato que funcionou como um despertar para a autora do artigo, que começou a estudar, fazer cursos, participar de núcleos de estudos e a se interessar pelos debates sobre racismo no Brasil com o objetivo de fazer algo a respeito, buscando uma resposta para problemas antigos, mas permanentes. Foi na EREER que ela encontrou proposições reais para transformar esse cenário, pois via algumas crianças em sofrimento por causa de sua origem étnico-racial. Ao mesmo tempo, ela revisitava a infância, porque também sofreu por ser preta e ter cabelo crespo na escola e isso era algo que continuava sendo a realidade de muitas crianças, o que para ela era e, ainda, é inaceitável. Nesse contexto, é importante observar que muitos profissionais de Educação ainda naturalizam falas preconceituosas e discriminatórias, argumentando que são só crianças e que as “brincadeiras” não podem ser consideradas situações de discriminação racial. Além

disso, a falta de formação, o silenciamento, o desinteresse, a negligência da gestão ao permitir que o trabalho obrigatório possa ser uma escolha, o racismo estrutural, a falta de controle e fiscalização colaboram para que essas posturas omissas e irresponsáveis continuem acontecendo no ambiente escolar. Parte desses problemas pode ser entendido na declaração de um gestor escolar ao afirmar que

— São poucos os professores que acessam os documentos que tem na unidade educativa, não vejo nos registros esses documentos serem citados, são muito pobres as escritas nos registros pedagógicos das professoras. Com relação à Lei 10.639, são alguns professores que trabalham, outros não têm nem conhecimento. Eu mesmo tenho aprendido e desconstruído algumas visões esse ano. (Cardoso, 2021, p. 154-155)

Diante dessa conjuntura e da possibilidade dessa negligência nas instituições, constatou-se que havia muito o que avançar no que diz respeito ao processo de reeducação étnico racial no contexto escolar. Sendo assim a autora passou a desenvolver seus projetos e planos de aulas com base na Lei nº 10.639/03 e 11.645/08, que altera a Lei 9394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena. A literatura pode ser uma ferramenta eficiente e lúdica para um trabalho pedagógico fundamentado na legislação antirracista. É por isso que os projetos que esta pesquisadora e professora desenvolve nascem, primordialmente, desse recurso educativo e depois desaguam na utilização de outros recursos didáticos, bem como no atendimento aos interesses demonstrados pelas crianças. Ao considerar a literatura infantil como um eixo de trabalho potente para nutrir nossas crianças, cita-se um de seus primeiros trabalhos, realizado em 2016, no qual se utilizou o livro *O cabelo de Lelé* (BELÉM, 2007). Hoje, tem-se consciência da qualidade de outros livros, que trazem ilustrações mais adequadas à estética negra, também se reconhece que, no período que esse livro foi lançado, havia poucas produções ligadas a essa temática. Durante o desdobramento da proposta educativa com a utilização desse livro e com a discussão sobre os tipos de cabelo comum entre pessoas pretas, as crianças manifestaram interesse em tocar o cabelo desta professora e, dessa forma, fizemos uma tarde de aconchegos em que as crianças tocavam umas nos cabelos das outras e no da professora. Isso contribuiu para a desconstrução de que o cabelo crespo é ruim, pois, ao tocá-lo, pode-se sentir a maciez, a textura e o cheiro que ele possui, sendo um momento de afeto e de

ressignificação dos valores preconceituosos introjetados pelas crianças sobre essa estética.

Em outro semestre, a autora trabalhou com o livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (Machado, 2019). Esse também foi um trabalho significativo em seu percurso. Apesar da representação inadequada da estética negra e de partes do texto equivocadas, ele aborda uma verdade: a de que, geralmente, herdamos nossas características físicas dos nossos avós, avôs, pai e mãe. Apresentaram-se algumas imagens e as crianças elaboraram seus autorretratos. Envolveram-se as famílias, apresentando o desenvolvimento do trabalho, solicitando fotos e pedindo que esses familiares dialogassem em casa com suas crianças sobre seus antepassados e sua constituição física.

Por fim, foram montadas as árvores genealógicas das crianças e, posteriormente, toda a escola pode apreciar o cartaz que ficou exposto no pátio da escola. Além disso, também fizeram uma releitura da capa do livro.

Ao final do projeto, elas compreenderam melhor a diversidade de características físicas, bem como os diversos tipos de cabelos que as pessoas podem ter, e que não há um cabelo correto e outro errado e, sim, que somos plurais e é preciso respeitar a todos, preservando, assim, a igualdade dos direitos.

Durante esses trabalhos, a autora também refletia, enquanto mulher negra, sobre as adversidades que essas mulheres enfrentam. Ela sabia que era atingida desfavoravelmente em inúmeras situações, e percebia que havia um coletivo de mulheres com essas mesmas características que enfrentavam situações muito semelhantes, como a dificuldade de acesso à educação, a postos de trabalho bem remunerados e ao sucesso em processos seletivos para empregos e para promoções na carreira. Também se analisou o acesso na área educacional, pois ele se deu via concurso público. Com isso, a autora pergunta-se: ela seria contratada para atuar em escolas da rede privada? Essa é uma questão que sempre gera um grande incômodo, pois o que é notória a presença majoritária de professoras brancas nas escolas da rede privada. O mercado de trabalho privado parece criar políticas e formas de assegurar a reserva de vaga para educadoras brancas, representando, assim, uma grande vantagem de inserção profissional e renda. Além disso, ao atuar com a infância e a ser mãe, a vida coloca em situações em que é preciso se posicionar e compreender as dinâmicas das relações raciais. Nesses anos, observaram-se as diversas relações em sala de aula e na vida da

autora com sua filha. Ao perceber essas dinâmicas, desejou-se aprofundar nos estudos da educação das relações étnico-raciais.

Por isso, em 2018, ao participar do curso Africanidades Brasileiras, no Centro Pedagógico da UFMG (Figura 3), a autora começou a compreender as diversas teorias entorno do racismo e como ele opera na sociedade brasileira. Passar por essa formação composta de nove módulos, tendo a oportunidade de dialogar com mestras e mestres que pesquisam e produzem conhecimento há muitos anos, tornou possível melhorar sua prática pedagógica e contemplar com mais densidade como se dão as relações étnico-raciais na sociedade. Por isso mobilizou-se a gestão de sua escola e mediou a parceria junto ao Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, tornando viável a formação para a EREER com o objetivo de contribuir para que as professoras da instituição que ela atua também tivessem acesso a essa formação.

**Figura 3: Conclusão do curso Africanidades Brasileiras, no Centro Pedagógico da UFMG.**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2018.

Dessa forma, em 2019, a gestão da escola fomentou a construção desse projeto, sendo Daniele Laurinda Caetano, que atua como professora da rede desde 2015, a responsável pela realização deste trabalho, tendo como enfoque a efetivação da Lei nº 10.639/03. Essa proposta visou a implementação de práticas pedagógicas no decorrer de todo o ano de 2019, que trouxesse a história e cultura africana e afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais para o cotidiano da comunidade escolar.

Destaca-se que o apoio e a abertura da gestão escolar foram fundamentais para motivar e impulsionar toda a escola, pois

É fundamental pensar acerca dos fundamentos da formação do (a) gestor (a), que perpassam pelo respeito à relação de democracia participativa e a novos paradigmas como a diversidade racial, em especial. Sua atuação como articulador (a) da estrutura pedagógica, administrativa, financeira, democrática, relacional, cultural e política no contexto escolar pode interferir positiva ou negativamente na construção de novos valores que visem à construção de uma escola com qualidade social direcionada à igualdade racial. (Alves *apud* Cardoso, 2021, p. 154)

Para além da obrigatoriedade da legislação é importante compreender os fatores que levam alguns gestores a estabelecer um verdadeiro compromisso com essa pauta e outros não. Este é um aspecto que, em decorrência do enfoque deste artigo, não será possível explorar, mas deixa-se apontado, colaborando para que ocorram reflexões, pesquisas e publicações sobre esses fatores que, nem sempre, são objetivos e que definem a existência ou não dessa abordagem.

Desta forma, a sistematização foi relevante, pois deu a possibilidade de manter o foco, acompanhar e avaliar os resultados de um trabalho anual. Como é perceptível, a trajetória profissional da autora, enquanto educadora, está profundamente relacionada com a dedicação a uma educação de qualidade, ou seja, que seja antirracista, promovendo assim um trabalho em consonância com o PNE – Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) que aponta na meta 7 a qualidade e no item 25 apresenta que qualidade também é

Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (Brasil, 2014)

É possível constatar que para atingir a qualidade é necessário um firme comprometimento dos profissionais de educação e gestores, bem como das Instituições Escolares com uma educação antirracista que realize políticas e ações efetivas com vistas a superação do racismo, conforme nos mostram autores como Kilomba (2019), Sousa; Croso (2007) e Cavallero (2012).

## **Institucionalização através do reconhecimento e da valorização afro-brasileira**

O tema da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) está contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola em que a autora atua e em todos os anos são realizadas ações, durante os semestres, que culminam em exposições e apresentações nas Sextas Coletivas, na Festa da Diversidade (Figuras 4 e 5), na Festa da Família e na Mostra Cultural, mas que são insuficientes para uma transformação social e erradicação do racismo.

**Figura 4: Cenário da Festa da Diversidade 2018.**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019<sup>32</sup>.

Por isso, em 2019, o enfoque foram as práticas pedagógicas com vistas a efetivar a educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Apresentam-se as três dimensões para se atingir este desafio baseado em: ações institucionais que envolvam toda a comunidade escolar; formação das professoras e funcionários da escola; e, por último, encontros semanais para as turmas de quatro e cinco anos que tratasse especificamente da ERER. Assim, foi possível desenvolver, acompanhar e analisar o desdobramento dessas ações que será aqui apresentado.

Considerou-se exitosa essa prática, pois ela teve o envolvimento de todo o corpo docente nos projetos propostos, o resgate da autoestima pelas crianças e pelas famílias,

<sup>32</sup> Todas as imagens foram feitas com o consentimento da direção da escola com autorização para publicação.

a valorização das identidades e o respeito a todos. Houve a formação do corpo docente, quanto a educação para as relações étnico-raciais, tanto na teoria quanto na prática, sendo elaboradas práticas pedagógicas em atendimento às Leis 10.639/03 e 11.645/08 no decorrer de todo ano (Sousa; Croso, 2007, Santana, 2010, Souza; Paiva, 2012, Munanga, 2015).

**Figura 5: desenhos feitos pelas crianças, representam elementos ou personagem das histórias**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019.

### **Objetivos da experiência, metodologia, desenvolvimento**

Em março, dialogou-se sobre as possíveis ações institucionais e iniciou-se com uma observação atenta dos estudantes, especialmente nas turmas de quatro e cinco anos, pois esses seriam os que logo deixariam a Educação Infantil. A presença de falas, gestos e posturas racistas das crianças acontece de forma cotidiana, pode-se observar, por exemplo, como elas nomeiam a cor de um colega, o tipo de cabelo e o formato do nariz e boca, podendo ocorrer de forma mais ou menos explícita, hierarquizando as diferenças e produzindo desigualdades. Contudo é preciso estar consciente da existência do racismo e da complexidade das relações raciais que ocorrem e como devemos intervir e educar, pois

Se a diferença enriquece, a desigualdade termina por oprimir. Se os diferentes podem conviver e colaborar entre si, os desiguais tendem a se afastar e a se agredir. Na escola, essa distinção é facilmente observável. A riqueza das diferenças existentes em qualquer sala de aula torna o trabalho docente mais complexo, mais instigante e mais atraente. Já as desigualdades podem provocar reações adversas, que chegam à rejeição e ao isolamento dos desiguais. Daí a necessidade de um comportamento cuidadoso e ponderado do docente. O modo como atua pode favorecer o florescimento de perspectivas e nuances marcados pela autoria, pela diferença e pela riqueza que a diversidade pode incentivar. Por outro lado, pode também prenunciar um clima pautado pela desconfiança, pelo desacordo e pela desigualdade. (Oliveira; Breder; Filpo, 2020, p. 6)

Mesmo abordando temas ligados à diversidade desde a inauguração da escola, as situações de discriminação e os estereótipos ainda estão presentes e causam marcas psicológicas nas crianças, de maneira a reproduzirem falas que denotam o sofrimento quanto a sua origem étnico-racial e ainda podendo gerar o desejo de branqueamento, pois menções negativas ao cabelo crespo, por exemplo, são frequentes de forma que as próprias crianças negras começam a desejar o cabelo liso igual ao da coleguinha, pois, introjetam em suas percepções que o dela é duro e feio fato semelhante foi observado por Cavallero:

A relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele. (Cavallero, 2012, p. 9)

Neste trabalho enfrenta-se o primeiro desafio, a convicção das docentes sobre a inexistência do racismo na infância e pelo fato da escola sempre estar aberta à temática, ideias reforçadas pela exceção, pois ocorriam iniciativas de propostas de trabalhos voltados para a diversidade de forma isolada. Parte-se da premissa que se teria que demonstrar que a hierarquia racial está presente desde a primeira infância e, por isso, dispuseram-se bonecas brancas e negras no ambiente de sala de aula e foi possível observar que as crianças relacionavam o que é negativo às bonecas negras e o que é positivo às bonecas brancas. O maior interesse das crianças negras e brancas se deu pela boneca branca. Fizeram-se os registros das observações, das falas e posturas das crianças e compartilhou-se com as docentes e com os funcionários da escola em um

momento formativo, para que estes tomassem conhecimento e fossem sensibilizados pela urgência do trabalho com a temática em função de parte do corpo docente julgar desnecessário esse trabalho, por acreditar que entre crianças tão pequenas não haveria preconceito e discriminação racial.

Com base nessa discussão, Souza e Croso (2007) esclarecem que:

Na educação infantil apenas muito recentemente o tema tem sido estudado e pesquisado. Permaneceu durante muito tempo a ideia de que a abordagem da temática étnico-racial na educação infantil seria desnecessária pela suposição de que entre crianças pequenas não haveria preconceitos e discriminação racial. No entanto, estudos recentes revelam que desde a mais tenra idade, crianças negras e brancas convivem com situações conflituosas no tocante à identidade étnico-racial. É possível detectar que, dada a sociabilidade, crianças negras manifestam uma visão de inferioridade com relação ao seu pertencimento étnico-racial, enquanto crianças brancas expressam um sentimento de superioridade, sendo, em algumas situações, preconceituosas com relação às crianças negras. (Souza; Croso, 2007, p. 22)

Como é possível negar ou não acreditar neste sistema de opressão racial se a fundação do Brasil já nasce com um sistema hierárquico, em que pessoas negras são vistas como inferiores e as brancas como superiores e esses reflexos estão visíveis na sociedade. Essa relação também é estabelecida nas instituições de Educação Infantil, pois esta funciona como uma amostra do que acontece na sociedade. O livro de Eliane dos Santos Cavallero, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, é fruto de um estudo profundo sobre a socialização das crianças negras no espaço da pré-escola e na família. A discriminação constatada pela autora é cruel: apresenta fatos que mostram que, mesmo com pouca vivência na sociedade brasileira, as crianças já manifestam as tensões raciais entre si (Cavallero, 2012). As professoras também externam essa discriminação racial e tratam-na com naturalidade dentro da instituição escolar e responsabilizam as famílias por essas relações, transferindo, assim, a parte que lhe cabe.

De acordo com Cavallero (2012):

O modo como essas educadoras concebem o cotidiano escolar e as relações interpessoais nele estabelecidas dificulta a percepção dos conflitos étnicos e, inclusive, a realização de um trabalho sistemático que propicie a convivência multiétnica, já que para elas esses problemas inexistem. (Cavallero, 2012, p. 55)

Tanto na relação estudante-estudante quando professora-estudante, a autora expõe um despreparo do corpo docente, pois as professoras, de modo geral, não realizam intervenções ao se depararem com as diversas colocações discriminatórias. Certamente, essas experiências negativas e o silêncio das professoras colabora para a introjeção de um sentimento de inferioridade, pois, diante desse contexto social, a criança é vista e passa a se ver com base em como atribuem valor às suas características físicas: “cabelo duro” e “feia” em relação à criança branca. Esses fatos afetam negativamente a constituição da identidade das crianças negras, pois existe um padrão eurocêntrico estabelecido e, portanto, estas estão à parte do que é entendido como belo. Por outro lado, a criança branca é privilegiada sendo representada em todos os âmbitos como por exemplo nas histórias que são contadas e nos livros, a referência é o ideal branco, por isso mesmo ela não se pensa como branca e, a partir das suas vantagens, ela se desenvolve e cresce convicta da sua superioridade sem conseguir ver que ela também é diferente.

Por tudo isso, a formação docente e continuada de toda comunidade escolar é uma ação impreterível, pois a sociedade é dinâmica e as relações raciais complexas, formar profissionais e instituições com valores antirracistas deve ser a principal pauta da educação. A maioria das educadoras(es) não tiveram essa formação em sua graduação e, por isso, a formação em serviço e continuada é necessária para termos qualidade no desenvolvimento do trabalho educativo.

Assim, entender a configuração racial da nossa escola também é importante. Em minha escola, ao fazermos o levantamento na ficha de matrícula, constatamos através Sistema de Gestão Escolar (SGE) que 65,12% dos nossos alunos são negros (somando pretos e pardos) (Belo Horizonte, 2022). Quem declara a cor/raça são as/os responsáveis, assim como a população brasileira, na escola pública onde a autora trabalha, naquele ano, a maioria das crianças eram negras, o que está de acordo com a realidade do Brasil, pois, conforme o IBGE, negros (somando pretos e pardos) são 56,01% da população brasileira. Por essa razão, o trabalho com a EREER é necessário em todos os contextos e em todas as instituições, pois:

educação das relações étnico/raciais positivas tem como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulhar-se da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de

reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a brasileira. (Brasil/MEC, 2006, p. 238)

Assim, faz-se necessária, desde a Educação Infantil, a abordagem da cultura africana e afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais de forma contínua e consistente. Isso porque “[...]acreditamos que as mudanças fundamentais para se caminhar para além do racismo só poderão acontecer por meio de mentes educadas para isso desde a mais tenra idade. A educação tem uma função primordial nesse sentido” (Rocha, 2018, p. 9).

Por isso, a literatura pode contribuir enormemente, pois as histórias têm a função de dizer o que diríamos de outra forma, muitas vezes de forma lúdica, sensível e adequada a realidade de cada faixa-etária. Podendo contribuir para uma melhor compreensão do social através do afeto e das artes. Além disso, ela desperta a imaginação, a criatividade e o gosto pela leitura, fato que pode alargar nossa visão de mundo, pois muitos mundos cabem dentro de um livro de qualidade.

Assim, já no primeiro semestre, o livro de referência indicado para o trabalho pedagógico na escola em questão foi *Bruna e a galinha d'Angola* (Almeida, 2009) e envolveu toda a comunidade escolar. A escolha desse livro se deu em função da personagem central ser uma menina negra e que também demonstra a solidão vivenciada por algumas crianças negras. Solidão que começa na escola. No decorrer da história, a personagem vivencia um processo de autovalorização e passa a se relacionar com outras meninas e com a sua comunidade. Destaca-se também a relação entre avó e neta, a sabedoria e ancestralidade de sua avó e a apresentação de uma outra perspectiva da criação do mundo. A galinha da d'Angola é uma figura central nessa criação, colaborando, assim, para o aumento da diversidade cultural. Por sua vez, conhecemos o panô, que se tornou, durante esse trabalho, um outro modo de contar histórias. Esse panô foi criado pelas crianças e seus responsáveis e recriado por muitas turmas, ficando exposto na escola, conforme mostra a Figura 6.

**Figura 6: panô de criação coletiva sobre *Bruna e a galinha d'Angola***



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019.

Teve-se a presença das famílias no evento escolar, em abril. Aproveitou-se a Festa da Família, momento em que se reforça a importância dessa construção, conscientizando as famílias sobre a importância do tema. Realizou-se uma oficina com os responsáveis e finalizou-se com a exibição, de forma contextualizada, da história da *Bruna e a galinha d'Angola*. Em seguida, propôs-se a confecção de panôs envolvendo a participação das crianças juntamente com a dos responsáveis (Figura 7).

**Figura 7: Atividade interativa com as famílias**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019.

Foram realizadas múltiplas atividades com as turmas, desde o berçário até a turma de cinco anos, sendo muito significativo o envolvimento de todos da escola. Uma dessas atividades foi a interação das famílias com uma boneca negra, representando a personagem Bruna. Essa boneca foi para a casa das crianças, para que as famílias contribuíssem com essa experiência, por exemplo, confeccionando algumas roupinhas, deixando a boneca dormir em suas casas. No final, a família fazia um relato sobre como foi receber a Bruna em casa. Em outras ações, a história foi adaptada para cada faixa etária. Tivemos recontos, teatro das professoras, exibição do vídeo com a história da *Bruna e a galinha d'Angola*. Foram feitas muitas produções da Bruna, da galinha Conquém e de outros personagens da história em diversos materiais, como fantoches, dedoches, painéis, pintura, dobraduras e materiais recicláveis. Também foi trabalhada a construção de galinhas com argila e um panô coletivo.

**Figura 8: Exposição de trabalhos realizado por todas as turmas.**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019.

Nesse projeto, as crianças se apropriaram dos elementos da cultura africana: puderam ver uma menina negra como protagonista da história, conheceram outra forma da contar história através da oralidade e dos panôs e, a partir disso, surgiram inúmeras curiosidades que possibilitaram o desdobramento desse projeto durante muitos meses.

Sabe-se que este trabalho é diário e exige práticas pedagógicas que visem a desconstrução de estereótipos e contemplem todas as etnias dentro de uma perspectiva positiva. É necessário pesquisar e aprofundar cada vez mais este estudo para se construir práticas que promovam mudanças de fato. O que é amparado pela própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2018), segundo a qual:

Na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (Brasil, 2018, p. 40)

No segundo semestre, o livro *Betina* foi a fonte de inspiração para a elaboração das práticas pedagógicas. Focou-se na estética e na valorização da beleza negra e no cabelo crespo, uma vez que este foi outro elemento do preconceito racial que se fez presente ao observar as crianças da própria escola. Essa história oferece muitos elementos e possibilidades de trabalhos com as crianças, pois fala da ancestralidade, do afeto existente no cuidado diário que sua avó, personagem da história, tinha com seu cabelo. Ao trançar os cabelos de Betina, a avó entremeava amor, paciência e a valorização do cabelo crespo. O livro apresenta também valores e saberes que passam de geração em geração. A importância do protagonismo negro, inclusive na geração de renda que a autora, Nilma Lino Gomes, apresenta tão bem.

Este projeto envolveu a estética negra e, para isso, propôs-se o desenvolvimento de projetos e ações com o livro *Betina* (Gomes, 2009), sugerindo a adaptação deste para cada faixa-etária, inclusive, fazendo uma “seleção” dos trechos ou das imagens que se deseja focar. Disponibilizaram-se de forma complementar os livros: *Meu crespo é de rainha* (Bell Hooks), *O mundo black power de Tayó* (Kiusam de Oliveira) e *Princesas Negras* (Edileuza Penha e Ariane Celestino). Esses abordam enfoques semelhantes e buscam reverter o processo histórico de invisibilidade dos negros e negras. Um dos objetivos foi desenvolver trabalhos direcionados à desconstrução desses estereótipos sobre o corpo dos negros e negras. Muitas das vezes, esse imaginário remete à inferiorização das pessoas negras e já foram internalizados mesmo por crianças pequenas. Por isso, o reconhecimento e valorização dessas características, como o cabelo crespo, por exemplo, são extremamente relevantes, especialmente, na infância que é um período da formação da identidade.

O livro *Betina*, proporcionou o trabalho com diferentes enfoques. Algumas professoras, por exemplo, trabalharam a relação da avó com a sua neta ao transmitir seus saberes e fazeres a Betina. Por isso, um grupo de professoras organizou uma manhã de chá e afeto, pois as avós foram convidadas para estarem juntas com seus netos/netas

proporcionando, assim, momentos prazerosos de reconhecimento e valorização dessas pessoas mais velhas que tem muito a ensinar (Figuras 9 e 10).

**Figuras 9 e 10: chá e afeto organizado na escola**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019.

Teve-se o dia da Beleza: criou-se um cantinho similar a um salão, fizeram-se tranças, penteados, contaram-se histórias e as crianças desfilaram. Em outubro, houve a culminância do projeto com a vinda da *Betina*. Ela contou histórias, falou sobre os tipos de cabelos e fez muitos penteados e tranças. Foi muito significativo para todos receber a personagem do livro (Figuras 11 a 13). As crianças ficaram maravilhadas, diziam: “A Betina saiu do livro e veio nos ver”. Nosso objetivo foi colaborar para a desconstrução dos estereótipos que já estão presentes em nossas crianças e causam marcas profundas, atingindo diretamente a autoestima. Já colhemos alguns resultados dessas ações, pois é visível a mudança na postura de algumas crianças: elas estão mais felizes, mais sociáveis e fortalecidas em sua autoestima. Algumas famílias entenderam a importância desse cuidado estético e isso refletia no gosto com que as crianças chegavam à escola. O que compactua com o que diz Souza (2007) sobre o papel da escola face às relações étnico-raciais:

Com a Lei n 10.639/2003 a escola aparece como *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas. Como aparece nas diretrizes, o enredamento da tarefa requer aprendizagens que “questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras, atitudes que, velada ou explicitamente violentas,

expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual” (Diretrizes, 2005, p.12). Para além dos dispositivos legais, trata-se da inserção em um processo de reeducação: conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir as ideias e noções e práticas que, até então, amparam as desigualdades étnico-raciais que se fazem presentes em todos os níveis de ensino. (Souza, 2007, p.21)

**Figuras 11 e 12: visita de Betina a escola.**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019

**Figuras 13: visita de Betina a escola.**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019.

### **Formação do corpo docente e funcionários da escola**

Ao firmar parceria com Centro Pedagógico (CP) da UFMG e com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de BH, visou-se a qualificação do corpo docente quanto a Educação das Relações Étnico-Raciais. O agrupamento recebeu durante todo ano diversas formações voltadas para a teoria e a prática antirracista. Esse foi outro aspecto de grande relevância nesse projeto: a formação docente, sobre a qual Gomes e Silva (2015) assim se manifestam:

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas. Assim, poderemos possibilitar momentos formadores na escola, nos centros de formação e na universidade em que estejam presentes as reflexões sobre o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade. Esses são componentes essenciais à educação. Quem sabe, quando o campo da educação compreender melhor que o uno e o múltiplo, as semelhanças e as diferenças são condições próprias dos seres humanos, os educadores e as educadoras poderão ser mais capazes de reconhecer o outro como humano e como cidadão e tratá-lo com dignidade. (Gomes; Silva, 2015, p.23)

Essa articulação com o Centro Pedagógico (CP) da UFMG foi uma grande conquista, pois, de muitas formas, as docentes da escola também puderam receber uma formação de qualidade, com dois dos profissionais recebidos em 2018. Teve-se o primeiro encontro com a professora Tânia Aretuza, da UFMG, que fez um trabalho de sensibilização do agrupamento, escutou e elencou as demandas das nossas profissionais em relação aos possíveis entraves para trabalhar a temática da ERER. Houve a devolutiva para as professoras com todas as informações sobre os itens apontados e, assim, iniciou-se pelas demandas com maior evidência, como por exemplo: as brincadeiras.

Nos meses seguintes, o professor Cláudio Emanuel, da UFMG, atendeu as demandas apontadas, apresentando possibilidades para todas as faixas etárias, como também diversas formas de inserir as africanidades nos momentos com as crianças através de músicas, brincadeiras, danças, estética, dentre outras ações (Figuras 14 a 16).

**Figuras 14 a 16: trabalho com as africanidades na escola**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019.

## Encontros semanais para as turmas de quatro e cinco anos com foco nas relações étnico-raciais

O último eixo desse trabalho foram os encontros com as turmas de quatro e cinco anos. Atuou-se em todas essas turmas com o objetivo de trazer mais possibilidades de desenvolvimento de atividades e de contribuir com a implementação da temática em questão. Os momentos iniciavam da mesma maneira: formava-se um círculo, conforme a tradição de muitas culturas africanas, agradecia-se e, na maioria das vezes, cantava-se. A literatura foi o ponto de partida para essas abordagens e trabalhou-se em uma perspectiva de construção dos valores, da aceitação e da admiração das diferenças, privilegiando a oralidade, também se pautou nas artes, como: poesia, pintura e brincadeiras (Figuras 17 e 18).

**Figuras 17 e 18: atividades sobre as relações étnico-raciais nas turmas de quatro e cinco anos**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019.

O primeiro livro escolhido foi a *Cor de Coraline* (Rampazo, 2017), que propõe, de forma lúdica, a desconstrução da famosa frase: me empresta o lápis cor de pele? A contação da história, se deu sem que as crianças vissem as imagens do livro e, dessa forma, eles tiveram a oportunidade de imaginar como seria a personagem principal, a Coraline. Exercitou-se a oralidade e solicitou-se que as crianças reproduzissem a Coraline da forma como elas a imaginavam. A maior parte das crianças imaginaram e representaram uma Coraline branca e, mesmo com o papel já sendo branco, as crianças utilizavam a tinta branca. Em uma intervenção, perguntou-se o motivo de pintar de branco o papel que já é branco e disseram que a personagem era bem branquinha como a branca de neve e, portanto, era preciso colocar mais a cor branca. Viu-se as misturas de cores e relacionou-se aos tons de peles, e também se registrou, através de fotografias

dos braços e das mãos das crianças, para demonstrar que todos são constituídos de diversos tons de pele e que nenhum é branco como o papel (Figuras 19 e 20).

**Figuras 19 e 20: atividade de registro.**



**Fonte:** Professora Daniele Caetano, acervo pessoal, 2019.

Em seguida, trabalharam-se os contos africanos, com o livro *Histórias Africanas para contar e recontar* (Barbosa, 2001). Posteriormente, através do livro *Histórias de Ananse* (Badoe; Diakitê, 2006), conhecemos comportamentos inesperados, de um ser que, às vezes, é aranha e outras é um homem. Também se relacionou o livro ao projeto institucional, pois a vovó Nanã tinha um baú com tesouros e todas essas ricas histórias estavam lá e ela as contava para Bruna. As crianças se apropriaram de uma poesia de Ruth Salles, *A aranha* (Salles, 2003), e a apresentamos de forma contextualizada na festa da diversidade.

Essas atividades estão de acordo com as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006), que expõem a importância das histórias através da oralidade:

Se o aprender ocorre por toda vida, sempre se aprende sobre várias coisas, em vários espaços e ambientes. Nas comunidades tradicionais, principalmente, os ensinamentos são transmitidos de geração a geração pelos familiares, pela comunidade, pela escola, sobretudo por meio da oralidade, da arte de contar histórias que trazem diferenciadas visões de mundo, lições para a vida, lembrança para a memória coletiva. Nessas culturas valoriza-se aquele que consegue armazenar histórias e fatos em sua memória. Em muitas culturas, especialmente as tradicionais africanas, os guardiões da história em diversas regiões da África desenvolvem grande capacidade de memorizar o maior número de informações a respeito da linhagem de uma família, da organização política de um grupo, das funções de determinadas ervas utilizadas para a cura de doenças, da preservação das tradições: são os *griots*, contadores de história, guardiões da memória. (Brasil, 2006, p. 44)

## Considerações finais - Uma reflexão sobre os resultados

Ao desenvolver esse projeto, teve-se o objetivo de garantir que, para além da aplicação da lei, os profissionais assumissem uma postura antirracista entendendo essa para além da obrigação, mas vendo como um valor e que toda a comunidade escolar fosse consciente da necessidade de acolher todas as diferenças étnico-raciais.

Em relação à formação, 53% das professoras da escola não haviam trabalhado a temática. Com as ações que permeavam todo o grupo, garantimos que 100% do corpo docente se envolvesse com a EREER e que todos os alunos fossem contemplados através desses trabalhos.

O trabalho desenvolvido nas aulas específicas já é uma prática consolidada e a cada projeto busca-se ampliar e contemplar a pluralidade, potencializando, assim, uma visão mais alargada da sociedade.

Ao lembrar dessa trajetória, percebe-se a importância da formação continuada. O curso *Africanidades Brasileiras* contribuiu enormemente para a formação da autora e instrumentalizou, o que contribuiu para que se pudesse implementar esse trabalho na escola citada. Posteriormente, deu-se prosseguimento aos estudos e isso possibilitou o ingresso no mestrado e hoje esse estudo faz parte do dia a dia desta pesquisadora e professora.

Sabe-se que a educação não é uma tarefa fácil. Muitas são as dificuldades e os desafios, mas também são inúmeras as possibilidades. Desse modo, concorda-se com o que estabelecem as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil/MEC, 2006):

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. Nesse ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério da Educação de implementar medidas que visem o combate ao racismo e à estruturação de projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos(as) alunos(as) negros(as). (Brasil/MEC, 2006, p. 23)

Discorrer sobre essa vivência mobiliza ainda mais a prosseguir e a destacar que se reconhece que cabe a todos a tarefa de assumir o antirracismo cotidianamente e especialmente na Educação Infantil, ressalta-se a responsabilização das instituições

educacionais, que, segundo Ibram Kendi (2020) em seu livro, *Como ser antirracista*, nos diz que:

Uma política racista é qualquer medida que produza ou sustente desigualdade racial entre grupos raciais. Uma política antirracista é qualquer medida que produza ou sustente igualdade racial entre grupos étnicos. Por política, eu me refiro a leis, normas, procedimentos, processos, regulamentações e diretrizes escritas e não escritas que orientam as pessoas. Não existem políticas não racistas ou neutras em relação à raça. Cada política, em cada instituição, em cada comunidade, em cada nação, produz ou sustenta desigualdade ou igualdade racial entre grupos raciais. (Kendi, 2020 p. 18)

Façamos isso!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: EDC – Ed. Didática e Científica e Pallas Editora, 2009.
- BADDOE, Adwoa. DIAKITÉ, Baba Wagué. *Histórias de Ananse*. São Paulo: Edições SM, 2006.
- BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias Africanas para Contar e Recontar*. São Paulo: Editora do Brasil Literatura, 2001.
- BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. Rio de Janeiro: IBEP, 2007.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *SIGA BH - Sistema de Informações para Gestão Acadêmica*. Disponível em: <https://sigabh.pbh.gov.br/sge-escola/ensino-geral#>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BRASIL/MEC. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secad/Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014). Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- BRASIL. *BNCC: Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acessado em: 30 agosto de 2022.
- CARDOSO, Cíntia. *Branquitude na Educação Infantil*. Curitiba: Appris Editora, 2021.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O desafio das Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- KENDI, Ibram X. *Como ser antirracista*. Rio de Janeiro: Alta Cult, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. 9. Ed. São Paulo: Ática, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 20-31, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2022.

OLIVEIRA, Diana Ramos de; BREDER, Débora FILPO, Klever Paulo Leal. (Orgs.). *Relações étnico-raciais e outros marcadores sociais da diferença: diálogos interdisciplinares*. Curitiba, Appris, 2020.

RAMPAZO, Alexandre. *A cor de Coraline*. São Paulo: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Coleção que história é essa? Caderno Afropedagógico*. Araguari: Produção Independente, 2018.

SALLES, Ruth Sylvia de Miranda. *Aprendendo com poesia*. São Paulo: Instituto Artesocial, 2003.

SANTANA, Patrícia Maria de. Energia Vital "Um abraço negro": afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (Orgs.). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 17-22.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03*. São Paulo: Petrópolis, 2007.

SOUZA, Jaíse do Nascimento; PAIVA, Tatiana Rachel Andrade de. Projeto “discutindo a diversidade étnico-racial na Educação Infantil”. In: ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO, 4., 2012, Campina Grande. *Anais IV ELIJE*. Campina Grande: Editora Realize, 2012. p. 1-11. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/880>. Acesso em 02 out. 2022.

# PROJETO AFROATIVOS: educação antirracista para além do afeto à causa

Larisse Silva de Moraes<sup>33</sup>  
Mestranda em Educação – UFRGS  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2734066647310531>  
[soralarimoraes@gmail.com](mailto:soralarimoraes@gmail.com)

## RESUMO

O presente texto apresenta reflexões acerca de possibilidades de educação antirracista em um contexto pandêmico, através do projeto Afroativos<sup>34</sup>, iniciativa desenvolvida com alunas/os e familiares da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint’Hilaire, localizada no bairro Lomba do Pinheiro, na periferia da cidade de Porto Alegre – RS. A abordagem enfatiza a necessidade de um compromisso coletivo, em que a gestão escolar também está incluída, para que a implementação da EREER (educação para as relações étnico-raciais) seja efetivada nas instituições de ensino. Para a condução do raciocínio, utilizo a escrita de si e o compartilhamento de práticas pedagógicas em parceria com a gestão escolar. O aporte teórico é construído, principalmente, através de diálogos entre as intelectuais Sueli Carneiro (2005), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), Carla Beatriz Meinerz (2017) e Gládis Kaercher (2021).

**Palavras-chave:** Educação antirracista. Gestão escolar. Pandemia. Afroativos.

## Introdução

Em 2020, a população mundial deparou-se com um vírus<sup>35</sup> totalmente desconhecido e avassalador. Lembro exatamente de quando as aulas foram suspensas e o clima de pânico instaurou-se, pois não sabíamos em que sentido seguir. Neste contexto pandêmico<sup>36</sup>, tivemos que lidar com a incerteza, o medo, a insegurança, a angústia de poder proporcionar um ensino significativo e manutenção de vínculo com as comunidades. Tivemos que nos reinventar. Desamparados, sem orientações da

<sup>33</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Idealizadora e coordenadora do projeto “Afroativos: solte o cabelo, prenda o preconceito” desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint’Hilaire, Porto Alegre – RS.

<sup>34</sup> Ao longo do texto, mencionarei algumas reflexões/expressões já realizadas/ditas anteriormente, que constam nas redes do projeto Afroativos (Facebook/Instagram) e/ou, que também, já foram publicadas em outros espaços.

<sup>35</sup> Ver mais em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 13 de set. de 2022.

<sup>36</sup> Ver mais em: <<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>>. Acesso em 13 de set. de 2022.

mantenedora sobre como lidar com as atividades e o atendimento das famílias, que com a quarentena e suas medidas de isolamento, passavam a ter necessidades que iam muito além dos conteúdos ensinados em sala de aula. As palavras da historiadora Grasiela Rodrigues (2021) ilustram parte desse quadro:

O ano de 2020 nos atravessou (e ainda está nos atravessando) de uma forma diferente. A pandemia alterou a nossa rotina. Por exemplo: sou professora da rede pública estadual, trabalho quarenta horas, não me julgo uma “expert” em informática, me “viro” bem com o básico... Em poucas semanas, a minha casa virou o meu local de trabalho, o meu celular (que era algo pessoal) passou a ser público... Enfim, várias transformações e adaptações ao chamado: “novo normal”.

Alterei parte da minha casa para poder receber o meu trabalho. Já, no dia a dia, foram muitos convidados: alunos, alunas, responsáveis, colegas de trabalho e muitas formações para tentar dar conta de uma demanda nova, que era o ensino remoto, algo que ainda estava em fase experimental. Confesso que ainda estou me adaptando a tantos recursos (vídeos, cards, programas, grupos de “Whatsapp” etc.).

As atribuições aumentaram, a demanda por produtos tecnológicos, também. Assistimos às instituições privadas se organizarem em uma semana, enquanto nós, da rede pública, aguardávamos um consenso do estado sobre os encaminhamentos dessa questão. Nos articulamos, num primeiro momento, no intuito de facilitar e criar vínculo com alunas e alunos. Foram criados grupos em uma rede social para a postagem de atividades para os educandos e educandas, criamos um setor na escola para dar conta de uma demanda nova (que eram os acessos para alunos e professores no “Google Classroom”) sem esquecer de mencionar todo o tempo com suporte tecnológico à comunidade escolar. Um desafio, visto que a maior parte das educadoras e educadores não possuía formação específica na área.

Considero um paradoxo falar em proximidade, durante um período em que nos isolamos fisicamente das pessoas; porém, percebi que nos voltamos às realidades das famílias, promovemos e encabeçamos iniciativas de ações solidárias em benefício das nossas comunidades (com e/ou sem a ajuda de instituições/associações parceiras), nos apoiamos uns nos outros, até mesmo nas dúvidas e inquietações sobre o que e/ou como fazer. Estivemos diante de inúmeros desafios, como por exemplo: de que forma manteríamos o vínculo com as famílias? Como pensar/planejar o desenvolvimento de aulas lúdicas sabendo que o conteúdo do ensino remoto não atingiria a maior parte das famílias que careciam do básico como emprego, alimentação e higiene? Assim, iniciamos um processo pautado em métodos de tentativa e erro, pois as diretrizes eram inexistentes, não havia um plano de ensino remoto e/ou um currículo emergencial para a situação vigente.

## De onde falo?

Eu, Larisse Silva de Moraes, mãe de Thiago Barbosa da Silva Júnior (meu principal projeto de vida), filha de Fátima Rosi da Silva (trabalhadora do lar<sup>37</sup>) e Marco Antônio Campos de Moraes (operário<sup>38</sup>). Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, idealizadora e coordenadora do projeto “Afroativos<sup>39</sup>: solte o cabelo, prenda o preconceito”. Sou uma mulher periférica, acredito na educação pública, ao ponto de ter mudado a minha vida para o bairro Lomba do Pinheiro. Eu desejava ficar mais perto da escola, pois foi o local que escolhi para a formação do meu filho. Sim, Thiago, é aluno da EMEF Saint’Hilaire, escola onde leciono. Somos moradores do bairro, com muito orgulho! Falo de dentro, de um lugar onde não me enxergo como mera observadora, mas como alguém que faz parte dessa imensa engrenagem que move as periferias do nosso país. A Dr<sup>a</sup> Petronilha Gonçalves e Silva (2011, p. 81) destaca que, “[...] Palavras, gestos, trejeitos são sempre mais potentes do que se pode captar. Por isso, somente o convívio com aqueles que os expressam nos leva a compreensões fecundas”. Falo de um lugar que mais se aproxima das famílias as quais sirvo do que propriamente da realidade socioeconômica dos meus colegas da educação. Perdoem-me se, em algum momento da escrita, eu avançar e/ou voltar no tempo, pois assim como reforça a pesquisadora (GONÇALVES, 2011, p. 17): “[...] Às vezes, pode haver na narrativa um aparente salto no tempo cronológico ou um retrocesso. Esforço desta autora, para mostrar que o que está lá na frente se junta com o que se passou lá atrás, ou para explicar que o mais atual vem sendo construído desde há muito”.

Tive uma infância marcada pela dificuldade em relação à formação da minha identidade, pois em alguns espaços negros eu era lida como branca; porém, a mesma leitura não ocorria em espaços brancos. Vivemos em um país que nega a existência do racismo, ao mesmo passo em que comemora a miscigenação, quando ela esconde nossos traços negroides. Vivemos em um sistema no qual embranquecer é mais fácil do que escurecer os pensamentos, as ideias e as atitudes. Diante desse contexto, é possível fazer uma análise em relação à formação da identidade de uma criança e o seu processo

<sup>37</sup> Ver mais em: <<https://blog.superandrezza.com.br/ser-dona-de-casa-e-um-trabalho/>>. Acesso em 12 de set. de 2022.

<sup>38</sup> Operador de estação de tratamento da água em DMAE (Departamento Municipal de Água e Esgotos).

<sup>39</sup> Redes sociais e contatos: <https://www.facebook.com/afroativos>; <https://www.instagram.com/afroativos>; [afroativos@gmail.com](mailto:afroativos@gmail.com)

de entendimento como negra nessa sociedade? Fui estimulada, desde muito cedo, a esconder os traços que mais caracterizavam a minha negritude. No meu caso, como uma mulher negra de pele clara, falo principalmente sobre a questão do cabelo, que alisei por mais de 20 anos. Acerca desse assunto, a advogada e escritora, Alessandra Devulsky (2021, p. 27) nos traz a seguinte reflexão:

A primeira forma pela qual o colorismo afeta negros claros é criando barreiras ideológicas no interesse natural que todo o ser humano tem por compreender suas origens. Crianças que crescem em meio a um ambiente escolar e familiar estruturado em princípios de desvalorização da cultura africana, da vilanização das vítimas da escravidão e de invisibilização de heróis e heroínas da resistência contra a escravidão não poderiam se desenvolver valorizando sua negritude.

Cresci recebendo elogios e “toques sutis” que me faziam acreditar estar bonita, somente com o cabelo “alinhado”, ou seja: liso. Os apelidos e “brincadeiras” eram constantes. Importante salientar que brincadeira é quando todas as partes envolvidas estão se divertindo. Um desses apelidos herdados da infância era a expressão “nega coqueiro”. Eu era magra e sempre fui muito alta. Mesmo prendendo os cabelos (pois não tinha coragem de soltá-los) o volume no alto da cabeça permanecia. Assim, meus colegas apontavam e riam com a semelhança entre mim e o coqueiro. Ao mesmo tempo em que me sentia oprimida e magoada, não conseguia reagir, pois realmente acreditava que era inferior. Para a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2000, p. 54):

A inação das xingadas revela um misto de medo, dor, impotência: diante dessas emoções imobilizadoras, não conseguem ou não sabem como se defender. Ante o ambiente que lhes é hostil, isolam-se, retiram-se do palco da disputa. Tentam passar despercebidas, abandonando o conflito.

A psiquiatra Neusa Santos Souza (1983, p. 29) reforça que:

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros.

Hoje, o que considero motivo de orgulho e valorização da minha ancestralidade; no passado, foi razão de constrangimento e dor. Atualmente, sei que o meu processo de transição capilar (do cabelo liso para o cabelo crespo), motivado pelo questionamento de uma aluna,<sup>40</sup> serve de inspiração para outras meninas e mulheres negras.

### Imagens 1 e 2: Etapas do meu primeiro processo de transição capilar



(Fonte: arquivo pessoal)

Há cerca de um ano, completei o meu segundo processo de transição capilar (dos processos de tintura para os grisalhos). Os meus primeiros fios de cabelos brancos começaram a nascer quando eu tinha 15 anos de idade (uma mecha bem na frente). Então, somei ao processo químico de alisamento, o processo químico de tintura.

<sup>40</sup>O acesso ao relato e às fotos da minha transição capilar pode ser realizado por meio da conferência TEDxLaçador (evento de tecnologia, entretenimento e design organizado de forma independente), é uma tendência mundial de conferências multidisciplinares de ideias. O TEDxLaçador é realizado no estado do Rio Grande do Sul e a participação do Projeto Afroativos ocorreu em junho de 2019. Material consultado: “Ressignificando a história e a cultura negra em sala de aula| Larisse Moraes| TEDxLaçador”. YouTube vídeo, 15:36. Postado por “TEDX Talks”, 18 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gMWud6IZQ3A&feature=youtu.be>>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

Façamos uma reflexão relacionada ao gênero, agora: quando um homem assume seus cabelos grisalhos, normalmente isso é associado a charme/experiência. Em contrapartida, quando uma mulher resolve assumir seus cabelos grisalhos ela é taxada de velha, desleixada, entre outros adjetivos. Sinto arrependimento por não ter me libertado antes, pois quando me olho no espelho, sinto orgulho do que vejo. Quando iniciamos o processo de cura e libertação, as mudanças externas refletem o que sentimos em nosso íntimo.

#### **Imagens 3 e 4: Fios grisalhos, após a segunda transição capilar**



(Fonte: arquivo pessoal)

Eu não culpo a minha mãe por ter autorizado e incentivado o uso de química nos meus cabelos, desde muito cedo. Tenho convicção de que isso foi ensinado a ela, também. Sinto como se estivesse quebrando esse ciclo de desumanização que nos foi imposto e faz parte da estrutura racista que rege o nosso país. Eu costumava ouvir que tinha “sorte”, pois só precisava me preocupar em alisar os cabelos. Assim, ninguém notaria que eu tinha um “pé na cozinha”<sup>41</sup>. Cresci lendo e ouvindo sobre a minha cultura e minha história sempre de forma rasa e negativada. As histórias sobre o povo negro sempre eram contadas através do viés da escravização. Aprendíamos nos bancos escolares e, ainda hoje, muitas crianças passam pela mesma experiência. A filósofa Djamila Ribeiro (2019, p. 24) enfatiza que, desde muito cedo (na escola) aprendeu sobre

<sup>41</sup> Ver em: <<https://www.google.com/amp/s/pragmatismo.jusbrasil.com.br/noticias/191503582/13-expresso-racistas-que-precisam-sair-do-seu-vocabulario/amp>>. Acesso em 14 de set. de 2022.

“um mundo em que as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido”.

Quando me tornei professora, percebi a necessidade do cumprimento da lei 10.639/03, pois nas periferias das cidades do nosso país encontram-se os maiores índices de população negra. Somos um país onde a maior parte da população se autodeclara negra, mas ainda somos tratados como minorias. Imprescindível salientar que não falamos de minoria numérica; e sim, de uma minoria em direitos, acessos e oportunidades. Trabalhar com EREER (educação para as relações étnico-raciais) trata-se de justiça social. A professora e pesquisadora Gládis Kaercher (2021)<sup>42</sup> nos traz a importante síntese: “ERER não é vingança; ERER é justiça”. Certa vez, em que tive a oportunidade de ser aluna da escritora Conceição Evaristo em uma oficina de escrita, aqui em Porto Alegre, no ano de 2019, ela nos disse em tom reflexivo: “dizem que, para uma mulher, escrever é revolucionário. Eu vou além e afirmo que, para uma mulher negra, escrever e publicar é revolucionário”.

Portanto, esse instante de apresentação e aproximação, que objetiva servir de inspiração para outras educadoras e educadores, também é um ato de revolução. Escrever sobre si; não no sentido egocêntrico, desconectado e colonial. A filósofa Sueli Carneiro (2005, p. 303) traz reflexões fundamentais sobre a importância da: “construção da consciência racial como instrumento de luta política voltada para a emancipação coletiva”. A intelectual, ainda reforça que, o cuidado de si trata-se:

[...] não apenas da construção de uma subjetividade centrada na adesão livre a um estilo que quer dar à sua própria existência, mas, sobretudo, por voltar-se à construção de sujeitos coletivos libertos dos processos de subjugação e subalternização. O cuidado de si se realiza para esses sujeitos no cuidado do outro, cuja libertação é a estética de suas existências. (CARNEIRO, 2005, p. 303)

Desse modo, afirmo que a vida de uma mãe solo, negra, periférica, ativista e acadêmica (para ser sucinta) é constituída de diversos caminhos que muitas vezes se sobrepõem. A geração de sobrecarga dificulta (entre tantos aspectos) o registro de tudo o que é realizado, pois o esforço já está tão naturalizado, que deixo detalhes importantes de lado, por não parecerem relevantes, já que fazem parte das lutas cotidianas. Trata-se

<sup>42</sup>Comunicação oral. Ver mais em: <[https://youtu.be/RKy\\_xT9xM7o](https://youtu.be/RKy_xT9xM7o)>. Acesso em 10 de set. de 2022.

de ultrapassar limites incalculáveis de um trabalho desenvolvido em tempo integral e muitas vezes relativizado/invisibilizado.

### **Erer como um compromisso de gestão**

Início este capítulo com um fragmento de texto do professor José Carlos Libâneo (2009, p. 2): “[...] uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos em sala de aula, de modo a se obter sucesso nas aprendizagens”, que dialoga com a fala do diretor de nossa escola, Angelo Barbosa (2021) nos trazendo um convite à reflexão: “a escola não pode ser uma reprodutora de realidades; ela deve ser uma transformadora da realidade”. Partindo desse olhar de organização e gestão relacionada ao objetivo de proporcionar pontes, ferramentas e elementos para que o espaço escolar seja um terreno fértil para o nascimento de transformações, pensemos na inserção da ERER (educação para as relações étnico-raciais) nos currículos escolares, pois de acordo com a professora e pesquisadora Carla Beatriz Meinerz (2017, p.67)

[...] tratar de racismo é tratar daquilo que nos toca cotidianamente, da dor presente no outro e em nós mesmos! Da dor que podemos causar ou impedir. Por isso, o tema da educação das relações étnico-raciais é fundamental. Se pensarmos que os preconceitos se materializam através de atos discriminatórios e que são aprendidos nos processos de socialização, onde a escola tem papel fundamental, devemos tratar com vigor essas temáticas na educação formal.

A realidade referente a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas instituições de ensino brasileiras, geralmente, fica a cargo das professoras e professores negras/os e/ou de outras pessoas sensíveis à causa, como afirma (MEINERZ, 2017) através de processos individuais, porém, precisa ser respeitada e implementada pelas redes de ensino como nos diz (KAERCHER, 2021):

A ERER é uma política de Estado. Uma vez que o Brasil é signatário de acordos internacionais que preveem o combate ao racismo (portanto mudanças de governo não implicam no abandono da política). Trata-se de um projeto de nação que atinge a toda a sociedade e não se resume a políticas públicas curriculares, pois pressupõe mudar práticas socioculturais, a partir de uma política de Estado.

O Plano Nacional de Implementação da EREER (educação para as relações étnico-raciais) informa que:

A Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (BRASIL, 2009, p. 5).

Através do compartilhamento desta experiência de parceria entre a gestão da nossa escola e a luta antirracista, não tenho a pretensão de utilizar as nossas vivências como um modelo de efetivação das leis, mas trazer inspirações, questionamentos e possibilidades, pois precisamos avançar e ir além da ideia de “favores” e/ou de sensibilização com a temática. Precisamos sair da superfície para que possamos combater de forma efetiva o racismo estrutural<sup>43</sup>. Parte considerável do crescimento do projeto “Afroativos: solte o cabelo, prenda o preconceito” deve-se ao apoio da gestão escolar, como a transcrição da fala do nosso diretor em encontro virtual promovido pelo TCE – RS (Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul) resume, a seguir:

As pessoas podem estranhar um homem branco vir falar sobre educação antirracista, então vou me posicionar, vou me colocar na posição de um parceiro, de alguém que nunca sentiu na carne essas questões do racismo [...] Apesar de ter me criado na Lomba do Pinheiro e ter estudado em escolas públicas municipais [...] Apesar de ter sido uma criança periférica, eu percebia, por exemplo, que (quando o ônibus era parado) eu nunca era revistado, nunca precisei descer do ônibus, nunca fui encostado num paredão e as pessoas percebem essas diferenças. A gente não pode fingir que não percebeu [...] Precisamos cumprir uma lei. A nossa luta tem que ser na superação da opressão; não na perpetuação da opressão [...] Dentro da gestão da escola, tenho a sorte muito grande e sei que não é uma sorte de todas as escolas, em ter pessoas militantes/ativistas dessa área, com as quais eu posso aprender. O Afroativos é o carro-chefe desse trabalho. [...] A gente não precisa dar voz para as pessoas, pois elas já nasceram com voz, mas a gente tem que dar espaço [...] É uma questão legal e também uma questão ética. O mundo não é bom, se não for bom para todos. Temos que lutar por isso [...] Quando a direção de uma escola percebe o impacto que um projeto está fazendo para as pessoas daquela comunidade, ela tem que proporcionar espaço para que isso se amplie. Não é fácil, porque infelizmente o poder público não nos incentiva como gostaríamos. É uma luta muito da escola [...] É preciso ter muita criatividade para tornar possível [...] A ignorância não pode ser uma desculpa eterna [...] Devemos oportunizar aos nossos alunos que eles saibam suas origens [...] A professora trabalha muito além da carga horária para desenvolver esse tipo de atividade

<sup>43</sup>Para maior aprofundamento, recomenda-se a leitura de ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

[...] Precisamos conscientizar as escolas de que temos leis para impulsionar, mas não podemos desenvolver um trabalho somente para cumprir um protocolo [...] (BARBOSA, 2021).

O posicionamento de Angelo Barbosa é um excelente ponto a ser tensionado sobre o uso equivocado da expressão “lugar de fala”, no intuito de utilizá-la como “lugar de cala”<sup>44</sup>, para que não se assumam responsabilidades no processo de luta por transformação, pois:

[...] O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2017, p. 64).

## **Projeto afroativos**

O projeto Afroativos, desenvolvido na EMEF Saint'Hilaire, no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre (RS) é uma proposta de empoderamento através do conhecimento, conscientização e transformação através do processo de AFROBETIZAÇÃO (ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira).

A iniciativa, protagonizada por crianças, adolescentes e suas famílias, ocorre em seu quinto ano consecutivo. Os resultados na autoestima dos alunos e o caráter multiplicador das ações têm conquistado e ampliado a rede de parceiros vinculados e beneficiados pelas pesquisas, oficinas, palestras e apresentações ministradas em parceria com os educandos e suas famílias. Exatamente: alunos e alunas que participam, pontuam, aprendem e compartilham suas vivências e estudos com estudantes de outras escolas, cursos de formação de professores, universidades, congressos, etc. Atualmente, o projeto é reconhecido como referência em educação antirracista dentro e fora do país<sup>45</sup>.

<sup>44</sup> Sugestão: Lugar de fala X lugar de cala: quando o silêncio é respeito ou omissão ao racismo? | Papo Rápido. Disponível em: <<https://youtu.be/mVrTgPcIUgw>>. Acesso em 14 de maio de 2022.

<sup>45</sup> Alguns links registros referentes ao alcance do projeto Afroativos nas mídias:

- Afrobetizar o ensino. Nova Gazeta, Luanda, Angola. 25 de abr. de 2019. Disponível em: <<https://www.novagazeta.co.ao/uploads/files/2019/05/combate-ao-cancro-demasiado-tarde-85-edicao-348.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.
- Professora Cria calendário que traz datas importantes para negros. Programa Encontro, apresentado pela jornalista Fátima Bernardes e exibido em 13 de maio de 2019. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/7610995>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

## Imagens 5 e 6: Eventos e palestras protagonizados por alunas e alunos do projeto



(Fonte: arquivo pessoal)

### Afroativos e sua evolução na EMEF Saint'Hilaire

O projeto Afroativos surgiu em minha sala de aula, no ano de 2017, após receber a carta de uma aluna do 4º ano questionando o que havia de errado com o próprio cabelo. Um dos trechos trazia o seguinte conteúdo: “Quando falam do meu cabelo, eu fico com um aperto no coração. Isso não me entra. Eu não consigo acreditar que isso me machuca muito. O que tem o meu cabelo? Eu não sei mesmo” (aluna Kh<sup>46</sup> – 10 anos, 2017).

A dificuldade de Kh em expressar os seus sentimentos me tocou de forma imediata, pois revivi a minha infância e isso fez com que cicatrizes profundas se abrissem. O que mais me impactou foi o tempo entre as nossas experiências (mais de duas décadas entre os acontecimentos). Um misto de tristeza e paralisação tomou conta de mim, me senti anestesiada novamente, como na infância. Sinto que fui salva por uma ex-aluna, que fazia monitoria no turno inverso e havia passado por um processo semelhante no ano anterior. Mostrei a carta para ela, que imediatamente chamou a turma para uma conversa direta. A aluna G<sup>47</sup> foi extremamente corajosa (uma coragem e determinação que eu não tinha em sua idade). Ela expôs os seus sentimentos e falou

- LIMA, Lilian; HEURICH, Joyce. Escola de Porto Alegre é finalista de prêmio em prol da igualdade racial com projeto de 'afroabetização'. 14 de maio de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/05/14/escola-de-porto-alegre-e-finalista-de-premio-em-prol-da-igualdade-racial-com-projeto-de-afroabetizacao.ghtml>>. Acesso em 10 de maio de 2022.

<sup>46</sup>Os relatos e falas das/dos alunas/os foram obtidos durante conversas em sala de aula e constam no diário de campo da professora.

<sup>47</sup>Os alunos não serão identificados para manter a privacidade dos mesmos, em concordância com Art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90.

sobre o seu doloroso processo de aceitação (que ainda estava em curso e tinha bons e maus momentos). Naquele instante, eu pude perceber o início de algo grandioso, pois a turma prestava atenção em cada palavra, algumas alunas balançavam a cabeça concordando, enquanto outros colegas enchiam os olhos de lágrimas. É diferente e muito mais potente, quando eles conversam entre si. No dia seguinte, uma grata surpresa: a aluna Kh surge na escola com uma parte dos cabelos soltos. Eu estava na posição de uma sortuda espectadora que observava o cruzamento dos olhares de Kh e G. (ainda, me emociono ao recordar dessa cena). Foi um momento impossível de traduzir em palavras. Em sequência, observei a entrada de Kh na sala de aula seguida pelos elogios e gritos de incentivo dos colegas: “Kh, tu tá linda”, “Kh, tem que vir assim, sempre”. O momento de comemoração durou pouco, especificamente, até o recreio. Após o término do intervalo, a aluna Kh retornou cabisbaixa e com um capuz na cabeça. Estava abalada e não conseguia comentar sobre o ocorrido, mas um grupo de colegas veio até o meu encontro, eles estavam indignados. “Sora, a gente não vai deixar assim”, “Sora, a gente vai pegar eles na hora da saída...”. Eu, sem entender, pedi para que me explicassem com calma. Enfim, conseguimos dialogar e eles me contaram que, já na fila do refeitório a colega foi alvo de racismo e que os olhares e “piadinhas” seguiram no pátio da escola. O clima de revolta era geral e a turma me cobrava uma atitude, pois de acordo com as palavras deles “se não fosse do meu jeito, seria do deles”. Em meio a esse processo de busca por métodos e estratégias, recebi a imagem de uma menina negra com o cabelo “Black Power” e nele havia uma mensagem escrita: “solte o cabelo, prenda o preconceito”.

**Imagens 7 e 8: Parte do projeto (em formato de quadrinhos) “Guia Prático Antirracista”.**



(Fonte: redes sociais do projeto Afroativos)<sup>48</sup>

<sup>48</sup> Ver mais em: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2830200250554598&id=1920942758147023](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2830200250554598&id=1920942758147023)>. Acesso em 14 de set. de 2022.

Esse foi o ponto de partida para o início de uma campanha, que deu origem ao que, posteriormente seria oficializado como projeto “Afroativos: solte o cabelo, prenda o preconceito”. Importante explicar a escolha do nome, pois vai além de um jogo de palavras e/ou frase de efeito. Somos Afroativos, pois agimos para que as mudanças ocorram. Soltamos os nossos cabelos como um ato político. Nossos cabelos carregam nosso orgulho, nossa ancestralidade. Se algo deve estar preso, que seja o preconceito, o racismo e a intolerância. A escritora Grada Kilomba (2019, p. 127) nos traz uma análise sobre o significado político dos nossos cabelos:

[...] Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” ou penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação a “raça”, gênero e beleza. Em outras palavras, eles revelam como negociamos políticas de identidade e racismo [...]

Um grande grupo demonstrou interesse em aprofundar as pesquisas sobre o assunto, então comecei a usar o meu tempo fora da escola (de forma voluntária), para atender a essa nova demanda. As palavras da escritora bell hooks<sup>49</sup> (2017, p. 25) traduzem com maestria o que senti, ao perceber a movimentação espontânea das alunas e alunos e a trajetória que se iniciava: “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo”.

O projeto cresceu e passou de uma iniciativa isolada para o que hoje estrutura-se da seguinte forma, dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint’Hilaire: são três grupos de estudos (manhã, tarde e noite) em que os estudantes, ex-alunos e familiares frequentam com o objetivo de aprofundamento das discussões e planejamento das ações que serão realizadas dentro e fora (palestras, seminários, etc.) da escola. Além dos grupos de estudos, o projeto é desenvolvido dentro do currículo, semanalmente em mais onze turmas (2 turmas de Jardim B, 5 turmas de 4º ano e 4 turmas de 5º ano). Cerca de 300 alunos envolvidos de forma direta na iniciativa. O Afroativos é um projeto de protagonismo negro, mas envolve alunos de todas as etnias, pois a educação antirracista é um compromisso de sociedade.

<sup>49</sup>bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas, a fim de evidenciar a obra e não a pessoa.

## **Pandemia e seus desafios**

Logo no início do período de isolamento, nossa equipe diretiva, em conjunto com a equipe de supervisão escolar, iniciou uma série de reuniões virtuais na busca por uma solução que atendesse às demandas da nossa comunidade. Ao pesquisar sobre alternativas para manter o vínculo com a nossa comunidade escolar, o diretor de nossa escola adquiriu (com recursos próprios) a licença de um *software* de videochamada que permitia a interação de um grande número de participantes e possibilitava a transmissão ao vivo em redes sociais. Inicialmente, a reação do grupo de professores foi de receio ao novo. Então, recebi o convite para iniciar essa movimentação virtual. Gravamos um primeiro vídeo<sup>50</sup> que teve mais de dez mil visualizações. Como mencionei na introdução, não tínhamos a medida sobre o quê ou como fazer, mas tínhamos certeza de que não poderíamos ficar de braços cruzados.

Ao longo dos meus muitos anos como aluna e professora fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente. (HOOKS 2017, p. 25)

Dialogando com essa premissa de proteção e afeto (MEINERZ, 2017, p.72) ainda reforça que,

O afeto à causa parece estar conectado com a sensibilidade do professor em perceber mais do que um aluno a sua frente, compreendendo o jovem e a criança que ali se apresentam, por vezes em situações de vulnerabilidade social e de discriminação étnico-racial. O racismo passa pelo sofrimento e cria relações desiguais do ponto de vista social.

## **Lives com conteúdo formativo**

Seguindo com a produção de conteúdo virtual, retomamos o projeto “O continente africano que a mídia não mostra” iniciado no ano de 2019 em alusão ao Dia

<sup>50</sup>Professora Larisse fala sobre os calendários Afroativos (e mais). Disponível em: <<https://youtu.be/0uCbzZYFiEM>>. Acesso em 14 de set. de 2022.

de África<sup>51</sup>. Diante de uma nova realidade que ao mesmo tempo em que nos afastava fisicamente, nos aproximava e possibilitava conexões com pessoas em qualquer lugar do mundo, iniciou-se; uma parceria com a professora Janaína Conceição (professora na USTP – Universidade de São Tomé e Príncipe/África) que funcionava através de encontros virtuais semanais ao vivo (“lives”) sempre aos domingos, na página do Afroativos, trazendo convidadas e convidados de diversas nacionalidades africanas para uma conversa sobre o seu país de origem com o público brasileiro. A iniciativa foi um sucesso e passamos a ter um público de diversas partes do país e do mundo acompanhando a programação da página. Abaixo, a relação das lives e seus respectivos links de acesso:

1<sup>52</sup>. Convidadas/os: Loua Pacom (Costa do Marfim); Bamba Toure (Senegal); Amélia Santos (Angola); Larisse Moraes (Brasil). Mediação: Janaína Conceição (professora na USTP – Universidade de São Tomé e Príncipe).

2<sup>53</sup>. Convidadas/os: Vera Duarte Pina (Cabo Verde); Pamela Gaino (brasileira residente em Guiné Bissau); Jessica Neves (São Tomé e Príncipe); Kofi Dove (Serra Leoa). Mediação: Larisse Moraes.

3<sup>54</sup>. Convidadas/os: Nosta da Graça Mandlate (Moçambique); Thais Silveira (relatos de viagem – África do Sul); Abiodun Kazeem Fashola (Nigéria). Mediação: Janaína Conceição (professora da USTP).

4<sup>55</sup>. Convidadas/os: Coletivo de Mulheres Africanas; Ana Mambela (Angola); Mayna Costa (São Tomé e Príncipe); Naentrem Sanca (Guiné Bissau). Mediação: Larisse Moraes

5<sup>56</sup>. Convidadas/os: Bernice Ngioyele Matusadila (República Democrática do Congo); Fleury Johnson (Togo); Salvador Osa Eyi Okomo (Guiné Equatorial). Mediação: Janaína Conceição (professora da USTP)

<sup>51</sup>Ver mais em: <<https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-25-de-maio-de-1963-foi-estabelecido-pela-oua-como-o-dia-da-africa/>>. Acesso em 14 de set. de 2022.

<sup>52</sup>Ver em: <<https://www.facebook.com/afroativos/videos/271780184233194/>>. Acesso em 14 de set. de 2022.

<sup>53</sup> Ver em: < <https://www.facebook.com/afroativos/videos/186529979417445/>>. Acesso em 14 de set. de 2022.

<sup>54</sup> Ver em: <<https://www.facebook.com/afroativos/videos/780801495657723/>>. Acesso em 14 de set. de 2022.

<sup>55</sup> Ver em: <<https://www.facebook.com/afroativos/videos/599715984255965/>>. Acesso em 14 de set. de 2022.

<sup>56</sup>Ver em: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=336409174424191&id=1920942758147023](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=336409174424191&id=1920942758147023)>. Acesso em 14 de set. de 2022.

6<sup>57</sup>. Live temática – Encontro de Jovens. Os alunos Alisson Alexandre Silva da Silva e Thayoná Luiza Ferreira Palma receberam as/os estudantes: Mellany Gerson Sebastião (Moçambique); Eduarda Bittencourt e Patrícia Bittencourt (Guiné Bissau); Gisela Barbosa Pereira Neto (São Tomé e Príncipe); Helton Gil Afonso de Oliveira Viegas (São Tomé e Príncipe) para uma conversa sobre a vida de estudantes no contexto de pré e pós-pandemia e a adolescência em seus países.

7. <sup>58</sup>Live Temática – Mulheres em Diáspora. Convidadas/os: Camila Lima (Chile); Renée Campbell (Jamaica); Heather Mac Intosh-Simon (Trinidad e Tobago); Lucelly Maturana (Colômbia); Frantz Anghelle Blenardie Guerrier (Haiti) Mediadora: Janaína Conceição (professora da USTP – Universidade de São Tomé e Príncipe).

Além das lives do projeto “O continente africano que a mídia não mostra”, houve uma programação de lives especiais com a proposta de alternativas para um currículo decolonial<sup>59</sup>:

1. Projeto Afro-históricos (Bahia)<sup>60</sup>: um jogo de cartas de personalidades negras brasileiras; convidada: Polliana Silva.
2. Descolonizando o currículo<sup>61</sup>, com as convidadas Bárbara Carine (Escola de Educação Infantil Maria Felipa – Salvador/ BA) e autora do livro “Mulheres Negras na Ciência” e Luane Santos (Rio de Janeiro – RJ) que nos trouxe considerações acerca de sua pesquisa sobre a Matemática presente nos penteados trançados.
3. Pretas e pretos no mestrado: caminhos e possibilidades para a pós-graduação<sup>62</sup>. Convidadas/os: Graziela Oliveira, Luciana Dornelles, Jaqueline Franco e Maurício Dornelles. Mediação de Maia Oliveira (monitora do projeto Afroativos).

<sup>57</sup>Ver em: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=638491426874208&id=1920942758147023](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=638491426874208&id=1920942758147023)>. Acesso em 14 de set. de 2022.

<sup>58</sup> Ver em: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=749489689158709&id=1920942758147023](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=749489689158709&id=1920942758147023)>. Acesso em 14 de set. de 2022.

<sup>59</sup>Ver em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1163>>. Acesso em 14 de set. de 2022.

<sup>60</sup>Ver em: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=192960248792010&id=1920942758147023](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=192960248792010&id=1920942758147023)>. Acesso em 14 de set. de 2022.

<sup>61</sup>Ver em: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=284105986281953&id=1920942758147023](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=284105986281953&id=1920942758147023)>. Acesso em 14 de set. de 2022.

<sup>62</sup>Ver em: <[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=424453361849295&id=1920942758147023](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=424453361849295&id=1920942758147023)>. Acesso em 14 de maio de 2022.

4. Associação Batoto Yetu (Lisboa – Portugal)<sup>63</sup>. O convidado, José Lino, membro da associação desde sua fundação, nos presenteou com um tour virtual por locais de presença negra em Lisboa.

Uma das características marcantes do projeto Afroativos é o protagonismo das alunas/os e suas famílias. Durante o contexto de pandemia, as dificuldades em relação ao acesso à internet constituíram-se em um grande desafio para que as produções acontecessem de forma coletiva, como sempre ocorria, no modo presencial. Superando algumas barreiras, conseguimos realizar encontros virtuais protagonizados por mães, alunas/os e professores da nossa escola. O intelectual Boaventura de Souza Santos (2017, p. 9) no prefácio da obra “O Movimento Negro Educador” – da filósofa Sueli Carneiro, nos diz que: “[...] a diferença fundamental entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas é que o primeiro é um conhecer-com, enquanto o segundo é um conhecer-sobre”.

O Afrobetizando SH 2020, evento que ocorreu em seu terceiro ano consecutivo, teve um formato virtual, em virtude da pandemia. A iniciativa fez parte da agenda cultural da EMEF Saint’Hilaire, que entende a importância do mês de novembro como um espaço de culminância das atividades com foco em EREER realizadas ao longo do ano. Para esse momento especial, de convite à reflexão e de comemorações provenientes das lutas daquelas/es que vieram antes de nós. Muitas pessoas e grupos sociais herdaram das sociedades africanas o princípio da ancestralidade, que significa basicamente uma relação concreta, afetiva, que tem como principal objetivo o sentido profundo de família mostrado pela ligação com os antepassados. Sendo assim, entramos na roda, ao som do sopapo<sup>64</sup> e escolhemos o coletivo Sopapo Poético como instituição homenageada, num ato de reconhecimento e valorização das/os nossas/os artistas afro-gaúchos. O sarau SOPAPO POÉTICO<sup>65</sup> – Ponto Negro da Poesia é um encontro poético mensal promovido pela ANdC (Associação Negra de Cultura) desde 2012. A exemplo de outros saraus afro-brasileiros, evoca o protagonismo negro, em uma roda de atuações, reflexões e de convivências. Sempre na última terça-feira do mês, reúne artistas, pensadores e simpatizantes da cultura negra de resistência. O GT (grupo de

<sup>63</sup>Ver em: <<https://www.facebook.com/afroativos/videos/2840857492907664/>>. Acesso em 14 de maio de 2022.

<sup>64</sup>Tambor, instrumento afro-gaúcho.

<sup>65</sup>Ver em: <<https://literaturars.com.br/2021/05/28/uma-coletividade-negra-e-criativa-em-filme/>>. Acesso em 17 de jan. de 2023.

trabalho formado por professoras e famílias da escola) responsável pela organização do evento trabalhou incansavelmente para a sua realização. Abaixo, descrição e links dos encontros:

1. Sopapo Poético: contexto e história.<sup>66</sup> Convidadas: Delma Gonçalves e Maria Cristina dos Santos. Mediação: Maiza Lemos (griote<sup>67</sup> do projeto Afroativos) e Maia Oliveira (monitora do projeto Afroativos).
2. Tramas, tranças e ancestralidade.<sup>68</sup> Convidadas: Lilian Rocha, Maia Oliveira e Elisa Matheus. Mediação: Vanessa Pinheiro (professora da EMEF Saint'Hilaire) e Thayoná Luiza Ferreira Palma (aluna do projeto Afroativos).
3. Sarau Sopapo Poético em homenagem a Giba Giba.<sup>69</sup> Convidados: Edu do Nascimento, Renato Borba, Vladimir Rodrigues, Lilian Rocha, Sidi Borges, Delma Gonçalves e Fatima Farias. Mediação: Larisse Moraes (coordenadora do projeto Afroativos).
4. Encontro dos projetos Afroativos e Sopapinho Poético.<sup>70</sup> Convidadas/os: Maya Paim, Anaya Yemisi, Pedro Ramão, Toumani Barbosa, Oluyemi Barbosa, Alisson Silva, Maia Oliveira, Maiza Lemos, Silvia Ramão, Anderson Amaral e Larisse Moraes.
5. Mulheres negras e trajetórias – Lançamento calendário Afroativos 2021.<sup>71</sup>

Em um cruzo de caminhos e troca de saberes repletos de arte e potência, as mães e avós do projeto Afroativos receberam as Sopapeiras: Fátima Farias, Delma Gonçalves e Ana dos Santos. O encontro sobre as trajetórias das artistas contou, também, com o lançamento do Calendário Afroativos 2021, que trouxe as mulheres negras da nossa comunidade como protagonistas.

O lançamento do nosso primeiro livro Desabafos Poéticos<sup>72</sup> – a última live do ano na página do Afroativos– foi planejada especialmente para o lançamento de nossa coletânea de poemas autorais de avós, mães, alunos e professores, com a presença das convidadas: Gládis Kaercher - UNIAFRO/UFRGS (prefácio); Fabiana Souza - contadora de histórias, mãe da Luna e poeta nas horas vagas; Oscar Henrique Cardoso –

<sup>66</sup>Ver em: <<https://www.facebook.com/afroativos/videos/1560073440866080/>>. Acesso 14/09/2022.

<sup>67</sup> Feminino de griot. Ver em: <<https://www.infoescola.com/curiosidades/griot/>>. Acesso 14/09/2022.

<sup>68</sup>Ver em: <<https://www.facebook.com/afroativos/videos/421883732153668/>>. Acesso 14/09/2022.

<sup>69</sup>Ver em: <<https://www.facebook.com/afroativos/videos/738140827053596/>>. Acesso 14/09/2022.

<sup>70</sup> Ver em: <<https://www.facebook.com/afroativos/videos/378948166673206/>>. Acesso 14/09/2022.

<sup>71</sup>Ver em: <https://www.facebook.com/1920942758147023/posts/2739693909605233/>>. Acesso 14/09/2022.

<sup>72</sup>Ver em: <<https://www.facebook.com/afroativos/videos/788464595343561/>>. Acesso 14/09/2022.

jornalista, radialista e escritor, além do time de escritoras/es do projeto, que contaram tudo sobre o processo de criação desse trabalho que foi construído com muito amor e potência! A mediação ficou por conta de Janaina Conceição – professora da Universidade de São Tomé e Príncipe.

Outros dois projetos marcantes envolvendo o projeto Afroativos, durante o ano de 2020, foram a criação do Coletivo de Educação Antirracista do Rio Grande do Sul (formado por pesquisadoras/es, professoras/es e ativistas de diversas regiões do nosso estado), através dos encontros denominados “Práticas de Educação Antirracista”<sup>73</sup>, além da elaboração, participação e articulação da formação Abrindo Caminhos<sup>74</sup> – Atempa (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e GT (grupo de trabalho formado por educadoras/es da rede municipal de ensino de Porto Alegre).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das exposições, reflexões, compartilhamentos e possibilidades apresentadas, é importante reconhecer e agradecer o engajamento de todas as pessoas/coletivos/associações que, através de estudos, práticas, intenções e ações, tornam esse processo possível. Porém, não podemos cair nas armadilhas que iniciam

<sup>73</sup>Links dos encontros promovidos pelo Coletivo de Educação Antirracista do RS

1. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/571974286856242/>
2. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/601999267338265/>
3. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/1599570533541836/>
4. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/2598473940365365/>
5. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/3802551299762286/>
6. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/2796119037326091/>
7. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/766718457406618/>
8. <https://www.facebook.com/1920942758147023/posts/2624233727817919/>
9. [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=2635340910040534&id=1920942758147023](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2635340910040534&id=1920942758147023)
10. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/755126588619484/>
11. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/616543519055876/>
12. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/1267820113636433/>
13. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/1104273793318963/>
14. [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=1035461006888515&id=1920942758147023](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1035461006888515&id=1920942758147023)
15. [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=1123523284716831&id=1920942758147023](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1123523284716831&id=1920942758147023)
16. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/1026196554487496/>
17. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/1571240276393789/>
18. <https://www.facebook.com/1920942758147023/posts/2703013989939892/>
19. <https://www.facebook.com/1920942758147023/posts/2709301105977847/>
20. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/960169211126968/>
21. <https://www.facebook.com/afroativos/videos/421858469220968/>
22. <https://www.facebook.com/1920942758147023/posts/2728726257368665/>

<sup>74</sup>Formação Abrindo Caminhos. Disponível em: <<https://www.facebook.com/atempa.educadores/>>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

com a romantização de sacrifícios e renúncias. Precisamos sair do campo da individualidade e da exceção, pois apenas o afeto à causa, a empatia, o fazer reagente e intuitivo diante de situações e dores que nos atravessam não garante a transição entre a implantação<sup>75</sup> (que nos traz uma ideia de iniciar algo) e a implementação (que nos traz a ideia de colocar esse algo em prática) de um projeto de educação antirracista efetivo para o país. O pesquisador e escritor Kabengele Munanga (1999) nos diz que o direito à memória e ao conhecimento das culturas que constituem a nossa identidade nacional pertence a todos. Mesmo em face às condições de desigualdade em que relações foram estabelecidas e desenvolvidas, cada segmento étnico teve a sua contribuição para a riqueza econômica e social do nosso país e isso não pode ser invisibilizado.

Há um projeto, existem leis e diretrizes a serem seguidas, pois como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos sinaliza:

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento étnico-racial e sucesso escolar, indicando portanto que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar. (BRASIL, 2009, p. 13)

Iniciamos o ano 2021 com alguma experiência. mais adaptadas/os em relação ao ensino e remoto e ensaiando um retorno presencial (apesar dos altos índices de óbitos por COVID e/ou por complicações subsequentes), mas este é um assunto para outros escritos. Continuamos com as campanhas e ações solidárias, que se intensificaram com a chegada do rigoroso inverno do Rio Grande do Sul e acrescentaram-se às demandas iniciais de 2020 (emprego, alimentação e itens de higiene, etc.) inúmeras iniciativas de escolas públicas e lideranças comunitárias, que objetivam abastecer com cobertas e agasalhos, alunas/os e familiares. O desafio de 2021 foi em relação aos cuidados com a saúde física, sem desconsiderar a nossa saúde mental, artigo indispensável para sobrevivermos e “re-existirmos” nesses tempos. Já, o ano de 2022 está sendo marcado pelo retorno ao presencial, após praticamente dois anos de isolamento. Estamos, novamente, buscando caminhos para lidar com os impactos desse período na

<sup>75</sup> Ver mais em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/implantacao-implementacao.html>. Acesso em 14 de set. de 2022.

comunidade escolar como um todo. As consequências são incomensuráveis e estamos caminhando em busca de novos modos de ser/fazer/refletir...

Despeço-me fazendo o movimento Sankofa<sup>76</sup> olhando para o ano de 2020, após o assassinato de George Floyd, nos Estados Unidos, quando uma onda mundial de protestos iniciou e o antirracismo tornou-se o “tema da moda”, mas gostaria de deixar o registro de que as estatísticas nacionais cotidianas não devem ser ignoradas, pois afetam diretamente famílias negras reais. Fica o convite para que o compromisso assumido com uma sociedade mais equânime e humanizada vá além de hashtags em redes sociais.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Angelo. TCE/RS – Painel Antirracismo na Escola: desafios para a gestão e a fiscalização. Disponível em: <<https://youtu.be/FUrCG5wS7-s?t=555>>. Acesso em: 09 de set. de 2022.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: . Acesso em: 22 de set. de 2022.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: L11645 (planalto.gov.br).
- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD/SEPPPIR, 2009.
- CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese de Doutorado. FE-USP, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KAERCHER, Gládis. A Educação para as Relações Étnico Raciais na rede pública de ensino. Disponível em: <[https://youtu.be/RKy\\_xT9xM7o](https://youtu.be/RKy_xT9xM7o)>. Acesso em 09 de maio de 2021.
- KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. Presente! Revista de Educação, CEAP-Salvador (BA), 2009, jan./abr. 2009
- MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184>>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

<sup>76</sup>Ver em: <<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>>. Acesso em 09 de out. de 2022.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999. (p. 15 - 20).

RIBEIRO, Djamilia. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamilia. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Grasiela. Impacto do uso emergencial da tecnologia digital na sala de aula e na vida do professor. Disponível em: <<https://maagcompany.com.br/1643-2/>>. Acesso em 10 de set. de 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências; v.4.

# REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DE BH

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto  
Mestre em Educação, pesquisadora das relações raciais  
Profª do 1º ciclo da EMHW  
<http://lattes.cnpq.br/6651002564142400>  
[julianagoncalves.gualberto@gmail.com](mailto:julianagoncalves.gualberto@gmail.com)

## RESUMO

Em meados de março de 2020, todos fomos pegos de surpresa com a pandemia provocada pelo COVID-19. A partir de então, fomos submetidos a uma nova lógica de vida e organização social. Neste contexto, enquanto esperavam por orientação institucional da Secretaria Municipal de Educação, no mês de maio de 2020 um grupo de professoras de uma escola de BH, através de longas conversas pelo WhatsApp e de reuniões virtuais, começou a pensar em ações que pudessem orientar as práticas educativas presenciais ou remotas neste novo contexto. Dessas conversas surgiu a ideia de instituírem um espaço de formação remota<sup>77</sup> com temas que consideravam importantes e urgentes para a prática docente, dentre eles, a educação das relações étnico-raciais. Esta experiência foi importante para a escola, se estendeu até o final de 2021 e colaborou com importantes reflexões em 2022. Este texto apresenta algumas reflexões e os desafios do percurso dessa formação continuada em serviço voltada para a educação das relações étnico-raciais para trabalhadores em educação desta escola e que por um breve tempo se configurou como um Grupo de Estudos. O texto descreve como se organizou o grupo de estudos, destaca seus desafios e lança luz sobre a importância das escolas, bem como a necessidade da política municipal de educação garantir e valorizar os espaços destinados à organização, ao planejamento e à formação continuada em serviço dos trabalhadores em educação, requisitos essenciais à qualificação do trabalho docente e ao enfrentamento ao racismo institucional.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais; formação de professores; formação continuada em serviço.

## Introdução

Em meados de março de 2020, todos fomos pegos de surpresa com a pandemia provocada pelo COVID-19. Fomos obrigadas a nos recolher, através do isolamento social, para evitar o alastramento da contaminação pela cidade, pelo país. A partir de então, fomos submetidos a uma nova lógica de vida e organização social. Nós,

<sup>77</sup>Transmitida pelo Google meet, ferramenta disponível no pacote Google institucional da PBH.

professores, tivemos que paralisar nossas atividades de imediato, logo no início do ano letivo. Não foi tarefa fácil. Professores são profissionais da ação, do afeto, do contato, da produção e difusão do conhecimento científico e nos vimos diante de vários desafios para a realização do trabalho docente.

Neste contexto, enquanto esperavam por orientação institucional da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/PBH), no mês de maio de 2020 um grupo de professoras da EMHW<sup>78</sup> através de longas conversas pelo WhatsApp e de reuniões virtuais, começou a pensar em ações que pudessem orientar as práticas educativas presenciais ou remotas neste novo contexto. Destas conversas surgiu a ideia de instituir um espaço de formação remota com temas que consideravam importantes e urgentes para a prática docente. Esta experiência foi importante para a escola e se estendeu até o final de 2021 e colaborou com importantes reflexões em 2022.

Aqui apresentaremos algumas reflexões suscitadas a partir da experiência do percurso de formação continuada em serviço de trabalhadores em educação nessa escola e que por um breve (mas importante) período se configurou como um Grupo de Estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. O texto descreve como se organizou o grupo de estudos, destaca os desafios no desenvolvimento da formação e lança luz sobre a importância das escolas, bem como a necessidade da política municipal de educação garantir e valorizar os espaços destinados à organização, ao planejamento e à formação continuada em serviço dos trabalhadores em educação, requisitos essenciais à qualificação do trabalho docente e ao enfrentamento ao racismo institucional.

### **Uma ideia em construção: o processo de sistematização e organização da formação orientada a partir dos sujeitos da política pública**

O título da seção pode parecer bastante óbvio. Mas, não é. Destacamos aqui dois grandes desafios para concretização daquilo que a ideia deste título pode se propor. Em muitas escolas, pelo Brasil afora, ainda enfrentamos muitos desafios na implementação das leis 10639/2003 e 11645/2008<sup>79</sup>.

<sup>78</sup>A escola aqui apresentada será identificada apenas pela sua sigla.

<sup>79</sup>[Lei Nº 10.639, de 9/01/2003](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm): Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, 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. [Este ano a lei 10639/03 fez 20 anos.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)

[Lei Nº 11.645, de 10/03/2008](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm): Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)

Outro termo que também merece destaque é *formação continuada em serviço*, uma ação essencial ao trabalho docente, mas que muitas vezes não é valorizada ou autorizada pelas escolas ou pelas redes de ensino devido a vários motivos, um deles relacionado às dificuldades de organização dos tempos escolares.

Para justificar o que afirmamos a pouco, sobre as dificuldades de organização para a formação em serviço, tentaremos apresentar um breve *raio x* desta escola em questão, destacar alguns desafios que se fazem permanentemente (e historicamente) presentes em seu interior e tentar alinhar com alguns pressupostos teóricos.

A EMHW<sup>80</sup> está situada na região oeste de Belo Horizonte, foi fundada em 1953, é a instituição pública mais antiga do território e atende um dos mais antigos e maiores aglomerados de Belo Horizonte e está cercada por inúmeras referências da cultura negra. Historicamente, no quadro docente, de gestão e de coordenação pedagógica sempre foram ocupados na sua maioria por profissionais que se reconhecem como brancas<sup>81</sup>. Já no quadro dos demais trabalhadores da escola (porteiros, cantineiras, faxineiras, auxiliares e monitores) sempre foi ocupado pela maioria de pessoas moradoras da região e que se reconhecem como negras (pretas + pardas). Ao longo da história da escola, as poucas e pontuais iniciativas de projetos e ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais na escola sempre foram propostas e desenvolvidas por professoras negras.

O aglomerado Morro das Pedras<sup>82</sup> possui uma estreita relação com a cultura negra da cidade, através de manifestações tradicionais como o Congado (Guardas das Irmandades Nossa Senhora do Rosário e São Benedito), a capoeira ou de grupos culturais de samba, pagode, funk e Hip-hop. Próximo à escola, há um quilombo em contexto urbano: Quilombo dos Luízes<sup>83</sup>. Cerca de 85,8% dos estudantes da escola

<sup>80</sup>A EMHW oferece educação infantil, 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde.

<sup>81</sup>Cerca de 52% das professoras da escola se autodeclararam como brancas, de acordo com os dados do Inventário de Desenvolvimento Profissional Docente (IDPD/SMED/PBH), 2021.

<sup>82</sup>O Aglomerado Morro das Pedras, localizado na região oeste de Belo Horizonte, é formado por sete vilas: Antena, Santa Sofia, São Jorge I, II, III, Leonina e Pantanal. De acordo com o censo de 2010 produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cerca de 78,2% da população destas 7 vilas se autodeclararam negras: pretas + pardas. Fonte: <https://censo2010.ibge.gov.br/>

<sup>83</sup>A Comunidade Quilombola dos Luízes fica na Vila Maria Luiza, onde atualmente encontra-se o bairro Grajaú, região oeste de Belo Horizonte. A história da comunidade e de seu território, obtido por meio de compra ou doação, remonta ao ano de 1895, período no qual se iniciava a construção de Belo Horizonte, evidenciando o entrelaçamento entre as histórias dos Luízes e do município. O Quilombo dos Luízes é formado atualmente por descendentes da quarta até a sétima geração do casal Maria Luiza Luiza (1886 – 1971) e Vitalino. No terreno de cerca de 2.300 metros quadrados existem 30 casas e vivem 80 moradores. Fonte: <http://www.ipatrimonio.org/belo-horizonte-quilombo-luizes#!/map=38329&loc=-19.869535886199483,-44.07266511643614,17>

foram declarados pelas famílias como negros (pretos + pardos) no ato da matrícula (PBH/SMED/CENSO ESCOLAR, 2022). Os estudantes trazem diariamente esses referenciais positivos produzidos pelo território para escola. Mas, muitas vezes, durante as aulas ou realização de algum projeto pedagógico não se fala ou dá lugar a essas vozes e referenciais importantes para valorização dos estudantes negros, da sua história, cultura e de suas famílias. Essa ausência de referenciais da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da escola e o silenciamento sobre questões importantes para uma educação antirracista gera tensão na relação entre professoras e estudantes.

Consideramos que tanto a ausência da temática da história e cultura africana e afro-brasileira, assim como as tensões decorrentes dos silenciamentos quanto a questão racial são frutos do racismo que faz parte da estrutura da sociedade brasileira, concordamos com Rocha (2022) ao destacar que:

É preciso levar em consideração que a mentalidade coletiva brasileira é povoada por um imaginário depreciativo, construído historicamente sobre o negro e sua cultura. Esta prerrogativa faz com que se reforcem estereótipos multiplicando e naturalizando-se situações de discriminação e racismo. No Brasil, os negros representam 56% da população e as práticas discriminatórias vivenciadas por esse segmento populacional brasileiro, não são apenas heranças de um passado distante, mas vêm sendo reproduzidas, realimentadas e atualizadas ao longo do tempo e em contexto. Mesmo que na atualidade o racismo tenha sido colocado no plano do debate, os posicionamentos discriminatórios, preconceituosos e racistas, historicamente impregnados em todas as áreas da sociedade brasileira, inclusive na educação, permanecem reais. Os fios do racismo se entrelaçam no tecido cultural, formando laços intrincadamente interligados e tecem uma trama difusa e esgarçada que enreda pessoas, grupos e instituições, impedindo seu perfeito entendimento e identificação, dificultando, assim, a luta contra ele. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas cotidianas precisam ser repensadas, ressignificadas e reconstruídas para dar conta de seu importante papel quanto à formação de mentalidades antirracistas, não homofóbicas, desprovidas de machismo e outras intolerâncias correlatas. (ROCHA, 2022)

Foi a partir deste contexto que eu (uma professora negra), em uma reunião remota de trabalho, encontrei uma brecha na pauta para sugerir que toda equipe escolar parasse para refletir sobre esse cenário. E encontrei uma direção escolar animada por essa possibilidade. Nesta mesma reunião outros temas de formação também foram sugeridos.

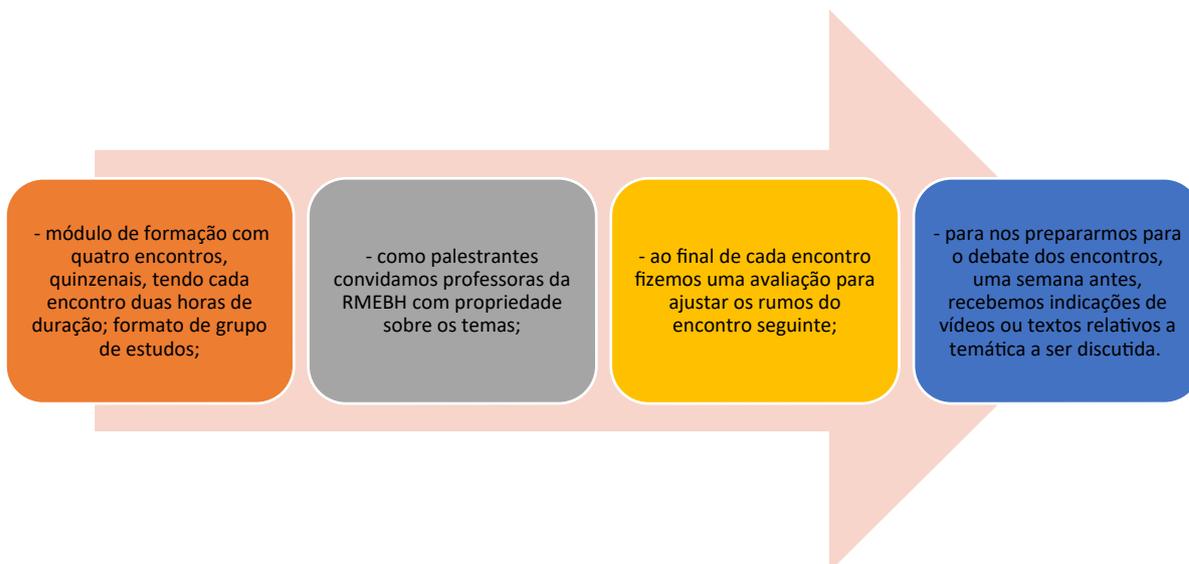
Vislumbrei a oportunidade de tentar instituir aquele velho e tão sonhado espaço para estudos, discussões e ações voltadas para temas urgentes ao nosso trabalho. Naquele momento entendi que poderíamos usar as contingências do tempo causadas

pela pandemia a nosso favor, em função da atividade ser oferecida de maneira remota e dentro do horário de trabalho. E assim, o desenrolar da formação continuada remota e em serviço começou. Como ainda não estávamos trabalhando oficialmente em regime de teletrabalho (o que facilitou a empreitada), com apoio da direção montamos um pequeno grupo de trabalho para pensar este espaço formativo que inicialmente seria por livre adesão. Mesmo sendo uma ação que ainda não contava como trabalho remoto efetivo, tivemos uma boa adesão de público, principalmente entre as professoras do turno da tarde<sup>84</sup>.

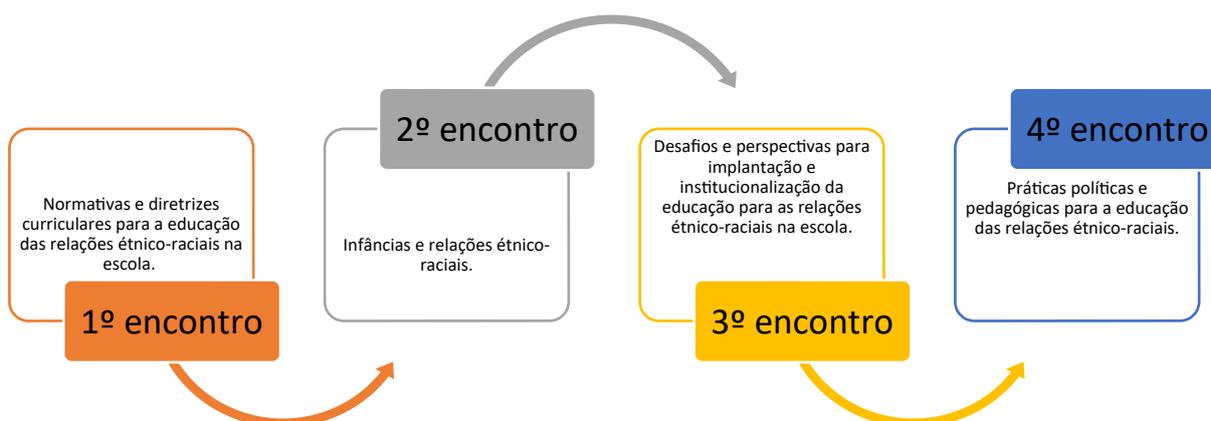
Então, em meados de maio de 2020, a partir da leitura da nossa realidade escolar e entendendo que havia ausência de discussão de questões importantes para a formação humana e de projetos pedagógicos voltados para algumas temáticas, elegemos quatro temas para essas formações remotas livres: *educação das relações étnico-raciais* (ERER), *tecnologias de apoio à educação, inclusão escolar e alfabetização e letramento, com foco na criança com dificuldade de aprendizagem*. O tema da *educação das relações étnico-raciais* foi indicado para inaugurar o primeiro módulo de formação. Como trouxe a proposta inicial de trabalho e integro a coordenação ampliada dos núcleos de estudos das relações étnico-raciais<sup>85</sup> mediado pela SMED-PBH, fiquei responsável pela organização desta formação. Após conversa com as professoras e coordenadora pedagógica, os encontros da formação remota ficou organizado da seguinte maneira:

<sup>84</sup>É importante destacar que essa foi uma formação de livre adesão, que contou inicialmente com a participação de até 23 professoras (da educação infantil e 1º ciclo do ensino fundamental somente do turno da tarde, variando este número a cada encontro e ao final esse número se reduziu bastante) e em sua segunda edição em 2021 contou com a participação 16 professoras do 2º ciclo do turno da manhã e 21 trabalhadores em educação contratados pela Caixa Escolar e pela Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS). A iniciativa foi apoiada pela equipe gestora da escola (diretoras, coordenação geral e pedagógica).

<sup>85</sup>Os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais são uma estratégia de formação docente continuada e em serviço da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Os encontros formativos acontecem uma vez por mês e é coordenado pela Gerência das Relações Étnico-Raciais (GERER/SMED/PBH). A gerência conta com o apoio de uma coordenação ampliada, composta por professores que colaboram com a organização e mediação dos encontros mensais nas nove regionais da cidade.



Avaliamos que cada encontro da formação deveria ter um eixo temático específico para aos poucos aprofundarmos em cada discussão. Neste sentido, os temas propostos para formação foram:



Para a discussão do 1º encontro<sup>86</sup>, convidamos a professora Amara<sup>87</sup> (SMED), que retomou as normativas e as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, de maneira leve e didática direcionou a discussão para as principais normativas e diretrizes curriculares, incluindo as competências descritas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O que ficou mais forte nesta discussão foram dois pontos: 1) apesar de termos conhecimento sobre as normativas e diretrizes para

<sup>86</sup>Aqui escolhemos apresentar apenas uma síntese dos temas tratados a cada encontro ao invés de apresentar as percepções e falas das professoras, por entendermos ser importante apresentar o desenrolar do processo de construção formativa. Na próxima seção estes desdobramentos e falas serão evidenciadas.

<sup>87</sup>Os nomes de todos os sujeitos deste trabalho serão substituídos por nomes fictícios para resguardar a privacidade de cada um.

ERER, muitas vezes não sabemos como trabalhar a temática dentro das disciplinas; 2) ignoramos ou não sabemos o que fazer com o racismo na escola.

No 2º encontro, convidamos a professora Ayo da Rede municipal de educação de Belo Horizonte (RMEBH), para a discussão sobre as infâncias e relações étnico-raciais, em função da especificidade da nossa escola que atende educação infantil (turmas de 4 e 5 anos) e 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Nesta discussão o que se destacou foi a necessidade de pensarmos em *infâncias* (dada a sua diversidade dentro deste segmento social) e discutimos sobre a percepção da criança sobre o racismo desde muito cedo, por volta de 3 e 4 anos e como isso pode afetá-la em sua trajetória escolar.

O 3º encontro, sobre os desafios e perspectivas da implementação e institucionalização das ERER, contou com a participação da professora Fayola (RMEBH/UFMG) e colaboradora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). A professora compartilhou conosco a trajetória que a escola em que trabalhava trilhou para institucionalização da ERER. Segundo a professora, houveram muitos desafios, mas, todos foram superados com estudo, formação, diálogo, instrumentalização, institucionalização curricular e apoio aos profissionais da escola. O diálogo e a escuta franca e transparente com os estudantes e responsáveis foram essenciais e decisivos para fortalecer as ações e orientar as mudanças nesta escola.

No início de julho realizamos o 4º e último encontro da formação. Para discussão sobre as práticas políticas e pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais convidamos quatro professoras da rede para trocar ideias sobre ações, projetos e atividades voltadas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As professoras da RMEBH: Zuri, Dalji, Chiamaka e Ayana, compartilharam conosco práticas educativas voltadas para as ERER em desenvolvimento. Este encontro foi inspirador! As professoras destacaram o importante papel exercido pelas gestões da escola, a necessidade da autoformação, da escuta e olhar atentos, da construção com os estudantes e famílias e da necessidade de publicização de ações, projetos e propostas voltadas para as ERER na escola. As práticas apresentadas pelas colegas lançaram luz e ajudaram a pensar nos caminhos possíveis para a construção das nossas propostas e projetos voltados para as ERER.

A formação criou importantes expectativas e naquele momento entendíamos que tínhamos muitos desafios pela frente para sustentar a educação para as relações étnico-raciais, com vistas a efetivação de uma educação antirracista na escola. Esse movimento colabora com a reflexão proposta por Rocha (2020), de que

O desafio posto tem sido o de, institucionalmente incorporar estas propostas no fazer cotidiano, entrando pela porta da frente da escola, via currículo, consolidando estratégias, ações, rituais pedagógicos e sequências didáticas que favoreçam o desenvolvimento de mentes abertas a todas as expressões da diversidade. (ROCHA, 2020)

No encontro final destacamos alguns dos desafios institucionais que enfrentaríamos pela frente: como dar continuidade às reflexões e ações construídas até aquele momento?; como construir aproximação e diálogo com a comunidade para dar visibilidade aos movimentos culturais afro-brasileiros presentes no território da escola?; havia necessidade de registrar os trabalhos sobre as EREER na escola com a finalidade de construir banco de memórias sobre o trabalho que já foi desenvolvido; como construir ações, projetos e atividades que visem a valorização das identidades e diferenças?; é urgente e necessário educar para equidade racial; é preciso desmistificar os estereótipos sobre a África. Com os apontamentos destes desafios começamos a pensar na continuidade e na realização de projetos que pudessem impulsionar a efetivação de uma educação antirracista na escola.

### **Surfando na onda do afeto: construindo um plano de ação formativa para toda comunidade escolar**

O ano letivo de 2021 começou com muitos desafios para a educação brasileira. Esperávamos por notícias sobre o avanço das pesquisas sanitárias no país e no mundo, pela imunização da população, pelas orientações institucionais de trabalho remoto e presencial nas escolas. Enquanto isso aqui em Belo Horizonte, as atividades escolares à distância continuavam mais desafiadoras do que nunca, havia muita oferta de formação remota e em serviço proporcionadas pela SMED e as professoras pareciam estar muito afetadas pelas condições de vida e sobrevivência dos estudantes e suas famílias, a partir do que viam através dos encontros de vídeo por Whatsapp, das ligações telefônicas, de relatos dos trabalhadores de rede socioassistencial e de lideranças comunitárias. Durante o movimento de organização para a continuidade dos encontros formativos, ganhei uma aliada para compartilhar e dividir o trabalho, uma professora (branca) do turno da manhã se prontificou a colaborar com a coordenação das atividades formativas. Para reafirmar a continuidade das ações ela sugeriu a construção de um plano de trabalho para a escola, na tentativa de darmos mais um passo na construção de um projeto

educativo antirracista. Pensando nesta proposta, concordamos com Rocha (2020) ao destacar que

As iniciativas e ações de intervenção na realidade escolar que serão proporcionadas pela realização desse projeto deverão ser previamente planejadas com detalhamento dessas ações específicas. Estas deverão dialogar com os propósitos educacionais de tratar pedagogicamente a diversidade, aliando aos objetivos de uma educação de qualidade para todos e todas, contemplando as africanidades que estruturam a sociedade brasileira. (ROCHA, 2020, p.19)

O plano foi apresentado à gestão no início do ano letivo com a finalidade de ser incluído no planejamento anual da escola e para justificar à direção da escola a necessidade de continuidade da proposta formativa, apresentamos importantes argumentos institucionais, descritos nos documentos orientadores da GERER/SMED, que serão apresentados literalmente a seguir.

Tendo em vista o conceito adotado pela SMED que destaca que a Educação para as Relações Étnico-raciais

[...] é um conjunto de práticas, conceitos, e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem (creches, escolas, faculdades, centros formativos). (GERER/SMED/PBH, 2020)

Considerando o foco de ação delimitado pela Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial<sup>88</sup> junto com os Núcleos de Estudos das Relações Raciais para a cidade no período de 2021-2023:

- Construção de pedagogias antirracistas no contexto de pandemia e pós-pandemia.
- Acesso, acessibilidade, permanência e aprendizagem com equidade.
- Revisão curricular para efetivação das leis 10639/03 e 11645/08 e normativas a fins em todas as instituições.
- Pactuações com as candidaturas no processo de eleição das direções das escolas.
- Erradicação do racismo no ambiente escolar.

<sup>88</sup>A Gerência das Relações Raciais (GERER) está dentro da estrutura da Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID), pertencente à SMED/PBH.

Considerando o ciclo de formações remotas em serviço iniciadas na escola durante o ano de 2020, apresentamos uma proposta de plano de ação voltada para a educação das relações étnico-raciais para o ano de 2021. Esta proposta apresenta quatro eixos de ação:

1º) oferta de formação remota em serviço mensal para todos os trabalhadores em educação da escola;

2º) construções de ações pedagógicas que deverão estar presentes nos planejamentos mensais das professoras, com a previsão de atividades a serem construídas junto com os estudantes e atividades (em construção ou já realizadas) para compartilhar com os demais colegas nos encontros formativos mensais;

3º) encontros formativos com as famílias dos estudantes (avaliar periodicidade dos encontros).

4º) a formação deverá caminhar para constituição de um grupo de estudos permanente na escola.

Após muito refletir sobre a proposta de continuidade da formação, das avaliações feitas no ano interior e da indicação de temas que surgiram no diálogo anterior com as professoras, a proposta final ficou desenhada desta maneira:



Mesmo com a receptividade da direção da escola em implementar o plano de ação, realizamos o encontro de março, mas tivemos que paralisar as atividades formativas de abril até julho em função dos desafios que estávamos vivenciando pelo retorno presencial das aulas, estávamos em um processo de profundo aprendizado e reinvenção da docência após um longo tempo de distanciamento social. Os estudantes

eram atendidos na modalidade híbrida, em pequenos grupos chamados de *bolhas* e com rodízio de turmas durante a semana. Foi importante pararmos e darmos atenção a essa nova forma de organização escolar e de vida.

A atividade formativa de março foi muito boa. Convidamos a professora Anahí (RMEBH) para conversar conosco sobre a temática *Cultura indígena: conhecer para mediar* e nos surpreendemos o quanto sabemos muito pouco sobre as culturas indígenas do Brasil. Neste encontro conseguimos alinhar algumas orientações de trabalho pedagógico para o mês dos povos indígenas a partir do documento orientador enviado pela GERER/SMED, na tentativa de evitarmos os erros conceituais tão recorrentes até ali. Algumas professoras escolheram trabalhar a questão indígena através da literatura infantil e deste desenrolar surgiram discussões, painéis e brincadeiras. Foi um movimento bem interessante e que demonstrou a necessidade da qualificação da orientação pedagógica antes da realização de qualquer atividade institucional. Participaram deste encontro professoras dos dois turnos.

Como foi relatado acima, entre os meses de abril e julho não houveram discussões relativas à educação das relações etnico-raciais na escola em função da reabertura das escolas na cidade. Durante este período, eu como professora mediadora, aproveitei a oportunidade para observar, ouvir e trocar algumas ideias com as colegas para tentar entender se a formação colaborou com a qualificação do olhar, da escuta e talvez indicasse alguma mudança na prática educativa das professoras que participaram da formação no ano anterior.

Ao ouvir algumas conversas entre os trabalhadores em educação da escola após as formações de 2020 e 2021, percebemos que instalou-se um certo constrangimento das pessoas conversarem sobre qualquer assunto que envolvesse os assuntos *raça, cor, etnia, cabelo, estilo ou território* referente às pessoas ou à comunidade negra. Quando eu chegava à sala dos professores alguns assuntos eram imediatamente interrompidos. Parece que um sentimento de *tentar agir de maneira politicamente correta* se instalou na escola, mas de uma maneira cínica, pois às vezes era possível ouvir piadas, comentários ou comportamentos que indicassem isso. Por outro lado, algumas poucas professoras afetadas positivamente pelo processo de formação, me procuravam para trocar ideias e percepções ou compartilhar propostas educativas, trabalhos interessantes nasceram desta troca. Por parte da gestão a discussão estava autorizada, mas nenhuma orientação técnica de trabalho foi produzida efetivamente ou institucionalizada. Mais uma vez, vivíamos as contradições provocadas pelo *racismo institucional*.

De acordo com Silvio Almeida (2019) em sua obra *Racismo Estrutural*, o racismo fornece o sentido, a lógica e os meios para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. Entendido como um meio de poder que viabiliza incorporar as contradições dos processos discriminatórios e desvantagens impostas à população negra, o racismo também se expressa por meio das instituições, por meio de seus mecanismos, regras e padrões que, de forma direta ou indireta, impedem ou dificultam a inclusão, a permanência e a ascensão de pessoas negras, além da inexistência de espaços para discussão e elaboração sobre as desigualdades raciais. Esse fenômeno pode ser entendido como *racismo institucional* e a escola não está isenta dele. As hipóteses levantadas por Azoilda Loretto Trindade ainda na década de noventa do século passado, sobre o racismo na escola, colaboram como a definição acima, ao afirmar que

[...] a escola é um dos palcos sociais onde são cotidianamente vividas e exercidas as mais diversas práticas de produção e reprodução do racismo. [...] Há uma ruptura, um conflito, um choque entre a escola, com seu projeto de cidadão, e as diversidades étnica, racial e cultural que atravessam o povo brasileiro. (TRINDADE, 1994, p.14)

O racismo pode operar de forma muito sofisticada e pouco perceptível em contexto institucional. Adiante encontraremos algumas dessas evidências.

No início do segundo semestre de 2021, procuramos a direção da escola para retomar as atividades formativas e fomos surpreendidas com a nova proposta de trabalho apresentada pela gestão: os encontros seriam oferecidos apenas para as professoras do 2º ciclo da manhã e por livre adesão, pois a maioria das professoras do turno da tarde já tinham participado da 1ª edição em 2020. Após muito dialogar sobre a possibilidade de incluir outros atores da comunidade escolar neste processo, como estava previsto no planejamento apresentado no início do ano letivo, a direção concordou em autorizar a participação dos funcionários da secretaria escolar e dos terceirizados contratados pela caixa escolar e MGS<sup>89</sup>. Mas, os encontros com esses atores só poderiam acontecer em momentos em que não houvesse estudantes na escola, para não atrapalhar a rotina escolar. Então ficou acertado dois encontros: um dia em outubro que aconteceria assembleia escolar à noite (dia dedicado apenas a reunião

<sup>89</sup>Atualmente, a política de educação de Belo Horizonte para composição do quadro de trabalhadores das escolas, conta com profissionais concursados efetivos e celetistas terceirizados. A equipe de portaria, serviços gerais, cantina e auxiliar de apoio ao educando são contratados pela MGS (empresa parceria com a PBH), já a equipe de monitores do Programa Escola Integrada (PEI) são contratados pela Caixa Escolar.

noturna, sem aulas ou presença de professores e estudantes na escola durante o dia) e outro em dezembro ao final do ano escolar após encerramento das aulas. E desta vez a direção não poderia participar de nenhum encontro em função de outras demandas de trabalho. Não foi possível oferecer encontros formativos para as famílias dos estudantes ou para toda comunidade escolar reunida, bem como os temas propostos para os meses de outubro e novembro, de acordo com a proposta original apresentada no plano de ação.

Os encontros intitulados como *O lugar do branco na luta antirracista e Racismo, preconceito e discriminação*, realizados em agosto e setembro com as professoras do 2º ciclo foram objetivos e apáticos, as professoras mediadoras se esforçaram para construir encontros dinâmicos e provocativos, mas havia pouca interação ou manifestação das professoras participantes com as mediadoras. Naquele momento não conseguimos entender se o coletivo estava interessado, desinteressado ou talvez precisassem de um tempo para digerir as ideias propostas pelas temáticas ali apresentadas. E o que predominou foi algo muito parecido com a simples oferta de palestras, com pouca ou nenhuma interação. Depois, a leitura que fizemos é que aquele comportamento talvez fosse orientado pela *branquitude*. Pois é típico da branquitude achar que racismo é problema dos negros e difícil das pessoas entenderem que possuem alguns privilégios na sociedade brasileira por serem brancas. Branquitude pode ser entendida como

[...] um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo. Uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo: a raça. É um conjunto de práticas culturais não nomeadas e não marcadas que colocam brancos em lugar universal. O branco é a norma — o resto é o resto. (CARDOSO, 2010)

Diferentemente dos encontros anteriores com as professoras, os dois encontros com os funcionários da secretaria escolar e dos terceirizados pelo caixa escolar e MGS, foram riquíssimos. Nestes encontros foram discutidos os temas *Racismo, preconceito e discriminação* e *Racismo na escola*. Cabe destacar que em uma rápida enquête realizada durante a dinâmica de abertura do encontro, a maioria destes profissionais se autodeclararam pretos ou pardos. Partilhas, debates, identificações, dúvidas e opiniões foram partilhadas com respeito e bom humor. E outras nuances do racismo institucional apareceram em diferentes ocupações profissionais na escola, como afirmam as falas a seguir:

*E a gente tem algum lugar de fala aqui, professora?* (Jamila, auxiliar de serviços gerais, 2021)

*É difícil sabe, tem professora aqui nesta escola que nem bom dia dá pra gente. Sai do carro de óculos escuros, passa e parece que nem viu a gente. Será que... Deixa pra lá.* (Luena, cantineira, 2021)

*Vocês estão de parabéns! É a primeira vez que a gente faz uma formação tão legal onde a gente pode falar e não ficar escutando nem levando sermão.* (Daren, artífice, 2021)

*Racismo, sei o que é racismo. Uai, já sofri racismo e não levo desaforo pra casa. A gente devia ensinar esses meninos todos a não levar também. O problema é que ia começar a confusão aqui mesmo.* (Dandara, auxiliar de serviços gerais, 2021)

Esses depoimentos demonstram o lugar do negro no mercado de trabalho, como as pessoas negras estão mais imbuídas e abertas a discussão sobre relações raciais e também sobre a necessidade de falarem sobre suas experiências.

Finalizamos os encontros formativos em dezembro e fizemos a devolutiva escrita para a direção da escola, pois não houve tempo para um encontro avaliativo presencial. Tentamos também tensionar outras ações para o ano seguinte: conseguimos contribuir pautando a temática na construção do plano de trabalho da gestão 2022-2024 durante as eleições para nova direção; após as eleições ao final de 2021 cobramos da direção vencedora a continuidade das ações implementadas até aquele momento; percebemos uma pequena mudança (às vezes objetiva: no âmbito institucional; outras subjetivas: através do comportamento dos trabalhadores) das interações no interior da escola; infelizmente não avançamos na mudança efetiva das práticas políticas e pedagógicas; permanece ainda no interior da escola a naturalização de certas condições e falas racistas. Mais um ano letivo terminou e a pergunta que não quis calar ecoava: *mas, é agora? Quais caminhos podem ser percorridos a partir daqui?*

### **Desafios da institucionalização de práticas políticas e pedagógicas voltada para a educação das relações étnico-raciais e as ciladas provocadas pelo racismo institucional**

Em 2022 tentamos construir uma nova escola dentro da perspectiva da nova normalidade instituída pós pandemia. As exigências institucionais e sociais pressionavam professoras e professores de todo país, na tentativa de recompor as aprendizagens. O conservadorismo provocado pelo fortalecimento do facismo no país, colaborou com o surgimento de famílias e instituições sociais que exerciam a vigilância

sobre a escola, julgando qualquer tipo de discussão ou trabalho pedagógico voltado para temas relacionados aos direitos humanos. No interior da escola a tensão era grande e nos planejamentos, o desejo de criar oportunidades educativas mais inclusivas e reais, principalmente a partir das disciplinas de língua portuguesa e matemática em função da necessidade de recomposição das aprendizagens mais básicas e urgentes. E nossa escola recebia as novas gestoras eleitas no ano anterior. Muitas mudanças, grandes expectativas.

Apesar de termos colaborado pautando a questão racial no plano de gestão que elegeu as novas diretoras, das equipes de trabalho já terem noção das principais ideias e conceitos relacionados à educação das relações étnico-raciais na escola em função dos processos formativos que foram oferecidos anteriormente e de nos colocarmos à disposição para construção coletiva de uma proposta pedagógica antirracista, não conseguimos colocar nenhuma atividade em prática. Algumas professoras da escola pautaram a questão da maneira que podiam, não houve espaço coletivo para discussão. Após um tempo esperançoso, silenciamento. Passamos por momentos muito desafiadores em 2022, com uma pesada comunicação violenta entre diferentes sujeitos da escola e um cenário de violência escolar que se despontou, principalmente entre os estudantes pré-adolescentes do 5º ano. Nenhuma dessas situações foi relacionada ao acirramento das tensões nas relações que também são racializadas.

[...] é ingenuidade achar que se pode mudar a escola sem tocar na questão racial, sem se travar a sociedade uma luta cultural contra os valores alienígenas que nos são impostos, sem se travar uma luta ideológica contra o eurocentrismo, contra o racismo. (TRINDADE, 1994, p. 13)

Trindade (1994) tem toda razão ao levantar essa hipótese. Afinal, uma vez instrumentalizados, o que nos impede de avançar em direção a construção de uma educação efetivamente antirracista na escola? Não vemos outra alternativa que não estejam relacionadas às ciladas provocadas pelo racismo: que nos impedem de reconhecer que somos racistas; que nos impedem de reconhecer que vivemos sob estruturas políticas, sociais, culturais, econômicas e educacionais que são racistas; que nos permitem negar a existência do racismo na escola e nos fazem colaborar com a branquitude. Aliás, sobre este último ponto, é importante debatermos mais sobre o reconhecimento da branquitude na educação, sobretudo na educação pública, já que as nossas relações são racializadas. Por que se o profissional de educação reconhece que a

condição de branco lhe confere privilégios, entende que o racismo é um problema atual e não apenas um legado histórico da população negra e se não for vigilante, acabará perpetuando e legitimando a reprodução deste cenário, num ciclo sem fim. Acreditamos que só será possível mudar este contexto com um movimento de rebeldia, como nos convida TRINDADE (1994) ao afirmar que

Sem uma transformação radical da escola, em contínua articulação com as transformações sociais mais amplas, dificilmente haverá lugar para a instituição de uma educação multiétnica, multicultural, multirracial. que contemple a diversidade desses aspectos que compõem a sociedade brasileira. (TRINDADE, 1994, p. 14)

Com este texto pretendemos compartilhar os avanços e desafios da institucionalização de práticas políticas e pedagógicas voltada para a educação das relações étnico-raciais a partir da experiência da Escola. Não nos interessa aqui desmotivar você, leitor. Pelo contrário. Nesta jornada tentamos refazer os caminhos que nos levaram a ter algum tipo de esperança de mudança e refletir sobre os reais entraves produzidos pelo racismo estrutural, pelo fortalecimento do facismo na sociedade e quais as possibilidades de enfrentamento nesses cenários. Com este percurso formativo aprendemos que não é mais possível as políticas de educação continuarem atuando somente com ações de sensibilização voltadas para as EREER, após 20 anos da lei 10639/03 o caminho deve passar pela responsabilização dos gestores a rigor da lei; outro ponto importante é destacar a importância da luta pela constância das formações continuadas em em serviço oferecida pelas escolas ou pela secretaria de educação; pela necessidade de construção de orientações técnicas de trabalho que pautem a questão racial no currículo escolar, inclusive apontando caminhos para continuidade; de provocar a gestão a voltar o olhar e escuta para este fenômeno a fim de que um dia ele seja compreendido como um dos fatores mais expressivos e decisivos no desempenho escolar de crianças negras.

Nosso desejo é que este texto tenha trazido provocações, assim como esse percurso nos provocou e que novas estratégias políticas e pedagógicas possam ser pensadas e construídas a partir dessas reflexões. Sigamos! Assim como Conceição

Evaristo (2020)<sup>90</sup> acreditamos que *É hora de armar-se com esta esperança e coragem, mesmo sem ter a certeza do que irá acontecer.*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. CENSO ESCOLAR da EMHW, 2022.

BOURDIEU, Pierre. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CARDOSO, Lourenço. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(1), 607-630. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>

Notas e reflexões a partir das falas dos palestrantes. Encontros centralizados dos Núcleos de Estudos da Educação para as Relações Étnico Raciais, Diretoria Regional de Educação Oeste (DIRE-O), 2018-2022.

RESOLUÇÃO CME/BH Nº 003 DE 20 DE NOVEMBRO DE 2004 - Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Formação remota: Educação, Currículo, Africanidades e Brasilidades. Saberes e fazeres para uma educação antirracista. TEMÁTICA: Educação etnocêntrica ou antirracista? Desconstruindo, ressignificando, reconstruindo práticas. DLR, 2020.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. AGENDA REFLETIDA: Recontando a história, desvelando fatos, ressignificando práticas. Formação remota: DLR, 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Racismo no Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1994. Dissertação de Mestrado em Educação.

<sup>90</sup>CONCEIÇÃO EVARISTO: 'É HORA DE SE ARMAR COM CORAGEM E ESPERANÇA' <https://desabafosocial.com.br/blog/2020/11/11/conceicao-evaristo-e-hora-de-se-armar-com-coragem-e-esperanca/>

**SOBRE OS AUTORES  
E AS AUTORAS**

# ORGANIZADORAS

---



**ELIZABETH DE JESUS DA SILVA**  
Coordenadora Sankofiana

Licenciada em História pela Universidade Católica do Salvador, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Substituta na área de Ensino de História na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Graduação em Licenciatura em História pela Universidade Católica de Salvador e especialização em Educação Profissional técnica.



**JULIANA GONÇALVES GUALBERTO**  
Coordenadora Sankofiana

Mestre em Educação pela PUC MINAS; pós-graduada em PROEJA pelo CEFET-MG e em Políticas Públicas para a Juventude pelo IEC/PUC MINAS; graduada em Pedagogia pela Universidade FUMEC. Atualmente é professora do 1º ciclo do ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte. Integrante do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais Oeste (PBH/ SMED) e do Grupo de Estudos Afropedagógicos Sankofa (GEAPS).



**ROSA MARGARIDA DE CARVALHO. ROCHA**  
Coordenadora Sankofiana

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais. UEMG.–Coordenadora do Grupo de Estudos Afropedagógicos SANKOFA-GEAPS Coordenadora do Simpósio Nacional de Educação Básica da ABPN COPENE-2018-Uberlândia. Membro do Conselho consultivo do Fórum Nacional de Educação Básica ABPN. Membro da Rede de especialistas ASHOKA. Consultora da Revista Nova Escola. CEO da DLR-Assessoria Afropedagógica.

## AUTORES



**ANNA CAROLINA DE CARVALHO ROCHA**, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Especialista em Tecnologia da Educação pelo Instituto Federal de do Triângulo Mineiro (IFTM); Bacharel em Administração de Empresas pela PUC-MG. Atuou por mais de quinze anos no mercado corporativo e atua há mais de dez anos com Educação Profissional e Treinamento Empresarial. Atual na área educacional ministrando cursos, palestras, oficinas, workshops tratando dos seguintes assuntos: Empregabilidade, Orientação Profissional, Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos.



**CAMILA MARIA GOMES PINHEIRO** é prof<sup>a</sup> de Sociologia na educação básica do Estado de Alagoas. Doutora em Ciências Sociais pelo PPGCS-UFRN, mestre em Sociologia pelo PPGS-UFPB e licenciada em Ciências Sociais pela UFAL. Possui graduação em Direito pela UNIPÊ e Especialização em Educação em Direitos Humanos pelo núcleo de cidadania e direitos humanos do CCHLA-UFPB. Atua como capoeirista e angoleira, cofundadora do grupo de estudos e práticas de capoeira angola Omucongo Mutalambô. Está vinculada ao grupo de pesquisas Cultura, Identidade e Representações Simbólicas (PPGA-UFRN), coordenadora adjunta do projeto de extensão

“Cultura em movimento” na UFAL-unidade Palmeira dos Índios. Desenvolve pesquisas nas áreas de Sociologia da Cultura, Antropologia Cultural, Cultura Popular, Festas, Relações étnico-raciais, Mulheres, feminismos, Educação e Capoeira Angola.



**DANIELA CAETANO**, mãe da Flora, prof<sup>a</sup>, mestranda em educação-UFMG, nas áreas da Educação das Relações Étnico-Raciais, Infâncias e Pedagogia Waldorf. Pedagoga e especialista em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, gestão de negócios pelo IBMEC, pesquisadora negra, membro da ABPN e organizadora do MPPW. Atua há 10 anos na educação, é integrante do núcleo de Relações Étnico-Raciais de seu município. Fundadora da Consultoria Escola Livre da ERER, especializada em desenvolver políticas afirmativas nas instituições com enfoque na diversidade e equidade racial na Prefeitura de Contagem.



**JOÃO CARLOS PIO DE SOUZA**, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da PUC MINAS; profº de História na rede estadual de ensino; associado à Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN, integra a Comissão Nacional do Fórum de Educação Básica; membro da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da Comunidade Quilombola dos Arturos; Ogan do Ilê Axé Alá Tooloribi e associado aos Agentes de Pastoral Negros do Brasil (APNs) e atual Superintendente de Política para a Promoção da Igualdade



**JOSIANE SCHULZ CASTRO NUNES**, Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua na Assessoria de Comunicação (Ascom) da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (BA).



**KINDA RODRIGUES CONCEIÇÃO** é gestora cultural, produtora audiovisual e educadora, possui formação acadêmica no Bacharelado Interdisciplinar em Artes com ênfase em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Graduanda no curso de Licenciatura em História e Mestranda no Programa de Pós-Graduação MEL/MALÊS Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África-UNILAB. Atua como professora e arte-educadora em atividades de Cinema e Cineclubismo em colégios estaduais da Bahia. Gestora na OSC UNIRAAM.



**LAÍS ARAÚJO DE ALBUQUERQUE**, Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista do Programa de Iniciação Científica (Pibic) pela Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (Fapesb). Desenvolve pesquisa sob orientação da professora Dra. Telma Brito com o tema "Levantamento de programas e projetos educativos sobre Fake News"



**LARISSA SILVA DE MORAES**, mãe do Thiago, professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, idealizadora e coordenadora do projeto "Afroativos: solte o cabelo, prenda o preconceito"; pedagoga; especialista em História e Cultura Afro-Brasileira (FACUMINAS), licenciada em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo - UNICID. e mestranda em Educação (UFRGS).



**LÚCIO ÁLVARO MARQUES**, Prof<sup>o</sup> do Magistério Superior na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Atua no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFICS) e no Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Educação (PPG Educação). Pós-Doutor em Filosofia Brasileira pela Universidade do Porto / Portugal (Uporto / 2015). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS / 2012-2014). Bacharel licenciado em Filosofia pela PUCMINAS (1999-2001). Tem experiência nas áreas de Filosofia Brasileira e Metafísica. Atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia Colonial, Segunda Escolástica, História do Ensino no Brasil, Educação dos Povos Originários e Afro-

descendentes.



**RAQUEL MOREIRA** é Historiadora/UnB, doutora e mestre em Ciência Política, com ênfase em Políticas públicas - PPGCP-UFF/Niterói. Pesquisadora em Políticas Públicas e Planejamento Cultural. Integrante do GP-MEMAV - Grupo de Pesquisa em Arte e Educação/UnB. Prof<sup>a</sup> e editora-chefe da Revista Com Censo/Estudos Educacionais da SEE-DF. Graduada em História (UnB) e Pedagogia (UCB-DF). Principais temas de interesses: Análise de políticas públicas; cidadania; direitos culturais; planejamento, gestão cultural; Arte-educação; letramento racial e científico.



**RENATA CALLACA GADIOLI DOS SANTOS** mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (2007), doutora em Geografia do Desenvolvimento pela Universidade de Paris Diderot/Paris 7/França. Integra a Associação de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas - ANEPECP como conselheira e o Fórum de Educação Básica da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN. É prof<sup>a</sup> da Secretaria de Educação do Distrito Federal e atua com as temáticas de direitos humanos, e formação continuada dos profissionais da educação. Ministra pelo NEAB/CEAM/UnB a disciplina Gestão Escolar Antirracista. É autora do livro *Novos Territórios para a Gestão Educacional: viabilidade política no território metropolitano de Brasília* (2022) e co-autora do livro *Brasília 60 anos: desigualdade socioespacial em questão* (2023).



**INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
Sertão Pernambucano

