



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Educação e relações étnico-raciais (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Denise Lima



realizeventos
Científicos & Editora



Educação e relações étnico-raciais (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e relações étnico-raciais / organizadores, Paula Almeida de Castro, Denise Lima - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
717 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.000

ISBN 978-65-5222-011-0

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Relações étnico-raciais.
4. Formação de professores. 5. Pluralidades I. Título. II. Castro,
Paula Almeida de. III. Lima, Denise.

21. ed. CDD 370.117

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

ANA RITA DE CÂSSIA SILVA OLIVEIRA
CHRISTINA PEREIRA DA SILVA
CLÉZIO ROBERTO GONÇALVES
CRISTIANE SOUSA DA SILVA
DAVISON DA SILVA SOUZA
DENISE MARIA SOARES LIMA
FÁBIO CARLOS VIEIRA PINTO
GABRIELE DA SILVA ANTUNES
HEDGARD RODRIGUES DA SILVA
LILIAN MARIA DA SILVA MELLO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RAFAEL MASCARENHAS MATOS
RODRIGO WANTUIR ALVES DE ARAÚJO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
TEREZA LUIZA DE FRANÇA
THAMARA FIGUEIREDO

PREFÁCIO

Mojubá!

Em sua décima edição, o X Congresso Nacional de Educação (CONEDU), realizado em Fortaleza (CE), nos dias 19 a 21 de setembro de 2024, reuniu pensadores, pesquisadores, educadores e estudantes para refletir sobre os “Contrastes, diversidade e inclusão: a educação no próximo decênio. Como resultado desses debates, este e-book nos revela preciosos trabalhos que contribuíram nesta discussão.

No Grupo de Trabalho (GT-06), voltado para a “Educação e Relações Étnico-raciais”, coordenado por mim, os trabalhos avaliados (por um grupo de pesquisadoras e pesquisadores dedicados, que aprecio e agradeço) e apresentados durante o evento demonstraram o quanto a pesquisa neste campo tem, a cada ano, se diversificado e compreendido a importância das relações étnico-raciais em todos os campos da educação: dentro e fora da escola, na gestão, na formação de professores, nos currículos, nas disciplinas, em todas as etapas, modalidades, eixos e níveis. Por isso, este lugar privilegiado de pensar coletivamente as relações étnico-raciais no próximo decênio.

Com a implementação da Lei n.º 10.639/2003, nas duas últimas décadas, houve mudanças educativas significativas, diante da obrigatoriedade da legislação; embora ainda haja um coletivo inerte que se opõe à compreensão dessa lei como um direito, os trabalhos neste GT demonstraram que educadoras e educadores têm construído uma cultura em prol de uma educação antirracista de respeito aos direitos humanos e às diferenças. Os capítulos aqui selecionados trazem pesquisas, em diferentes campos, metodologias e etapas, que buscam ratificar o espaço expressivo e o lugar comprometido que a prática pedagógica em prol das relações étnico-raciais tem ocupado, que também envolve uma postura não omissa, capaz de interferir em valores, posturas, estigmas e julgamentos excludentes presentes na educação.

Assim, como propõe o título, **os contrastes** precisam ser abordados e revelados porque compõem a **diversidade** étnico-racial que, por sua vez, exige **inclusão** presente e legítima em todos os espaços educativos. Esses três quesitos se entrelaçam nos capítulos apresentados. Todas, todos e todes estão convi-

dados a apreciá-los, ler, reler e conversar com autoras e autores. Não deixem a oportunidade passar em debater, mais uma vez, a educação para o próximo decênio. Vocês são convidados a fazer (e tomar) parte!

Denise Maria Soares Lima

Coordenadora do Grupo de Trabalho (GT-06),
Educação e relações étnico-raciais.

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.001

**DISCUSSÕES SOBRE A LEI 10.639/2003 NO CURRÍCULO ESCOLAR:
LEVANTAMENTO E REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDO BIBLIOMÉTRICO 15**

Isabela Santos Albuquerque

Simone Silveira Amorim

Paula Vanessa Franco Macedo

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.002

**VISITANDO UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: UMA EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 40**

Antônia Lucivânia da Silva

Paula Cristiane de Lyra Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.003

**“CADÊ A HISTÓRIA QUE TAVA AQUI?” A IMPORTÂNCIA DO
LETRAMENTO RACIAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 58**

Juliana Silva Santana

Venythyais Costa de Oliveira

Klyvia Letícia Ribeiro de Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.004

**MESTRAS E MESTRES DA CULTURA POPULAR: CONHECENDO
PERCURSOS E TERRITÓRIOS ANCESTRAIS NAS AULAS DE ARTES 77**

Luana Karen de Lira Monteiro

Renata Viana de Barros Thome

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.005

**ATELIÊ LITERAFRO: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA PARA
FORMAR LEITORES ANTIRRACISTAS 94**

Angela Maria Pinheiro

Andréa de Castro Cidrak

Luiza Monteiro de Carvalho

Marlisson Sousa de Andrade

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.006

HISTÓRIAS ORAIS E PEDAGOGIAS DE TERREIRO: AS FRESTAS E ENCRUZAS QUE POSSIBILITAM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 111

Aline Moraes da Costa Lins

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.007

AS PRINCESAS DA HISTÓRIA: DO EMBRANQUECIMENTO SILENCIADOR AO PROTAGONISMO NEGRO 131

Thaís Fernanda Medeiros Dias

Edna Sousa Cruz

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.008

POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRICULARIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL 151

Rosalva Maria Gomes de Araujo Oliveira

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte

Rodolfo Gomes de Araujo Oliveira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.009

REISADO NO CARIRI CEARENSE: INTERLOCUÇÃO ENTRE ENSINO, ARTE E MÚSICA 170

Giordano Bruno Messias Rolim

Isabela Bezerra Ribeiro

Thamires Pereira Alves

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.010

HISTÓRIAS INFANTIS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 188

Jefferson Olivatto da Silva

Valéria Queiroz Furtado

Jaqueline Garcia Cavalheiros

Márcia Denise de Lima Dias

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.011

**A IDENTIDADE ÉTNICA EM JOGOS DE TABULEIRO: UMA
CONSTRUÇÃO CULTURAL QUE UNE ARTES E MATEMÁTICA.....205**

Wendel Melo Andrade

Liane Garcia Pinheiro Lemos

Hemetério Segundo Pereira Araújo

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.012

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: UMA
REVISÃO NARRATIVA.....222**

Mariana da Silva de Lima

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.013

**PROTAGONISMO NEGRO NA ECIT PROFESSOR LORDÃO DA
CIDADE DE PICUÍ-PB: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PROTAGONISMO
ESTUDANTIL.....236**

Silvera Vieira de Araújo Holanda

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.014

**NOÊMIA DE SOUZA: UMA OBRA DE REPRESENTATIVIDADE E
EMPODERAMENTO.....257**

Carine dos Santos Bessa

Luís Tomás Domingos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.015

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA
DO ENSINO DE HISTÓRIA.....274**

Marcondes dos Santos Lima

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.016

**A MUSICALIDADE DA CAPOEIRA COMO FACILITADORA DE UM
ENSINO ANTIRACISTA NA ESCOLA PÚBLICA.....287**

Gledson Bezerra Magalhães

Maria Cléa Ferreira Monteiro

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.017

**ATO RESPONSIVO DA DOCÊNCIA E ENSINO DECOLONIAL: COMO
(RE)LER O LIVRO DIDÁTICO DE MANEIRA CRÍTICA.....306**

Samara Santos Silva

Joana Batista de Souza

Izaira Aparecida da Silva

Ana Júlia Santiago Machado Futana

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.018

**ENSINO DE LITERATURA: PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS
FINAIS.....323**

Maria das Graças Costa Cordeiro Gonçalves

Sarah Maria Forte Diogo

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.019

**LETRAMENTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO E INDÍGENA NA AULA
DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....339**

Fernanda Félix da Costa Batista

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.020

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CEARÁ:
CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES NO CENÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO
DO NOVO ENSINO MÉDIO.....357**

Michely Peres de Andrade

Ana Kessia Gomes de Souza

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.021

**UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ATRAVÉS DA SOCIOLOGIA E DA
LITERATURA BRASILEIRA.....380**

Lilian Maria da Silva Mello

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.022

ALTERIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO: ESTADO DA ARTE PÓS-LEI DE COTAS REFORMULADA.....399

Fábio Alexandre Leal dos Santos

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.023

VOZES DE RESISTÊNCIA NA LITERATURA INDÍGENA FEMININA: UMA PRÁTICA INTERCULTURAL COM ANTOLOGIA ORIGINÁRIAS EM SALA DE AULA.....417

Maria Missilene Cardoso Lima

Jaquelânia Aristides Pereira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.024

NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS COMO ESPAÇOS PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....434

Weydson Roberto de Souza

Kleber Fernando Rodrigues

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.025

FEIRA CULTURAL E DE CIÊNCIAS DA ESCOLA JOSÉ ALCIDES PINTO: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....459

Fabírcia Gomes Pimentel

Lídia Marques da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.026

EMPRETESER: A EDUCAÇÃO E A METODOLOGIA DE PROJETOS ENQUANTO PRÁTICA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO.....476

Valtyana Kelly da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.027

**PERCEÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM RELAÇÃO AO
DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE
(DCTMA).....497**

Thalia Braga Costa

Ilma Maria de Oliveira Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.028

**O ENSINO DE INGLÊS COMO POLÍTICA DE PÓS-PERMANÊNCIA
PARA DISCENTES COTISTAS: OPORTUNIZANDO O ACESSO, A
PERMANÊNCIA E O SUCESSO EQUITATIVOS NA PÓS-GRADUAÇÃO.....520**

Fernanda Cândido da Silva Santos Magalhães

Antonio José Carneiro Cardoso

Gabriela do Rosario Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.029

**ENSINANDO E APRENDENDO COM AS PRETAS: OUTRAS
POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE
INTELECTUAIS NEGRAS 536**

Cintia Quina

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.030

**UM ESTUDO ÉTNICO-RACIAL E LITERÁRIO DA OBRA O TAPETE
VOADOR, DE CRISTIANE SOBRAL, COM SUGESTÕES DE
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA AULAS DE LITERATURA NA ESCOLA
PÚBLICA.....552**

Tito Matias-Ferreira Júnior

Fabício Guto Macêdo de Souza

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.031

**VOZES DE MUDANÇA: UMA PROPOSTA DE LEITURA CRÍTICA DE
CRÔNICAS LITERÁRIAS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....570**

Paulo Henrique Lima Barroso

David da Silva Riotinto

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.032

HISTÓRIA, LITERATURAS E CULTURAS AFRICANAS NO ENSINO MÉDIO – A CONTRIBUIÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA A EDUCAÇÃO NO PRÓXIMO DECÊNIO NO CEARÁ/BRASIL.....587

Rosalva Maria Girão Pereira Nogueira

Luís Tomás Domingos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.033

ESPELHO, ESPELHO MEU: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ESTÉTICA NEGRA E RACISMO EM SALA DE AULA..... 605

Tatiany de Oliveira Simas

Josineide Barbosa Pereira

Normanda Patricia R. de Sá Aragão

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.034

A ALTERIDADE BAKHTINIANA NAS RELAÇÕES ENTRE O NEGRO E O BRANCO NA CINEMATOGRAFIA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO CURTA-METRAGEM “O XADREZ DAS CORES” 617

Telma Sueli Farias Ferreira

Natália Farias de Barros

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.035

PONDERAÇÃO ACERCA DA EXPERIÊNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 639

Janelúcia Santos Farias

Ana Cabanas

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.036

O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA EM “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O USO DE LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....652

Thiara de Sousa Crispim

Mar Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.037

ESCRITORAS NEGRAS EDUCANDO NA LITERATURA

INFANTOJUVENIL: EXPERIÊNCIAS, RESSIGNIFICAÇÃO E SENTIDOS 671

Patrícia da Silva Souza

Patrícia Cristina de Aragão

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.038

LEI 10.639/03 E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE

REVELAM AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES?.....695

Joilson Batista de São Pedro

Carla Liane Nascimento dos Santos

Silvar Ribeiro Ferreira

Caroline Silva Oliveira

DISCUSSÕES SOBRE A LEI 10.639/2003 NO CURRÍCULO ESCOLAR: LEVANTAMENTO E REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDO BIBLIOMÉTRICO

Isabela Santos Albuquerque¹
Simone Silveira Amorim²
Paula Vanessa Franco Macedo³

RESUMO

Este estudo estabeleceu uma reflexão sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar na Educação Básica brasileira. A bibliometria foi escolhida como opção metodológica por ser um método de análise quantitativo para a pesquisa científica, que favorece um diagnóstico acerca da contribuição do conhecimento científico constituído num período, numa dada temática ou área do conhecimento. Assim, foi feita uma pesquisa no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre 2019-2021, utilizando as seguintes categorias de análise: Currículo; Livro didático e paradidático; e Prática docente, sendo encontradas 34 pesquisas relacionadas à temática e, destas, 20 estavam conectadas com as categorias propostas. A reflexão teórica foi construída a partir dos estudos de Gomes (2007, 2012, 2019), Quijano (2005), Munanga (2005, 2015), Silva (2005). Este trabalho reforça a relevância da bibliometria para diagnosticar a produção científica numa temática ou área do conhecimento. Outro ponto refere-se à reflexão das pesquisas para o conhecimento de quais ações e/ou discussões estão sendo implementadas no estudo e compreensão da Lei 10.639/2003 na Educação Básica, podendo-se citar: O ensino da história e cultura afro-brasileira; Literatura e cultura afro-brasileira; Práticas de ensino étnico-raciais no currículo escolar; A construção

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes - SE, isabela.albuquerque@souunit.com.br;

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - SE, simone.silveira@souunit.com.br

3 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia - BA, paulavsfranco@gmail.com

da identidade; e Utilização do livro didático e a cultura afro-brasileira. Este trabalho enfatiza a relevância dos estudos sobre a Lei para a Educação Básica brasileira, porém cabe mencionar que percebeu-se a necessidade de avanço e desenvolvimento de ações capazes de minimizar as desigualdades relacionadas à identidade e cultura afro-brasileira ainda presentes na conjuntura do Brasil.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, Bibliometria, Currículo, Livro didático e paradiático, Prática docente.

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003 foi criada há 21 anos no Brasil como forma de assegurar a discussão e, consequente, adoção de estratégias didático-metodológicas sobre a questão da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar na Educação Básica (BRASIL, Lei 10.639/2003), alterando, portanto, a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). Tal temática é de suma importância num país que tem em seu processo de formação sociocultural a contribuição efetiva dos povos africanos.

Inicialmente, a Lei 10.639/2003 abordou que o debate sobre a história e cultura afro-brasileira seria realizado no âmbito das “áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, Lei 10.639/2003, Art. 26-A, § 2o). Após mais de 20 anos de sua implementação, será que há uma discussão profícua sobre a temática em tela? Quais mudanças aconteceram no currículo escolar da Educação Básica brasileira desde a sua criação até a atualidade? Esses são alguns questionamentos que impulsionaram a escrita do presente artigo.

Munanga (2015), no artigo intitulado **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** diz que a história desses povos e sua “rica diversidade cultural” foi preterida “em nome de um monoculturalismo” (p. 20), reforçando a necessidade de trazer à tona no currículo escolar uma discussão capaz de romper com esse viés limitante, afinal é preciso considerar que:

As velhas migrações e o tráfico negreiro juntaram num mesmo território geográfico descendentes de povos, etnias e culturas diversas. Há cerca de meio século os fenômenos pós-coloniais provocam novas ondas migratórias dos países pobres e em desenvolvimento, principalmente africanos, em direção aos países ricos desenvolvidos da Europa e da América do Norte. Tanto as antigas migrações combinadas com o tráfico negreiro e a colonização dos territórios invadidos, quanto as novas migrações pós-coloniais combinadas com os efeitos perversos da globalização econômica, criam problemas na convivência pacífica entre os diversos e os diferentes. Entre esses problemas têm-se as práticas racistas, a xenofobia e todos os tipos de intolerâncias, notadamente religiosas (MUNANGA, 2015, p. 21).

A partir do exposto, Munanga (2015) aborda que efeitos perversos advêm quando a diversidade é desconsiderada, a exemplo da xenofobia, do racismo e da intolerância, os quais conduzem, comumente, a vulnerabilidade de uma

determinada população. Por isso, é fundamental primar pelo multiculturalismo, o qual deve ser definido como “a busca de uma comunicação e de uma integração parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania” (p. 21-22).

Munanga (2015) menciona ainda que a “análise crítica da historiografia brasileira [...] mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia” (p. 25), por isso é importante lançar esforços para se edificar a constituição de uma identidade racial, como forma de contribuir, inclusive, para “uma educação e uma socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares” (MUNANGA, p. 25).

A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, destaca a necessidade de reconfigurar o currículo de maneira a incluir, de forma significativa, essas narrativas historicamente marginalizadas. Afinal, os currículos não se limitam a conteúdos prontos para serem simplesmente transmitidos aos estudantes. Eles são o resultado de uma construção que envolve a escolha de conhecimentos e práticas surgidos em contextos específicos. Essas escolhas têm o objetivo de preparar os estudantes para viverem em um mundo globalizado, ao mesmo tempo considerar os valores regionais e desafios cotidianos que eles trazem consigo. Além disso, o currículo está em constante transformação, sendo influenciado por novas circunstâncias e reavaliado de acordo com o contexto histórico.

A inclusão de conteúdos que abordem as contribuições africanas e afro-brasileiras no currículo escolar visa não apenas corrigir uma lacuna histórica, mas também valorizar a identidade e a cultura afrodescendentes, o que se faz indispensável para assegurar uma ressignificação e o reconhecimento das influências africanas que compõem a diversidade cultural do Brasil. Além disso, essa reformulação curricular é essencial para a construção de uma educação antirracista que possa transformar a escola em um espaço de resistência e valorização da diversidade. Nesse sentido,

há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, [...] o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhe-

cimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade (GOMES, 2007, p. 25).

Os livros didáticos e paradidáticos são instrumentos centrais nesse processo, uma vez que atuam como fontes primárias de informação para alunos e professores. Para crianças de baixa renda esse talvez seja o único recurso de leitura em sua casa. “Por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor” (SILVA, 2005, p. 23). Ademais, “o livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de segmentos sociais diversificados, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros (SILVA, 2005, p. 23).

A criação de materiais que tragam uma perspectiva mais ampla e positiva sobre a contribuição afro-brasileira ao longo da história é fundamental para o sucesso dessa política educacional. A produção de novos livros paradidáticos, com enfoques culturais e históricos mais inclusivos, também amplia as possibilidades de abordagem desses temas de forma interdisciplinar e lúdica.

A prática docente, por sua vez, é um dos principais desafios na implementação da Lei 10.639/2003, pois o número significativo de professores não teve acesso, durante a sua formação inicial, a discussões que abordassem de maneira efetiva as questões raciais e relacionadas à cultura afro-brasileira, levando-se em consideração a data em que a lei foi implementada. Como resultado disso, muitos educadores encontram dificuldades em trabalhar essa temática de forma significativa em sala de aula.

Assim, a formação inicial e continuada de docentes é essencial para fornecer o repertório pedagógico e teórico necessários para dinamizar a prática pedagógica, promovendo uma discussão voltada para a diversidade cultural no ambiente escolar. É crucial, ainda, que os profissionais da educação não apenas tenham acesso ao conhecimento sobre a história afro-brasileira, mas também estejam aptos para lidar com as dinâmicas raciais e de identidade presentes nas relações entre alunos e na própria escola, uma vez que a:

escola, instituição formadora, não nos socializa apenas no que se refere às questões do conhecimento científico, das artes, da literatura. Ela nos socializa também nas formas de nos relacionarmos

com o mundo, transmite valores, reforça ou subverte comportamentos, enfim, participa da nossa esfera dos desejos e da nossa subjetividade (GOMES, 2019, p. 610).

É fundante, portanto, que a escola seja um ambiente que acolha e problematize a discussão ora apresentada, focando na cultura afro-brasileira (e em outras) como forma de favorecer a edificação de um olhar multicultural, como abordou Munanga (2015), sensibilizando sua comunidade próxima e influenciando, gradativamente, outras esferas da sociedade.

Face ao exposto, o movimento negro tem um papel importante ao politizar e trazer consciência sobre questões raciais, “ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (GOMES, 2012, p. 733). Neste interim, Silva (2005, p. 22) reforça que:

cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Portanto, a implementação da Lei exige mais do que mudanças nos materiais didáticos e no currículo. Ela demanda uma transformação nas práticas pedagógicas cotidianas, onde o papel do professor é central. Ao incorporar a história e cultura afro-brasileira em suas aulas, os professores se tornam agentes de transformação social, podendo contribuir para uma sociedade mais equitativa.

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho foi estruturada em três etapas distintas e complementares a saber: Primeiro - estudo bibliográfico e documental, objetivando fazer a fundamentação da discussão proposta. Para tanto, além da Lei 10.639/2003, as autoras procederam a análise e discussão de materiais dos seguintes autores: Gomes (2007, 2012, 2019), Quijano (2005), Munanga (2005, 2015), Silva (2005).

Em seguida, foi feita uma busca de pesquisas acadêmicas sobre o tema, utilizando-se da bibliometria, método de análise quantitativo para a pesquisa científica que favorece, por meio dos dados encontrados, um diagnóstico acerca da contribuição do conhecimento científico constituído, num período, sobre uma determinada temática e/ou área do conhecimento. Vale dizer que, para finalizar o delineamento metodológico, como terceira etapa, as autoras desenvolveram a interrelação entre a discussão teórico-documental e as pesquisas encontradas, o que pode ser visualizado ao longo do artigo.

A busca das pesquisas acadêmicas foi feita no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2019 e 2021⁴, a partir das seguintes categorias de análise: Currículo, Livro didático e paradidático e Prática docente. Foram encontradas 34 pesquisas relacionadas à temática em foco e, destas, 20 estavam conectadas com as categorias de análise aqui propostas (Quadro 1).

Vale dizer que, a partir da busca realizada, as autoras procederam com uma leitura analítica dos títulos, resumos, introdução, referencial teórico e considerações finais ou conclusão dos trabalhos, a fim de fazer um processo de triagem preliminar. A partir deste, foi dado prosseguimento à leitura analítica dos trabalhos, o que culminou com a seleção das 20 pesquisas que compuseram o arcabouço deste artigo. As demais pesquisas mantêm relação com outras categorias de análise relacionadas à temática central aqui debatida e serão utilizadas, posteriormente, em futuras discussões.

Quadro 1: Pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639 de 2003 no currículo escolar

Nº	Autor	Título	Instituição	Ano	Categoria
1	Paulo Fabrício Roquete Gomes	Quais os impactos da Lei nº 10.639/03?: a voz e a vez de adolescentes dizerem o que pensam.	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2019	Tese
2	Mírian Janaína Conde Carvalho	A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova – MG.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2019	Dissertação

4 No processo de busca não foram encontrados trabalhos cadastrados anteriormente com os eixos pesquisados. As autoras pretendem realizar novas buscas, a fim de encontrarem outras pesquisas que possam ampliar as discussões aqui engendradas.

Nº	Autor	Título	Instituição	Ano	Categoria
3	Rui Leon Aenlhe Corrêa Junior	A história da África e dos afrodescendentes vai à escola: a Lei 10.639/2003 e os saberes docentes.	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2019	Dissertação
4	Tamires Cristina dos Santos	Etnografia de uma lei: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2019	Dissertação
5	Daniela Galdino Nascimento	O terceiro espaço: confluências entre a literatura infanto-juvenil e a Lei 10.639/03.	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2019	Tese
6	Pedro Sérgio Pereira	África e população negra nos livros de História no Brasil: um estudo de obras didáticas para o Ensino Fundamental II.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC São Paulo)	2019	Dissertação
7	Antônio Barros de Aguiar	História e cinema: filmes como ferramentas didáticas no ensino da história e cultura afrobrasileira no âmbito da Lei 10.639/03.	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	2019	Dissertação
8	Antonio Gomes Costa Neto	A educação das relações étnico-raciais no Brasil e Uruguai: a política institucional de combate ao racismo no sistema de avaliação da educação superior.	Universidade de Brasília (UNB)	2019	Tese
9	Carolina Cristina dos Santos Nobrega	Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar.	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2019	Dissertação
10	Patricia Adriane Elias Pisani	De mãe para filha, histórias que se trançam: uma análise das narrativas sobre cabelo e feminilidades negras na literatura infanto-juvenil.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	2019	Dissertação
11	Ana Carolina Bustamante Dias Souza	A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2019	Dissertação
12	Natália Cristina Cabrera Araújo	Práticas de ensino etnicorraciais no currículo em ação no ensino fundamental I.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2019	Dissertação

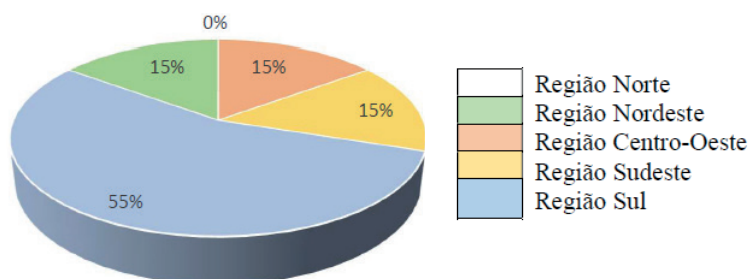
Nº	Autor	Título	Instituição	Ano	Categoria
13	Paula Anunciação Silva	A lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica.	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2020	Dissertação
14	Marlei Budny dos Santos Souza	Leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ensino de inglês: contribuições sob a perspectiva da narrativa visual, do lapbook e dos jogos Boole.	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2020	Dissertação
15	Bruna Maria Cristina da Silva Mota	O ensino de história e cultura afro-brasileira nas publicações da revista Nova Escola (2003-2016).	Universidade estadual Paulista (UNESP)	2020	Tese
16	Vanessa Oliveira Gonçalves	Relações étnico-raciais no ensino de Ciências da Natureza: uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental.	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	2020	Dissertação
17	Tamara Vieira	Livros didáticos de sociologia do PNLD/2018: como são problematizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira.	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	2020	Dissertação
18	Miriam Pereira de Souza Fagundes	O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)	2020	Dissertação
19	Gabriela Carvalho Guimarães Carneiro	A implementação da política de ensino de história e cultura Afro-Brasileira em escolas estaduais de Minas Gerais: dois estudos de caso.	Fundação José Pinheiro (FJP)	2020	Dissertação
20	Emanuelle Valéria Gomes de Lima	Princesas, Black Power e outros mares: a construção da identidade negra na produção infanto-juvenil de Kiusam de Oliveira.	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	2020	Dissertação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2021. Elaboração: Das autoras, out. de 2021.

Em observação ao quadro 1, é possível identificar 4 teses e 16 dissertações que fazem uma discussão de vários aspectos sobre Currículo, Livro didático e paradidático e Prática docente, categorias de análise articuladas neste trabalho. Em observação aos títulos dos trabalhos, por exemplo, é possível perceber as

inúmeras possibilidades de discussões que foram propostas e tecidas pelos(as) pesquisadores(as). Um aspecto para se ressaltar é apresentado no Gráfico 1: a espacialização geográfica das pesquisas, evidenciando o locus de produção destas.

Gráfico 1: Espacialização geográfica das pesquisas



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2021.

Elaboração: Das autoras, out. de 2021.

O gráfico 1 permite tecer algumas considerações pertinentes a respeito da origem das pesquisas, evidenciando forte concentração em programas de pós-graduação da região Sul do Brasil (55%). Contraditoriamente, não foram encontrados trabalhos sobre os eixos em foco na região Norte, ao passo que foram identificados 45% das pesquisas nas regiões Nordeste (15%), Centro-Oeste (15%) e Sudeste (15%). Convém salientar que esta questão da concentração regional pode ser relativizada, haja vista não se ter dados sobre a origem dos pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de estabelecer uma reflexão sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar e seus desdobramentos na Educação Básica brasileira, além do estudo bibliográfico, as autoras deste trabalho fizeram pesquisa e análise de trabalhos acadêmicos (Quadro 1, seção da Metodologia), os quais serão apresentados, de forma resumida, a seguir, de acordo com a periodicidade delimitada (de 2019 a 2021).

Gomes (2019) analisa em sua tese **Quais os impactos da Lei nº 10.639/03?: a voz e a vez de adolescentes dizerem o que pensam**, a percepção de adolescentes de 13 a 17 anos sobre a Lei 10.639 de 2003, tendo em vista que este grupo vivenciou a implementação da mesma no currículo esco-

lar. A metodologia adotada pautou-se na aplicação de questionários, através da plataforma do Facebook, contemplando todo o território brasileiro, já que o pesquisador conseguiu a participação de respondentes nos 26 estados e no Distrito Federal. As categorias de análise trabalhadas foram: raça, racismo, branquitude e os privilégios que dela advêm, negritude e lugar de fala. Os resultados demonstram que há muito a se avançar na implementação da Lei, uma vez que, de acordo com os adolescentes, as questões relacionadas às africanidades ainda não são latentes no currículo escolar. A pesquisa demonstrou que os estudantes reconhecem a importância dos estudos sobre as africanidades na constituição de sua identidade e que, embora o tempo tenha passado, o racismo tem se mostrado cada vez mais declarado, e a intolerância religiosa e a branquitude acrítica têm ganhado força na atual conjuntura brasileira

Carvalho (2019) estuda em sua dissertação, cujo título é **A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova – MG**, as dificuldades encontradas na implementação da Lei 10.639/2003 na Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Antônio Coelho, vinculada a rede estadual de Minas Gerais. A pesquisa, de cunho qualitativo, buscou verificar a interdisciplinaridade na implementação da referida Lei, sugerindo um Plano Educacional, tendo como foco a atuação do professor e as dificuldades enfrentadas para a implantação da Lei. O estudo é relevante, pois “[...] é importante valorizar o ensino da cultura afro-brasileira não apenas porque está nos ditames da legislação vigente, mas também porque ela já é parte integrante da comunidade local” (CARVALHO, 2019, p. 15). O trabalho realizado permitiu estabelecer uma discussão sobre conceitos, apontamentos e embates no certame das questões da cultura africana e racismo no Brasil.

Corrêa Junior (2019) busca compreender, em sua dissertação **A história da África e dos afrodescendentes vai à escola: a Lei 10.639/2003 e os saberes docentes**, como o ensino de História da África e dos afrodescendentes vem sendo ensinado desde a implementação da Lei 10.639/2003. A metodologia contemplou a realização de entrevistas e a história oral para diagnosticar junto à professores, suas trajetórias, motivações e inspirações, analisando os seus diferentes saberes. Um aspecto importante considerado pelo pesquisador foi o processo de formação dos docentes, no sentido de pensar como este influenciou e influencia a prática pedagógica. Finalizando, o autor pontua que, ao longo dos anos de implementação da Lei 11.639/2003, há ainda muito a se percorrer e conhecer, tanto no que se refere às práticas dos professores, quanto

no impacto dos estudantes que se formam tendo iniciado a vida escolar com a sua obrigatoriedade.

Na dissertação **Etnografia de uma lei: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**, Santos (2019) estuda a modificação curricular sugerida pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas na Educação Básica. A pesquisa de tipo etnográfica buscou compreender os discursos e as ações em torno do processo de modificação curricular nas escolas, com base no estudo realizado junto a atores que participaram ativamente de tal processo, como os Técnicos em Assuntos Educacionais da SECADI/MEC, lideranças indígenas, dentre outros. A autora menciona ainda que “as políticas de ação afirmativa são criadas num contexto de exclusão social de alguns grupos [...] que historicamente foram e ainda são [...] excluídos de processos ligados ao sistema educacional [...]” (SANTOS, 2019, p. 118).

A tese denominada **O terceiro espaço: confluências entre a literatura infanto-juvenil e a Lei 10.639/03**, escrita por Nascimento (2019), trata sobre o lugar da literatura infanto-juvenil no ensino de história e cultura afro-brasileira. A autora analisa os impactos da implantação da citada Lei nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no mercado editorial e campo literário brasileiro, no período de 2003 a 2010. A autoria negra, o protagonismo de personagens negras/os, a reversão de estereótipos raciais, as representações diaspóricas, o olhar da tradução cultural e as afromitologias são alguns componentes enunciativos no contexto do Terceiro espaço, que pode ser compreendido “enquanto energia antagônica - para abordar a reconfiguração da escrita literária infanto-juvenil e discutir a transformação de valor cultural no âmbito da criação literária: a tensa transição da condição de objeto a sujeito da enunciação [...]” (NASCIMENTO, 2019, p. 8).

O estudo de mestrado denominado **África e população negra nos livros de História no Brasil: um estudo de obras didáticas para o Ensino Fundamental II**, de Pereira (2019), investiga como a temática África e a população negra é concebida e articulada em livros de História voltados para o Ensino Fundamental II, a partir das nuances impulsionadas pela Lei 10.639/2003. Para tanto, fez uma análise comparativa de coleções didáticas em dois períodos distintos: uma antes da citada Lei (1995) e outra após a mesma (2016), diagnosticando que a apreciação mais recente mostra uma evolução no trato da temática, já que

os materiais didáticos passaram a fazer mais referências positivas à cultura negra e a África.

Aguiar (2019), na dissertação **História e cinema: filmes como ferramentas didáticas no ensino da história e cultura afro-brasileira no âmbito da Lei 10.639/03**, propõe a utilização didático-pedagógica dos filmes Orfeu Negro (1959), de Marcel Camus) e Ganga Zumba (1963), de Carlos Diegues. O objetivo é trabalhar com os filmes numa perspectiva histórica e crítica, superando a visão do entretenimento. A semiótica foi um aporte recorrida para que fosse possível tecer a construção das representações sobre o negro no Brasil. A linguagem cinematográfica foi trabalhada nesta dissertação para dar vez e voz ao conteúdo expresso na referida Lei, ultrapassando o viés estético.

Costa Neto (2019), em sua tese intitulada **A educação das relações étnico-raciais no Brasil e Uruguai: a política institucional de combate ao racismo no sistema de avaliação da educação superior**, desenvolve um estudo na perspectiva comparada para investigar como se dá a política de combate ao racismo em cursos de nível superior no Brasil e no Uruguai. Para tanto, o autor utilizou as Leis 10.639/2003 e 19.122/2013 que trata, respectivamente, no Brasil e no Uruguai, sobre a questão das relações étnico-raciais. A partir da análise documental e realização de entrevistas, foi possível constatar que em ambos os países, a temática em questão foi trabalhada de forma transversalizada no currículo e que ainda existem dificuldades para a concretização de políticas mais eficazes para o combate ao racismo. Finalizando, o autor observou que “o Brasil dispõe de mecanismos de acreditação educacional”, ao passo que “o Uruguai ainda é incipiente em avaliações institucionais”. Ele suscita ainda um desafio para os dois países que é “a ausência de participação dos órgãos de igualdade racial”, o que contribui para “a manutenção do racismo institucional” (COSTA NETO, 2019, p. 275).

Na dissertação **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar**, Carolina Cristina dos Santos Nobrega (2019) realiza uma intervenção pedagógica junto a professores(as) e coordenadores(as) do curso de educação física numa perspectiva antirracista. Para tanto, a autora desenvolveu um estudo bibliográfico e aplicação de onze entrevistas semiestruturadas, a fim de diagnosticar quais docentes da referida área do conhecimento desenvolviam ações de combate ao racismo. O estudo permitiu elencar cinco categorias de análise, a saber: identidade negra, formação docente, diversidade étnico-racial e

currículo; professor(a) e escola; e pedagogia da diversidade na educação física. Finalizando, Nobrega (2019) aborda que não conseguiu perceber, em sua pesquisa, um coletivo de professores preocupados com a questão étnico-racial, embora seja possível diagnosticar que algumas propostas voltadas para a diversidade cultural tenham começado a ser esboçadas.

Pisani (2019), em sua dissertação intitulada **De mãe para filha, histórias que se trançam: uma análise das narrativas sobre cabelo e feminilidades negras na literatura infanto-juvenil**, analisa as representações de feminilidades negras em livros de literatura infanto-juvenil como tecnologias de gênero constituídas em articulação com marcadores identitários de raça/etnia. Para tanto, selecionou e analisou livros de literatura infanto-juvenil que focam meninas negras como protagonistas e que privilegiam o tema “cabelo”. A autora priorizou livros publicados após a Lei 10.639/2003, período em que a produção editorial de temática africana e afro-brasileira passa a ter maior representatividade e caracteriza-se por apresentar discursos que visam à superação da representação inferiorizada de personagens negras. Entendidos como contranarrativas, os livros são abordados a partir da concepção de que possuem qualidades políticas e materializam relações de poder.

Souza (2019), em sua pesquisa **A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar**, desenvolve uma análise sobre as relações étnico-raciais na escola, com crianças da educação infantil, a partir de um trabalho relativo à Lei 10.639/2003. Conceitos como identidade e identidade étnico-racial foram fundamentados em autores como Munanga (2004, 2005, 2009), Gomes (2003, 2004, 2007, 2013) e Hall (1999, 2005). A autora fez entrevistas com os responsáveis das crianças, evidenciando a importância da escola trabalhar com um novo olhar, primando pela dimensão cultural, práticas simbólicas e valorização das diferenças. Além disso, Souza reforça a necessidade da escola iniciar desde cedo o trabalho com as relações étnico-raciais.

A dissertação intitulada **Práticas de ensino etnicorraciais no currículo em ação no ensino fundamental I**, escrita por Araújo (2019), articula a educação das relações étnico-raciais prevista na Lei 10.639/2003. O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira é questão abordada no trabalho. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como se articula o trabalho com a educação das relações etnicorraciais, a fim de identificar práticas que reve-

lam potencial de superação de preconceitos e das desigualdades. O estudo foi desenvolvido em uma unidade escolar da rede municipal de ensino do município de São Carlos, SP, por meio de uma pesquisa do tipo intervenção, na qual a pesquisadora também era a professora da turma. A análise dos dados revelou que é possível trabalhar pedagogicamente com as relações étnico-raciais em todos os componentes curriculares no ensino fundamental – anos iniciais, quer de forma previamente planejada, quer espontânea, a partir de situações geradas no currículo em ação.

Silva (2020), na dissertação intitulada **A lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica**, questiona a aplicação da Lei 10.639/2003, focando nas práticas de docentes de História que atuam no Ensino Médio da rede estadual paulista. De cunho qualitativo, a sua pesquisa trabalhou com as seguintes categorias de análise: racismo estrutural, conscientização, descolonização e antirracismo. Embora tenha constatado que ocorreram avanços no trato com a temática em questão, a autora infere que as iniciativas ainda estão no plano individual, ligadas à trajetória de vida e de luta de muitos professores, carecendo de uma ação mais estrutural por parte da referida rede de ensino.

O estudo de mestrado denominado **Leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ensino de inglês: contribuições sob a perspectiva da narrativa visual, do lapbook e dos jogos Boole**, realizado por Souza (2020), traz como proposta a criação de atividades diversificadas e interdisciplinares para a articulação das referidas Leis no ensino da língua inglesa. “Um lapbook refere-se a um material utilizado para organizar de forma esquemática toda informação aprendida sobre um tema. [...] Torna-se, portanto, uma forma visual, simples e divertida de retomar o que se aprendeu” (p. 13). Outra sugestão apresentada foi o trabalho com jogos boole, os quais visam o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de histórias edificadas por meio de enigmas ou problemas. A metodologia previu estudo bibliográfico e a elaboração e realização dos jogos em sala de aula, evidenciando que a prática lúdica contribui para a dinamização do trato das temáticas em tela, tornando os processos de ensino e de aprendizagem mais criativos.

A tese de Mota (2020), **O ensino de história e cultura afro-brasileira nas publicações da revista Nova Escola (2003-2016)**, analisa como se deu a inserção da história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar, tendo como objeto de estudo as publicações da Revista Nova Escola, no período de 2003 a 2016. O objetivo é compreender, através da Análise Crítica do Discurso, quais

as concepções que a referida Revista articula sobre a questão do negro e como encaminha esta questão. De acordo com o estudo empreendido, a temática é trabalhada de forma estereotipada, sem evidenciar a essência da história e cultura afro-brasileira e africana como eixos centrais na construção identitária brasileira. O modelo eurocêntrico ainda aparece, em alguns momentos, como norteador das discussões propostas, ratificando permanências do discurso vigente.

Gonçalves (2020), em sua dissertação **Relações étnico-raciais no ensino de Ciências da Natureza: uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental**, analisa a relação entre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o ensino de Ciências a partir de livros didáticos. A autora buscou fazer a problematização da temática no currículo de Ciências, questionando também sobre os processos de formação e atuação do professor. O estudo evidenciou um silenciamento das questões étnico-raciais nos livros didáticos, o que representa um equívoco, já que tal recurso pode evidenciar “os processos históricos que estruturam as ideologias racistas e a ciência não é isenta nessa construção, pelo contrário, a ciência constrói um discurso de autoridade, apoiada numa convicção de neutralidade” (GONÇALVES, 2020, p.43). Finalizando, a autora revela ainda que “nas constatações foram observadas que os conteúdos relativos às questões étnico-raciais não foram inseridos de modo a alterar a perspectiva eurocêntrica, hegemônica no trato com a memória histórica” (Ibidem).

A pesquisa de mestrado, **Livros didáticos de sociologia do PNLD/2018: como são problematizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira**, de Vieira (2020), investiga como os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira são trabalhados em livros didáticos de Sociologia distribuídos a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. O aporte metodológico focou a análise do discurso, sendo possível selecionar as seguintes categorias de análise: desigualdade racial, trabalho, racismo, violência urbana, dentre outras. A análise proposta identificou a necessidade de avanços no trato de saberes trazidos pelos africanos e afro-brasileiros. Então, essa é uma temática que precisa ser trabalhada com maior relevância no ambiente escolar, de modo a desnaturalizar práticas racistas.

Fagundes (2020) busca compreender, em sua dissertação, **O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural**, como se dá os processos de seleção e utilização do livro didático de História no Ensino Médio no Colégio Estadual Lyceu de Goiânia, focando nas imagens de grupos subalternizados, defendidos nas Leis

10.639/2003 e 11.645/08, especialmente os negros. A autora trabalhou com as categorias de representação social, consciência histórica e diversidade cultural. A metodologia contemplou a análise de livros didáticos voltados para o Ensino Médio, sendo possível perceber que o referido recurso ocupa lugar de destaque na ação docente, devendo constituir-se num espaço de reflexão. A pesquisa permitiu perceber que o livro didático tem influência na vinculação de imagens estereotipadas de grupos, como os negros e os indígenas.

Carneiro (2021), em sua dissertação **A implementação da política de ensino de história e cultura Afro-Brasileira em escolas estaduais de Minas Gerais: dois estudos de caso**, visa identificar e analisar o processo de implantação da política de ensino de história e cultura afro-brasileira, suas dificuldades e seus determinantes a partir do caso de duas escolas da rede estadual em Minas Gerais. A escolha justifica-se “pela necessidade de verificar a capacidade estatal para a política de promoção de igualdade racial no estado de Minas Gerais” (CARNEIRO, 2021, p. 7). Ao final, demonstrou-se que a política precisa se institucionalizar na dimensão macro, enquanto os aspectos da dimensão micro estão mais fortalecidos para as duas escolas do estudo de caso. Sendo que o estado de Minas Gerais possui diversos desafios tanto na área de educação quanto no combate ao racismo.

A dissertação de Lima (2021), **Princesas, Black Power e outros mares: a construção da identidade negra na produção infanto-juvenil de Kiusam de Oliveira**, busca, a partir do viés literário, diagnosticar as representações étnico-raciais positivas, principalmente depois da implantação da Lei 10.639/2003. As obras *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), *O mundo no black Power* de Tayó (2013) e *O mar que banha a ilha de Goré* (2014), escritos por Kiusam de Oliveira são analisadas, permitindo constatar que as narrativas se centram na valorização das culturas africanas, resgatando a herança ancestral e o empoderamento feminino, reforçando as construções afirmativas e identitárias.

A análise das pesquisas acadêmicas desenvolvidas no período de 2019 a 2021 sobre a Lei 10.639/2003, com foco nas categorias de análise Currículo; Livro e Livro Paradidático; e Prática docente aborda que, apesar de avanços na discussão e trato com a temática, a educação brasileira ainda está permeada por aspectos críticos, como: a negação e desvalorização da história afro-brasileira e, consequente, enaltecimento de valores e culturas eurocêntricas; o apagamento da diversidade racial; a fomentação de comportamentos racistas, xenofóbicos e preconceituosos; o incentivo a práticas que geram estereótipos, desigualdade,

intolerância e violência; dentre outros. Tais questões precisam ser amplamente debatidas e (re)pensadas, pois são de suma importância para o alcance da construção/consolidação de uma identidade pautada no multiculturalismo, como abordou Munanga (2015).

Segundo Munanga (2015, p. 25), é fundamental romper com práticas e comportamentos que distorcem e tratam de forma “falsificada e preconceituosa” elementos da história que estão fora do contexto europeu. Só resgatando valores e a cultura de outros povos, a exemplo da cultura afro-brasileira, a partir de um trabalho efetivo, é que novos rumos poderão ser edificados na educação do Brasil.

Neste sentido, Silva (2005) articula sobre a prática docente, questão basilar quando se almeja implementar a Lei 10.639/2003, a partir de um olhar diverso e afirmativo. Vale dizer que a prática docente é fruto de um processo de formação que, muitas vezes, ocorre de forma descontextualizada e ainda pautada na colonialidade do poder e na visão eurocêntrica, como trouxe Quijano (2005). Por isso, cabe ao poder público elaborar políticas públicas educacionais voltadas para os cursos de licenciatura, a fim de favorecer um processo formativo crítico, capaz de romper com as barreiras relatadas. A formação continuada também deve ser incentivada como meio de ampliar e melhorar as condições de trabalhos de professores(as) já formados(as) e que não tiveram a oportunidade de aprender/debater sobre a temática central aqui tratada.

Gomes (2007) discorre sobre currículo, categoria de análise considerada estruturante neste artigo, pois, para se pensar na reconfiguração de um processo formativo e de práticas docentes, torna-se essencial pensar numa questão basilar: a produção do conhecimento. Falar sobre currículo é falar sobre quais conhecimentos estão sendo valorizados em detrimento de outros e por quais motivos, afinal, de uma vez por todas, as questões sobre a história e cultura afro-brasileira precisam entrar em cena na Educação Básica do Brasil.

Outro aspecto relevante, articulado por Silva (2005), refere-se à importância de se trabalhar de forma diferenciada com o Livro didático, afinal o livro é um recurso bastante utilizado em sala de aula e que passa uma mensagem explícita ou implícita sobre um dado tema. Neste interim, qual(is) mensagem(ns) os livros didáticos e paradidáticos estão transmitindo sobre a história e cultura afro-brasileira? As reflexões estão sendo devidamente estabelecidas, ao longo deste texto, embora muitas outras questões possam surgir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi produzido a partir do anseio de investigar e compreender como a Lei 10.639/03 está sendo articulada no currículo da Educação Básica brasileira desde a sua implantação até a atualidade. Para tanto, as autoras realizaram pesquisa e estudo bibliográfico, documental e bibliométrico, em momentos distintos, mas sempre estabelecendo um elo entre eles, a fim de consubstanciar a discussão a que se propuseram.

A opção de trabalhar com a bibliometria merece ser resgatada, tendo em vista que, embora este seja um método quantitativo para fazer a busca/diagnóstico de trabalhos acadêmicos em determinadas plataformas, permite a análise qualitativa de um fato/fenômeno a partir dos dados encontrados. As buscas aqui realizadas se pautaram na plataforma da BDTD, entre 2019-2021, descortinando pesquisas acadêmicas sobre a temática central, a LEI 10.639/2003, e as categorias de análise estabelecidas (Currículo, Livro didático e paradidático e Prática docente).

O processo engendrado favoreceu uma série de descobertas e inquietações, as quais foram focadas e discutidas, principalmente, na presente seção. No entanto, convém retomar os questionamentos lançados logo no início do artigo: Após mais de 20 anos de implementação da Lei 10.639/2003, ainda há uma discussão profícua sobre a temática em tela? Quais mudanças aconteceram no currículo escolar da Educação Básica brasileira desde a sua criação até a atualidade?

As vinte pesquisas selecionadas versam sobre aspectos diversificados, fomentando discussões que mostram, em suma, como é possível estudar, refletir e discutir sobre a história da cultura afro-brasileira a partir de vários subtemas, olhares, metodologias e referenciais sem perder a originalidade da questão basilar. Então, em resposta ao primeiro questionamento realizado, vale afirmar a atualidade e persistência do debate que, inclusive, vem sendo fortalecido, principalmente, a partir da ação de grupos sociais, a exemplo do movimento negro.

A partir do tema geral e das discussões feitas no bojo das pesquisas acadêmicas utilizadas, identificou-se que ocorreram avanços pertinentes quanto à implementação da lei no currículo da educação brasileira, ao longo destes 21 anos, ponto que responde ao segundo questionamento em tela. No entanto, em muitas instituições de ensino, as questões referentes à cultura e história afro-brasileira ainda são trabalhadas de forma pontual, concentradas em

datas comemorativas, o que é um equívoco diante da discussão levantada. Por isso, é essencial que essa temática passe a fazer parte do cotidiano educacional, mediante a realização de debates e práticas dinâmicas, contextualizadas e críticas.

Considerando, portanto, que a discussão sobre a Lei permanece e que transformações advêm de tudo isso, vale afirmar que avanços aconteceram e mudanças são vistas na educação e na sociedade como um todo, tendo sido diagnosticadas as seguintes contribuições: o resgate da história da África e de sua herança cultural para a formação do povo brasileiro; a compreensão e discussão sobre racismo como questão estrutural e ligada às relações de poder; a construção e valorização da identidade e das diferenças; o questionamento do discurso vigente, como forma de dar vez, voz e empoderamento a uma população que durante muito tempo foi (e ainda é) oprimida; o reconhecimento da escola enquanto ambiente capaz de fomentar uma discussão profícua sobre a diversidade e a multiplicidade cultural, dentre outras questões.

No entanto, os dados também relevam uma outra face que, embora seja delicada de se assumir em pleno século 21, ainda persiste: a face da intolerância (racial e religiosa, por exemplo); da exclusão; dos estereótipos; da linguagem neutra; do preconceito velado e até explícito, da violência etc. Tais questões são sérias e precisam ser debatidas para serem minimizadas, afinal estamos num país que tem mais da metade da população (112.739,744 dos 203.080,756 milhões do total de habitantes) declarada como parda e preta, segundo dados do IBGE em 2022. Então, por que ainda tratar de forma preconceituosa e omissa tal população?

O aporte teórico-documental e as pesquisas que embasaram as discussões aqui realizadas, permitem inferir que o tratamento omissivo dado à história e cultura afro-brasileira ao longo do tempo, justifica-se pela opção de se adotar um modelo de sociedade pautado em valores e na cultura eurocêntrica, fruto de uma herança colonial, o que não cabe mais nos dias atuais. É preciso romper de fato com tal modelo, reconhecendo e respeitando o caráter eclético e multicultural da população brasileira.

Um caminho é alertar para a responsabilidade de um importante ator social: o poder público. Neste interim, cabe ao mesmo investir em políticas públicas educacionais que possam reconfigurar o processo de formação inicial e continuada de professores; reestruturar o currículo, questionando quais conhecimentos estão sendo discutidos e construídos na escola nos diversos

níveis de ensino, principalmente na Educação Básica; e quais recursos (livros, livros paradidáticos e outros) são selecionados, tendo em vista que eles passam uma mensagem para os estudantes.

Em suma, acredita-se que o movimento de transformação deva ser dinâmico e embora se defenda aqui que deva ser motivado no cenário educacional, no âmbito das escolas, através de um processo de reflexão consciente, o mesmo deve ser acolhido por outras esferas da sociedade, como forma de se tentar alcançar uma mudança mais efetiva e consistente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Antônio Barros de. **História e cinema**: filmes como ferramentas no ensino de história e cultura afro-brasileira no âmbito da Lei 10.639/03. 2019. 148f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

ARAÚJO, Natália Cristina Cabrera de. **Práticas de ensino etnicorraciais no currículo em ação no ensino fundamental I**. 2019. 153f. Dissertação. (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em: out. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 10 out. 2024.

CARNEIRO, Gabriela Carvalho Guimarães. **A implementação da política de ensino de história e cultura Afro-Brasileira em escolas estaduais de Minas**

Gerais: dois estudos de caso. 2021. 181 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Administração Pública) - Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2021.

CARVALHO, Mírian Janaína Conde. **A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova – MG.** 2019. 121f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2019.

CORRÊA JUNIOR, Rui Leon Aenlhe. **A história da África e dos afrodescendentes vai à escola:** a Lei 10.639/2003 e os saberes docentes. 2019. 185f. Dissertação. (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP, 2019.

COSTA NETO, Antonio Gomes. **A educação das relações étnico-raciais no Brasil e Uruguai:** a política institucional de combate ao racismo no sistema de avaliação da educação superior. 2019. 351f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FAGUNDES, Miriam Pereira de Souza. **O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural.** 2020. 114f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; Nascimento, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre o currículo.** Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação:** ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5c-fZ4M/>>. Acesso em: 14 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Libertando-se das amarras:** reflexões sobre gênero, raça e poder. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/gomes.html>. Acesso em: 10 de out. de 2024.

GOMES, Paulo Fabrício Roquete. **Quais os impactos da Lei nº 10.639/03?**: a voz e a vez de adolescentes dizerem o que pensam. 2019. 179f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2019.

GONÇALVES, Vanessa Oliveira. **Relações étnico-raciais no ensino de Ciências da Natureza**: uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. 2020. 105f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis/GO, 2020.

IBGE. População. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal>. Acesso em 19 de out. de 2024.

LIMA, Emanuelle Valéria Gomes de. **Princesas, Black Power e outros mares**: a construção da identidade negra na produção infanto-juvenil de Kiusam de Oliveira. 2021. 142f. Dissertação. (Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, 2021.

MOTA, Bruna Maria Cristina da Silva. **O ensino de história e cultura afro-brasileira nas publicações da revista Nova Escola (2003-2016)**. 2020. 170f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade estadual Paulista, São Paulo, 2020.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf >. Acesso em: 14 out. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Daniela Galdino. **O terceiro espaço**: confluências entre a literatura infanto-juvenil e a lei 10.639/03. 2019. 356f. Tese. (Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Educação antirracista no município de São Paulo**: análise das experiências pedagógicas na área de educação física esco-

lar. 2019. 219f. Dissertação. (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP, 2019.

PEREIRA, Pedro Sérgio. **África e população negra nos livros de História no Brasil**: um estudo de obras didáticas para o Ensino Fundamental II. 2019. 172f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PISANI, Patricia Adriane Elias. **De mãe para filha, histórias que se trançam**: uma análise das narrativas sobre cabelo e feminilidades negras na literatura infanto-juvenil. 2019. 118f. Dissertação. (Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.p.117-142. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

SANTOS, Tamires Cristina dos. **Etnografia de uma lei**: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. 2019. 129f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2019.

SILVA, Paula Anunciação. **A lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica**. 2020. 131f. Dissertação. (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf >. Acesso em: 14 out. 2024.

SOUZA, Marlei Bundy dos Santos. **Leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no ensino de inglês**: contribuições sob a perspectiva da narrativa visual, do lapbook e dos jogos Boole. 2020. 113f. Dissertação. (Mestrado em Profissional em Ensino de Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SOUZA, Ana Carolina Bustamante Dias. **A identidade étnico-racial da criança:** um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar. 2019. 115f. Dissertação. (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

VIEIRA, Tamara. **Livros didáticos de sociologia do PNLD/2018:** como são problematizadas a história e a cultura africana e afro-brasileira. 2020. 158f. Dissertação. (Pós-Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

VISITANDO UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antônia Lucivânia da Silva¹
Paula Cristiane de Lyra Santos²

RESUMO

Este trabalho trata de uma experiência pedagógica na disciplina de História desenvolvida com base na lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008 realizada numa turma de terceiro ano da Escola de Ensino Médio José Alves de Figueiredo, situada em Crato-CE, no ano de 2019. A abordagem foi desenvolvida em parceria com a equipe do PIBID, o qual tinha como um dos eixos norteadores, Raça. Buscando atrelar a proposta com o projeto afro-indígena desenvolvido pela escola desde o ano de 2011 e amparada nas referidas leis, buscamos concretizar uma proposta de atividade que já vínhamos desenvolvendo e pretendíamos realizar, e que até então não tínhamos efetivado por falta de maior conhecimento teórico sobre o assunto, e falta de contato com pessoas que pudessem proporcionar o intermédio com as comunidades quilombolas. Trabalhamos o tema quilombos e comunidades quilombolas buscando abordar numa perspectiva histórica e sociológica as questões que dizem respeito à história do povo negro, o conceito raça, a historicidade dos quilombos, a identidade dos povos quilombolas, suas lutas, suas conquistas e desafios no tempo presente. Trabalhamos os aspectos teóricos a partir de pesquisa sobre o tema, bem como estudo de produções acadêmicas acerca de comunidades quilombolas, dentre outros, recorrendo a autores como Almeida (2017), Leite (1999), Lima (2019), Silva (2017), intercalando com uma visita à Comunidade Quilombola Carcará, situada na zona rural da Cidade de Potengi-CE, oportunidade na qual os

1 Mestre em Ensino de História. Professora SEDUC-CE. Profa.lucivaniahistoria@gmail.com;

2 Doutora em Educação. Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri. paulalyrasantos@gmail.com;

estudantes puderam conhecer a comunidade e ouvir a história a partir da narrativa dos próprios quilombolas acerca de suas lutas, seus modos de vida e do reconhecimento como comunidade quilombola. Portanto, apresentaremos os resultados, elucidaremos detalhadamente essa vivência, os impactos dessa ação pedagógica na formação dos estudantes, das professoras, problematizando o imaginário que os discentes possuíam sobre quilombolas, e que conhecimentos novos foram construídos a partir dessa experiência.

Palavras-chave: Raça, Quilombo, Quilombola, Negros, Identidade.

INTRODUÇÃO

Apesar de as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 obrigarem o ensino da história e cultura dos povos africanos e indígenas, há resistências e dificuldades em inserir efetivamente no currículo escolar, sendo encontradas dificuldades até mesmo nas comunidades quilombolas. A conquista dessas escolas por si só não garante a aplicação de um currículo quilombola, faltando muitas vezes formação para os docentes com intuito de africanizar o currículo, tendo os povos quilombolas que viver numa constante batalha pela garantia da africanização de seus currículos.

As escolas não quilombolas certamente apresentam mais dificuldades na aplicação dessas leis, não conseguindo de fato trazer uma perspectiva afro e indígena. Muitas vezes esses temas são tratados de forma pontual, dificultando a compreensão significativa por parte dos alunos.

Buscando tornar o ensino mais significativo, planejamos trabalhar o conceito quilombo, quilombola, negros, memória e identidade a partir do contato com uma comunidade quilombola para por meio da vivência abordar os aspectos teóricos relacionado à história dos quilombos e povos quilombolas no processo histórico. Para realização da aula recorreremos à visita à uma comunidade denominada Carcará, a qual

formou-se com a fuga de negros e escravos de uma casa grande situada na vizinha cidade de Assaré, mais precisamente na Fazenda Infincado localizada no distrito de Genezaré, distante a 24 Km da sede do município de Assaré, a propriedade era inicialmente do Barão de Aquiraz (ALMEIDA; ARAÚJO, 2017, p. 3).

Os conceitos e a história dos quilombos foram abordados posteriormente em sala de aula, consistindo a aula de campo numa estratégia metodológica para trabalhar os conteúdos curriculares. A história da comunidade Carcará, contada por seus integrantes e contrastada com as narrativas históricas que sabemos sobre os quilombos no Brasil, foi tomada como base para trabalhar os conceitos, problematizar estereótipos e desconstruir preconceitos acerca dos quilombos e quilombolas no passado e no presente.

OS NEGROS NO CEARÁ E OS SIGNIFICADOS DE QUILOMBO

Na historiografia “até as décadas de 1970 e 1980” (SILVA, 2017, p.11) predominou a negação da existência de negros no Ceará “negando a existência da escravidão e, portanto, a presença dos negros e a existência de quilombos” (SILVA, 2017, p.11). Porém, “se no Ceará não tem negros, como explicar 45 comunidades quilombolas reconhecidas e identificadas pela Fundação Palmares?” (SILVA, 2017, p.11).

Na década de 1980 foi criado o movimento negro cearense que aos poucos vêm conseguindo dar visibilidade à história dos negros e evidenciar as histórias que por muito tempo foram silenciadas. Apesar da negação instituída pela historiografia oficial, sabe-se que desde meados do século XVII já havia a presença de negros africanos no Ceará. De acordo com Silva (2017), para muitos estudiosos foi Martin Soares Moreno quem introduziu o negro no Ceará. Segundo Luís Cláudio Bandeira, (apud Silva, 2017), os primeiros negros que entraram legalmente e em número considerável, foram trazidos em 1756, para exploração do ouro no Ceará. Eram 69 pessoas negras e preponderantemente angolanos. Foi a partir da expedição realizada à procura por ouro em novembro de 1756 que a introdução de africanos na condição de cativos foi intensificada (SILVA, 2017, p. 41), e “a partir do governador do Ceará, Lobo da Silva, em 1750, foram trazidos mais 61 escravos de Angola, 10 da costa, 2 de Benguela, 6 criolos (SILVA, 2017, p. 42).

A existência de quilombos no Ceará era até recentemente, ignorada pela historiografia. Na história da formação socioeconômica do estado já encontramos referência a existência de população quilombola de 1600, sendo que na atualidade é reconhecida a existência pelo menos de 80 comunidades de remanescentes de quilombos. [...] existem procedimentos de natureza de uma ideologia da negação de existência de população afrodescendente no Ceará marcada pela afirmação persistente que no estado não há negros. (SANTOS; JÚNIOR, apud SOUSA; PINHEIRO; ASSUNÇÃO; SILVA, 201, p. 10).

É comum, para efeito político, exaltar o Ceará atribuindo-o o epíteto de Terra da Luz, por ter sido o primeiro Estado a abolir a escravidão, em 1884. De acordo com Silva (2017), o slogan “Ceará Terra da Luz” esconde a história dos negros. Concordamos com sua posição posto que este slogan também romantiza o passado, oculta conflitos, violências, negação de direitos e contribui para

invisibilizar tensões do presente ou mesmo negar e desqualificar a luta do povo negro cearense no tempo presente, pois ele reforça a ideia de que a escravidão no Ceará foi branda, de que aqui praticamente não existiram negros e de que o Estado do Ceará foi tão contrário a escravidão, que por bondade resolveu aboli-la antes do restante do país.

Crendo nessa narrativa, qual seria o sentido da luta do movimento negro cearense hoje? Qual seria a legitimidade? Para que lutar, ou lutar contra o quê, se supostamente aqui nem negros existiram ou, se a escravidão foi leve em relação ao restante do país? Daí a necessidade de romper com o silêncio e apontar as violências simbólicas que estão embutidas nesse slogan.

“A identidade do povo negro, história, cultura, foram expurgados da historiografia, que apresentou a população cearense a partir da mistura de brancos e índios, ou seja, a figura do caboclo da nossa fábula das três raças” (SILVA, 2017, p. 28). A narrativa romantizada através do mito da miscigenação “harmônica” das três raças contribuíram para negar a continuidade da existência dos indígenas e dos negros, criando uma nova identidade, a invenção do caboclo, estratégia bastante útil para negar identidades e direitos e continuar perpetuando o racismo camuflado.

Outrossim, o pouco conhecimento histórico que possui a população acerca da história dos afrodescendentes aliado às estratégias políticas de esquecimento do passado contribuem para a crença num modelo estático de quilombo, exigindo que os povos quilombolas vivam do mesmo modo em que se vivia em Palmares no século XVII, desconsiderando a dinâmica das comunidades ao longo do tempo, e os processos de expulsão a que estiveram submetidas as comunidades negras, impedindo que elas pudessem dar continuidade ao seu modo de vida, e por outro lado, a estrutura racista também negando que esses povos se integrassem plenamente ao restante da sociedade, ora impondo uma suposta integração, sem respeitar as demandas e interesses das populações negras. “Falar de quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, consequentemente, uma reflexão científica em processo de construção” (LEITE, 2000, p. 333).

A palavra Quilombo, deve ser entendida dentro da sua historicidade, sendo a ela atribuída diversos significados. Quilombo se refere a:

uma associação de homens, abertos a todos, em que seus membros são submetidos a ritual de iniciação que os integravam como guerreiros invulneráveis aos ataques inimigos. Quilombos tem

origem em África e no período da colonização do Brasil essa organização sociopolítica é transportada e ressignificada no novo mundo (NUNANGA, apud SANTOS; CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 4).

Já no Brasil colônia, quilombo tinha outro significado que lhes foi atribuído pelo aparato legal do colonizador.

O Conselho Ultramarino português de 1740 definiu quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passe de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Indica também, uma reação guerreira a uma situação opressiva (LEITE, 2000, p. 336).

À palavra Quilombo foram sendo impostos significados diferentes do que lhes era atribuído no Continente Africano. Foi sendo preenchida por valores negativos para criminalizar negros escravizados que fugiam da condição de escravos e das violências constitutivas dessa condição.

Se no presente existe uma dificuldade intencional do poder público em reconhecer e atribuir a um grupo a denominação de quilombola, no passado, havia intensa facilidade em classificar grupos de negros como quilombo, pois tal palavra era utilizada para transformá-los em criminosos, ainda que o suposto crime fosse apenas a busca insistente pela liberdade.

Como visto, um grupo de apenas 5 pessoas, mesmo sem estadia fixa, já era enquadrado como um quilombo. “Segundo esta concepção tradicionalista, estes eram citados como lugares de perigo, taxados de refúgios de negros e negras criminosos, fugitivos, imorais e vadios” (CUNHA JÚNIOR, 2012, p. 159). Além desses, outros significados pejorativos foram atribuídos.

Na tradição popular no Brasil há muitas variações no significado da palavra quilombo, ora associado a um lugar (“quilombo era um estabelecimento singular”), ora a um povo que vive nesse lugar (“as várias etnias que o compõem”), ou a manifestações populares, (festas de reis), ou ao local de uma prática condenada pela sociedade (“lugar público onde se instala uma casa de prostituição), ou a um conflito (uma “grande confusão”) (LEITE, 2000, p. 337).

Dessa negatividade que permeou o conceito Quilombo, resultou, mesmo com a luta e conquista legal do reconhecimento conforme o artigo 68 da Constituição Federal de 1988, uma dificuldade de parte da população negra se reconhecer como descendente de quilombolas, pois, como se autoafirmar

descendente de grupos vistos como criminosos? Diante desta situação, surgiu a necessidade de uma luta pela ressignificação do termo Quilombo, passando a ser visto como símbolo de resistência.

No entanto, ignorando essa trajetória é cobrado da população negra que se identifique como remanescente de quilombos. Por outro lado, quando assim se identificam, a sua legitimidade é questionada, posta à prova, exigindo comprovações que o próprio sistema impossibilitou. Como exemplo, podemos mencionar o Decreto³ presidencial nº 3.912 de 10 de setembro de 2001 o qual exigia “que as comunidades comprovassem uma história de cem anos de “posse pacífica” da terra, desde 13 de maio de 1888, até a data de promulgação da Constituição de 1988” (PINHO; SANSONE (org.) 2008, p. 333), ignorando que mesmo quando eventualmente ex-escravizados ocuparam terras a eles deixadas em testamento por seus antigos proprietários, esse direito legal foi ignorando sendo expulsos da terra. Como então atender à exigência da lei?

Concordamos com Leite (1999) acerca da dificuldade de ressignificar o termo Quilombo. A ressignificação não acontece da noite para o dia, como a mesma coloca, bem como é muito difícil para muitos, a auto-identificação “porque simplesmente em algumas áreas do Brasil o termo quilombo foi introduzido também para excluir, para estereotipar, para expressar o negro selvagem, promiscuidade sexual, desordem, preguiça, inferioridade”. (LEITE, 1999, p. 146).

A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CARCARÁ

O líder da Associação dos Remanescentes de Quilombos do Sítio Carcará – Arquicara – Potengi - Ceará, Sebastião Vieira da Silva, narrou um pouco da história da Comunidade Carcará, as dificuldades e desafios enfrentados. A comunidade foi formada em meados do século XIX por negros escravizados pertencentes ao Barão de Aquiraz, Gonçalo Baptista Vieira (1819-1896) em sua propriedade, situada no distrito de Assaré, onde estava situado o Casarão do Infincado, casa grande deste mesmo escravagista.

Segundo relatos deixados pelos mais velhos, cerca de 10 Km de terra ou mais, onde se situa hoje o Carcará, pertenceu a um de seus ancestrais, Mariano

³ Um novo Decreto presidencial nº 4788, de 20 de novembro de 2003, revogou o Decreto de 2001 e restituiu a eficácia do artigo 68 (BRASIL, 1988).

Marsal. Aos poucos, as terras foram sendo uma parte vendida em troca de alimentos como feijão, farinha e etc. e em parte, tomada por latifundiários, que mediante esta troca de terras por alimentos, cercavam terras além do que se tinha sido acordado, excluindo-os do acesso à terra. Esse processo de exclusão, de negação do direito ao acesso à terra foi forjado décadas anteriores à abolição da escravidão.

Já a primeira lei de terras, escrita e lavrada no Brasil, datada de 1850, exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada “libertos”. Desde então, atingidos por todos os tipos de racismos, arbitrariedades e violência que a cor da pele anuncia - e denuncia -, os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para morar, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou herdada de antigos senhores através de testamentos lavrado em cartório. Decorre daí que, para eles, o simples ato de apropriação do espaço para viver passou a significar um ato de luta, de guerra. (LEITE, 2000, p. 335).

Este recurso “legal”, reforçado pela Lei áurea, uma vez que a mesma apenas decretou o fim da escravidão, mas não ofereceu condições para a efetivação da emancipação dos afrodescendentes, resultou na marginalização e expropriação da terra, principal meio de sobrevivência. Tomando como exemplo o Carcará, atualmente as terras de que dispõem, são insuficientes para atender às demandas mais básicas dos moradores. De acordo com o líder quilombola, Sebastião Vieira, muitas famílias não dispõem de espaço sequer para construir mais um cômodo na casa ou mesmo um banheiro.

A origem do nome do lugar, Carcará, é decorrente da existência de quantidade significativas de carcarás que existiam nesse lugar quando da chegada daqueles que deram origem a esse povoado, passando, portanto, esse lugar a ser assim denominado, mas já em tempos mais recentes, a administração pública resolveu alterar o nome, chamando-o oficialmente de Caracará, nome desprovido de qualquer significado histórico sem nenhum vínculo com a ancestralidade dos que lá habitam. Estratégia imposta pelo poder público que intencionalmente ou não, se constituía como uma quebra de sentido, de vínculo com o passado, de apagamento do passado desse povo negro. Graças à luta insistente dos quilombolas, representados pelo líder da Associação, conseguiram resgatar seu nome original sendo novamente reconhecido oficialmente pelo nome Carcará.

Em face de todo o processo de silenciamento e negação imposta pelo sistema escravocrata e racista, nem todos os que lá residem conheciam a história de seus ancestrais e os processos históricos responsáveis pela usurpação de seus direitos e, portanto, não se identificavam como remanescentes de quilombolas.

A comunidade começou a se articular e se autorreconhecer como negros e quilombolas a partir do ano de 2007, tendo contado com o apoio do Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC, que realizou importante trabalho contribuindo para o empoderamento e autorreconhecimento, primeiro passo para o início do processo de certificação e acesso à terra.

O GRUNEC, criado em 2001, juntamente com a Cáritas Diocesana, criada em 12/11/1956, realizam importante trabalho na região do Cariri cearense e tiveram intensa contribuição na trajetória de luta por reconhecimento das comunidades negras desta região. Chegaram a visitar 25 comunidades negras em 15 municípios buscando auxiliar na organização dessas comunidades na luta por direitos garantidos pela Constituição de 1988. Desse total, apenas 6 destas comunidades se identificam como quilombolas.

Essas visitas resultaram em um mapeamento dos territórios negros do Cariri e na produção de uma cartilha. “O mapeamento surgiu com o intuito de responder à pergunta sobre a existência ou não, de negros no Cariri, pois na região a população tem dificuldades de se autoidentificar afrodescendente, havendo assim uma negação de sua ancestralidade” (SOUSA; PINHEIRO; ASSUNÇÃO; SILVA, 2001, p. 7).

Esse processo de auto-identificação e solicitação do reconhecimento como comunidade quilombola junto à Fundação Palmares não se deu isento de conflitos. Internamente, a comunidade ficou dividida “entre aqueles que se auto identificam como remanescente de um quilombo e aqueles que se auto identificam mais são arrendatários e dependem das terras de latifundiários e fazendeiros da região.” (ALMEIDA; ARAÚJO, 2017, p. 5).

Durante tanto tempo vivendo como agregados e diante de toda estrutura de negação da história do povo negro, e inclusive da negação da existência de negros no Ceará, não se pode esperar uma coesão dos membros da comunidade perante a luta pelo reconhecimento e a luta pela posse da terra. Parte dos moradores se posicionou em favor dos proprietários de terras, seja por medo de enfrentar a batalha, seja por manter uma relação de dependência e de compadrio com seus patrões, por desconhecimento de sua história, ou por diversos outros motivos.

Os proprietários de terras ao tomarem conhecimento da organização do grupo deram início a pressões seja por meio de ameaça de morte ao líder Sebastião, seja negando o acesso a terra na qual os moradores do Carcará cultivam no sistema de arrendamento. Diante deste impasse, parte dos moradores do Carcará se voltou contra o líder, responsabilizando-o por agora não disporem mais da permissão dos proprietários para fazerem suas plantações, principal fonte de sustento de suas famílias.

No ano de 2009 foram certificados pela Fundação Palmares e posteriormente o INCRA se fez presente para iniciar o processo de posse da terra. Entretanto, até a data em que lá estivemos, o direito à terra ainda não havia se concretizado, 2019.

Os moradores enfrentam várias dificuldades, sendo a principal delas o acesso à terra. Para sobreviver, precisam trabalhar para proprietários. Residem em casas pequenas e alguns possuem um pequeno espaço nas adjacências de suas residências, que são transformados em quintais produtivos, espaços nos quais plantam: acerola, manga, mamão, alface, tomate, coentro, cebolinha e pimentão. Criam algumas galinhas, suínos e caprinos, apenas para o consumo da família. Por meio de sua luta, conseguiram água encanada e possuem cisternas doadas via programa do governo federal, mas ainda assim a água é problema para a comunidade, tendo em vista que a água de que dispõem não é de boa qualidade, tampouco é suficiente para a irrigação do quintal produtivo.

No período de estiagem, segundo semestre do ano, encontram dificuldade em irrigar seus pequenos quintais, pois ficaria bastante caro o preço da conta de água, uma vez que pagam por litros consumidos. Somado a isso, a água contém grande quantidade de sal e cloro, o que dificulta a irrigação, pois precisam esperar decantar de um dia para o outro para que se torne propícia à irrigação, bem como precisam trocar todo o adubo da plantação em determinados intervalos de tempo em virtude da grande concentração de sal.

Nas proximidades existe um açude, mas não podem fazer uso desse recurso por ser uma propriedade particular. Não possuem autorização para fazer uso da água ou produzir nas adjacências do açude. Apesar das dificuldades, algumas conquistas foram obtidas, embora uma das demandas principais, a terra, até o momento não havia sido conquistada.

Não basta o reconhecimento e a conquista da terra. Novas lutas seguirão em busca da garantia de condições de permanência com dignidade no local, pois é bastante recorrente o descaso do poder público com os territórios negros.

“Mais do que engendrar um coletivo, de agrupar-se em bairros periféricos e rurais, o que fica como marca deste processo, é a suspeita, a dúvida em torno de sua permanência. Ali não se constroem estradas, não há rede de esgoto, posto médico ou escolas.” (LEITE, 1999, p. 134).

Carcará não dispõe de posto de saúde. Deslocam-se para o posto em um pequeno distrito formado por aproximadamente umas 18 casas _ bem menos que o Carcará _ chamado Barreiros. Em 2012 conquistaram uma Escola pública, na qual funciona o ensino fundamental somente até o 7º ano. O nome da Escola, Maria Virgem, é uma homenagem a uma antiga moradora, rezadeira, mezinheira e que dava abrigo aos andarilhos. Apesar desta conquista, muito deixa a desejar no quesito curricular, pois não atende às demandas históricas de uma comunidade quilombola. Alguns esforços vêm sendo realizados, seja por meio do GRUNEC ou projetos de pesquisadores de universidades da região, que realizam algumas formações com o corpo docente no sentido de uma “africanização do currículo quilombola”. (SANTOS; CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 10).

O currículo, ainda há muito que ser modificado e carece de ações mais incisivas por parte da Secretaria de Educação em assumir o compromisso de efetivar um currículo quilombola. Dentre o corpo docente, apenas três professoras pertencem à comunidade quilombola. O acesso desses quilombolas à universidade é bastante difícil, até mesmo pela dificuldade de deslocamento. Ainda assim, havia uma jovem quilombola cursando letras na Universidade Regional do Cariri, situada em Crato no momento da visita.

Outra conquista destacada por Sebastião, foi a construção de 50 casas através de projetos do governo federal, para moradores da comunidade, e em 2016, a conquista da casa de sementes. Apesar dessa conquista, o projeto não obteve o êxito pretendido, uma vez que o objetivo é trabalhar com sementes crioulas e para isso prescindem da terra, o bem primordial para que tenham autonomia no processo de produção agrícola. Tendo eles que plantar em terras arrendadas, não dispõem de autonomia para fazer uma agricultura com sementes crioulas e sem usos de agrotóxicos.

A RODA DE CONVERSA NA SALA DE AULA

Na manhã do dia 03 de setembro de 2019 destinamos duas aulas à avaliação sobre a visita à Comunidade Carcará. Destacamos alguns dos comentários tecidos pelos discentes: “Ah! Me decepcionei!”. “Eu achava que íamos tomar

banho de açude. Eu queria encontrar algo mais raiz”. “Eu achei que ia encontrar gente morando em ocas, e de tangas. Mas são pessoas iguais a nós”. “Eu achava que eles eram mais humildes”. “Eu achava que a gente ia tomar banho de rio e pescar”. “Eu achava que eles sabiam da história deles desde há muito tempo, mas eles nem sabiam. Foi alguém que viu na internet e disse a eles”. “A história que eles contaram foi a que nós sabemos. A que a gente vê na escola”. “Eles contam a história dos quilombos como se fosse a história deles”. “Se ali era um quilombo e se os negros formavam os quilombos longe da casa grande para poder se esconder, em lugar bem distante, como é que ali era um quilombo se fica perto da casa grande?”. “Eu esperava algo diferente, mas são como nós. É a mesma coisa de ser nós”. “Eu fui esperando outra coisa. Aquele homem, nem era de lá. Ele vivia era fora e depois veio para lá”. “Tem gente que nem era dali e veio depois”. “Eu achava que ali tinha sido um quilombo, mas não foi. E o nome Carcará, eu achava que era o nome deles, mas é o nome do lugar. Eles pegaram esse nome para eles”. “Eu pensava que eles tinham vindo da África”. Professora, ser quilombola tem privilégio?”. Professora, eu fui à Brasília num movimento que teve lá, e tinha várias índias e índios. Mas eles estavam iguais a nós”.

Diante dos comentários dos alunos, poderíamos pensar que a aula de campo não teria atingido os objetivos desejados, mas vemos de outra forma, pois ao lançarmos a proposta de aula o objetivo foi estudar a história a partir do estranhamento possibilitado pela visita *in loco*. A visita foi o ponto inicial para a reflexão. Eles tiveram primeiramente o contato com a prática, mas anterior a isso já tinha um imaginário sobre quilombolas. Tinha uma ideia fixa e fantasiosa, congelada no tempo. Um modelo ficcional. Os comentários por eles lançados, ao nosso entender, demonstra que a metodologia despertou a reflexão, a crítica, a curiosidade e a capacidade de ouvir as problematizações feitas por nós sobre as perguntas e questionamentos feitos por eles, contribuindo para ampliar os conhecimentos sobre a história dos quilombos e povos quilombolas.

As ideias prévias que os alunos possuíam acerca do que seria um quilombo e do que e como seriam os povos quilombolas são modelos compartilhados pela maioria da população brasileira. Ainda está presente no imaginário a visão tradicional e deturpada de quilombo apenas como sendo um ajuntamento de negros fugitivos das senzalas, vivendo em comunidades isoladas em lugares de difícil acesso e dos quilombolas como um povo com uma fisionomia e jeito de ser totalmente diferente do restante da população não quilombola, tão diferente de tal forma que pudessem ser visivelmente logo identificados como quilombola

onde quer que estejam. Uma figura singular identificada de imediato pelo olhar do não quilombola.

Fato semelhante é apresentado por Leite (1999), ao citar um caso em que certa vez em um aeroporto um funcionário da empresa aérea perguntou para ela, como identificar um remanescente de quilombola entre os passageiros em um voo, como se um quilombola fosse uma figura exótica, totalmente diferente.

Outro caso mencionado por esta pesquisadora trata de uma situação em que um docente de educação básica a procurou com o intuito de pedir uma indicação de uma comunidade quilombola “um quilombo, um quilombo verdadeiro” (LEITE, 1999, p. 125) para onde ele pudesse levar os alunos, ocasião em que ela indicou uma área da cidade habitada majoritariamente por descendentes de africanos, tendo ouvido como resposta que “não dava para considerar este lugar propriamente um quilombo, e sim, uma favela” (LEITE, 1999, p. 125). Situações que explicitam o quão intensa foi, e é, o processo de negação das identidades negras a partir de modelos idealizados que nunca correspondem à realidade, pois já são criados com intuito de negação. A “folclorização, estereotipia, desqualificação e exotismo como uma eficiente manobra, capaz de tirar de cena, de fazer desaparecer os sujeitos históricos de carne e osso, enquanto pleiteantes de um direito que então vem sendo negado” (LEITE, 1999, p. 126).

O que mais nos chamou a atenção nas colocações dos discentes foi a romantização da miséria, ou melhor, a esperança de encontrar no outro uma miséria desmedida, pois não se satisfizeram com a simplicidade lá encontrada. Esperavam que eles “fossem mais simples”. Mas que tipo de simplicidade esperavam? Miséria extrema? Pessoas extremamente desnutridas? Ser pobre ao extremo e ter seus direitos humanos negados significa “ser mais raiz”?

Há uma dificuldade em se autoafirmar como pobre e como negro. A dificuldade em reconhecer o outro pobre pode ser uma dificuldade em enxergar a si mesmo. Os alunos esperavam que fossem mais pobres do que eles, como se os próprios alunos não pudessem também ser descendentes de quilombolas ou de povos indígenas. Essas identidades foram de tal forma invisibilizadas, que quase ninguém, por pobre e preto que seja, consegue se identificar com esses povos. Inconscientemente se identificam com o branco colonizador ou não se identifica com identidade nenhuma. É como se estivesse de fora. Alguém sem identidade ou acima de qualquer identidade, como se não precisassem de nenhuma identidade.

Há uma idealização do que seja o indígena e o quilombola. Ao se deparar com a realidade ficam chocados, pois indígenas e quilombolas são gente como nós, mas que tem sua própria identidade e lutam pelo seu reconhecimento e pelo direito de existir dentro da sua cultura. Como seria o indígena e o quilombola idealizado por estes alunos? Como se dá a construção desses modelos? Será que a escola contribui para tais equívocos? Acreditamos que sim. Ao não ter condições de estudar a teoria em contato com a prática, alimenta estereótipos e assim os conteúdos por eles aprendidos acabam não servindo para enxergar ou aplicar à realidade. Acreditamos que se a história desse país e as identidades fossem mais trabalhadas interagindo com as comunidades locais, ouvindo as narrativas dos mais velhos e valorizando as histórias dos povos indígenas e negros, talvez existisse uma maior facilidade em se identificar com esses povos ou reconhecer e valorizar tais identidades.

Esperam encontrar povos indígenas nos moldes_ construídos a partir de uma idealização _ dos anos de 1500 e povos quilombolas ao modelo do tempo da escravidão, como se a cultura e as condições não fossem transformadas ao longo do tempo. Como se para ser índio ou quilombola, as pessoas tivessem que se privar de ter acesso a qualquer bem, por pouco que seja. Privar-se de residir em uma casa de tijolos, de usar uma roupa industrializada, de ter acesso a um celular, internet, cursar universidade...

Os estudantes estranharam a forma como a identidade dos quilombolas Carcará foi construída. Imaginaram que carcará seria o nome de uma etnia vinda da África para o Brasil. Ainda que fosse, hoje não seria a mesma que era na África, ou que teria sido no Brasil há séculos atrás. Não compreenderam o processo de autoidentificação e reconhecimento dessa comunidade. Para eles, se trataria de uma invenção. Algo forjado. Uma farsa, exigindo para efeito de veracidade uma autoidentificação contínua, e imutável.

Não passou pela compreensão deles os processos de violências físicas e culturais que impediram esses povos de expressar sua identidade, sendo exigido um abandono de suas culturas. Tais povos, uma vez que foram expropriados de sua própria história, não teriam o direito de se valer da história que foi escrita e das memórias ainda vivas nas mentes de alguns para tentar “recuperar” seu passado? Não teriam eles direito ao reconhecimento? Afinal, para que serve a História e a Memória se não para isso? Por que ela deveria servir apenas para os brancos colonizadores e seus descendentes, que escreveram a história, que ergueram seus monumentos em memória de si mesmos? Por que só eles devem

ter o direito a terra, até mesmo por meio do saque e os povos quilombolas e indígenas não devem a ela ter acesso mesmo que em pequena quantidade para dela tirar seu sustento? Por que os brancos que se apropriaram das terras devem ser vistos como desbravadores, e os pobres, negros e indígenas, mesmo quando agem dentro do que prevê a lei, vistos como oportunistas quando requerem o acesso à terra?

Muitas “verdades” estão naturalizadas a ponto de as pessoas nunca se questionarem sobre isso nem se identificarem ou manifestarem empatia para com os que nunca sequer tiveram direito a sua própria história. Diante dessa realidade, se a escola não desconstruir os estereótipos, as irracionalidades sobre o passado e o presente, como poderão os estudantes ter conhecimento das múltiplas realidades de seu país?

Ser quilombola não é nem pode ser entendido como um privilégio, mas como um direito. É simplesmente ter um direito de ser quem são. É um dos direitos mais básicos, mas que ainda desperta mal-entendido, incompreensão por parte de quem está de fora, como se o direito a identidade fosse privilégio.

Durante toda a conversa em sala, procuramos explicar como se dá o processo de construção ou de reconstrução das identidades, ressaltando que os colonizadores também construíram suas memórias e, no entanto, todo mundo aceita como se ela fosse natural, inquestionável, e a dos povos colonizados fossem sempre uma farsa, constantemente sujeita a prova e desacreditada.

Fomos explicando como os povos indígenas e negros, a partir de suas resistências vêm conseguindo se reafirmar e lutar pelo reconhecimento. Nessa trajetória, uma das armas utilizadas é a memória e a história. É para isso que elas servem. São fundamentais na luta por direitos e reconhecimento.

Abordamos também sobre o modelo fixo que geralmente se busca encontrar. Se temos um ideal de quilombola e de indígena, nunca iremos de fato nos deparar com ele, pois esses modelos nunca condisseram com a realidade. Foram sempre modelos forjados fora da realidade e que só serviram para negar a presença de quilombolas e de indígenas, uma vez que eles nunca se encaixaram nos modelos elaborados pelo colonizador.

Não podemos dizer como esses povos têm que ser. São eles quem têm que decidir o que é melhor para sua coletividade. Impor um modo de vida moderno se caracteriza como uma forma de violência tal como negar-lhes o acesso a bens como saúde, educação, tecnologia é da mesma forma uma violência. Precisamos parar de ditar como o outro deve ser e mais do que isso,

pensar se o outro é de fato o outro. Afinal, o que é o outro? Por que eles são o outro, e nós não?

A falta de conhecimento impossibilita a empatia e a alteridade. A educação escolar se encontra diante desse desafio, ou pelo menos deveriam ter isso como meta, visto que a preocupação centrada meramente em resultados matematizados não leva à construção de uma sociedade plural e inclusiva.

Percebe-se que embora parte dos estudantes se identifique como pessoas negras ou mesmo afirme ser favorável aos direitos dos quilombolas, a ideia de quilombolas presente na mente deles, e de parte significativa da sociedade brasileira, não contempla de fato os povos quilombolas do presente nem do passado, visto que o modelo de quilombola que possuem é ficcional. Imaginam um quilombo tal e qual foi Palmares, como se outros não tivessem existido e como se todos os quilombos tivessem sido totalmente iguais.

Vale ressaltar que até parte do que se popularizou sobre Palmares já é uma visão enviesada permeada de interesses que muito contribuíram para negar toda e qualquer experiência política exitosa do povo negro na luta pelo seu direito de existir. Muito do que as pessoas têm acesso acerca dos quilombos e povos quilombolas são visões equivocadas que os impossibilitam de enxergar o que de fato foram os quilombos e os quilombolas do contexto atual, visões estas resultantes de “todo um conjunto de ações, enfatizadas pela mídia, com o intuito de transformar o chamado equivocadamente de “remanescente” em mais uma peça do folclore nacional” (LEITE, 2000, p. 350), cabendo, portanto, à escola criar estratégia para desmitificar as narrativas que encobrem essas narrativas sobre o passado e suas repercussões no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na experiência pedagógica abordada nesse artigo, vimos que embora os estudantes do ensino médio ao longo de sua trajetória acadêmica tenham estudado, tanto sobre indígenas, negros, quilombos e quilombolas, suas visões acerca desses temas apresentam distorções, visões equivocadas. Poderíamos atribuir às falhas dos processos de ensino da disciplina de história por parte dos professores, do sistema de ensino e etc., que certamente possuem sua parcela de responsabilidade. Todavia, temas históricos não são exclusividade da escola e dos livros de história. São abordados por outros meios tais como filmes, novelas e outras produções.

Os sujeitos aprendem história para além da escola e arriscamos dizer que ainda que tenham tido excelentes aulas sobre esses temas, as narrativas presentes nos filmes e novelas podem ter maior poder de convencimento. Os discentes consomem essas produções assimilando as narrativas e concepções nelas presentes. Para além disso, esses assuntos fazem parte do contexto atual e são temas em disputas. Envolvem interesses do presente. Os discentes acabam tendo acesso às narrativas equivocadas por meio da internet, que acabam sendo mais fascinantes para eles, muitas vezes, do que a narrativa dos docentes, em um contexto em que a profissão docente é constantemente posta em xeque, sendo os professores acusados de doutrinadores.

Apesar de todas as tensões e dificuldades para a compreensão desses temas no presente, estratégias para trabalhar tais conteúdos curriculares são necessárias e possíveis. Por meio dessa experiência, observamos que a estratégia da visita, de aula de campo, do contato com as comunidades quilombolas intercalado com as pesquisas, com a produção historiográfica, é possível contribuir para um ensino de história mais significativo e crítico, tendo o estudante a oportunidade de vivenciar a história, pensar criticamente sobre as diversas narrativas sobre os temas estudados e construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G.; ARAÚJO, C. R. S. Estudo de caso sobre a Comunidade Quilombola de Caracará, Potengi, Ceará, Brasil. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária. Curitiba, 2017.

CAMPOS, L. A. Racismo em três dimensões. Uma abordagem realista-crítica. Revista brasileira de ciências sociais - Vol. 32 nº 95/2017.

DA SILVA, M. E. História, memória e identidade quilombola no Cariri cearense (comunidade Sítio Arruda-Araripe e Caracará-Potengi). Dissertação (mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354.

_____. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, 1999.

LIMA, I. C.; SILVA, D. Territórios quilombolas no Ceará: educação, processo histórico e identidades. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 6, p. 5814-5827, jun. 2019.

MARQUES, C. E. Remanescentes das Comunidades de Quilombos, da resignificação ao imperativo legal. Belo Horizonte. Dissertação (mestrado em antropologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

O'DWYER, E. C. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. TOMO São Cristóvão-SE Nº 11 jul./dez. 2007.

PINHO, O. A.; SANSONE, L. (organizadores) Raça: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. Ver. Salvador. Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.

SANTOS, A. P.; CUNHA JUNIOR, H. A. A formação docente quilombola: africanização do currículo em espaço escolar caririense. III Colóquio Luso-Afrobrasileiro de questões curriculares, educação, formação e criouldade. UNICV-Cidade da Praia, Cabo Verde, 2017.

_____. Experiência educativa em comunidade quilombola caririense: pedagogia de quilombo. Debates em Educação | Maceió | Vol. 11 | Nº. 23 | Jan./Abr. | 2019.

VALÉRIO, E. D. Reflexões sobre movimentos sociais e informação: a experiência do Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação. Universidade Federal de Pernambuco Recife, 2014.

“CADÊ A HISTÓRIA QUE TAVA AQUI?” A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Juliana Silva Santana¹
Venythyais Costa de Oliveira²
Klyvia Leticia Ribeiro de Oliveira³

RESUMO

Inspiradas na fala da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) e de tantas outras intelectuais negras que defendem que as histórias importam, pois elas caluniam, mas também empoderam e humanizam; desenvolvemos esta pesquisa. Nosso objetivo foi identificar as contribuições do letramento racial para o desenvolvimento de crianças em processo de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma escrivência (Evaristo, 2017) de uma professora alfabetizadora negra em diálogo com as demais autoras do estudo, também professoras negras. Apoia-se, teoricamente, em Ziviani (2012), Cavalleiro (2022), Almeida (2023), hooks (2017, 2021), dentre outras referências. As experiências relatadas aconteceram no ano de 2023, com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Fortaleza. Os resultados desse estudo evidenciaram que ao acessarem livros de literatura infantil com personagens negros e dialogarem sobre história e cultura dos povos negros - em cumprimento à Lei nº 10639/2003, as crianças negras passaram pela experiência positiva com a sua identidade, provocando mais pertencimento nos processos escolares e sociais, engajamento, participação e interesse nas aulas, enquanto as crianças não-negras desenvolveram maior respeito com as

- 1 Doutora em Educação e Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, juliana.santana@uece.br;
- 2 Especialista em Alfabetização e Multiletramentos de Crianças. Professora na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – PMF, venythyais.costa@educacao.fortaleza.ce.gov.br;
- 3 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC, klyviaribeiro90@gmail.com

diferenças, através do conhecimento de diversas culturas, minimizando os casos de racismo em sala de aula. Identificamos ainda que, devido aos processos históricos e sistemáticos de racismo, as crianças negras, quase sempre, sentem-se inseguras para tentar ler e escrever. Visto isso, o uso de palavras afirmativas pela professora, incentivando-as a tentar, permitindo-lhes errar e ter dúvidas, acolhendo suas questões e mediando as aprendizagens, contribuiu para que essas crianças avançassem nos processos de leitura e escrita.

Palavras-chave: Letramento Racial, Alfabetização de crianças, Escrivência, Professoras negras.

INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são centrais no processo de escolarização de crianças, visto que leitura e escrita do mundo e da palavra transversalizam as aprendizagens. Neste artigo, levantamos algumas problemáticas existentes quando o público que está vivenciando esses processos são crianças negras - pretas ou pardas; essa especificidade justifica-se diante de um cenário social historicamente racista e de uma escola reprodutora de desigualdades e do mito da democracia racial (Gomes, 2017; Pinheiro, 2023).

Há anos, o Movimento Negro mobiliza ações diversas que desfaçam essa narrativa/experiência colonial e reforcem as histórias e vivências dos povos negros em contextos diaspóricos. Esse movimento ético e, sobretudo, político rompe com as histórias negativas sistematicamente contadas sobre os povos negros e “retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social, coloca em xeque o mito da democracia racial” (Gomes, 2017, p. 22).

Olhar para as questões étnicoraciais pela lupa do empoderamento, do orgulho de si e da cultura africana e afro-brasileira, da intelectualidade negra muda a perspectiva de ensino e aprendizagem. Não podemos e nem devemos relacionar a dimensão racial apenas às discussões sobre racismo, pois essas não suprem a real necessidade do povo negro, além de, quase sempre, não alcançar a branquitude e seus privilégios, que, de acordo com a intelectual Cida Bento, trata-se dessa “transmissão que atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação” (Bento, 2022, p. 18).

Desse modo, considera-se a aprovação da Lei Nº 10639/2003 que estabelece diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003), uma importante conquista do Movimento Negro que tem potencial para reverberar nas escolas e na sociedade discussões, aprendizagens e ações que valorizem a negritude. Todavia, mais de vinte anos após o estabelecimento da lei, ainda nos deparamos com práticas pedagógicas eurocentradas, coloniais e, portanto, racistas dentro das escolas, fazendo com que crianças negras experienciem violências diversas - estruturais, institucionais e cotidianas - enquanto resistem em busca de educação.

Na contramão desse atraso, professoras e professores comprometidas(os) com a educação para as relações étnicoraciais têm proporcionado experiências

didático-pedagógica-sociais acessibilizando uma pluralidade de conhecimentos que interferem sobremaneira na educação das crianças. Especificamente nos campos da alfabetização e letramentos, romper com a perigosa “história única” (Adichie, 2009) e comprometer-se com práticas engajadas, transgressoras e amorosas (hooks, 2017) faz com que a educação - agora antirracista - repercuta pertencimento, interesse pela leitura e escrita, acolhimento, representatividade, empoderamento, dentre tantas outras habilidades, em crianças negras e não-negras.

Diante disso, trouxemos a escrivência de uma professora alfabetizadora negra em diálogo com as demais pesquisadoras - também educadoras negras e nossas afroreferências para identificar as contribuições do letramento racial para o desenvolvimento de crianças em processo de alfabetização. Será que vivenciar práticas sociais/escolares antirracistas acessibiliza as aprendizagens da leitura e da escrita de crianças negras em processo de alfabetização? A ginga teórico-metodológica permitiu-nos refletir sobre as práticas, identificar os recursos pedagógicos utilizados e averiguar a mobilização das crianças na construção das suas aprendizagens.

Assim, este artigo estrutura-se na apresentação de duas seções analíticas, nomeadas “A busca por práticas pedagógicas antirracistas em meio a um sistema que estigmatiza a criança negra” e “A literatura infantil como aliada no processo do letramento racial na escola” em que, através das vivências em sala de aula, escrevemos as reflexões fomentadas em/por nós, compartilhando-as através desta publicização. Seguimos com algumas considerações finais que, prontamente, respondem algumas de nossas inquietações profissionais e acadêmicas, sem, todavia, dar conta da totalidade dos processos investigados, visto sua complexidade. Os achados promovem reflexões sobre a urgência do fim da perpetuação do racismo e o anúncio da relevância de vivências outras, saudáveis e inclusivas, na escola.

A BUSCA POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS EM MEIO A UM SISTEMA QUE ESTIGMATIZA A CRIANÇA NEGRA

Na educação não devemos selecionar.
Devemos educar todas as raças.
(Carolina Maria de Jesus)

A busca por práticas pedagógicas lúdicas se tornou recorrente em meio a falas das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), isso se evidencia quando em um ambiente de formação continuada, essas(es) profissionais relatam quais meios buscam para tornar a aprendizagem significativa para as crianças. Essas práticas relatadas são, em suma, jogos de trilhas, jogo da memória, bingo de rimas, entre outros. O que pouco ouvimos nos espaços escolares são professoras(es), em momentos de trocas de experiências, compartilharem práticas antirracistas e sobre os impactos delas no processo formativo-colaborativo entre professor-aluno.

Não intencionamos generalizar, porém, se faz necessário tornar perceptível como as discussões e práticas antirracistas ainda são negligenciadas, mesmo num cenário em que as escolas aparecem como espaço onde frequentemente ocorrem casos de racismo. A pesquisadora educadora Eliane Cavalleiro, em seu profundo estudo sobre racismo na escola, denuncia o silenciamento frente às questões raciais e suas consequências para as crianças e, consequentemente, para a sociedade. No entanto, “por mais que se tente ocultar, o problema étnico aparece no espaço escolar de modo bastante consistente” (Cavalleiro, 2022, p. 67).

Destarte, é preciso ponderar as práticas que corriqueiramente atravessam nossas crianças, sua história e ancestralidade. São práticas que evidenciam a potencialidade de todas as crianças? São práticas esvaziadas de compreensão sobre o quão racista é o sistema? E por falar em sistema, Pinheiro (2023, p. 58) nos leva a refletir que, “Não é necessariamente sobre você, é sobre um sistema que te forjou para olhar o mundo sob a óptica de uma racionalidade que hierarquiza pessoas por seu fenótipo. Isso é racismo e ele está aqui, está aí, está acolá”.

O racismo é perpetuado diariamente em todos os espaços em que habitamos, porém, quando pensamos na formação de pessoas no ambiente escolar, que é permeado por crianças (sejam elas: bebês, crianças bem pequenas ou pequenas), adolescentes, jovens ou adultos, se faz necessário compreender e buscar ao máximo estratégias que visem a erradicação dessa cruel forma de violência. Ribeiro (2019, p. 12) nos diz que, “O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo.” Assim, ele não é, necessariamente, sobre um indivíduo isolado e suas ações, e sim sobre toda uma estrutura que nega direitos, negligencia e maltrata vidas negras.

Na obra “A cor das palavras: alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação”, Denise Ziviani (2012) mostra-nos que a classificação da cor da pele é um estigma permanente que interfere no significado da interação social. Observa-se, portanto, que pessoas brancas colocam pessoas negras num lugar de inferioridade na estrutura social e que esse estigma é historicamente construído. O mais poderoso é que a autora também anuncia uma contrapartida: se os estigmas podem ser historicamente construídos, eles também podem ser historicamente transformados.

O ambiente em que a criança negra cresce precisa necessariamente ser fundamentado no acolhimento e na aceitação, na verdade histórica, no prazer de se reconhecer na história, componentes indispensáveis para a construção de uma identidade positiva (Ziviani, 2012, p. 121).

Para elucidar o que outrora foi apresentado, tendo como base práticas antirracistas dentro de sala de aula, escrevemos um pouco do diálogo entre uma professora e dois de seus estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Respeitando o compromisso ético com a professora e as crianças, manteremos o sigilo de seus nomes e, com isso, chamaremos a professora de Dandara e as crianças de Alyka (Criança 1) e Zaki (Criança 2). A Professora Dandara costumemente utiliza literatura afrorreferenciada com as crianças e, quando trabalha com algum conteúdo branco centrado, informa às crianças que esta não é a história única, mas a versão colonial dela, como podemos observar no diálogo que ocorreu no dia 20 de novembro, o dia da Consciência Negra:

Alyka: - Professora, a senhora não vai nos contar a história? A história verdadeira da data de hoje?

Dandara: - História verdadeira? Como assim, Alyka?

Alyka: - Hoje é dia da consciência negra, num é? E você sempre nos conta as histórias verdadeiras, então, queria saber se hoje não tem. (Diário de Campo, 20 de nov. de 2023)

Trouxemos esse trecho de uma conversa entre criança e professora para demonstrar o quanto as crianças, sobretudo as negras, ficam mais interessadas e motivadas a estudarem - saber as histórias - quando essas são contextualizadas, aproximadas de suas realidades, significativas às suas culturas, plurais e diversas. A necessidade de contar histórias sob diferentes pontos de vista é que se amplia o repertório crítico-reflexivo das crianças, podendo elas, utilizar de seus múltiplos saberes para construir suas aprendizagens. Adichie (2019) assevera:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também pode reparar essa dignidade despedaçada (p. 32).

Dando sequência ao diálogo, ao explicar o significado da data em questão - o Dia da Consciência Negra - Professora Dandara depara-se com um depoimento forte e doloroso de uma criança, Zaki, que revela um contexto infelizmente ainda comum entre crianças negras. No entanto, no desdobramento desse “lugar socialmente comum”, a Criança Alyka, nitidamente empoderada, semeia novos frutos de uma afroaprendizagem positiva sobre si, ao responder seu coleguinha de classe.

Zaki: - *Sabe professora, eu queria ser bem branquinho. Ia ser tão mais fácil.*

Dandara: - *Como assim, Zaki? Como assim ia ser bem mais fácil?* **Zaki:** - *É porque, se eu fosse branquinho, eu ia me olhar no espelho e seria bonito, poderia também ser irmão do Pedro, e seria bem mais feliz. Ia poder brincar mais e ser feliz, que nem o João e o Lucas, que são gêmeos.*

Um grande momento de silêncio, até que Alyka respondeu:

Alyka: - *Ué, mas você é lindo! Sua cor de pele é linda e você sabia que nos parecemos com nossa família? Você se parece com seus pais, por isso você não é branquinho. E tá tudo bem, né, tia Dandara? Todos nós somos diferentes, eu e você temos a cor de pele parecida, mas nossos cabelos são diferentes.* **Dandara:** - *Sim, Alyka. Sem dúvidas Zaki é lindo do jeito que ele é, e ele não precisa mudar de cor de pele pra ser lindo.*

Zaki: - *Tudo bem, mas se eu pudesse, eu era branquinho, seria mais fácil.*
(Diário de Campo, 2023)

Torna-se evidente que Alyka já construiu compreensões positivas sobre sua identidade negra, sobretudo as relacionadas à cor da pele, o cabelo, a descendência e os traços estéticos - aprendizagens construídas através da vivência com as múltiplas histórias infantis afroreferenciadas que apresentam tais temas de forma lúdica e engajada. Se perceber é algo transformador, como nos fala Ribeiro (2019), porém, para algumas crianças esse processo pode ser mais doloroso e lento. Zaki, que participou das mesmas experiências escolares propiciadas pela Professora Dandara, ainda reproduz uma fala, um sentimento, uma compreensão sobre si carregada de preconceitos e que, de fato, traduz o quanto o

racismo interpela as vidas, desde a infância, corroendo a autoestima, a perspectiva de si e de mundo.

É nesse contexto que reafirmamos a urgência das práticas pedagógicas antirracistas, pois, assim como ensina Bárbara Carine, idealizadora da escola Maria

Felipe, a primeira escola afro-brasileira do país, “acreditamos que crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas disseram acerca delas como mecanismo de controle social” (Pinheiro, 2023, p. 59). A intelectual ainda revela a importância de utilizarmos as múltiplas linguagens para empoderar crianças negras. Nessa situação de Zaki, por exemplo, “não precisamos dizer ‘o seu cabelo não é feio’; nós simplesmente afirmamos ‘o seu cabelo é lindo’(...)” e assim, de forma positiva, vamos abrindo caminhos outros para essa criança se conhecer e se amar.

É preciso, ainda, repensar as práticas escolares e sociais que, por vezes, não agregam para a construção da identidade de Zaki, que nos apresenta uma fala carregada do quão difícil ainda é ser uma criança negra nos dias de hoje. É constantemente necessário burlar o sistema que continua a apagar a história de um povo, que marginaliza, exclui e nega direitos.

Ponderamos que, estar na escola não seja o mesmo que pertencer a esse espaço. Sim, se faz necessário que a criança se sinta pertencente ao espaço no qual ela habita, ser vista, compreendida, assistida e motivada. Bento (2022, p. 12) compartilha:

“Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. [...] meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento”. Zaki demonstra que é necessário mais representatividade, mais histórias que ele possa se identificar, mais palavras de autoafirmação, mas acolhimento, mais afeto, mais compromisso... E que essa necessidade não será suprida apenas com as práticas da professora, mas também precisará do engajamento da escola como um todo, da família e da sociedade.

A escola pesquisada, por exemplo, ao mesmo tempo que tem profissionais comprometidos com uma educação para a liberdade, transformadora e antirracista, abriga também professoras(es) que, no momento do lanche, sentem-se à vontade para compartilhar com os colegas, num espaço mais restrito, falas como “Agora pronto, preciso ter bonecas negras na sala de aula, e por acaso, eu só tenho crianças negras?” ; “Oh menina cínica, aquela moreninha ali”; “Escrevi no quadro, dentro de uma nuvem negra o nome das crianças que não vão pro

recreio, não se comportaram, não posso fazer nada.”; “Fulaninho era melhor nem ter vindo, oh menino danado!”; “Ei professora, você também está na minha lista negra”. Ao lidarmos com falas tão atroz, concordamos com Cavalleiro (2022, p. 62) quando reflete: “... é demasiado preocupante o modo como as crianças negras são mencionadas no cotidiano da escola”.

Torna-se evidente o despreparo das(os) professoras(es) para educar numa perspectiva respeitosa em relação às questões étnico-raciais, visto que elas(es) falam (e possivelmente agem) de forma racista. Pinheiro (2023) alerta para o fato de que as pessoas reproduzem nas microestruturas dos sistemas de opressão as mesmas violências a que, por vezes, são submetidas na macroestrutura; ou seja, professoras(es) agem dessa forma com as crianças ao mesmo tempo em que, muitas(os) delas(es) passam pela mesma coisa fora da sala de aula. São opressões sobrepostas, possivelmente por falta de letramento racial.

Para olhar as crianças sem preconceitos, sem estigmatizá-las por sua cor, raça ou condição social é necessário empatia, engajamento, conhecimento e profunda ética profissional. Não se trata de uma escolha individual sobre como agir (ou não agir!) em casos de racismo, mas do cumprimento de uma lei que determina uma escola antirracista através do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Para cumprir a legislação e garantir os direitos da população negra às ações afirmativas, gestores, intelectuais e profissionais de várias áreas necessitam conhecer mais sobre esses temas, são obrigados a revelar a sua ignorância sobre os mesmos e recorrer àquelas e aqueles que têm competência e expertise sobre o assunto. Agora os intelectuais, os pesquisadores e os ativistas do Movimento Negro são chamados a opinar” (Gomes, 2017, p. 72)

Para vencer a ignorância e apoiar-se na intelectualidade negra, é necessário um comprometimento com o planejamento das experiências escolares, que são costumeiramente brancocêntricas e estruturalmente racistas. Assim, pensar práticas antirracistas e colocá-las em prática na sala de aula vai requerer diversas (des)construções que devem ser feitas coletivamente (um saber afro referenciado) por todos aqueles que desempenham o papel de educadores, ou seja, gestão, professoras(es), auxiliares, merendeiras(os), zeladoras(es), porteira(o) e assistentes de inclusão. Sim, todos exercem o papel de educador, visto que em alguma circunstância, irá informar às crianças sobre sua identidade através de falas e ações.

Especificamente em sala de aula, as práticas pedagógicas devem estar de acordo com as políticas afirmativas, comprometidas com o reconhecimento das crianças negras tirando-as do espaço da invisibilidade, elogiando-as e reconhecendo-as por suas conquistas, incentivando-as de forma mais próxima para o desenvolvimento necessário.

Compreendemos que a relação do espaço escolar, no qual demanda muito do(a) professor(a), também é um empecilho para que ele(a) consiga ver, de fato, quem são seus alunos e suas dificuldades. No entanto, especificamente com crianças negras, tal barreira se coloca com mais ênfase e consistência. Gomes (2022, p. 98) alerta que “Não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra”.

Diante disso, uma prática “simples” como um elogio ao final de uma atividade desenvolvida pela criança negra, pode motivá-la a seguir confiante no seu potencial. Para elucidar a importância de uma pedagogia que tem como base políticas afirmativas, trazemos aqui um outro diálogo do nosso diário de campo. Chamaremos a criança envolvida de Simba.

Simba: - Professora, terminei a agenda.

Dandara: - Muito bem, Simba! Sua letra está muito organizada, parabéns!

Simba: - Obrigada!

Simba sai saltitante pela sala dizendo às outras crianças: “ - A professora me elogiou, ela me elogiou!”

No dia seguinte observamos que Simba foi uma das crianças que terminou a atividade primeiro, não em formato de competição, mas com a esperança de uma afirmativa sobre seu desenvolvimento. (Diário de Campo, 2023)

Perceber que para Simba foi importante um simples elogio, nos leva a reflexão de quantas vezes no dia a dia, não deixamos de olhar atentamente para diversas crianças, que não estão sendo validadas no processo de construção da aprendizagem. hooks (2020, p. 194) reflete:

Professores conseguem promover uma autoestima saudável entre os estudantes quando demonstram ter consciência de seu potencial e valorizá-lo. Isso não significa que elogios devem ser distribuídos indiscriminadamente. Significa, sim, que chamar atenção para as qualidades de um estudante e incentivá-lo a trabalhar a partir dessa base pode proporcionar a confiança necessária que é chave para construir uma autoestima saudável.

É preciso que compreendamos que as crianças mais afetadas no contexto escolar, ainda são, as crianças negras, que são tidas por diversas vezes como preguiçosas, danadas e desinteressadas. Essa (falsa) percepção implica diretamente nas aprendizagens das crianças, visto que quando são discriminadas, as(os) professoras(es) também atribuem a elas a “baixa expectativa em relação à escolarização” (Ziviani, 2012, p 29).

Nesse sentido, crianças brancas recebem mais créditos e incentivos à sua aprendizagem, enquanto crianças negras são sistematicamente relegadas ao fracasso escolar, como sendo seu espaço na escola. Este é um sistema que estigmatiza e decreta quem terá ou não sucesso em um futuro não tão distante.

Como forma de garantir uma aprendizagem significativa, reflexiva e crítica, na seção seguinte iremos abordar como a literatura infantil pode ser nossa aliada na luta antirracista, no contexto da sala de aula.

A LITERATURA INFANTIL COMO ALIADA NO PROCESSO DO LETRAMENTO RACIAL NA ESCOLA

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.
(Nelson Mandela, 1995)

Por meio da Escrivivência (Evaristo, 2017) de uma professora alfabetizadora negra em diálogo com as crianças de sua turma, as demais autoras do estudo, também professoras negras, e as intelectualidades negras, discutimos nesta seção quais estratégias de ensino podemos utilizar para ensinar pessoas a se amar, inspiradas na poderosa fala de Mandela. Na busca por proporcionar a construção da identidade das crianças, percebemos a necessidade de trabalhar mais a fundo o letramento racial em sala de aula e, com isso, construir espaços de equidade, sobretudo no ambiente escolar, este que ainda é um dos que mais perpetua o racismo.

Para tal, consideramos que o processo de descolonização do pensamento e das práticas pedagógicas deve permear nossa sala de aula e os diversos espaços escolares e que deve ser planejado intencionalmente na busca da erradicação

da perpetuação do racismo no cotidiano do ambiente escolar. “(...) é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico” (Pinheiro, 2023, p. 22).

Especificamente nas vivências aqui relatadas, representamos esse sonho através da abertura radical aos diálogos e à amorosidade e utilizamos, no ato pedagógico, a literatura infantil, vendo nela uma possibilidade de construção do letramento racial, como meio de aprendizagem significativa.

hooks (2020, p. 89) nos fala que “contar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula”. Assim sendo, encontramos por meio da literatura infantil um caminho lúdico e expressivo para ampliar diálogos, fomentar a representatividade e o conhecimento das multiculturas e etnias, incentivar a leitura e escrita das crianças por meio de materiais significativos e contextualizados, além de promover uma interação saudável, crítica e engajada com temas sensíveis e necessários ao desenvolvimento das crianças.

É preciso relatar que os livros de literatura infantil afro referenciados são de uso pessoal da professora, visto que, infelizmente, a escola possui um acervo reduzido e que não está dentro das salas de aula, dificultando o uso cotidiano. Temos como opção a biblioteca da escola, no entanto, o espaço físico compromete a vivência confortável, afetiva e ligada ao ritmo das crianças.

Ao pensarmos no que é próprio das crianças desta turma e observarmos suas múltiplas linguagens, encontramos como ponto crucial sua imaginação e criatividade e o quanto isso é importante para seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, ao propormos a literatura infantil como aliada no processo de letramento racial, buscamos evidenciar como a metodologia pode ser lúdica e representativa para as mais diversas realidades.

As escolhas das literaturas vivenciadas se deram a partir das necessidades apresentadas no contexto da sala de aula. Vale ressaltar que, é preciso ter um olhar atento e uma escuta sensível para compreender quais necessidades são essas que, por vezes, são tão mascaradas.

Vivemos num sistema que estigmatiza, que exclui e banaliza a dor do outro e, infelizmente, nossas crianças estão sujeitas a ele. Como outrora mencionado, as crianças não nascem racistas, elas são ensinadas a ser. É com essa perspectiva que a literatura foi uma forte aliada na luta contra o racismo e todos os tipos de preconceitos. Ela também potencializou a autopercepção de crianças negras e o empoderamento, através de uma visão positiva de suas características, de suas culturas e de sua ancestralidade.

Em uma determinada manhã, uma criança da turma que chamaremos de Ada não queria entrar na sala de aula. Ela chorava copiosamente e agarrava sua mãe dizendo:

Ada: - Não mamãe, eu não quero ficar, não quero ir pra sala e nem pro recreio!

Mãe: - Mas, minha filha, você precisa estudar, lembra?

Professora Dandara: - Ada meu amor, o que está acontecendo? Qual o motivo que você não quer ir pra sala?

Ada: - As meninas! Elas dizem que sou feia, que meu cabelo é feio, que minha cor é suja e que ninguém pode brincar comigo no parquinho. (Diário de Campo, 2023)

Ada era uma criança que cotidianamente tentava se enturmar e geralmente não conseguia. Havia ali uma barreira a ser superada, mas ela não sabia como. A dor causada nela por outras crianças de seis anos a fazia não ter interesse de ir à escola, muito menos estudar. Ela não conseguia socializar o que sentia, até que um dia ela expôs tudo que estava sentindo e, diante disso, concordamos com Cavalleiro quando a educadora diz “Não se pode deixar por conta de um silêncio criminoso crianças sofrendo diariamente situações que as empurram e as mantêm em permanente estado de exclusão da vida social” (2022, p. 100).

Foi a partir daí, dessa responsabilização pedagógica pelo acontecido, que as rodas de conversa ganharam um novo tema e significado; conversamos sobre nossos sentimentos e como podemos nomeá-los, falamos sobre o que seria o racismo e o quanto ele impacta na nossa vida e no processo de aprendizagem.

Atréamos, também, a literatura às práticas cotidianas de leitura e de escrita como forma de garantir o direito de todas as crianças se sentirem pertencentes e valorizadas em seu processo de aprendizagem. Ada era uma criança que estava constantemente isolada da turma, ainda não sabia escrever o seu nome completo sem a ajuda da ficha como modelo e tinha medo de arriscar pensar a escrita das palavras. Sua autoestima era baixa, o que fazia com que ela não desenvolvesse interesse por aprender. Segundo Ziviani (2012, p. 29) “essa discriminação atrapalha a aprendizagem da criança negra, impõe a ela uma identidade social estigmatizada que, por sua vez, a destina a um processo contínuo de discriminação escolar, até que sobrevenha a evasão”. Cria-se, assim, o contexto que nomeamos de “situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita” (Santana, 2022).

Para traçar rotas diferentes nesse contexto costumeiro, começamos a promover cotidianamente práticas pedagógicas afirmativas, apoiadas na literatura infantil, na tentativa de corroborar para o desenvolvimento também das crianças negras. Os espaços da sala de aula começaram a ser organizados esteticamente na busca de uma valorização da cultura ancestral. Os livros afro referenciados ganharam espaços nas prateleiras, os tecidos africanos começaram a colorir a sala, os lápis de cor com diferentes tons de pele passaram a ser utilizados com mais frequência, os instrumentos musicais começaram a ser conhecidos e a participarem das vivências. Pensar em práticas antirracistas é também pensar em inclusão.

Os livros utilizados durante todo o ano foram: *A cor de Coraline* (de Alexandre Rampazo); *A pele que eu tenho* e *Meu crespo é de rainha* (de bell hooks); *Amoras* (de Emicida); *Manu e Mila* (de André Neves); *O coração do Baobá* (de Heloisa Pires Lima); *Princesas negras* (de Arianne Meireles e Edileuza Souza), além de contos africanos. Cada livro escolhido, teve uma intencionalidade pedagógica: que crianças negras tivessem representatividade e que as crianças não-negras pudessem enxergar as diferenças horizontalmente, percebendo a importância do respeito mútuo e agregador.

Os livros “*A pele que eu tenho*” e “*A cor de Coraline*” caminharam lado a lado na busca da desconstrução de um padrão de beleza existente, descolonizando o pensamento de que apenas o padrão branco é belo. bell hooks (2020, p. 57) assevera:

Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora - poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida -, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muitos quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser.

Diante disso, manter o engajamento crítico frente a tantas simbologias colonizadoras passa a ser uma tarefa difícil e, concomitantemente, necessária. Uma diversidade de possibilidades deve ser apresentada às crianças e assim foi feito.

Ao apresentar as histórias - enredos e ilustrações - as crianças questionaram, refletiram e, no diálogo com os pares, começaram a se pertencer. Trabalhamos

com a construção do autorretrato, apresentando autores e suas obras de artes, pedimos que as crianças observassem cada detalhe e, em seguida, foram conduzidas para o espaço da sala que estava organizado esteticamente para a vivência de se autoconhecer.

No mesão, tínhamos diversos lápis de cor com tons de pele, bem como, giz de cera, espelhos, lápis e canetinhas para contornar os desenhos e as crianças tinham uma missão: se observarem e se auto desenharem. Foi então que os diálogos começaram a surgir. Duas crianças conversavam buscando uma resposta que suprisse a necessidade de uma delas: entender qual lápis era, de fato, o que iria representar a sua cor de pele.

Akin: Tia, esse é da cor da minha pele, né?

Anaya: Num é não, ó. Tu não é rosa, o teu é esse aqui, né, tia?

Akin: Não, não sou marrom não, é porque eu peguei muito sol.

Anaya: É sim, tua cor de pele é essa, olha ai como é. Pinta pra você ver, como vai ficar parecida.

Akin foi convencido pela amiga de que sua cor de pele não era representada pelo lápis de cor rosa, e seguiram na construção do autorretrato. (Diário de campo, 2023)

É válido ressaltar, inclusive diante desse diálogo entre as crianças, que costumeiramente nos constituímos etnicoracialmente em coletivo. É diante de, e em parceria com outras pessoas negras que a compreensão de si se constrói, lembrando-nos a filosofia Ubuntu: eu sou porque nós somos. Pinheiro (2023) explica que Ubuntu “Trata-se de união. Para essa filosofia, a humanidade deve caminhar de mãos dadas rumo ao mesmo objetivo. Ela expressa que as pessoas são mais importantes que as coisas e valoriza a coletividade (p. 93).

Ao perceber-se no coletivo, as crianças também foram motivadas a se perceberem individualmente, compreendendo que fazem parte de um grupo étnico que é diverso e rico em características. O livro “Manu e Mila”, traz a importância de olhar para os detalhes, para perceber as diferenças e compreender que o que importa é o quanto a gente se importa com a gente e com o outro, ou seja, que as coisas que, por vezes, achamos ser algo simples, é o que revela o verdadeiro significado.

Trazendo para o contexto da nossa sala de aula, quando as crianças conseguem conversar sobre suas diferenças, sobre a variedade de tons de peles, sobre o que cada um representa em meio a sociedade, elas começam a compreender que os preconceitos e as práticas racistas que ainda hoje se perpetuam, não

merecem ganhar espaço em meio as nossas relações no dia a dia e que o respeito ao outro e ao que ele representa é o que nos move enquanto pessoas. “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora (hooks, 2017, p. 56).

Nessa perspectiva de uma pedagogia que engaja e que valoriza as diversidades, trouxemos para a sala de aula o livro “Meu crespo é de rainha”, com a finalidade de desconstruir a visão de que o cabelo crespo/cacheado é feio e que deve estar amarrado sempre. As crianças começaram a conversar sobre as curvaturas dos cabelos e diziam: “Olha, hoje a tia veio com o cabelo solto, você devia soltar o seu Ada”, porém, Ada continuava resistente, repleta de medo de ter, novamente, o seu cabelo como alvo de palavras que a machucou.

Para além da contação de história, trouxemos para as crianças a história do cabelo crespo, do quanto ele é/era importante na proteção do couro cabelo, do quanto ele é visto como uma coroa ancestral. Essa ação acrescenta outras possibilidades à percepção das crianças sobre o que é um cabelo bonito. Adichie (2019, p. 26) ressalta que “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

Aos poucos, percebemos que Ada começou a gostar mais do seu cabelo e, já no final do ano, se permitiu ir um dia para a escola com sua grande coroa liberta, sem medo, sem receio. Os amigos de alegria gritavam: “Olha tia, olha! Ada veio de cabelo solto hoje!”. Essa conquista foi muito significativa para todos - professora e crianças, pois representou uma concretização das intencionalidades pedagógicas na perspectiva antirracista.

Do livro de contos africanos, elegemos um dos contos para apresentar às crianças. A contação de história aconteceu por meio de palitoches que representavam as partes do corpo. O conto se chamava “Todos dependem da boca”, que levou as crianças a refletirem sobre qual parte do corpo era o mais importante. Porém, depois dessa construção, convidamos as crianças a refletirem sobre cada parte do corpo ser importante e de que as diferenças é o que as fazem serem únicas. De imediato, as crianças não queriam que a boca fosse a parte mais importante, porém, depois de perceber que tudo passava por ela, disseram: “É, ela é muito importante, mas as outras partes também” e “Sim, precisamos de todas as partes”. Esse diálogo nos fez perceber o quanto as crianças

podem ressignificar uma história e o rumo que ela leva, o que nos deixa esperançosos de dias melhores.

Ao anunciar o livro “Princesas negras”, encontramos resistências: “Como assim princesas negras?”, “Tia, pode ser outra história não, tipo da branca de neve?”. Apesar de um trabalho incansável na luta por uma educação antirracista, diversas foram as dificuldades, visto que a branquitude é narcísica, como ressalta Cida Bento (2022) e incomoda-se quando não se vê refletida no espelho. Reafirmamos, todavia, a importância da sistemática educação antirracista, pois, após ouvirem a história, a criança que outrora questionou, disse: “Ah, legal, todas nós podemos ser princesas!”. Sim, a intencionalidade era essa, quebrar os padrões que por vezes oprimem nossas crianças que não se veem representadas nas imagens de princesas que são tão vendidas diariamente.

As diversas práticas de letramento racial realizadas junto às crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental colaboraram para o desenvolvimento integral dessa turma. Diante do importante desafio que é aprender a ler e escrever - sobretudo quando se é uma criança negra - contar com a literatura infantil afroreferenciada, com as rodas de conversa acolhedoras e engajadas, com as atividades propostas a partir das demandas apresentadas pelas crianças e com o relevante compromisso ético e pedagógico de sua professora fez com que a experiência escolar fosse modificada e significada positivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos percebermos enquanto sujeitos de direitos e protagonistas da nossa história não tem sido uma tarefa fácil, visto que, ainda estamos inseridos em um sistema que, por vezes, tenta estigmatizar nossa história e tudo aquilo que somos. A escola ainda hoje é um dos espaços que perpetua o racismo e os mais diversos tipos de preconceitos.

Nesta pesquisa nos propusemos a identificar as contribuições do letramento racial para o desenvolvimento de crianças em processo de alfabetização e para tal, contamos com as escrevivências de uma professora alfabetizadora, em diálogo com as análises das demais autoras e as intelectualidades negras.

Diante de diversas experiências em sala de aula, como contações de histórias, leitura e releitura de enredos, rodas de conversa, pintura, desenhos, dentre outras, tornou-se notória a importância da representatividade negra para crianças, que a partir desta, constroi sua própria visão de si a partir dos valores do

seu povo, sendo esta positiva. Crianças não-negras também se beneficiam deste processo, pois aprendem a respeitar as diferenças ao invés de hierarquizá-las.

A alfabetização é uma das vias de inclusão social e escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá distante das práticas sociais. Sendo assim, intencional experiências escolares que se aproximem dos cotidianos, da estética, dos interesses das crianças as envolve no universo letrado, passando a significar tanto as palavras quanto, principalmente, o mundo. De forma crítica, amorosa e engajada, as crianças se alfabetizam ao mesmo tempo em que constroem boas percepções de si e de sua ancestralidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BENTO, Cida. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6a edição. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2a edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das letras.

ZIVIANI, Denise. **A cor das palavras**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 256p.

MESTRAS E MESTRES DA CULTURA POPULAR: CONHECENDO PERCURSOS E TERRITÓRIOS ANCESTRAIS NAS AULAS DE ARTES

Luana Karen de Lira Monteiro¹
Renata Viana de Barros Thome²

RESUMO

Este escrito será dedicado à refletir a partir de experiências artísticas na escola pública. Abriremos uma provocação; será lançada uma flecha de pensamento sobre aspectos das concepções e tendências formativas (BARBOSA E COUTINHO, 2013) no ensino de artes para analisar um trabalho fundamentado em personalidades históricas brasileiras que hoje são sinônimos de representatividade, resistência, memória e ancestralidade. Ailton Krenak, Zabé da Loca e Mestra Janja são alguns dos nomes presentes na atividade realizada, que tratou de envolver aspectos criativos, educacionais e históricos no ensino fundamental da educação Estadual no Rio Grande do Norte. A partir da prática tratarei de refletir sobre modalidades formativas que circundam algumas dimensões da arte educação, principalmente do ponto de vista que à realoca de forma cultural e identitária. Trago como premissa a necessidade do contato com territórios e personalidades históricas originárias para trabalhar as dimensões da ancestralidade e tradição nas aulas de artes. Outros conceitos colocados em questão como própria noção de ancestralidade (OLIVEIRA, 2001). Sendo assim, busco demonstrar como o envolvimento de várias linguagens artísticas pode nos levar a pensar a prática pedagógica de maneira mais ampla, uma vez que as dimensões artísticas no fazem caminhar sobre alguns conceitos como: sensação, experimento, criação, crítica, análise, entre outros que nos guiam por outros pontos

1 Mestra do Curso de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED) - UFRN, e Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES - UFRN) luanalirarn@gmail.com.

2 Doutora. Professora e orientadora do Curso de Mestrado Profissional em artes (PROFARTES - UFRN), renata.viana@ufrn.br.

de vista históricos, identitários e educacionais. Para tal, além de fazer uma análise descritiva da atividade realizada, será ainda demonstrado os resultados artísticos de alguns estudantes envolvidos.

Palavras-chave: Ancestralidade, Aulas de Artes, Escola pública, Educação.

INTRODUÇÃO

Nosso país possui um rico patrimônio natural e humanístico, a educação deve ser um lugar para a preservação e perpetuação desses conhecimentos e bens. Para garantir o bem viver das próximas gerações, é necessário que elas entendam e entrem em contato com o que foi construído antes, com o que veio daqueles que ocupam essas terras desde o princípio. O estudo da produção, história e experiências de vida dos povos originários e afrobrasileiros que fundaram o que hoje chamamos de nação, ou sociedade brasileira é previsto em diversos documentos normativos que guiam nossas práticas pedagógicas e currículos. Aqui dando destaque aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394 de 1996), e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); destaco como esses documentos tem como premissa para o ensino de artes o pluralismo de ideias e práticas pedagógicas, a presença inegociável de conteúdos que abarquem a diversidade cultural de nosso país, bem como a valorização e a experimentação a partir dessa diversidade de saberes.

Podemos identificar, ainda, investigando o histórico de escritos sobre algumas questões próprias das dimensões da arte/educação o mesmo compromisso com o processo de expansão de nossos referenciais teóricos/curriculares/referenciais artísticos, com o intuito de entender de forma mais crítica e múltipla nossos processos históricos, econômicos, sociais, políticos e educacionais. Dado isso, aponto enquanto uma preocupação ou mesmo uma urgência de nosso sistema de ensino, a ampliação de trabalhos que se fundamentam em torno das matrizes culturais originárias de nosso território. Por esse motivo, um dos marcos teóricos que embasam essa pesquisa é o conceito de Ancestralidade em sala de aula.

Sendo assim, surge a proposição de trabalhar artisticamente a história de vida e as contribuições culturais, sociais e educacionais de algumas personalidades indígenas, negras e caboclas que perpetuaram em nosso país epistemologias e práticas originárias fundamentais para àqueles que hoje ocupam as salas e corredores das escolas públicas.

A proposta da atividade foi, portanto, conhecer a história, o percurso de vida, os ensinamentos e às contribuições sociais das personalidades: Ailton Krenak, Mestre Janja, Mestre Bimba, Maria Carolina de Jesus, Zabé da Loca, Mestre Severino, Mestre Salu, Dandara dos Palmares e Cacique Raoni.

O reconhecimento, ou podemos dizer, o encontro com os percursos de vida dessas lideranças socioculturais foi feito através de vídeos, diálogos expositivos e pesquisas bibliográficas realizadas em sala de aula. O enfoque do levantamento de todo esse referencial era o aprendizado das contribuições e das lideranças que nasciam de espaços como a Capoeira, o Coco de Roda, de territórios indígenas, de quilombos, terreiros, dentre outros espaços de resistência e de luta social pautadas principalmente em questões étnico raciais.

É essencial que as aulas de artes, assim como a educação no geral, sejam espaços de encontro, respeito, inclusão e valorização. Por isso, esse trabalho buscará contribuir fornecendo teorizações acerca da prática pedagógica de professores/pesquisadores nas áreas artísticas, e enriquecer o cotidiano da comunidade em geral, uma vez que o estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Alberto Torres, uma das escolas públicas do Rio Grande do Norte. Dito isso, a motivação dessa pesquisa, é pautada em políticas públicas e referenciais teóricos que fundamentam discussões acerca de arte educação, multiculturalidade, ancestralidade e relações étnico raciais; em busca de compreender: quais as repercussões de processos educacionais artísticos fundamentados na ancestralidade? E como tais práticas podem contribuir para formação ou reconhecimento identitário dos envolvidos.

Os estudos contemporâneos que permeiam os fundamentos teóricos da arte na educação apresentam caminhos significativos no que diz respeito à práticas pedagógicas comprometidas com os desafios do tempo presente, como por exemplo: a complexidade da diversidade cultural e étnica, e os desafios de questões ambientais/territoriais. Embora muitos estudos tenham sido realizados no sentido de discutir caminhos para uma educação que caminhe rumo à equidade, respeito às diversidades e valorização das múltiplas manifestações culturais, muitos caminhos de discussões ainda são possíveis no que diz respeito a integração de práticas pedagógicas, e mesmo na construção de currículos pautados por na ancestralidade e na diversidade cultural de nosso país. É nesse sentido que nasce a proposição artística de conhecer mais profundamente o histórico e a contribuição de personalidades negras, indígenas e locais nas salas de aula, uma vez que é perceptível que em muitas situações existe uma falta de reconhecimento do contexto histórico de nosso país.

Por vezes, os conteúdos presentes em livros, meios de comunicação e redes sociais dão enfoque predominante a uma cultura universalista, colonial e, proveniente de matrizes brancas. O resultado dessa hierarquização cultural,

que coloca culturas tradicionais, originárias e afrobrasileiras como rudimentares, antiquados e primitivos, é a falta de conhecimento dos estudantes de suas raízes. Existe uma falta de interesse em conhecer outros pontos de vista e outros marcos históricos de nossa formação enquanto sociedade. E são justamente esses pontos que ficam de lado, ou são realmente apagados e esvaziados, que nos mostram as reais facetas da colonização em nosso país; como também nos acendem os olhos para as existências que a partir de suas lutas, retomadas e aglomerações, mantiveram viva culturas ancestrais e tradicionais, que hoje nos ensinam; dentre outras questões, a cuidar do mundo, a observar e aprender com a natureza, a nos organizarmos socialmente de outras formas que não somente a partir da hierarquização e exploração.

Portanto, Mestras e Mestres da cultura popular é um trabalho que a partir de proposições artísticas, tem como objetivo enriquecer o olhar dos estudantes acerca de culturas e práticas originárias, abarcando assim também discursos acerca de questões sociais tão importantes para os tempo de hoje a partir da visão de algumas culturas e mestres locais.

Imagem 01. Mestras e Mestres da Cultura trabalhos na atividade.



METODOLOGIA

O percurso metodológico escolhido mirando nos objetivos de observar as repercussões de proposições artísticas baseadas na ancestralidade e no estudo

da cultura originária de nosso país, será a a/r/tografia tal como esboçada por Dias e Irwin (2013).

A a/r/tografia pertence ao âmbito das pesquisas educacionais baseadas em artes, e é um tipo de método que busca compreensões mais amplas das dimensões da pesquisa, principalmente através de meios artísticos. Na pesquisa artográfica entende-se “o poder da imagem, do som, da performance e da palavra, não separados ou ilustrativos um dos outros, mas interligados [...]” (Irwin, 2013, p. 29). Essas e outras dimensões da arte são convocadas para uma ampliação das significações do que acontece em campo, mas também como parte da composição textual, do corpo da pesquisa. A interligação de elementos de formas qualitativas de pesquisa (levantamentos, coleta de dados, entrevistas, observação participante etc.) e de maneiras artísticas de criação e experimentação (pintar, desenhar, criar diários de bordo, fotografar etc.), se complementam nesse método dando origem a possibilidades poéticas na investigação. Não como uma negação aos estilos tradicionais de pesquisa, mas sim “uma forma de conversação relacional” (Irwin, 2013, p. 30).

Irwin (2013), aponta ainda a natureza rizomática dessa proposta metodológica, permitindo ao pesquisador colher informações ao longo do desenvolvimento da pesquisa ao passo que desvia ou experimenta outras rotas daquelas traçadas originalmente. Sabemos que os caminhos das investigações educacionais não são lineares, e que, ao estudar processos, estender nossas rotas e agregar outras formas de compreender, interpretar e descrever os fenômenos na pesquisa, pode nos ajudar a ampliar não só a prática investigativa, como também as formas como compartilhamos nossas produções. A partir da a/r/tografia, nos envolvemos, portanto, na experimentação de maneiras criativas de conduzir os possíveis participantes, leitores e espectadores nas pesquisas compartilhadas.

A autora nos apresenta esse método como um tipo de investigação que abrange as práticas do artista, pesquisador e educador, e complementa “é uma metodologia que se liga intimamente à pesquisa-ação.” (Irwin, 2013, p. 28) por seu caráter intervencionista. Ou seja, trabalhar com a a/r/tografia é pôr em ação esses três espaços de confluência, que aqui habitam as dimensões da arte educação.

Neste estudo, temos como objetivo investigar de que maneiras intervenções e proposições artísticas podem transformar determinados contextos educacionais, sendo assim, a a/r/tografia nos oferece uma metodologia mul-

tidimensional ao abordar diretrizes para pesquisa educacional a partir de fundamentos como a criatividade reflexiva, ocupando um “espaço intelectual e imaginativo para a investigação” (Irwin, 2013, p. 34).

Agora, pontuando os caminhos que percorremos para realizar as atividades, inicialmente começamos com aulas expositivas acerca das personalidades anteriormente apresentadas. Nesses momentos, de compartilhar informações, foram expostas um pouco da história de vida e de teorias que as lideranças esboçam acerca de questionamentos sociais, como: A vida em comunidade, questões territoriais, lutas políticas, questões ambientais e entendimentos acerca da história, formação política e cultura na sociedade brasileira.

Após essa apresentação introdutória das personalidades que iríamos trabalhar na atividade, fiz a exposição de fotografias de cada uma delas. Esse momento é ímpar e de muita importância, o contato com os traços, rostos, cores de pele, expressões faciais. Num dado momento, alguns geram estranhamento, já que estamos mais acostumados a encarar a realidade a partir de filtros e dos padrões de beleza constantemente apresentados nas redes sociais. Muitos talvez nem tivessem contato com pessoas idosas, negras ou com traços da cultura indígena, como cabelos diferentes, alargadores. Por isso o imprescindível trabalho a partir da apreciação estética, por isso os questionamentos acerca dos discursos imagéticos que nos são apresentados diariamente, e como isso impacta nossa compreensão do mundo e da cultura.

Em seguida das discussões e apresentações imagéticas, a turma foi dividida em grupos e cada um dos grupos foram escolhendo as personalidades que iriam trabalhar. Escolhas que vieram de gostos pessoais, identificação com a cultura, curiosidade acerca das manifestações culturais que as mestras e mestres conduziam. E então, começamos com os trabalhos com as imagens.

O retrato dos mestres e mestras foram projetados no quadro da sala, para que a partir dali os grupos pudessem traçar os contornos e características principais das personalidades escolhidas. Essa escolha de projetar não foi feita em busca de alcançar a reprodução perfeita da fotografia, mas sim de facilitar o processo de esboço, retirando as barreiras que muitas vezes encontramos por não saber desenhar. O objetivo era trabalhar com a imagem, criar artisticamente em cima daquele retrato, não reproduzi-lo fielmente, no entanto, o medo de errar e de não conseguir “desenhar direito” poderia ser uma barreira, a projeção ajudou nesse sentido.

Imagem 02. Método de projeção utilizado para criação do esboço.



A seguir, depois da conclusão dos esboços iniciamos a etapa de criação mais livre, que envolveria pintura, colagens, desenhos e escritos acima das imagens. Nesse momento, foi dado o espaço para os estudantes sentirem-se livres para experimentar na alteração dos retratos, buscando adicionar também elementos que demonstrassem o entendimento deles acerca dos conteúdos e histórias expostas.

Imagens 03 e 04. Processo de criação artística por cima das imagens esboçadas.



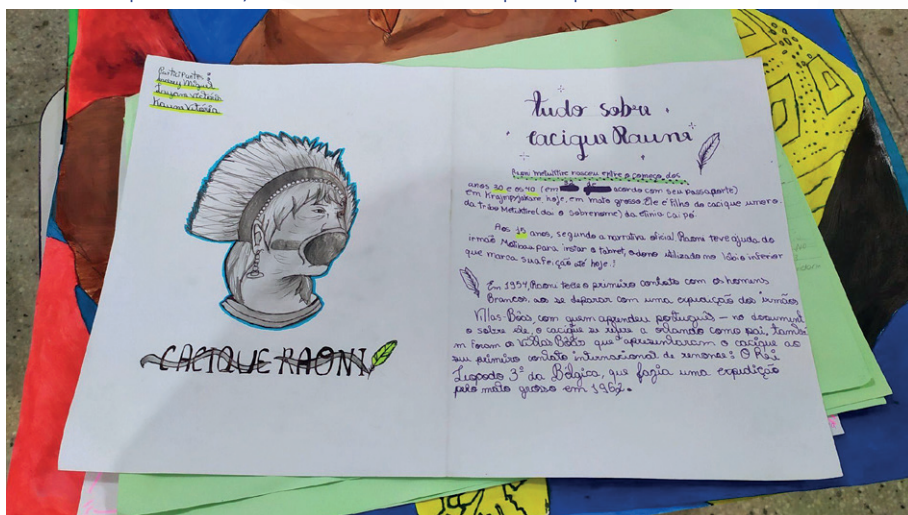
O trabalho com os retratos, a possibilidade da adição de cores, símbolos e elementos imagéticos experimentais, é mais um caminho do aprender. Observando aprendemos, desenhando aprendemos. Estávamos estudando biografias de vida, percursos históricos através da pintura, desenhos e da criação artística. Foram discutidos conceitos como: patrimônio cultural imaterial, colonialidade, lutas históricas, resistência e representatividade. Tudo isso a partir de cores, traços e expressões.

Imagem 05, 06 e 07. Criações artísticas nas imagens das personalidades estudadas.



Em seguida, cada grupo realizou uma pesquisa acerca das personalidades escolhidas, e compuseram cartolinas explicativas dos principais percursos e contribuição daqueles que haviam estudado. O objetivo desse momento escrito era o que viria a ser o momento final da proposta de criação: a exposição para os demais componentes da turma, e posteriormente para escola/comunidade escolar.

Imagem 08. Exemplo de criação textual desenvolvida para a parte escrita do trabalho.



Por fim, essas e outras criações foram apresentadas para a comunidade escolar dentro do evento “II Mostra Científico-Cultural das Escolas Estaduais”, dentro da escola e, mais tarde, dentro de um evento maior envolvendo todas as escolas coordenadas pela secretaria Estadual de Educação.

O momento da exposição e compartilhamento de produções é essencial em qualquer atividade educativa. Educar é, essencialmente, comunicar e compartilhar. Aqui em momentos como esse, vale ressaltar e dar destaque principalmente ao protagonismo dos estudantes frente aos aprendizados e criações. Em conjunturas como essas, desenvolvemos nossa habilidade de dialogar sobre nossos próprios percursos, e demonstrar o que está acontecendo em sala de aula nas escolas públicas.

Sabemos que a educação pública é criticada de maneira destrutiva, com embasamentos políticos que pretendem comercializar e privatizar as escolas e universidades. No entanto, uma grande parte das críticas vem de pessoas que não estão interessadas em conhecer o que acontece para além dos muros das escolas. Elas não conhecem as vidas, as epistemes, as possibilidades que estão ocupando aquele espaço. O sistema educacional possui muitas falhas, dentre elas principalmente as provenientes de sistemas políticos que não querem que a educação seja universal e de qualidade. Partimos de uma história de colonização que educou os filhos da elite para serem lideranças, e os filhos das outras camadas sociais para servirem, com o intuito de apagarem e esvaziarem os bens culturais e sociais que estas outras camadas possuíam. Por isso a necessidade de realocar nossos saberes a partir de outras matrizes culturais. Que na verdade são

nossas, mas nos foram negadas. Em função disso, a necessidade de trabalhos que exponham as realidades escolares públicas. Suas falhas e carências, mas também suas potencialidades e todos os caminhos que percorremos em busca de educações que contemplem as demandas sociais, étnicas e culturais de nossos estudantes.

Imagem 09. Imagens da exposição dos trabalhos.



Imagem 10. Imagens da exposição dos trabalhos.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em nossa sociedade é muito comum a idealização, e mesmo uma romantização, tanto da educação quanto da arte. Muitas pessoas têm em sua mente conceitos, ideias e opiniões sobre ambas as áreas sem no entanto analisar e vivenciar esses territórios de maneira ativa. Passamos muitas vezes pelo sistema de ensino com o corpo, a mente e o coração amortecidos. Criamos artes de maneiras decorativas, como forma de entretenimento ou de maneira terapêutica, sem atentar para o processo e de que forma ambas as áreas impactam nossa existência. Como Eisner (2008) coloca, existem noções culturais tão enraizadas sobre determinados assuntos que não nos damos conta de questioná-los. Por isso, tanto conceitos e vivências educacionais e artísticas precisam ser revisitadas com mais resiliência.

O autor critica a cultura industrial nas escolas, aquelas que buscam números, realizações e não levam em consideração enquanto processo e sim através do resultado. Quando Eisner (2008) diz que acredita que as crianças merecem mais, entendo que ele se refere à possibilidade de que os sistemas educacionais sejam mais orgânicos que industriais, que comportam mais a diversidade que a uniformidade, que atendem mais para as presenças que para os números. É nesse sentido, que surge no texto a proposição de um direcionamento poético e artístico para a educação. Na medida em que o autor defende que a educação deveria estar focada na formação de artistas, no desenvolvimento de habilidades experimentais, criativas, analíticas, críticas. Tais características, e tantas outras, para mim são das dimensões da arte.

As artes nas escolas definitivamente podem assumir várias funcionalidades e serem utilizadas como caminhos educacionais. Podemos pontuar algumas de suas funções de grande valor social como registrar, comunicar, representar e, inclusive, ornamentar. No entanto, não devemos nos ater apenas às suas funcionalidades objetivas e práticas, existem valores e estados educacionais que podem ser atingidos a partir de conceitos que são originalmente artísticos, como a contemplação, a experimentação e a subjetivação.

Se educar está diretamente ligado à questões sobre a vida em sociedade como cidadania, justiça, equidade, socialização, direitos e deveres, a arte é um dos caminhos fundamentais que precisa ser percorrido; é preciso olhar, criticar e experienciar o mundo artisticamente para a construção de uma sociedade humana e saudável, uma vez que para além do sentir, com a arte podemos com-

partilhar, criar, reinventar, e expor nossas opiniões de forma ativa, refletindo também no meio social e coletivo.

Acredito que um dos grandes pontos que o autor traz para a discussão está na colocação de que “Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem” (Eisner, 2008 p. 12). Quando falamos de linguagens artísticas, estamos nos referindo a um infinito território de criação de formas de expressão, inclusive de linguagens ainda por serem criadas. É esse universo de possibilidades de compreensões, representações e interpretações, que deveria ser a fonte e o foco da educação. Nutrir ideias, dúvidas, nutrir processos. Por isso, para a indagação do autor do por que a arte na educação, apesar de ter vários possíveis caminhos para uma resposta, e que às vezes é inclusive melhor continuarmos com as perguntas; acredito que a arte é fundamental, e esse lugar de fundamento é inegociável dentro da educação, porque a arte nos ensina sobre leitura de mundos, sobre participação na sociedade, interpretação ativa e pessoal, socialização, agregação de sentidos, e sobre significação de processos.

O território da pesquisa educacional é reflexo das existências que ali estão presentes, sendo portanto múltiplo, diverso, moldável; a pesquisa em educação constitui-se numa prática de estudar vidas, existências e processos. Na intenção de dar destaque à educação enquanto espaço criativo, trata-se nessa pesquisa de ampliar os estudos (e criações artísticas) e contribuir para linhas de investigação que abordam o ensino levando em consideração suas dimensões sensíveis e poéticas. Em espaços consagrados dentro dos muros da escola se desenvolvem vidas à flor da pele, processos e questões sociais, problemáticas individuais. Cultivamos culturas, costumes, gestos que nos permitem vislumbrar maneiras de existir, construir e interpretar mundos. Como considerar essas facetas da vida e sentir cada vez mais realidade nos processos educativos escolares? Seria a ancestralidade um conceito chave para revisitar questões históricas e étnico-raciais em sala de aula? Quais as repercussões do ensino de arte pautado no reconhecimento de tradições originárias do território brasileiro?

A educação reflete primeiramente no social, e é assim que devemos pensá-la. Nossas discussões, então, não podem ser feitas sozinhas. Por isso a escolha de trazer conceitos como multiculturalidade e ancestralidade para essa pesquisa, assim como Bredariolli (2018) aponta em seu texto quando aborda um tipo de aglomeração cultural que caminha por um outro lado da globalização, “Da aglomeração de multiplicidades raciais, culturais e filosóficas, dinamizada

pelos tecnologias informacionais, novos entendimentos locais sobre o mundo e lugar seriam engendrados” (Bredariolli, 2018, p.59).

Quando tratamos dos temas das políticas afirmativas ou de inclusão precisamos ter em mente que estamos tratando de vidas, e de processos históricos que já são repletos de violências, hierarquizações e subordinações, não podemos reproduzir esse tipo de comportamento que trata o outro como exótico, ou como objeto de pesquisa. Portanto, nessa pesquisa que para a realização de um trabalho efetivo, pertinente e significativo dentro desse tema, quanto mais pessoas e referências teóricas originárias, negros, indígenas possamos alcançar, e trazer suas histórias, criações, mostrar suas tradições e também os lugares que ocupam na sociedade, mais enriquecedor podem ser as trocas e às repercussões de uma educação artística pautada na ancestralidade.

Para Oliveira (2005), a partir do diálogo com a experiência africana em solo brasileiro, a ancestralidade enquanto categoria de pensamento é uma categoria de relação, pois “não há ancestralidade sem alteridade” (Oliveira, 2005, p. 258). Assim sendo, a ancestralidade pode ser entendida enquanto lugar de trocas e experiências sejam elas simbólicas, materiais, artísticas ou educacionais. Nesse sentido, a troca é uma atitude, uma ética fundamentada no confronto, no encontro com a história dos que vieram antes de nós. Confrontamento, que pode ser entendido também como reconhecimento ou retomada, que ganha diferentes sentidos diante das complexidades contemporâneas, e como o autor nos mostra, “há outros que co-habitam o tempo-espaço da realidade que mantiveram seu movimento, sua ginga, seu compasso” (Oliveira, 2012, p. 43). A Ancestralidade, através da retomada, nos mobiliza diante da ação de repensar os entes dos mundos, suas diversidades, suas encruzilhadas: “não no limite deles, mas onde eles se encontram e se misturam” (Oliveira, 2012, p. 42).

Dado isso, pensando nas dimensões das modalidades formativas que tratam da arte como expressão e da arte como sistema cultural, é fundamental a realização e a interpretação de processos criativos que nascem da realidade e do ponto de vista dos estudantes a partir do encontro com contextos culturais variados. Além de acreditar que o estímulo à criação e a ocupação desse lugar de protagonismo na arte, ajuda aos envolvidos a se verem como protagonistas de suas próprias vidas, e entendedores de sua própria história uma vez que conhecem percursos históricos diversos. Sempre estabelecendo relações com o que está sendo produzido e discutido na sociedade, uma vez que todos os fundamentos epistemológicos e teóricos da arte educação perpassam por objetivos

formativos que visam a análise do lugar cultural, identitário, histórico e social dos educandos e das referências que temos ao nosso dispor, que como cita Barbosa e Coutinho (2008) irão compor a trama desse sistema epistemológico e criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho tratamos de expor o percurso tomado para o desenvolvimento da atividade “Mestras e Mestres da Cultura Popular” como proposição artística nas aulas de arte. Trouxemos como fundamento dessa proposição a investigação das repercussões de atividades que envolvem as temáticas das relações étnico raciais e ancestralidades em sala de aula. Além disso, buscamos desenvolver uma discussão com o enfoque de demonstrar a potencialidade das linguagens artísticas em processos educativos, principalmente aqueles que propõe a desorganização de estruturas coloniais e métodos de ensino focados apenas em matrizes culturais únicas, padronizadas e universais. Aqui foi dado destaque a uma atividade onde reencontramos personalidades das matrizes originárias indígenas e afrobrasileiras que construíram as bases e as complexidades culturais diversas de nosso país, que hoje conhecemos enquanto patrimônio histórico cultural imaterial.

Por fim, foi demonstrado como a área das linguagens artísticas tem potencial para desenvolver e acionar diversos campos/noções acerca do aprendizado e da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. **Teorías y Prácticas en Educación Artística**. Barcelona: Octaedro, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo. Editora UNESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 13 agosto 2024.

BREDARIOLLI, R. **A globalização Requerida: Narrativas descoloniais da arte/educação do Brasil-mundo.** Revista Portuguesa de Educação Artística, p. 58-76, 2018.

EISNER, Elliot W. **A Educação Artística e a Formação do Gosto.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

EISNER, Elliot W. **The Arts and the Creation of Mind.** New Haven: Yale University Press, 2002.

_____. EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. In: CURRICULUM SEM FRONTEIRAS: Revista Internacional de Educação, v. 8, n. 2, p. 28-49, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 2, p. 198-215, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_edu%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2024.

GONZALES, Lélia; NASCIMENTO, Beatriz. **Pedagogia Griô: Saberes da África.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Trad. Bebel Orofino. São Paulo: Cortez, 1997.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente.** Entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250048, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hZfZqnWsY-WXT9Rk9BJNnZYw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 9 jun. 2024.

KAKÁ WERÃ JECUPÉ. **A Terra dos Mil Povos.** São Paulo: Peirópolis, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÚCLEO DE ESTUDOS NEGRO. **Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular.** São Paulo: Editora XPTO, 2022.

SILVA, Maria José Lopes da. **As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica.** In: LIMA; ROMÃO; SILVEIRA (orgs.). Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II.. Florianópolis: Atilênde.N.4, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2002a. (Série Pensamento Negro em Educação).

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira.** Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2005.

_____. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana : Educação e cultura afro-brasileira.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

ATELIÊ LITERAFRO: UMA PROPOSTA DE MEDIÇÃO LITERÁRIA PARA FORMAR LEITORES ANTIRRACISTAS

Angela Maria Pinheiro¹
Andréa de Castro Cidrak²
Luiza Monteiro de Carvalho³
Marlissou Sousa de Andrade⁴

RESUMO

Este artigo tem por objetivo primordial possibilitar o cumprimento da Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura afro-brasileira na instituição escolar. Nesse sentido, apresentamos uma proposta metodológica de mediação de leitura literária afro-brasileira com o objetivo de implementar uma reeducação das relações étnico-raciais, deslocando o cânone colonialista e assim formando leitores antirracistas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Vivemos em um país de racismo estrutural, onde fomos educados para ser racistas e, desta forma, urge a necessidade de vivenciar experiências com narrativas negras para imergirmos na cosmovisão africana e aprendermos a ser diferentes ou iguais. O Ateliê Literafro é uma proposta metodológica estruturada em partilhas de narrativas afro-brasileiras com o registro das impressões estéticas, sociais, emocionais, culturais por meio de fichas de função textual, aproximando o leitor das obras que retratam uma coletividade de identidade negra. As fichas são intituladas de: conector, questionador, iluminador, ilustrador, dicionarista, sintetizador, pesquisador,

1 Doutoranda do Curso dos Estudos Culturais em Educação da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, pinheiroangela2014@gmail.com;

2 Doutoranda pelo Curso de Estudos Culturais em Educação da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, accidrak@hotmail.com;

3 Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará - UFC, luiza83.carvalho@yahoo.com.br;

4 Doutorando do Curso dos Estudos Culturais da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, marlissouand@gmail.com.

cenógrafo e perfilador. Nesta metodologia o conceito em construção de literatura afro-brasileiro por Eduardo de Assis, perpassa a seleção das obras a serem partilhadas. O espaço mais representativo da sociedade brasileira está todos os dias dentro de uma sala de aula, sendo indispensável que a escola trabalhe para uma educação antirracista. Nos alicerçamos nos estudos de teóricos como: Chimamanda, Stuart Hall, Eduardo de Assis, Rildo Cosson, Antonio Candido, Teresa Colomer e Freire, entre outros.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, Literatura Afro-Brasileira, Mediação de Leitura, Antirracismo

INTRODUÇÃO

O contexto educativo nacional, tem passado por transformações políticas, legislativas e pedagógicas que vêm demandando um replanejar da instituição escolar em seus objetivos e práticas pedagógicas. Políticas de avaliação externa, cada vez mais manifestam a necessidade de garantir o direito à leitura para a formação de um aluno crítico e letrado, que se aproprie do conhecimento para se aprimorar e também o seu entorno. A Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica, é um marco importante nesse processo. Essa legislação determina que os currículos, incluindo conteúdos relacionados à contribuição de africanos e seus descendentes na formação da sociedade. Essa lei funciona como um incentivo para que as instituições escolares reflitam sobre suas práticas e busquem integrar essa temática de forma transversal nas disciplinas, além de promover ações que valorizem a cultura afro-brasileira. A implementação dessa lei é fundamental para combater a discriminação racial e a invisibilidade histórica dos afrodescendentes, formando leitores críticos que compreendem a importância da diversidade cultural na construção da sociedade. Dessa forma, ao inserir a literatura afro-brasileira no contexto educacional, é possível não apenas ampliar o repertório cultural dos alunos, mas também desenvolver uma consciência crítica que os leva a questionar e desconstruir estereótipos raciais, formando cidadãos mais justos e igualitários desde os anos iniciais.

Assim, o letramento literário faz parte dessas práticas sociais e deve estar garantido nas relações e espaços diversos, especialmente dentro da instituição escolar e na convivência entre a comunidade escolar. Cosson (2016), valida que:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. (COSSON, 2016, p.17)

O objeto de análise deste estudo envolve a reflexão das fichas de função de Daniels(2002) como proposta de mediação de leitura no intuito de fortalecer a Literatura Afro-brasileira nas instituições escolares. As fichas assumem funções de compreensão nas diversas camadas do texto literário e assim sendo, o leitor será oportunizado com a singularidade da literatura afro-brasileira. Acreditamos que uma postura mediadora do professor, pode garantir ao aluno seu direito

à educação literária, em especial agora com a legislação da Base Nacional Comum Curricular que resguarda no seu currículo um espaço de valorização de um campo artístico literário, bem como a garantia por uma Literatura Afro-brasileira com a lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, posterior alteração através da lei 11.645/2008 que regulamenta a questão anterior à questão indígena. Lissandra Ramos nos faz refletir sobre esse contexto:

Nesse sentido, a criação das referidas leis aponta, ao mesmo tempo, para uma necessidade e para uma omissão. Ou seja, se por um lado, o Brasil avança ao reconhecer a importância de tais temáticas no contexto educacional; por outro, essa medida denuncia o apagamento e a negação experimentados ao longo do tempo. Por isso, é válido discutir o ensino da Literatura negra nesse cenário. (RAMOS, 2015, p.1)

Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, um documento plural, contemporâneo que estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes do ensino básico têm direito, se terá uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência, possibilitará um repensar no ensino da língua nas instituições escolares, tendo que de forma intencional e sistemática dar conta dos campos de atuação da linguagem. E no âmbito do Campo artístico-literário, garantir o ensino da literatura, a vivência de leituras literárias:

Trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2017, p.136)

A legislação educacional e seus documentos norteadores asseguram o lugar da literatura e o estudo do povo negro nas instituições escolares, entretanto, se faz necessário que esse cabedal se materialize nas salas de aulas, nas bibliotecas como ações e tempos pedagógicos pensados, refletidos e sistematizados.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E SUA SUBJETIVIDADE NEGRA

Conceituar literatura afro-brasileira não é uma tarefa objetiva, uma vez que esse conceito se encontra em construção e muitas vertentes se têm no tocante a essa categoria. Grupos de movimentos negros, vozes acadêmicas e uma representatividade de escritores afro-brasileiros defendem a realidade de um corpus literário específico na Literatura Brasileira, corpus este que se constitui de uma produção escrita marcada de singularidade negra.

Esse corpus se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens e de mulheres negras na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2009, p.17)

Nessa perspectiva, Conceição Evaristo nos faz refletir sobre uma outra categoria que corrobora para se pensar Literatura Afro-brasileira, que é o lugar de fala. Dar voz aos grupos subalternizados é dar lugar de existência, é legitimar suas experiências enquanto grupo, enquanto coletividade e assim refutar o perigo de uma história única. “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar e é isso que esse povo se torna”. (ADICHIE, 2019, p.22)

Os estudos de Djamila Ribeiro(2019) fomentam discussões acerca da condição de negro no Brasil, nos fazendo ampliar nossas lentes para entender a complexidade de se definir Literatura Afro-brasileira. Urge a necessidade de especificar uma literatura a partir de experiências das pessoas negras, do lugar de fala, do lugar social que ocupam, fazendo-os ter um lugar próprio de escrever e de conceber um texto literário como nos afirma Evaristo (2009. P.17).

(...) o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas (...) assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se radicalizem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. (RIBEIRO, 2019, p.69)

Chimamanda Adichie (2019, p.23), elucida que é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder, entendendo o poder com a definição de “ser maior do que o outro”. E assim como a política e a economia se definem pelo poder, as histórias também as são. O poder define quem conta, quando, quantas são contadas e especialmente como são contadas as histórias. O discurso de Conceição Evaristo, que o corpus literário e a Literatura Afro-brasileira se faz da subjetividade construída, experimentada e vivenciada do corpo negro, de homens e mulheres na condição de negro na sociedade brasileira, ratifica as relações de poder e o lugar social que o povo negro brasileiro ocupa. “O poder é a habilidade não apenas de contar história de uma pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”(ADICHIE, 2019, p. 22)

Essa subjetividade negra, resultante das experiências de coletividade oriundas do lugar social que ocupam, impede que a população afro-brasileira, maior parte da população brasileira acesse certos espaços sociais, intelectuais e econômicos:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização política, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções. (RIBEIRO, 2019, p.63)

Alguns questionamentos nos fazem refletir; quais espaços a escola e a universidade oferecem para a leitura de escritores negros? Que lugar as obras afro-brasileiras ocupam nas instituições de ensino? Quais autores os alunos conhecem e sabem que são negros? Esses aspectos são relevantes para responder àqueles que ainda acreditam que não existe preconceito racial no Brasil como também acreditam que a arte é universal não concebendo como nos fala Evaristo (2009, p.17) que a vivência do negro ou afro-descendente tenha implicações estéticas e ideológicas na escrita literária.

Para compreender de forma mais pontual os questionamentos que elucidam o lugar que a Literatura Afro-brasileira ocupa nas instituições de ensino, definiremos aqui Literatura Afro-brasileira na perspectiva dos estudos do professor Eduardo de Assis Duarte (2007, p.103-112). A configuração dessa literatura

se constitui a partir de algumas constantes discursivas que se destacam e são utilizadas como critério de composição; a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público.

1 TEMÁTICA

A temática é um dos fatores que colaboram para configurar o pertencimento de um texto à Literatura Afro-brasileira. Esse tema pode ser discorrido sobre a vida do negro ou não, sendo múltiplos os pontos advindos desse ser negro como: a denúncia da escravidão, memória de lutas dos que não se submeteram ao cativo, resgate do povo negro na diáspora brasileira, apagamento de uma história colonial, memórias ancestrais, tradição cultural ou religiosa negra. Num contexto mais contemporâneo; a denúncia de miséria, exclusão, crítica ao preconceito, crítica ao branqueamento e a marginalidade vivida pelo afro-brasileiro.

2 AUTORIA

Não se trata aqui de questões biográficas e fenotípicas, não se trata também de cor de pele ou da condição social do escritor, trata-se de uma escrita de extremo oposto ao negrismo dos brancos, apesar de alguns escritores afrodescendentes não intimar para si essa condição, nem a incluírem em seus projetos literários. Esse tópico tem muitas discussões, sendo necessário entender a autoria não apenas como um dado exterior, mas na condição do discurso constituído nos textos literários.

3 PONTO DE VISTA

Configura-se pelo conjunto de valores morais e ideológicos que fundamentam até mesmo as opções vocabulares presentes nas representações. O lugar que se dará ao negro e sua narrativa nas obras, a valorização do povo negro que se aceita e se orgulha de ser negro. Um lugar de resistência, de intelectualidade, de assunção, superando o discurso do colonizador.

4 LINGUAGEM

Literatura é constitutiva de linguagem, é linguagem, construção discursiva manifestada pela finalidade estética. Sendo a linguagem um dos fatores fundador da diferença cultural no texto literário. Desta forma, a afro-brasilidade se torna visível a partir de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações, vocabulário e mesmo uma semântica própria, colaborando para ressignificar a hegemonia da língua. Uma vez que não existe signo sem ideologia.

5 PÚBLICO

O escritor afro-brasileiro não escreve para atingir um determinado segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz de uma determinada coletividade. Isso explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, que enfatizam o papel social da literatura na construção da auto-estima dos afrodescendentes. (DUARTE, 2007, p.103-112).

Nesse contexto, é relevante considerar o conceito de “espetáculo do outro” de Stuart Hall, que discute como as representações da cultura e da identidade são construídas e percebidas nas sociedades. Hall argumenta que as imagens e narrativas sobre grupos marginalizados muitas vezes são distorcidas, perpetuando estereótipos. Ao incluir a literatura afro-brasileira no currículo escolar, buscamos desafiar essas representações e promover uma compreensão mais rica e autêntica da diversidade cultural, essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica e inclusiva

MEDIAÇÃO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A leitura de textos literários tem ocupado um certo lugar na escola e em especial com a Base Nacional Comum Curricular, entende-se que a literatura tem um papel a cumprir na formação do ser humano que não pode ser confiado a nenhuma outra forma de conhecimento, a nenhum outro método de abordagem da realidade. Conforme Colomer (2007, 15): “Durante séculos, a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-lati-

nas, e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade.” Adverte a autora, porém: “Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada a sua capacidade e interesse” (COLOMER, 2007, p. 15).

Pensa-se que o mesmo raciocínio pode ser aplicado à apreciação de textos literários afro-brasileiros, para o que se faz necessário um trabalho contínuo e sistemático de mediação de leitura, voltada para o despertar do gosto, do interesse e da consciência da importância dos textos na vida de cada um, ressignificando sua própria imagem e da comunidade afro-brasileira:

O trabalho com a literatura negra em sala de aula possibilita o acesso a uma produção literária que rompe com uma tradição canônica na qual predominam autoria e personagens não negros. Além disso, cria novas representações da figura do negro, questiona, revisa e reclama o seu papel e lugar na sociedade brasileira. Para os estudantes, o contato com a literatura negra pode significar a construção de outra imagem de si e da comunidade afro-brasileira, distinta daquelas verificadas em outros espaços de produção (RAMOS, 2015, p.1).

A consciência da literatura nas nossas vidas perpassa pela formação da leitura no seu sentido mais amplo da palavra, da palavra mundo de Paulo Freire e é nessa construção constante da palavra no mundo e o mundo na palavra que o leitor vai se tornando leitor, vai se compondo e abrindo os olhos para ler, ler a vida na vida. Irandé Antunes diz que:

Não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. (...) o gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido (ANTUNES, 2009, p. 201).

“A criação de hábitos de leitura requer uma prática permanente de satisfação do saber e da imaginação mediante o livro escrito”. (COLOMER; CAMPS, 2002, P.97, grifo das autoras).

Esse estado de sedução, de fascínio e de encantamento pode ser aprendido na escola, tanto alunos como professores, numa relação de partilha literária, partilha humana. O prazer da leitura poderá vir ou não dessas relações e infeliz-

mente a escola precisa avançar na sua crença incansável de forçar o prazer pela leitura:

Não se pode criar a imagem de que as atividades de leitura conduzirão ao prazer, da mesma maneira que não se apresenta assim o indubitável prazer do conhecimento ou o prazer da resposta desportiva do próprio corpo. Dado que cada indivíduo, conhecendo as diversas possibilidades ao seu alcance, desfruta de maneiras muito diversas, é lamentável entender a educação leitora como uma obrigação de um prazer que se pode muito bem não sentir, e que aumenta a sensação de fracasso dos alunos que se vêem incapazes de converter-se em leitores entusiastas, respondendo, dessa forma, às expectativas transmitidas pela escola. (COLOMER; CAMPS, 2002, p.94)

Professores, a instituição escolar, principal instituição responsável pela formação do leitor, estará preparada para conceber a leitura literária como política, humana, um equipamento intelectual e afetivo, daí ser um poderoso instrumento de instrução e educação. “A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”(CÂNDIDO, 2004, p.175). No que concerne a formação desse leitor político, humano, se faz célere a oferta de uma rotina de leitura, a oportunidade de desenvolver hábito de leitura literária:

O hábito de leitura literária, por outro lado, é favorecido principalmente com a criação de um espaço temporal para fazer esse tipo de leitura na escola. Quer seja feita na biblioteca da escola ou na sala de aula, que seja complementada com um serviço de empréstimo ou não, o essencial nesse ponto é a preservação de um tempo, talvez razoavelmente semanal em nosso ensino, que facilite a inter-relação distendida entre os meninos e as meninas e os livros (CAMPS; COLOMER, 2002, p.98).

A oferta da leitura é um bem que a humanidade tem direito, direito a ler, direito a literatura, direito a aprender e é tempo das instituições escolares garantirem a legislação vigente, minimizando assim um débito de analfabetismo, de letramento e de humanidade que se tem com a sociedade. Haja vista o que é proclamado pelo grande Paulo Freire sobre o ato de ler:

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí

que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2011, p. 19).

USO DAS FICHAS DE FUNÇÃO E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NOS CÍRCULOS DE LEITURA

O Brasil vem de uma constituição de leitura como um espaço e tempo para elite, em pleno século XXI, a sociedade e em especial as instituições escolares necessitam perceber a importância do ato de ler, “que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” (FREIRE, 2011, p. 31). Ezequiel Theodoro da Silva corrobora com esse diálogo do direito à leitura numa perspectiva mais temporal:

[...] parece certo dizer que não existe tradição de leitura no Brasil. Dada as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro. A grande massa da população, sem condições para estudar, sempre aderiu aos meios diretos de comunicação, que não exigem educação formal para sua recepção. Daí, talvez, o sucesso do rádio e da televisão no contexto brasileiro e na maioria dos países subdesenvolvidos. Daí também, o lazer proporcionado pela leitura ficar restrito àqueles que tiveram e que tem acesso à escola de forma privilegiada, isto é, à escola que aponta para o significado e para a referência. E como este tipo de escola não é constituído para o povo em geral, a leitura torna-se um bem ou um privilégio a ser desfrutado somente pelas elites (SILVA, 2005, p. 37-38).

As variadas formas de leitura oferecidas pela escola, mesmo as literárias, acabam por ter uma finalidade de aplicabilidade da língua, a língua pela língua e poucas são as oportunidades de usos da língua para sua função estética. Assim, Cosson (2011, apud COSSON, 2018, p.70), compartilha que a divisão que a escola faz da leitura entre ilustrada e aplicada. A primeira percebida mais nos anos iniciais do ensino fundamental, focando na fruição, porém pouco esses exercícios de leitura são inseridos num processo verdadeiramente educativo. Já a leitura aplicada, mais forte nos anos finais do ensino fundamental, usa os textos literários para ampliar e consolidar as competências de leitura e escrita. No tocante ao ensino médio, não se tem uma realidade muito diferente, mesmo com uma carga horária específica e garantida para o estudo da literatura. Como

uma lista de obras, biografia de autores e fragmentos de textos para evidenciar os períodos literários.

Elucida Paulino (2013), a necessidade da escola distinguir o utilitário do estético, a literatura enquanto arte da literatura enquanto pedagogia:

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste século, como de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. (PAULINO, 2013, p. 23).

Uma das maneiras de vivenciar a experiência estética, a leitura literária e assim ampliar o repertório de letramento literário é através dos círculos de leitura, um cenário constituído por comunidades de leitura e práticas de letramento literário. Entendendo por círculo de leitura:

Espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos (COSSON, 2018, p.154).

A saber, o círculo de leitura se torna um espaço de aprendizagem mútua entre alunos e professor, haja vista ser uma relação de aprendizagem colaborativa, onde o professor também terá a oportunidade de expandir seu repertório literário e humano, pois essa será uma ocasião favorável à sua formação. A sua estrutura tem por natureza a democratização do saber, “de certa forma, um círculo de leitura tem os mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire que os localizava como espaços de diálogos e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional” (FREIRE, 1983 apud COSSON) :

[...] os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada (COSSON, 2018, p.139).

Além de garantir a leitura de textos afro-brasileiros em sala de aula, um aspecto de grande relevância que a instituição escolar deve refletir é quais suas

intenções, objetivos ao ofertar o estudo de literatura na escola, em especial a Literatura Afro-brasileira. Para quê se estudar Literatura Afro-brasileira, para se formar leitores, para ampliar conhecimentos culturais, para se ter alunos críticos, para se construir o sentimento de pertença a uma comunidade nacional, para fortalecer a identidade e subjetividade do leitor? Todos esses questionamentos respondidos direcionarão para qual processo metodológico o professor poderá ofertar no intuito de mediar a leitura de textos literários afro-brasileiros:

[...] ensinar literatura para quê? O para quê determina o como. Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher (ROUXEL, 2017, p.17).

Pensar Literatura Afro-brasileira dentro ou fora da escola é pensar na subjetividade negra, é pensar na ficção, é pensar na experiência humana, é constituir uma identidade individual e coletiva, é se formar leitor, cada vez mais competente, crítico e incluyente. Como nos diz Rouxel, a leitura em sala convida também a:

Explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura.(ROUXEL, 2017, p.24)

A experiência de vivenciar a leitura de textos afro-brasileiros necessita ser registrada e esse registro pode se dar de diversas maneiras, entretanto sugerimos o uso das fichas de função de Daniels (2002, apud COSSON, 2018). “Elas consistem em uma espécie de ficha de leitura que o aluno deve preencher a partir de determinada função que assume no grupo”. (COSSON, 2018, p. 142). As várias funções que são verificadas no texto literário são:

- a) *Conector* - Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- b) *Questionador* - Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os

personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?

c) *Iluminador de passagens* - Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;

d) *Ilustrador* - traz imagens para ilustrar o texto;

e) *Dicionarista* - escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para o texto;

f) *Sintetizador* - resume o texto;

g) *Pesquisador* - busca informações contextuais que são relevantes para o texto;

h) *Cenógrafo* - descreve as cenas principais;

i) *Perfilador* - traça um perfil das personagens mais interessantes (Daniels, 2002 apud COSSON, 2018, p.142-143)

Cabe ao professor agrupar os alunos para que cada grupo possa exercer funções propostas nas fichas, favorecendo dessa forma uma ampliação na compreensão textual. As fichas auxiliarão ao leitor a aprofundar as camadas dos textos afro-brasileiros.

Queirós (2012) evidencia o valor do professor na mediação da leitura literária ao afirmar que o “professor é, antes de tudo, aquele que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade”, desta forma a função do professor “é, a partir dos conhecimentos, convocar os alunos para outros passos em direção a novas realidades”. (QUEIRÓS, 2012, p. 87) Outrossim, Barbosa (2011) enfatiza o papel do professor como mediador do letramento literário na escola básica:

Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, são formas de atuar positivamente nesse processo (BARBOSA, 2011, p.156).

A metodologia do professor ao organizar os grupos, tempo pedagógico e partilha literária será fortalecida com o uso das fichas de função. Os alunos poderão perceber a subjetividade negra num sentimento positivo de etnicidade, quando focar na ficha do perfilador. Com as fichas *iluminador de passagens* e *cenógrafo* poderão enxergar com maior consciência a denúncia da escravidão, memória das lutas dos negros, resgate do povo negro na diáspora brasileira, memória ancestral do povo negro, tradição cultural religiosa, a miséria, a exclu-

são, a marginalidade, etc. A ficha *dicionarista*, oportunizará ao leitor ampliar seu vocabulário em relação às palavras de origem afro-brasileiras. As fichas *questionador* e *pesquisador* impulsionarão o leitor para ir além da obra, além do texto e buscar novas informações e refletirem com o auxílio de outras fontes a condição negra. A função de *sintetizador* facilitará aos colegas entenderem a essência do texto. A ficha *ilustrador* favorecerá que os alunos representem suas ideias com outra linguagem artística. Por fim, a função *conector*, possibilitará aos alunos perceberem o quão próximo da realidade deles são os textos afro-brasileiros e assim, fortalecerem seu sentimento de pertença e sua identidade de povo brasileiro, minimizando quem sabe, o racismo, a ignorância, o preconceito e a exclusão de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar, entender e se perceber enquanto ser constituinte de literatura é um dos temas e formações que são inerentes às instituições escolares, devido suas duas funções básicas, a função pedagógica e a função social, para assim, ser cumprido seu propósito existencial. Uma vez que, todo serviço pedagógico deve estar objetivado na formação social, cidadã e prioritariamente humana. Destarte, Rangel(2003), sintetiza dizendo que:

Se observarmos com atenção e interesse, e se nos envolvermos diretamente com o jogo do livro, ou seja, com as práticas de letramento em que se constroem tanto a leitura literária quanto o leitor voraz e a felicidade na leitura, poderemos colaborar mais adequadamente para a formação do aluno – e não só como leitor. Para isso será preciso reconhecer o que cabe ao livro didático de português e o que incumbe à escola (RANGEL, 2003, p. 144).

E para a concretude dessas funções, pedagógica e social, o registro da compreensão das obras lidas e das partilhas literárias são necessários como elemento de aprendizagem e estruturação do saber literário. A escola precisa garantir o acesso à leitura de obras afro-brasileiras como literatura brasileira e mediar essa literatura de forma planejada, intencionalizada, com metodologias que assegurem os objetivos idealizados de formar leitores autônomos, competentes, críticos e humanos. Sendo as fichas de função de Daniels(2002) uma proposta metodológica de formar esse leitor que emerge nas diversas camadas

textuais, percebendo através da ficção a história do povo brasileiro, suas relações, ideologias, situação social, um povo afro-brasileiro em sua grande maioria.

[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação **constitui um direito** (CÂNDIDO, 2004, p. 175, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

CADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Trad.: Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167. Març/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**, 2017, Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2019.

CÂNDIDO, A, et al. **Vários escritos**. In. CÂNDIDO (Org). *O direito à literatura*. 4ª ed. São Paulo. Duas cidades/ Ouro sobre Azul, 2004. 169-191.

COLOMER, T. ; CAMPS, A. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo, 2ª ed., 6ª reimpressão, Contexto, 2016.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo, 1ª ed., 2ª reimpressão, Contexto, 2018.

DUARTE, E. A. **Literatura Afro-Brasileira: um conceito em construção**. Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafr. Acesso em 05/12/2019

EVARISTO, C. **Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.**

SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FREIRE, Paulo; **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.**

51ª ed. 6ª impressão. São Paulo: Cortez, 2011.

HALL, Stuart. **O espetáculo do outro.** In: HALL, Stuart. Cultura e representação.

Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio: Apicuri, 2016. Cap. 2 – p. 139- 246.

PAULINO. **Formação de leitores: A questão dos cânones literários.** In GAMA-

KHALIL, Marisa Martins, ANDRADE, Paulo Fonseca (Org). *As literaturas infantil e juvenil... Ainda uma vez.* GpEA: CAPES, 2013, p 11-25.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RANGEL, Egon et al.. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**

– **o jogo do livro. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.127-145.

RAMOS, L. **Por que trabalhar com Literatura Negra em sala de aula?**

Disponível em : <https://www.geledes.org.br/por-que-trabalhar-com-literatura-negra-em-sala-de-aula/>. Acesso em 05 dez. 2019

RIBEIRO, Djamilá. **Lugar de fala.** 1ª ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria

Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola.** 1ª ed. São Paulo: Par

SILVA, Ezequiel T da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2005.

HISTÓRIAS ORAIS E PEDAGOGIAS DE TERREIRO: AS FRESTAS E ENCRUZAS QUE POSSIBILITAM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Aline Moraes da Costa Lins¹

RESUMO

Este trabalho conclama Exu enquanto princípio cósmico da criação para abrirmos uma discussão epistêmica e analítica a partir dos cruzos propostos pela Pedagogia das Encruzilhadas tentando refletir sobre as possibilidades de contribuir na formação de educadores antirracistas a partir dos diálogos entre saberes eurocêntricos e os ancestrais, marginalizados pela história colonial, mas que presentes na formação cultural e social do nosso povo brasileiro. Neste sentido, as filosofias africanas e afro-brasileiras têm nos guiado na proposta do curso de extensão Muntú – Educação Antirracista: etnosaberes e práticas de terreiro, ofertado em uma construção coletiva entre o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFRJ campus Volta Redonda e o Centro Espírita Nossa Senhora da Guia. Atualmente, contamos com 56 estudantes de diferentes municípios da região Sul Fluminense, concedendo uma pluralidade cultural e territorial que proporciona a troca de histórias, saberes e memórias que constituem essa região do estado do Rio de Janeiro, ricamente povoada, antes do seu processo de urbanização e industrialização, por povos quilombolas e indígenas, como os Puris. No curso, nos propomos partir das pedagogias produzidas nos terreiros, nos quilombos e aldeamentos para promover estratégias de transformação das práticas pedagógicas universalizantes, que não incluem a representação dos povos pretos e pindorâmicos nos conteúdos escolares, pactuando com a branquitude e seu projeto de poder hegemônico pela aculturação e exclusão de corpos. Tendo como produto final a escrevivência e a construção coletiva de um mural que reconte a história recente da cidade de Volta Redonda a

¹ Mestre em Educação (UERJ)/FFP e Professora de Sociologia do IFRJ campus Volta Redonda aline.costa@ifrrj.edu.br.

partir da perspectiva de afrofuturo, este artigo busca analisar os resultados do referido curso e compreender as possibilidades que se abrem nas brechas e nos cruzos entre margem e centro, tendo como tese que é na encruza, na pluriversalidade, que reside a possibilidade de emancipação de sujeitos sociais pelos caminhos da educação entendida, aqui, como práxis.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Pedagogias de Terreiro, História Oral, Afrocentricidade.

1 INTRODUÇÃO - EXU ABRINDO OS CAMINHOS

A história não está fadada aos regimes de verdade do colonialismo. A invenção do ocidente europeu como centro tentou aterrar a diversidade existente nas margens. Assim, algo se constitui em meio à desordem provocada. Exu existe nesse lado do Atlântico, múltiplo no uno (...). O mundo é uma encruzilhada e por isso é um campo de possibilidades infinitas, inacabadas, e é Exu quem comanda as estripulias (Rufino 2019, p. 28).

Conclamamos Exu enquanto divindade e princípio cósmico da criação para abrimos este artigo a partir da perspectiva do cruzo que Luiz Rufino (ibid) nos apresenta em *Pedagogia das Encruzilhadas*, intentando refletir sobre as possibilidades de contribuir na formação de educadores antirracistas a partir dos diálogos entre saberes eurocêntricos e ancestrais, marginalizados pela história colonial, mas que estão presentes na formação cultural e social do nosso povo brasileiro, embora rechaçados pelos currículos escolares e pela academia ao largo de mais de um século.

O projeto civilizatório da modernidade, que se desenvolve a partir da baixa Idade Média, com mais ênfase com as grandes revoluções, a saber, Revolução Industrial, Reforma Protestante e Revolução Francesa, reconfigura as sociedades ocidentais a partir de uma lógica cientificista, que tem no Iluminismo o grande marco do que Max Weber (2002) conceitua como racionalização do mundo. De acordo com Pierucci (2013), ao analisar a obra weberiana, a “desmagificação”, operada no âmbito religioso – notadamente no judaísmo e no puritanismo-, seria “o verdadeiro Big Bang do racionalismo prático ao modo do Ocidente moderno” (Pierucci, 2013, p. 147). Embora o conceito de desencantamento do mundo cunhado por Weber não se defina apenas como a racionalização das sociedades ocidentais, é a partir deste argumento que compreendemos aqui, a operacionalização do que entendemos por marginalização dos saberes, culturas e povos, tais como os colonizados e explorados pela escravização.

No Brasil, o desencantamento do mundo, na perspectiva da racionalização, contribuiu para o processo de marginalização dos saberes ancestrais dos povos negros e indígenas e de suas produções culturais, uma vez que a ciência europeia e os elementos culturais do colonizador passaram a ser o centro hegemônico cultural disseminado para toda a população. Deste modo, e a despeito da pluralidade cultural e social que nos compõem, os currículos escolares desconsideram os saberes não eurocentrados, criando uma distinção com base

no capital cultural dos indivíduos que entram na escola, uma vez que a diversidade não tem sido historicamente considerada como elemento curricular, contribuindo para o sentimento de não pertencimento e de exclusão de diversos corpos Bourdieu (2002). Damos conta, assim, que o projeto civilizatório da modernidade obteve sucesso com apoio das instituições sociais, sendo a escola uma das principais, já que é espaço privilegiado de socialização dos indivíduos e de reprodução e produção cultural.

A despeito da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) ter completado vinte anos em 2023, a presença das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras permanece distante dos currículos escolares e, quando presentes, acabam sendo trabalhadas de forma precarizada, uma vez que os cursos de formação de professoras e professores pouco contribuem nesse sentido. Em trabalho de extensão que vem sendo desenvolvido por nós junto à comunidade externa do Instituto Federal do Rio de Janeiro campus Volta Redonda, a aproximação com as escolas da rede pública e privada de educação infantil e básica tem nos subsidiado de narrativas importantes sobre esta questão:

as indicações de biografias falando a respeito do tema em questão acredito serem valiosos para aprofundamento e também as propostas para colocar em prática no ambiente escolar como incluir na lista de material escolar a paleta de lápis tons de pele, os livros infantis com temáticas e histórias de personagens pretos e a revisão da história contada pela visão da população afrodescendente (resposta de uma professora da educação básica, de uma escola particular em que desenvolvemos uma roda de conversa em 2024).

A fala da professora, que acabamos de citar, representa para nós como há ainda uma carência por parte dos profissionais da educação em termos de culturas, histórias, metodologias, que os possibilitem incluir, em suas práticas pedagógicas, a diversidade cultural que compõe a nossa sociedade e, consequentemente, nós enquanto sujeitos sociais. Brasil a fora encontramos educadores e educadores que se debruçam em cursos e estudos para desenvolverem uma educação antirracista, contudo, nos parece ainda ações individuais e não da estrutura escolar, que muitas vezes só se atenta para esta necessidade quando cobrada por órgãos de fiscalização, como escutamos de uma gestora de uma escola pública de formação de professores em nível médio, no ano passado, ao se referir a inserção “às pressas de história do continente africano

nas aulas de história e geografia quando chegou uma notificação do Ministério Público”.

A não presença da diversidade de saberes e culturas, da não efetivação de forma sistêmica das Leis 10.639/03 e 11.645/08, se subsidiam no “desconhecimento das próprias circunstâncias do contexto social e ideológico que prevalece numa sociedade de base e realidades desiguais como a brasileira” (Gusmão, 2013, p. 50). A marginalização dos saberes dos povos afro-brasileiros e indígenas em nosso país, é diretamente proporcional às políticas racistas e excludentes ao longo da constituição da nossa sociedade na modernidade.

Como é de conhecimento, após a abolição da escravidão, não houve políticas públicas para os ex-escravizados, o que o Estado desenvolveu foi a profunda marginalização desta população por meio de leis que iniciam ainda no regime de escravidão juridicamente legal, em 1837 e se estendem até em 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal, assumindo pela primeira vez na história do país o racismo como crime. A Lei Áurea (1888) aboliu a escravidão no Brasil e não estabeleceu nenhum tipo de reparação ou políticas de acesso aos ex-escravizados, ao contrário, deu continuidade a um processo de marginalização, criminalização e exclusão da população negra no Brasil.

Leis que negavam o acesso à educação, à terra, o direito ao voto, às primeiras cotas nas universidades públicas do país. A partir de 1890, com a Lei dos Vadios e Capoeiras, inicia-se um novo capítulo de perseguições e encarceramento da população preta no Brasil, que juntamente com o projeto de embranquecimento e de desenvolvimento urbano e industrial no país, o Estado ainda no mesmo ano, por meio do Decreto 528, abre às portas para imigrantes, exceto para os de origem africana. A criminalização da capoeira, em 1947, estrutura uma cultura de demonização e marginalização das práticas culturais de matriz africana, incluindo as religiões. Este quadro legislativo demonstrando uma estrutura organizada para a manutenção da exclusão social com base da raça, esta última aqui entendida no seu sentido sociológico, que explica o que Silvio Almeida (2019) cunhou de racismo estrutural.

O racismo não é um ato individual, mas um processo que constitui uma complexidade de ações, ou omissões, de atos de fato, que têm como consequência, e resultado fundamental, a criação da raça. O racismo, portanto, cria a raça, ele cria esse elemento que vai ser utilizado para classificar e dar sentido para a vida dos indivíduos. É a partir dos contextos históricos e políticos que a raça tem efeitos. Assim, esse processo de constituição de raça que conhecemos

hoje funciona como um elemento de diferenciação dentro de um universo controverso em que a igualdade formal é dada. (Almeida, 2019).

O racismo está presente, deste modo, não apenas nos espaços escolares como em sua estrutura institucional, que tem no currículo e nas práticas pedagógicas constituindo-se como base no processo de socialização dos indivíduos ali presentes. Trazer para a sala de aula as culturas e histórias do continente africano e as produzidas em solo brasileiro na diáspora, requer não apenas conhecimento, que não se apresentou para a maioria dos educadores durante suas formações, mas também reflexões que habitam nosso imaginário ideológico enquanto nação. Como nos traz Gusmão (2013), qual a África que se conhece? E aqui entra a representação do que Ngozi (2019) nos convida a refletir sobre as histórias únicas que foram, e continuam sendo contadas a respeito de povos, os destituindo de humanidade, os objetificando e os marginalizando a favor da cultura e dos saberes do colonizador.

Neste sentido, nos questionamos, enquanto educadoras e educadores de uma instituição federal de ensino, que tem em seu pilar fundamental a extensão universitária como objetivo fim, qual o papel nos cabe no combate ao racismo institucional e curricular, mas especificamente, o papel que nos cabe na formação de educadores antirracistas e comprometidos com a postura de agentes sociopolíticos e culturais? Ou, como nos traz Caudau e Scavino (2013), educadores que possibilitem a educação para o nunca mais, democrática, que traz a importância da memória dos excluídos e marginalizados em lugar do esquecimento que os currículos escolares eurocêntricos ajudaram a produzir. Uma educação que rompa com a cultura do silêncio e que potencialize o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos, discriminados, oprimidos.

É necessário que a formação de professores se ressignifique, para que a educação básica consiga promover a educação que a própria LDB 9394/96 nos coloca como desafio e objetivo, que seja a formação de sujeitos integrais e críticos. Nas palavras de Munanga,

apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvidas de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das indivi-

dualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p.17).

Exu aparece com sua ginga, abrindo os caminhos para as respostas que buscamos por meio da parceria com o Quilombo de Vovó Maria Conga, o Centro Espírita Nossa Senhora da Guia, em Volta Redonda. O Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do IFRJ campus Volta Redonda estabeleceu diálogo com o quilombo e, juntos, na boa troca de Exu, construímos o curso de extensão Muntú – Educação Antirracista: Etnosaberes e Pedagogias de Terreiro, que teve como objetivo central levar às práticas e sabedorias dos povos de terreiro para profissionais da educação formal e não-formal, agentes culturais e demais interessados. Não apenas um curso de letramento racial, mas uma vivência de aquilombamento, de cuidado ancestral e de formação humana a partir dos conhecimentos ancestrais.

2 METODOLOGIA - DEIXA A GIRA GIRAR: A MARAFUNDA EXUÍSTICA

Como já citado, o presente artigo procura apresentar o desenvolvimento e os resultados do Curso Muntú – Educação Antirracista: Etnosaberes e Pedagogias de Terreiro, ação extensionista organizada e desenvolvida por representantes do Núcleo de estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) no IFRJ campus Volta Redonda e o Quilombo da Vovó Maria Conga, também situado no mesmo município da região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro.

O NEABI foi procurado pelo representante do quilombo, a fim de dialogarmos sobre possibilidades de atividades que promovessem as culturas afrobrasileiras e africanas na região, buscando uma parceria na área acadêmica que pudesse, então, construir cursos para a população e certificar os egressos. Como a política extensionista e a formação cidadã são pilares das instituições federais de ensino, educadores e alunos integrantes do NEABI se empenharam em cruzar os conhecimentos acadêmicos com os saberes de terreiro, e, assim, foi sendo criado o curso para profissionais da área da educação, educadores populares, agentes de cultura e demais interessados na temática.

2.1 O QUILOMBO DE VOVÓ MARIA CONGA – CENTRO ESPÍRITA NOSSA SENHORA DA GUIA

O Quilombo da Vovó Maria Conga, no nome do Centro Espírita Nossa Senhora da Guia, foi fundado há 26 anos pela espiritualidade ancestral daqueles que ali habitam até hoje. Dirigido pela Mãe de Santo Célia de Moraes, é um terreiro de umbanda omolocô, de raiz bantu, que ao longo das décadas tem se tornado espaço de resistência e promoção da cultura afrobrasileira e de educação antirracista. Atualmente, tornou-se ponto de cultura e seus aquilombados protagonizam a cena cultural, artística e política de Volta Redonda e entorno.

A mãe de Santo, bem como a mãe e o pai pequeno do terreiro são figuras presentes no cenário político e cultural da cidade, estando envolvidos de forma ativa e direta com o combate ao racismo religioso, o reconhecimento dos espaços de terreiro da cidade como patrimônios culturais, disseminação da cultura afrobrasileira em diversas cidades da região e fora dela. Nas palavras dos próprios filhos do terreiro, buscam trabalhar a cidadania através da religiosidade, aprendendo e, acima de tudo, exercitando a solidariedade e o acolhimento como pilares indispensáveis para a justa sociedade, que, segundo a mitologia iorubana e bantu, devem refletir a justiça de Xangô.

Atualmente, o quilombo agrega coletivos de mulheres, de jovens e da comunidade LGBT, desenvolvendo práticas de acolhimento, de educação e de cultura junto a outros terreiros, bem como em encontros e eventos da sociedade civil com objetivo de resistência e libertação do povo e da cultura pretas das amarras sociais e estigmatizadoras ainda existente na nossa sociedade. Segundo Mãe Céila, o quilombo será sempre espaço de luta por políticas públicas que garantam a nossa existência dos povos de terreiro, suas práticas, crenças e direitos.

Um terreiro de umbanda omolocô que se compreende e se constitui enquanto quilombo urbano, fundando por uma escravizada liberta, que hoje trabalha enquanto espírito ancestral neste e em outros terreiro. É a vovó Maria Conga, ilustrada na fachada do terreiro (Figura 1), chamada de Pérola da Casa, que dirige os trabalhos espirituais da casa e encaminha seus filhos e filhas para os trabalhos políticos, educacionais e sociais.

Figura 1 – Vovó Maria Conga.



Ilustração presente no muro do CENSG

Ao compreender-se como quilombo, o terreiro incorpora a noção de quilombismo cunhada por Abdias Nascimento (2019). O quilombismo que se coloca como uma proposta teórica e política que resgata a história de resistência das comunidades quilombolas no Brasil e a amplia para uma visão contemporânea de luta por emancipação e justiça social para a população negra. Nascimento (2019) propõe o quilombismo como uma filosofia de organização sociopolítica que valoriza a ancestralidade africana, o senso de coletividade e a autonomia, oferecendo um modelo alternativo ao sistema colonialista e racista que estrutura as desigualdades.

Nesta perspectiva, os quilombos não são apenas espaços geográficos, mas símbolos de resistência contínua, onde as práticas de solidariedade, preservação cultural e resistência à opressão formam a base para a luta contemporânea contra o racismo e pela transformação social. O quilombismo, portanto, é visto como um movimento de afirmação da identidade negra e de criação de novas formas de organização que rompem com as estruturas de poder hegemônicas.

Portanto, as práticas e objetivos quilombistas estão presentes no terreiro e foram a partir dos seus saberes, pedagogias e vivências que curso Muntú foi estruturado.

2.20 CURSO MUNTÚ – EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ETNOSABERES E PEDAGOGIAS DE TERREIRO

No ano que a Lei 10.639/03 completou seus 20 anos, os caminhos de Exu permitiram o encontro e a parceria entre a academia e o quilombo e, a partir das conversas iniciais, algumas perguntas foram elaboradas a fim de estabelecermos um eixo suleador para darmos início aos trabalhos de organização do curso. Quais são as práticas de educação antirracista que possibilitam cruzos de continuidade e evidência entre as comunidades tradicionais e a comunidade escolar? Há possibilidades de potencializar a educação formal pelas experiências seculares da pedagogia de terreiros no Brasil? Qual o impacto de uma educação de terreiro no ensino formal, informal e social em nossos territórios?

Portanto, a partir desses questionamentos e do cruzo epistêmico entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais que, de forma coletiva (terreiro e academia), o curso Muntú – Educação Antirracista: etnosaberes e práticas de terreiro foi elaborado. Por cruzo de saberes se compreende uma proposta epistemológica de Luiz Rufino (2019) que valoriza a interculturalidade e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, especialmente as oriundas das tradições afro-brasileiras e indígenas. Para o autor, o cruzo de saberes é uma metodologia de aprendizagem que não se restringe à racionalidade eurocêntrica, mas reconhece a pluralidade de experiências e cosmovisões, promovendo uma educação que integra saberes ancestrais e populares com o conhecimento acadêmico.

As pedagogias de terreiro, inspiradas nos espaços de convivência e ritual dos terreiros de candomblé e umbanda, são exemplos concretos dessa dinâmica de troca, onde a oralidade, a corporeidade e o respeito aos ciclos da natureza são centrais para o processo educativo. Deste modo, a grade curricular do curso foi organizada a partir das noções de terreiro e suas práticas, especialmente dos movimentos espiralares, o que sugere uma dinâmica que envolve ciclos de repetição, retorno e avanço, com cada volta representando um novo nível de complexidade ou entendimento.

No que se refere à construção de conhecimentos e saberes, movimentos espiralares implicam que o conhecimento não é adquirido de maneira fixa e definitiva, mas revisitado, aprofundado e ressignificado em diferentes momentos e contextos (Freire, 2019). Nessa linha, o indivíduo retorna a conceitos já conhecidos, mas com uma perspectiva ampliada, como se subisse uma espiral e observasse o mesmo ponto de diferentes ângulos. Assim, adotamos o formato de giras, buscando na própria linguagem e prática de terreiro a forma como o curso seria dividido. Não módulos, mas giras. Não aulas, mas encontros de boas trocas, como requer Exu.

Desenvolvido no período de março a julho de 2024, contando com 60 horas entre encontros presenciais e remotos, foram propostos diálogos e estratégias pedagógicas oriundos das vivências de terreiro e das pedagogias que emanam desses espaços que envolvem o pertencimento comunitário, a valorização do outros como parte de um coletivo e a ancestralidade como base histórica, espiritual, política e social.

Partindo do que esperávamos para os cursistas ao final do curso, a saber, a compreensão do racismo brasileiro enquanto estrutura da nossa sociedade e percepção de forma objetiva e prática dos seus desdobramentos nas instituições, relações, culturas e subjetividades. E que, como profissionais e/ou cidadãos, pudessem construir, pela coletividade, estratégias de combate ao racismo nos espaços formais e não formais de educação e na prática social de forma geral, fomos construindo as giras tendo como base as filosofias ancestrais, pedagogias insurgentes e conhecimentos tradicionais dos povos de terreiro.

No que concerne à metodologia do curso, tivemos a escuta sensível e troca de saberes como as bases metodológicas. Neste sentido, propomos encontros dialogados, com bases nas experiências, vivências, conhecimentos nossos, de todos os participantes, bem como dos conhecimentos construídos pelo colonialismo e principalmente nas margens e frestas deste. Leituras e atividades foram dispostas pela plataforma Google Sala de Aula e um trabalho final que foi construído ao longo das giras, sendo apresentado no encerramento, que se fez uma real vivência de terreiro, com uma gira em louvor aos orixás, pretos e pretas velhas, caboclos e crianças.

Entre profissionais da educação, da cultura, da assistência social e outros ramos, tivemos um total de 64 (sessenta e quatro) inscritos, tendo sido ofertadas 50 (cinquenta) vagas. Destes, 30 (trinta) concluíram o curso e foram certificados como curso de extensão – qualificação de 60h (sessenta horas).

O curso, ofertado parte na modalidade EAD e parte no presencial dentro do terreiro, foi organizado em 3 grandes giras, totalizando 14 encontros nos quais discorreremos sobre diversos tópicos, como consta na Tabela 1.

Tabela 1 – Organização das Giras e Encontros

Gira	Encontros
1- Formação do território brasileiro	1. Abertura dos trabalhos 2. Quilombos e Aldeamentos 3. A encruza brasileira (história e geopolítica) 4. Identidade e Construção do eu e do outro 5. Confluências do território brasileiro
2- Pedagogias de terreiro e práticas antirracistas	1. Pedagogia de terreiro e prática umbandista. 2. A cozinha do terreiro: alimentação e educação. 3. Gira: elemento pedagógico 4. Corporeidade 5. Pedagogia de terreiro e emancipação
3- Por uma pedagogia viva	1. Oralidade: axé da palavra 2. Os itãs e o elo entre culturas 3. Histórias afro-indígenas 4. Escrevivências

Os encontros foram organizados e conduzidos pelos filhos e filhas de santo do terreiro, cada um com sua formação acadêmica e vivências, e pelos profissionais do IFRJ-CVR. O encontro sobre corporeidade ficou à cargo de uma das cursistas, profissional da área de educação física, percursionista, batuqueira, responsável por importantes projetos sociais relacionados à música e corporeidade na cidade. Ao todo, foram 12 (doze) profissionais envolvidos nas giras, nos encontros e na elaboração e avaliação das atividades.

Ao final, após percorremos de forma espiralar as ementas, os cursistas construíram propostas de ações pedagógicas com foco no antirracismo e na pedagogia de terreiro, a serem desenvolvidas em seus locais de atuação profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO – A CONFLUÊNCIA DE SABERES NA LUTA ANTIRRACISTA

Na busca por caminhos emancipatórios e de ampliação de narrativas e de direitos, a educação antirracista vem firmando possibilidades pedagógicas outras, que demarcam a grande encruzilhada brasileira na qual estamos inseridos, local de ação e formação constituída por conflitos, tensões, atravessamentos

e negociações. A educação formal, caracterizada pela égide do colonialismo, contribuiu para espalhar tal lógica como uma estrutura de dominação não só no plano das estruturas de poder, mas no limiar das epistemologias e tudo o que concerne à construção do pensamento e da palavra.

Contudo, a encruzilhada se desenha como propulsora de uma pedagogia antirracista e muito própria dos povos que se encontram nesse grande cruzo chamado Brasil. As cosmovisões e demais saberes ancestrais se propagam pela oralidade como elemento de construção histórica e tradicional, campos de possibilidades de vida. Deles, se fortalecem os quilombos, terreiros, aldeamentos, movimentos negros e indígenas, e tantas outras construções que contra colonizam em prol de uma emancipação.

Os Institutos Federais, enquanto política pública e instituições marcadas pelo tecnicismo e educação reprodutora, oriundos das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Técnica, apesar de carregarem até a atualidade, características coloniais e eurocêntricas, vem sendo ressignificados pelas mãos e estudos de seus profissionais, que, em busca de uma educação democrática, pautada na diversidade e pluralidade cultural, se debruçam em teorias, saberes e práticas, intentando construir cursos, ementas e aulas com enfoque na cidadania e em uma formação ética e integral, que foge dos contornos estipulados pelo tecnicismo.

Neste sentido, os 5 (cinco) profissionais da instituição envolvidos diretamente no curso Muntú, são comprometidos com uma educação pública de qualidade em que pese uma formação humanística e plural, com bases nos direitos humanos e no movimento decolonial que engloba os saberes fora do eixo eurocêntrico já em suas salas de aulas, pesquisas e demais ações desenvolvidas. Todavia, as vivências no terreiro durante as giras e encontros, a troca de saberes, oportunizaram aprendizados significativos para as nossas práticas docentes, certificando as hipóteses que, enquanto equipe, havíamos levantado no início desse projeto: os saberes e as filosofias tradicionais são subsídios valiosos para o desenvolvimento de cruzos epistêmicos.

Enquanto as giras foram se desenvolvendo, como podemos observar na Imagem 2, a avaliação foi sendo realizada de forma contínua e processual, a partir da participação, interação e levantamentos práticos-teóricos feitos pelos cursistas, que a cada encontro iam se envolvendo mais e sentindo-se à vontade para falarem, exporem suas ideias, opiniões, dúvidas e experiências que se cruzavam com os conteúdos trabalhados. Ou seja, o impacto positivo para a

formação continuada daqueles profissionais, educadores ou não, foi tão significativo quanto para a equipe do IFRJ, o que podemos comprovar com os relatos realizados após o encerramento da última gira.

Imagem 2 – Um dos encontros de uma Gira – Curso Muntú



Entre os 30 (trinta) cursistas concluintes, 82% são da área da educação, atuando como professores em escolas de educação básica dos municípios de Volta Redonda, Barra Mansa e Angra dos Reis; entre estes, alguns estudantes de licenciatura em Química da Universidade Federal Fluminense. Entre os outros 18%, temos educadores populares, agentes culturais, um advogado, uma enfermeira, duas assistentes sociais e um bancário. E destacamos uma das cursistas, trancista e oriunda de família de terreiro, ela nunca havia se sentido à vontade com as práticas e ritualistas desses espaços e, apesar do desconforto, buscou o curso para se entender enquanto mulher negra, periférica, filha biológica de mãe de santo e, assim, se ressignificar.

No último encontro, o relato que nos trouxe foi de empoderamento a partir de sua própria história ancestral e a necessidade de retorno à educação formal, desejando buscar um curso de licenciatura, através do ENEM, para poder

disseminar os saberes ali aprendidos e produzidos, e por ter compreendido a importância da ancestralidade, das culturas tradicionais, para o pertencimento das crianças e jovens no ambiente escolar. Aqui, fazemos uma referência a bell hooks (2017), quando ela traz a educação como um ato de transgressão, mas que seja uma educação integrada com a comunidade e com suas histórias e culturas, apontando que sua experiência escolar na infância, numa escola de e para negros, foi a base para a paixão pelo aprender, pois

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. (...) Embora não definisse nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. (hooks, 2017, p 10-11)

Ressignificar as práticas escolares e de socialização numa perspectiva decolonial e afrodiaspórica passa obrigatoriamente pela valorização de histórias e culturas que foram, secularmente em nosso país, marginalizadas e sufocadas pela colonização e além dela. No entanto, como é possível valorizar aquilo que não nos foi dito, não nos foi contado? Aquilo que, mesmo que meus ancestrais tenham me dito, não faz sentido dentro da racionalização e secularização dos currículos escolares, que negam os saberes fora do “método científico”, ignorando as culturas que pulsam nas salas de aula, numa tentativa de homogeneização, de embraquecimento inclusive do pensamento da coletividade?

A valorização vem no caminho de se contar histórias por outras perspectivas, por outros olhares e ouvires. Assim como Ngozi (2019) já nos disse sobre a necessidade de conhecermos as várias camadas de um povo, não apenas seus estereótipos traçados pela visão do colonizador, o curso Muntú foi formulado no cruzo epistêmico e, com a sua finalização, nos trouxe as respostas para as perguntas iniciais que levantamos: a educação antirracista precisa ser feita a partir da interação entre cabeça e alma, entre a racionalidade e os conhecimentos empíricos, entre as histórias contadas pelos colonizadores e as vividas e produzidas pelos marginalizados do sistema.

O termo Muntú tem suas origens nas línguas bantu, faladas em várias regiões da África, especialmente na África Central e na África Austral. Em sua forma original, muntu (no singular) significa “pessoa” ou “ser humano” e é usado

para descrever a essência do ser humano na visão de mundo dos povos bantu. Já o plural se refere a “pessoas” ou “humanidade” e também serve como um termo geral para denominar o conjunto de línguas e culturas que compartilham raízes linguísticas e culturais comuns.

Na cosmologia bantu, muntú não se refere apenas ao indivíduo, mas à ligação essencial que cada pessoa tem com a comunidade, com os ancestrais e com o universo. O conceito está fortemente ligado à ideia de ubuntu, que significa “eu sou porque nós somos” ou “a humanidade em comum”, evidenciando a interdependência entre o indivíduo e a coletividade. Ou seja, é a partir da coletividade, do cruzo entre a academia, os espaços formais de educação e as comunidades, suas culturas e suas práticas que percebemos a educação plural e tem a base para a luta anticolonial e antirracista.

Os trabalhos finais realizados em pequenos grupos pelos cursistas nos dão subsídios para afirmar que o caminho dos cruzos exuísticos conclamados por Rufino (2019) e por nós adotado, se mostrou potente ferramenta didático-metodológica para o enfrentamento ao racismo institucional e estrutural presentes nas escolas e em outros espaços de educação e/ou acolhimento, bem como para o desenvolvimento de ações pedagógicas antirracistas.

A atividade instigou os participantes a escrita de propostas pedagógicas a partir da perspectiva da escrevivência, atravessadas por todos os desdobramentos da pedagogia de terreiro: como nossas vivências a partir deste curso podem impactar os territórios e atuações de cada um de nós? Essa foi a pergunta central para o desenvolvimento do trabalho, que criou algumas situações-problemas, todas envolvendo práticas de racismo e discriminação de algum tipo, e que os grupos deveriam atuar pedagogicamente, utilizando-se dos conhecimentos e saberes construídos ao longo do curso, ou seja, a partir das pedagogias de terreiro.

Como resultado, tivemos 7 (sete) propostas de intervenção pedagógica em que o acolhimento, os saberes ancestrais, as filosofias dos orixás, as práticas quilombistas de resistência a partir do vínculo e do aldeamento estavam presentes na busca de dirimir problemas de convívio, de contribuir no empoderamento dos sujeitos historicamente marginalizados e, principalmente, de ofertar uma educação integral, plural e multiétnica.

Um dos trabalhos trouxe essencialmente a parceria entre comunidade e escola a fim de dirimir uma situação de racismo religioso, envolvendo igrejas, terreiros, OAB, as famílias da comunidade escolar e os estudantes, em etapas

progressivas em que cada uma das representações tivesse a oportunidade de trazer seus saberes, suas culturas, suas verdades, tendo a oralidade e a boa troca de Exu como base de ação, em rodas de conversa mediadas, buscando cruzos nos quais o respeito à diversidade religiosa fosse construído, assim como a valorização e entendimento das religiões de matriz africana como parte importante da nossa própria cultura nacional.

Nas palavras de Rufino (2019), “não há educação sem gingar. O aprendizado é na Encruzilhada, precisa atravessar. Dúvida é importante. Deixe o corpo vacilar. Coloque o ouvido no chão. Deixe a terra falar.” É essa essência o nosso principal resultado com o curso Muntú: 30 (trinta) concluintes, mais a equipe, que se permitiram a ginga, o atravessar as encruzadas, a se resignificarem a partir das histórias, filosofias, éticas, que pareciam não ser suas, mas que, ao se conectarem com elas, as perceberam em suas entranhas, em suas ancestralidades. Pessoas essas que levarão para seus espaços de atuação, uma outra lógica pluriversal e que potencializa outros sujeitos, que insurge e caminha para práticas antirracistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – EXU, O GRANDE SENHOR DOS CAMINHOS

O artigo que aqui apresentamos trouxe discussões e resultados a partir de uma prática extensionista entre instituição de ensino, comunidade quilombola de terreiro e comunidade em geral, portanto, não partiram de pesquisas científicas com rigor metodológico formal. Contudo, consideramos que a prática extensionista se afirma como um importante vetor de produção de conhecimentos e saberes ao promover o diálogo entre a academia e a sociedade.

Ao romper com as barreiras que tradicionalmente isolam o saber científico, a extensão permite uma troca de conhecimentos entre os saberes acadêmicos e populares, construindo uma formação mais integral para estudantes e beneficiando as comunidades envolvidas. Essa relação fortalece o compromisso social das instituições de ensino, que não apenas leva conhecimento, mas também aprende e se transforma em contato com diferentes realidades.

Assim, o Curso Muntú – Educação Antirracista: etnosaberes e pedagogias de terreiro, enquanto prática extensionista, contribuiu para a democratização do conhecimento, para a construção de metodologias inclusivas e contextualizadas no que concerne a educação antirracista, e para a formação de profissionais

mais conscientes e engajados socialmente. Contribuiu, também, para reforçar o papel dos Institutos Federais como agente de transformação e de desenvolvimento social.

O cruzo de saberes que desenvolvemos e compreendemos como caminho para uma educação plural e inclusiva, mostrou a possibilidade de construção de uma pedagogia decolonial, que rompe com as hierarquias impostas pelo colonialismo e abre espaço para práticas educativas democráticas, valorizando o saber situado nas comunidades tradicionais e suas cosmovisões.

A história de construção do Brasil e, portanto, dos sistemas educacionais que forjam e socializam os indivíduos que passam pelos bancos escolares, são atravessados pelo colonialismo e suas marcas, que marginalizaram corpos, culturas, saberes. Ao conclamarmos Exu e seu princípio espiralar, da ginga, das encruzadas a partir de estudos decoloniais, das pedagogias insurgentes e progressistas, das filosofias dos orixás e das práticas e saberes dos quilombos e aldeias, pudemos responder mais algumas questões iniciais.

Afirmamos a potencialidade da parceria entre comunidade e escola, as possibilidades reais de práticas pedagógicas que partam do cruzamento entre os saberes tradicionais, ancestrais e os saberes curriculares, eurocentrados, por entendermos que o conhecimento deve servir a alguns propósitos e, que o principal, é o entendimento de si, do outro e do mundo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do curso nos promoveu a compreensão de que esses entendimentos só são possíveis se as histórias e as culturas que nos constituem enquanto povo e enquanto sujeitos, estejam presentes nos espaços formativos.

Não basta aprender que negros africanos foram trazidos para cá e foram escravizados, é necessário conhecer suas resistências, os movimentos de luta e acomodatamentos que precisaram desenvolver para que pudessem sobreviver. Ler O Guarani, de José de Alencar, clássico da literatura brasileira e cobrado por muitas escolas, por exemplo, não contempla as histórias que os povos originários da nossa terra tem para contar e que a oralidade nos permite conhecer, mas que muito já foi escrito, publicado. Histórias também de resistência, saberes que estão presentes em nosso cotidiano e ainda não são valorizados pelos saberes escolares.

É dentro desta perspectiva que os cruzos epistêmicos se fazem importantes enquanto ferramenta metodológica e isso pudemos concluir com o Muntú: não se trata de promover uma cruzada contra os conhecimentos eurocentrados presentes no currículo escolar, mas buscar as frestas que se abrem para o cruzo

com os demais saberes. Isto é a pedagogia de terreiro, a união, a encruzilhada e não a divisão, a marginalização.

Ainda há um longo caminho dentro do cenário nacional para a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, especialmente no que concerne à formação dos profissionais que atuam na educação básica. Portanto, há, assim, muitas frestas possíveis para a atuação dos Institutos Federais no campo da extensão em parceria com as comunidades do seu entorno.

Neste sentido, finalizamos esse artigo dizendo que o trabalho que o gerou, não se finaliza. O Muntú ainda está numa gira aberta, fértil de estudos e pesquisas sobre suas temáticas, sobre a Educação para as Relações Étnico Raciais, e que caminha para uma nova edição, a ser construída na mesma boa troca de Exu, fazendo outros cruzos epistêmicos a partir de outros tantos saberes e filosofias de terreiro e aldeias que não puderam ser contemplados na primeira edição. No entanto, retomando um ponto do início deste artigo, acreditamos que a transformação não deva estar apenas nas ações individuais de professores e professoras, mas nas bases estruturais dos sistemas de ensino. Deste modo, nosso próximo passo será estreitar laços e estabelecer parceria com secretarias de educação municipais e/ou estaduais.

Como diz a Mãe Célia de Moraes a cada final de fala: nosso saravá fraterno aos que contribuíram com o trabalho, com os que se interessaram e chegaram até o fim dessa leitura. Que Exu esteja conosco nessa cruzada a favor da diversidade, da inclusão e de uma educação baseada nos princípios da transgressão e da liberdade. Laroyê!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Escritos em Educação. 4ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.

CAUDAU, Vera Maria Ferreão. SACAVINO, Suzana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. In: Educação, v. 36, n.1, p. 59-66, jan/jun 2013. Disponível em < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319> > Acesso em 31/03/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GUSMÃO, Neusa. A lei nº 10.639/2002 e a formação docente: desafios e conquistas. In: JESUS, Regina, ARAUJO, Mairce, CUNHA JR, Henrique. Dez anos da Lei 10.639/03: memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

HOOKE, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na Escola. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. O Quilombismo. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NGOZI, Chimamanda Adchie. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PIERUCCI, Antônio Flávio. O Desencantamento do Mundo: Todos os passos do conceito em Max Weber. 3ª ed. São Paulo: USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH – USP/Editora 34, 2013. 240 p.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei. n 11.645/08, de 10 de março de 2008. Brasília/DF: DOU 1/03/08, que Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei. n. 10.639/03, 9 de janeiro de 2003, altera a Lei n 9.394 , de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasil, Brasília, DF: 9 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.gov.br/ccivil_03/leis/10639.htm.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo. Editora Martin Claret: 2002

AS PRINCESAS DA HISTÓRIA: DO EMBRANQUECIMENTO SILENCIADOR AO PROTAGONISMO NEGRO

Thaís Fernanda Medeiros Dias¹
Edna Sousa Cruz²

RESUMO

O presente estudo discorre sobre a literatura infantil e infantojuvenil afro-brasileira contemporânea como forma de promover uma educação antirracista no ambiente escolar. A investigação tem por objetivo analisar o texto literário infantil e infantojuvenil na perspectiva de uma educação antirracista e do empoderamento da criança negra. A investigação parte da compreensão de que a literatura infantil e infantojuvenil pode contribuir para as lutas sociais contra o racismo e seus desdobramentos na escola, por colaborar para a valorização de identidades culturais e étnicas, além de fortalecer o pensamento crítico acerca da diversidade étnica do Brasil. Discute-se, a partir da análise literária da obra *Omo-oba: histórias de princesas* (2009), objeto deste estudo, temáticas como empoderamento, ancestralidade e representatividade negra. A leitura analítica dos dados sinaliza que a literatura pode ser um importante instrumento no trato de questões como o preconceito e a discriminação na escola e que, por meio da educação, é possível conceber que não existe cultura maior ou menor – as culturas se complementam, formando o arcabouço cultural de um povo.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil, Empoderamento, *Omo-oba: histórias de princesas*, Educação antirracista.

1 Mestra em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), na linha de pesquisa *Literatura, diálogos e saberes*, thais.dias@uemasul.edu.br;

2 Doutora e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora de *Memórias, histórias e identidades culturais afro-brasileiras* do Mestrado em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), edna.s.cruz@uemasul.edu.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil e infantojuvenil tem superado a ideia de que o texto para crianças teria de ser puramente fantasioso, ou apenas complemento curricular com o objetivo de apresentar discursos moralistas. Candido (1999, p. 84) afirma que “[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar”. Assim, o texto literário pode abarcar os leitores em instâncias socioculturais, emocionais e históricas de modo a redimensionar crenças e comportamentos de maneira intensa e, muitas vezes, inconsciente. Pelo que argumenta Candido (1999), entende-se que as obras que consumimos não são apenas entretenimento; elas agem também como agentes de transformação em nossas vidas, e, sob essa perspectiva, tão crucial quanto saber escolher suas leituras é a capacidade de compreender o que se lê.

A prática de leitura do texto literário produz sentidos os quais emergem da dimensão simbólica em que o leitor está inserido. A leitura, enquanto meio de conectar o leitor com o mundo e consigo mesmo, deve ser tomada como um ato funcional, mas sobretudo como atividade estética capaz de proporcionar prazer e satisfação a quem dela se apropria. A esse respeito, Paulino (2010, p. 161-162) chama atenção para a importância da “[...] formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. A apreciação das construções e significações estéticas implica engajamento ativo com o texto, de modo que a literatura esteja intrinsecamente ligada à vivência do leitor.

A leitura, na visão de Martins (2006), tem caráter formal e simbólico. Esse pensamento sustenta a ideia de que a leitura, em especial a literária, pode impulsionar a imaginação, pois se apresenta como veículo de linguagem verbal e não verbal. Na escola, por meio da leitura literária, é possível que sejam potencializados aspectos formativos da criança e do adolescente. Isso porque o uso do texto literário, como instrumento de apoio pedagógico, atua como aliado no processo formativo do leitor, auxiliando-o no entendimento de seu espaço, enquanto ser social, e no despertar para as reflexões sobre o mundo e a realidade em que vive.

A literatura, em sua essência, enquanto modo de arte, transcende a realidade cotidiana, visto que, por meio da linguagem, o processo da criação literária transporta elementos do mundo real para uma outra dimensão: a da ficção. Para Coelho (1980), essa transposição afigura-se elemento que possibilitaria ao leitor

identificar, no texto, semelhanças com sua própria realidade, além de vivenciar emoções, refletir acerca de dilemas existenciais em um ambiente que, embora fictício, reflete as nuances das relações sociais. No universo infantil e infantojuvenil, essa fusão da literatura com as vivências e a linguagem efetiva-se principalmente na escola, nas atividades de leitura, dado que estas corroboram para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo da criança e do adolescente.

Sob a perspectiva de se situar como instrumento de minimização do silêncio e negação do racismo, a literatura infantojuvenil brasileira abre espaço para que crianças e adolescentes conheçam sua herança cultural e construam esse conhecimento em seus espaços de convivência. As obras literárias afro-brasileiras infantojuvenis buscam refletir a imagem e a identidade negra da criança de ascendência africana, procurando tecer oportunidades de tornar seus interlocutores sujeitos ativos no processo comunicativo. Essa literatura apresenta o comprometimento de evocar o discurso coletivo do empoderamento negro, por meio de personagens negros e negras que problematizam temáticas caras para esse segmento, como representatividade, processos identitários e pertencimento racial. A leitura de obras desse segmento pode vir a contribuir no processo de construção da identidade negra, uma vez que o texto literário comumente está impregnado de significados existenciais.

Os enredos dos textos afroliterários enveredam-se para o pertencimento étnico, autoconhecimento e para a representação da criança negra no universo literário. Nesse sentido, Gomes (2012) advoga que o material didático, o literário e o fazer pedagógico, alinhados a uma educação para além das paredes da escola, configuram-se, para a criança e o adolescente negros, como mecanismos na busca consciente do processo de autoconhecimento, a se desenvolver por meio do componente lúdico presente em textos infantis e infantojuvenis. Dias (2015) aponta para os aspectos antirracistas que podem ser construídos no espaço escolar, gradativamente, com a mistura da cultura e da imaginação, ainda na infância, ao defender que:

O mesclar do imaginário com a realidade, construídos nas e pelas culturas infantis, nas quais as crianças estão mergulhadas e nos mergulham, precisam estar permeados de elementos das heranças culturais afro-brasileiras para que elas possam compor o universo de suas invenções de modo menos monolítico e mais plural, mais rico, menos eurocêntrico e mais multicultural (Dias, 2015, p. 591-592).

A ideia de uma educação apoiada nos valores ancestrais, defendida por Dias (2015), oportuniza se pensar novas possibilidades de conceber as práticas pedagógicas de leituras. Além desse aspecto, a autora salienta a dimensão de uma educação multifacetada, tencionando fortalecer as relações sociais e o empoderamento da criança, sobretudo a negra, desconstruindo as práticas de ensino baseadas em um modelo hegemônico. Uma leitura literária que age para alimentar o imaginário da criança estabelece caminhos para que ela possa vivenciar e experienciar práticas de ensino que, norteadas por discussões reflexivas, aproximam-na de contextos sociais diversos.

Durante muito tempo, a literatura infantil e juvenil produzida no Brasil era uma literatura arraigada em valores comportamentais e de cunho moralista, primando a educação por meio da transmissão de valores. A produção literária brasileira que antecede os anos 1970 sofreu grande influência do branocentrismo. Por décadas, teorias raciais eugênicas se proliferaram na literatura brasileira, contexto no qual o branco europeu, historicamente (auto)representado como o ser humano ideal, desfrutou lugar de privilégio, ainda que, nos dias atuais, esse lugar continue socialmente legitimado em menor grau.

A descolonização do currículo, aqui entendida como o repensar a prática pedagógica, desde a Educação Básica até à Educação Superior, foi uma das lutas do movimento negro antes mesmo da promulgação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e vem sendo discutida com mais força, atualmente. A implementação desse marco legal, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da Educação Básica, tem o intuito de modificar as narrativas sociais que desvalorizam a pessoa negra, buscando apresentar aspectos sociais e culturais que sirvam de modelo para as gerações futuras. Nos debates que se seguiram no decorrer da tessitura da Lei 10.639, mudanças no currículo escolar e a desconstrução de um ensino pautado pela perspectiva eurocêntrica de mundo apresentaram-se como um dos caminhos para atenuar os conflitos ideológicos e a naturalização das diferenças culturais entre os muitos grupos humanos. Nesse sentido, Macedo e Macêdo (2018, p. 307) defendem que:

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re) produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa

lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros.

As pontuações de Macedo e Macêdo (2018) pressupõem que, no currículo escolar, ainda há a nulidade de direitos e o não reconhecimento da trajetória histórica não só dos afrodescendentes, mas também de mulheres, indígenas, idosos e outros sujeitos sociais. O apagão da história desses sujeitos configura-se ato de exclusão e perda de direitos. Por meio dessa linha de raciocínio, a descolonização do currículo vai se delineando como possibilidade de equidade racial, situando-se como perspectiva de resgate e recriação das origens e contextos dos sujeitos.

Nesse contexto, a literatura afro-brasileira é gestada na perspectiva da resistência, reexistência e engajamento. Essa literatura potencializa a voz e o corpo negro, posto ser uma produção que resgata saberes ancestrais e, por vezes, pode despertar o sentimento de pertença. Além disso, é capaz de tecer uma representação humanizada da pessoa negra, o que pode funcionar para a formação de um público leitor que se sente retratado nas temáticas discutidas.

REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA INFANTIL E INFANTOJUVENIL

A ideologia de hierarquização racial branca e europeia, segundo Fanon (2008), influenciou no desenvolvimento cultural de países colonizados como o Brasil. A inculcação ideológica da supremacia europeia teve forte impacto na forma de pensar e de agir dos povos colonizados em terras brasileiras. Para o povo negro e escravizado, não era comum um modelo de sociedade que se norteava por uma ideologia supremacista, principalmente uma ideologia em que os estereótipos inferiorizados eram os africanos negros e escravizados.

A representação da pessoa negra, construída pelo imaginário racista difundido desde os tempos do escravismo, sentenciou a pessoa negra a viver inúmeras situações discriminatórias. Fanon (2008) expõe que as visões rotuladas da população negra, que predominaram e se disseminaram na sociedade, tiveram como amplos divulgadores os jornais, o cinema, a escola e as obras literárias. De acordo com o autor, a grande maioria das imagens que circulam por esses canais formadores de opinião apresenta o negro como sujeito violento, selvagem, marginal, além de atribuir-lhe uma imagem objetificada e hipersexualizada.

Na literatura, especialmente, houve a predominância histórica da representação do negro enquanto escravo, pueril, fiel, submisso e pronto para desempenhar toda e qualquer função. O arquétipo negativo, atribuído aos personagens negros, persistiu nos vários estilos e gêneros literários brasileiros. Essa atribuição negativa do negro servil e diminuído socialmente esteve introjetada nas obras infantis, reservando aos personagens negros papéis secundários. Para Lajolo e Zilberman (1984), ao longo da história, a literatura infantil brasileira passou por muitas mudanças, com grande influência europeia. A influência à qual as autoras se reportam teria por base a supremacia europeia. Esse aspecto se fez presente na maioria dos livros didáticos ou literários que circularam (e em alguns que ainda circulam) nas escolas brasileiras.

A imagem literária do negro foi construída de maneira a pensar o branco como modelo de cultura, detentor do conhecimento e do padrão estético de beleza. Em contrapartida, ao negro foi relegada a imagem de um sujeito disforme e destituído de qualidades. Fanon (2008, p. 160) ressalta que, “na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro”. A afirmação do autor pode ser estendida ao Brasil, dado que conceitos pejorativos referentes ao negro são criados e reafirmados na literatura.

A política de minimização de humanidade dos corpos negros é abordada também por Fanon (2008), que alega que o corpo negro ainda carrega o estigma da coisificação e da inferioridade, delineado por questões capitalistas e históricas. Essas questões, que ainda circulam no imaginário popular, deturpam a imagem da pessoa negra, rotulando-a como sujeito subalterno, marginal e transgressor. Ainda conforme o pesquisador, a estratégia empregada pelo poder hegemônico, no intuito de inferiorizar o negro e a negra, principalmente em sua essência e seu corpo, surtiu efeito na política de negação do corpo negro.

A falta de representação positiva do negro na literatura tradicional e, de modo mais acentuado, na literatura infantil e infantojuvenil potencializaria, na criança e no adolescente, sentimentos de inferioridade quanto ao seu pertencimento étnico-racial e seus traços fenotípicos socialmente considerados inapropriados ou desproporcionais aos parâmetros de beleza ideologicamente difundidos. Suscetíveis ao ideal de branqueamento disseminado por meio do livro didático, é compreensível sua lógica de não aceitação aos referenciais negros desumanizáveis estabelecidos pelos brancos. Para Cavalleiro (2012, p. 19-20):

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros.

Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto.

A estrutura social, que tende a valorizar o branco e desvalorizar o negro, como pontua Cavalleiro (2012), influencia significativamente na construção da identidade étnica da criança. Isso porque essa identidade começa a tomar forma a partir de seus primeiros estágios de socialização. A autora leciona que, como a criança negra pouco se depara com modelos positivos de negros em suas interações sociais, a percepção dela sobre si mesma e os outros é comumente comprometida. Na escola, um dos espaços de interação social da criança, a exclusão do sujeito negro configura-se por meio da narrativa que circula em muitos livros didáticos e paradidáticos, ainda pautados por representações sociais eurocêntricas que potencializam, em crianças e jovens, imagens negativas quanto à historicidade negra. A esse respeito, Alves (2022, p. 13) ressalta que:

Considerando que tanto os textos literários presentes nos livros didáticos quanto os textos propriamente didáticos que têm como objetivo apresentar o conteúdo aos alunos são práticas discursivas produzidas dentro de um contexto de história e poder, tanto o que é expresso como o que é silenciado revelam posicionamentos.

Os textos literários que circulam na escola, de acordo com Alves, portam os discursos e as ideologias da classe de uma classe dominante, em um contexto em que tanto as vozes que soam alto como aquelas que são emudecidas impactam, de modo significativo, na formação de identidades, valores e representações do alunado. Cuti (2010) corrobora Alves (2022) quando expressa que a ausência de uma representação positiva do sujeito negro, na literatura que circula na escola, aponta o silêncio eurocêntrico diante da cultura negra e legitima a disseminação de uma escrita que, por subalternizar o sujeito negro, nega a sua historicidade. Na mesma esteira, Gouvêa (2005) reitera que a carência de

referências negras, na literatura e outras artes, reflete a realidade histórica de marginalização e estereotipagem do negro, ao mesmo tempo em que desnuda as estruturas de poder e do racismo do período pós-abolição.

Problematizar essa lacuna afigura-se ponto de partida para compreendermos as dinâmicas sociais, culturais e raciais que ainda ecoam nas produções artísticas e literárias da contemporaneidade, bem como no espaço educacional. Em se tratando da literatura infantil, inúmeros são os exemplos que condenam a cor preta e enaltecem a cor branca. Basta observar que, quando a princesa branca é acometida de algum mal, é por conta de algum tipo de magia negra, e o boi que não deixa a criança dormir é o boi da cara preta, de uma feiura ameaçadora para criança que tem medo de careta. De modo mais preciso, pensemos nas obras de Monteiro Lobato.

Na tessitura literária de Monteiro Lobato, a construção de identidade afro-brasileira dos personagens negros é comprometida pela condição de subalternidade com que eles são tematizados. O autor de obras infantis reproduzia, em seus textos, a cultura conservadora, por vezes preconceituosa, da sociedade à qual pertencia. Essa atitude, de alguma forma, apresentava o distanciamento e a desvalorização dos saberes populares, em favor dos saberes que corroboravam o pensamento branco europeizado. Tal aspecto é perceptível em *Histórias de Tia Nastácia* (Lobato, 1955).

Tia Nastácia, mulher negra e simplória, tem seus aspectos físicos aludidos de maneira discriminatória e pejorativa. A personagem é descrita como uma pessoa desarrumada, esteticamente disforme, destituída de qualidades e que, por ser desprovida de educação formal, seria apta apenas para o serviço braçal. Seu espaço de circulação é a cozinha, ao passo que Dona Benta, mulher branca e culta, caracterizada como a detentora do saber, representante do *conhecimento branco*, circula pela sala de estar, sempre cercada de livros.

A conjuntura do papel de Tia Nastácia, na obra de Lobato, permite que se questione o seu não protagonismo, haja vista que, em *Histórias de Tia Nastácia*, é ela quem dá nome à obra do autor, contudo à Tia Nastácia não é atribuído protagonismo heroístico, ou pelo menos positivo. Ela é uma personagem agregada, sem casa, sem posses, sem família, a empregada velha que cozinha, lava e cuida dos netos da dona da casa, construção social muito recorrente durante a situação escravista. De maneira geral, os personagens negros criados por Lobato são subservientes, resignados, abobalhados ou feios. Tia Nastácia, a principal perso-

nagem negra do escritor, tem sua imagem violentada pelo modo pejorativo com que seus traços fenotípicos são descritos em *Memórias da Emília*:

Negra beijuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou.
Quando êle preteja uma criatura é por castigo.

[...]

– Esta burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo insisti. E ela, com êsse beijão todo: “Não tenho coragem... É sacrilégio...” Sacrilégio é êsse nariz chato (Lobato, 1962, p. 88).

Os preconceitos difundidos na obra de Monteiro Lobato figuram resultados da visão da sociedade do final do século XIX e início do século XX. Mas, ainda em dias atuais, circulam em sala de aula, distribuindo doses cavalares de racismo no espaço escolar. Portanto, uma leitura acrítica das obras de Lobato, na sala de aula, sem uma reflexão atenta para as questões raciais, abre caminho para a perpetuação de preconceitos e estereótipos sobre o sujeito negro.

Histórias de Tia Nastácia (1955) e *Memórias da Emília* (1962) são apenas algumas das muitas obras que nos levam ao entendimento de que é preciso redimensionar o ensino de literatura, com vista a uma formação leitora crítica e uma educação antirracista. De acordo com Gouvêa (2005), na literatura brasileira, a presença negra vista de maneira humanizada começou a ser construída apenas no final do século XIX. Na literatura infantil, particularmente, o marco da presença negra está na obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, cuja primeira edição foi lançada em 1986.

É possível conceber dois olhares para a obra de Machado. O primeiro momento é o destaque dado para a beleza negra. A protagonista é uma menina linda, de olhos brilhantes, cabelos enroladinhos e negros como a noite. O vocábulo *enroladinho*, usado no diminutivo, apresenta uma aura de encanto à menina. A palavra *noite* associa à sua característica um ar de mistério. Ademais, a autora chama a atenção para a pele escura e lustrosa, transmitindo a ideia de uma pele cintilante, sugerindo que a personagem tem luz própria e destaque. Linda, brilhante e lustrosa são adjetivos que apresentam atributos positivos. Quando a narradora utiliza esses vocábulos para caracterizar a personagem, que é uma criança negra, apresenta, para o leitor, ideias de beleza para além dos traços da branquitude.

Contudo, existe também, na obra, um alheamento às questões ancestrais. A menina não sabe sua origem, não conhece as questões ancestrais e, por conta

disso, o diálogo se constrói com respostas escapistas. As justificativas utilizadas pela protagonista, como ter a pele escura por contato de sua pele com a tinta preta, por ter ingerido café ou comido jabuticaba em excesso, remetem aos estigmas pejorativos de onde, muitas vezes, surgem os apelidos e piadas racistas. Entretanto, o texto de Machado apresenta construções que incitam a problematização de temáticas negras, ao passo que também apresenta uma imagem afetiva do povo negro. O diálogo entre a menina e o coelho poderia ser, facilmente, a conversa entre duas crianças tentando entender, conhecer e viver sua identidade racial. Ao mesmo tempo, esse diálogo acarreta questões que permitem o debate social no que diz respeito à presença da cultura negra e à diversidade no cotidiano da sociedade.

Em uma sociedade fundada em pilares preconceituosos, como é o caso do Brasil, a falta de representação do negro, enquanto figura valorativa, na literatura, deixou lacunas na formação social do país. Não obstante, esse apagão histórico tem sido combatido diariamente pelos movimentos em prol da equidade entre negros e brancos. De igual modo, a invisibilidade e o silenciamento do povo africano, na literatura, são práticas que começam a ser reparadas pela literatura afro-brasileira, em defesa da memória histórica e da valorização da diversidade racial e cultural da população negra do país. O movimento literário afro-brasileiro tem produzido conteúdos infantis que buscam suscitar o encantamento e o enaltecimento da cultura negra. O fazer literário afro-brasileiro se configura um instrumento de protagonismo e representação negra para as gerações atuais e futuras.

No caso mais específico da literatura infantojuvenil afro-brasileira, há significativa relevância no combate ao preconceito racial, na construção identitária e nos modelos de representação para a criança e para o/a adolescente negro/negra. A utilização da literatura afro-brasileira, na escola e em outros espaços públicos, pode ser efetuada por meio da interpretação coletiva, por ser uma literatura que prima pelo compromisso com a causa racial e grupos compostos por pessoas negras. Isso, visivelmente, suscita o debate afrocêntrico para a construção do conhecimento crítico e reflexivo quanto à situação do negro no Brasil.

NOVAS HISTÓRIAS, NOVOS OLHARES, LINDAS PRINCESAS

Os primeiros contos de fadas, segundo Khéde (1990), foram registrados entre os séculos XVII e XIX, na França, organizados pelo poeta e advogado

Charles Perrault. As histórias contadas pelo escritor francês são derivações da tradução oral. Em geral, essas histórias apresentavam fins moralísticos e um enredo simples, no qual os personagens transitavam entre realidade e fantasia. *Chapeuzinho Vermelho*, *A bela adormecida do bosque*, *Barba Azul* e *O Gato de Botas* figuram entre as histórias mais conhecidas de Perrault. Nas histórias de Perrault, narrativas populares e lendas da Idade Média eram adaptadas aos valores comportamentais que a sociedade burguesa da época julgava serem corretos, como a obediência aos mais velhos e ao marido, o casamento como símbolo de felicidade extrema e a esperteza como meio de sobrevivência.

Assim como Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm, os irmãos Grimm, valiam-se da tradição oral para contar suas histórias, com a finalidade de divulgar a cultura nacional. Os escritos dos irmãos, como *Branca de Neve*, *Cinderela* e *Rapunzel*, também ganharam destaque no gosto popular e no cotidiano escolar. Nos contos dos irmãos Grimm, é bem frequente a mortalidade materna, sendo as madrastas personagens recorrentes, que geralmente disputam a atenção do rei com os enteados. A beleza estereotipada aos moldes europeus também é característica frequente em suas obras.

Os contos de fadas, de acordo com Schneider e Torossian (2009), têm por intuito orientar e propor um ensinamento àqueles que os ouvem/leem. Serviram, ao longo da história, e ainda servem como base para a educação infantil desde muito cedo, o que permite presumir que obras desse gênero podem ter sido os primeiros livros de literatura com os quais a maioria das crianças tem contato. Portanto, considera-se relevantes a reflexão e a problematização acerca dos arquétipos femininos e masculinos propagados com a leitura desses textos que há muito vêm sendo lidos e ensinados com e para as crianças.

Em seus estudos, Turchi (2004) teoriza que, ao se produzir e reproduzir literatura infantil e infantojuvenil, deve-se levar em conta as infâncias e as fronteiras às quais os sujeitos estão diariamente expostos. Além disso, ele sustenta que o objetivo estético deve estar imbricado ao objetivo ético, de maneira que diferentes vozes e aspectos culturais se façam presentes no texto literário. Neste estudo, reconhece-se a validade e a função pedagógica dos contos de fadas na escola, mas há que se pesar também as exclusões sociais que circulam em muitos deles. Essas exclusões ditam padrões de beleza, cultura e comportamento, especialmente para as mulheres, alimentando a concepção de uma beleza única e padronizada, mesmo que jamais possa ser universal.

Ao tomar como exemplo a caracterização do feminino, construída na maioria dos clássicos infantis e infantojuvenis tidos como tradicionais, observa-se que, em grande parte da diegese, são apresentadas distorções da caracterização sociopsicológica do papel feminino. Percebe-se, na maioria das obras literárias infantis e infantojuvenis, personagens femininas sempre muito relacionadas às características de submissão, subserviência, marcadas por uma obediência cega, docilidade e fragilidade que se vão para caminhos extremos. Outra questão muito usual é a ideia do homem forte e viril, e da mulher como figura frágil comumente salva por um homem belo e rico, atributos que o eleva ao patamar de príncipe encantado.

A caracterização física dos personagens também apresenta alguns senões, posto seguir os moldes das figuras europeias que estiveram e estão constantemente presentes na literatura mundial. A figura feminina, especialmente nas representações de princesas, fadas ou qualquer representação da mulher que está do lado *do bem* na narrativa, resulta na figura loura, branca, magra, jovem e de olhos coloridos, trazendo nulidade com referência às outras etnias. Contudo, observa-se que, atualmente, o embranquecimento literário que silenciou gerações, com seus arquetípicos de princesas, príncipes e mulheres, tem dividido espaço com as produções literárias afro-brasileiras infantis e infantojuvenis, que trazem o negro como o centro do enredo.

As narrativas infantis e infantojuvenis contemporâneas tratam afirmativamente as relações étnico-raciais, proporcionando aos seus leitores a experiência da presença de personagens negros como protagonistas, em situações cotidianas de autonomia e empoderamento. Duarte (2005) enfatiza que outra característica comum nessas narrativas é a predominância da tradição oral e da ancestralidade. Desse modo, a contação de lendas e mitos, bem como o reviver cultural das diferentes etnias africanas se entrelaçam com outras manifestações culturais, originando narrativas fictícias, mas que remontam a sujeitos reais. Dentro do contexto das afroliteraturas infantil e infantojuvenil e seu campo de representações simbólicas, vale destacar a produção literária feminina afro-brasileira com um pequeno recorte na literatura infantil e infantojuvenil, pois são muitos os nomes que se comprometem com esse fazer literário.

Com uma escrita direcionada para a temática da identidade da mulher negra e seu empoderamento, a escritora Cristiane Sobral traz, para o universo literário, os percalços que a mulher negra contemporânea tem de superar diariamente. Em seus textos, a autora questiona a sociedade que tenta branquear

a pele preta e impor a ditadura do cabelo liso para a mulher de cabelo crespo. Por seu turno, Heloísa Pires de Lima apresenta temáticas pertinentes à educação antirracista, seguindo pelo caminho da formação crítica e leitora da criança, percebendo a literatura como um elemento influenciador na transformação social. Já Kiusam Regina de Oliveira segue pela trilha do encantamento e antirracismo, destacando a beleza do corpo negro, com vistas ao empoderamento da criança negra.

Kiusam de Oliveira, doravante Oliveira, é ativista cultural e milita em defesa do empoderamento de crianças e adolescentes negros. Sua produção literária chama atenção para questões como ancestralidade, afrocentricidade e beleza étnica, com foco no público infantil e infantojuvenil. Para construir o enredo de suas obras, Oliveira recorre à Pedagogia Eco-Ancestral³, a qual, em seu dizer, “[...] enxerga na infância um período primordial para combater posturas que reproduzem aprendizagens discriminatórias e racistas desde as brincadeiras infantis, altamente racializadas pelas crianças” (Oliveira, 2019, on-line). Um traço característico da escrita da autora é o uso de elementos simbólicos com cargas afetivas e históricas que, muitas vezes, foram subtraídas ou silenciadas ao longo da história.

Circulam, por suas obras, mensagens de autoestima, de maneira a oferecer ao leitor referenciais representativos de negritude e empoderamento da criança negra. Por meio do lúdico, a escritora enfatiza a beleza do cabelo crespo, do corpo negro, da cultura negra, fortalecendo, nas crianças, os traços com a identidade ancestral. A escrita de Oliveira se põe frente ao combate a discursos excludentes e racistas, apresentando um contradiscurso que toma forma por meio da construção de personagens negros e negras que são protagonistas, donos de seus corpos e suas vontades.

Omo-oba: histórias de princesas (2009), objeto deste estudo, é uma obra baseada na oralidade africana, especialmente nas sociedades tradicionais para as quais os mitos são elementos propulsores de produção histórica, do indivíduo e de tudo que existe. Os mitos africanos que explicam a criação do universo

3 “[...] considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas, como histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, itans, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades, poemas, performances, etc., e tem no corpo-templo um território sagrado, consciente de que precisa ser reestruturado como um corpo-templo-resistência que seja capaz de combater o racismo institucional e a necropolítica cotidianos, em uma perspectiva sócio-cosmo-política” (Oliveira, 2019, on-line).

estão presentes nos contos que compõem a obra, desde mitos que tratam da criação dos elementos da natureza, por Iemanjá e Olodumare-Olofin, até da divisão do dia e da noite, no conto de Oduduá.

A obra problematiza o sagrado feminino a partir da revisitação aos orixás iorubanos. Nessa direção, a desconstrução da demonização dos orixás femininos propõe novos olhares para os mitos africanos, personificados nas crianças princesas guerreiras. A beleza e a força da mulher negra, nessa obra infanto-juvenil, são discutidas por meio das representações diversificadas de meninas negras que saem do lugar de obviedade pregado pela estereotipia hegemônica para assumir-se como princesa, questionando o estereótipo que se cristalizou no imaginário popular, acerca de quem pode ser e como são as princesas.

Outro enfoque abordado na obra refere-se à percepção relativa ao papel da mulher negra na sociedade. As lendas e mitos relatados narrativizadas pelo povo iorubá são recontadas de maneira a empoderar meninas e mulheres, como a própria autora cita na apresentação do livro. Somam-se ao enfoque do empoderamento feminino as questões religiosas, sociais e culturais, as quais funcionam como um discurso de resistência, com objetivo de garantir que a cultura, a língua e a religiosidade sejam conhecidas e revisitadas por meio da literatura.

POR DENTRO DE OMO-Oba: HISTÓRIAS DE PRINCESAS

A narrativa dos contos de *Omo-oba: histórias de princesas* apresenta, ao longo de seu enredo, contribuições para o fortalecimento da ancestralidade afro-brasileira. Aspectos como ambientação, linguagem e divindades referenciadas na obra ratificam seu caráter ancestral, que se manifesta desde o título do livro. Segundo Prandi (2001), Omo-oba é a própria história dos orixás. A divinização ancestral se faz presente em cada conto da obra por meio da personificação das princesas, que possuem características humanas, mas trazem consigo um dom divino dos orixás.

De acordo com Abdias do Nascimento (1995), os orixás são o mundo mítico-histórico da ancestralidade africana. Esse talvez seja o aspecto mais explícito da obra de Oliveira, em que cada uma das princesas protagonista é descrita com base no orixá do qual se origina. Com esse recurso, a autora reforça duas questões. A primeira é o caráter lúdico que emana da figura das princesas, apresentando o lado artístico e fantasioso do enredo. O segundo ponto é a própria ancestralidade que, ainda no prefácio de cada conto, situa o leitor quanto à

divindade das princesas e ao poder que delas emana para fazer surgir a vida, controlar a natureza, o que remete aos mitos ancestrais cosmogônicos.

A natureza ancestral de *Omo-oba: histórias de princesas* se destaca, também, por se amparar nos contos da tradição oral, aspecto muito forte nas tradições africanas. Essa narrativa oralizada tem sido, ao longo dos tempos, a forma predominante de transmissão da memória coletiva⁴ do continente africano. As contações de histórias, segundo Chevrier (1984), favorecem também a aproximação dos ancestrais mortos. Portanto, cabe ao contador de histórias introduzir o seu público no contexto universal da lenda.

Oliveira (2009, p. 7) enfatiza que as histórias narradas na obra “vêm de fontes tradicionais conhecidas, contadas e recontadas pelo povo africano (iorubano) e afro-brasileiro”. Ao visibilizar os mitos iorubanos, de maneira que facilite o reavivamento da memória coletiva, a autora cumpre a função dos griôs africanos, o que permite dizer que o texto *Omo-oba: histórias de princesas* é “[...] o espetáculo textual [que] passa a dizer a própria tradição, no lugar da qual ele se coloca” (Moreira, 2005, p. 128).

Percebe-se, na obra de Oliveira, que a autora reescreve a história ao mesmo tempo em que reconhece suas influências. Enquanto agente crítico e criativo, ela dialoga com o legado cultural por meio dos costumes ancestrais, desde o reconto dos mitos das figuras divinas que se personificam por meio de cada uma das personagens princesas e o contexto no qual elas se inserem. A criatividade do enredo da obra em pauta se faz notar na sensibilidade da autora em fortalecer o discurso do empoderamento da criança negra e a celebração da beleza negra por meio da narrativa dos orixás femininos.

No conto *Oduduá e a briga pelos sete anéis*, questões como empoderamento feminino e o direito feminino são os fios condutores da narrativa. De início, Oduduá demonstra disposição para viver em harmonia com o príncipe em um mesmo espaço, mas não consegue, de fato, usufruir desse ambiente e nem de parte da riqueza que recebeu. A princesa até tenta entrar em consenso para viver uma parceria com o príncipe, mas este, fundamentado em pensamento patriarcal, não reconhece os direitos de Oduduá, o que gera conflitos entre os dois.

4 A memória coletiva é compreendida/defendida por Maurice Halbwachs (1990) como processo de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo social. A memória coletiva é fundamental para os processos de desenvolvimento histórico, pois ela atribui valor a objetos culturais, momentos históricos significativos, colaborando para a preservação do passado dos grupos sociais.

Em uma sociedade machista, a princesa Oduduá, uma personagem feminina e ativista na busca do reconhecimento de seus direitos, desempenha papel decisivo e relevante em histórias infantis e infantojuvenis. Representa o rompimento dessa inferiorização feminina, mostrando a voz das minorias desrespeitadas em uma sociedade misógina e racista.

O conto também aproxima o leitor da questão da desigualdade de gênero, temática tensionada por meio da narrativa da divisão desigual dos sete anéis de ouro. A partilha desigual questiona a superioridade do gênero masculino, como evidenciado no excerto a seguir: “– Penso que por ser homem, somente eu devo ter direitos, sendo assim, ordeno que você se deite novamente embaixo de mim e eu ficarei com os quatro anéis nos dedos – respondeu o príncipe Obatalá” (Oliveira, 2009, p. 45). A opressão masculina sobre a mulher, manifesta pelo príncipe Obatalá, expressa uma ideia de superioridade que reflete valores de uma sociedade patriarcal. Oliveira constrói essa narrativa como ponto de partida para discutir a importância da igualdade de direitos, da empatia e do respeito mútuo nas relações, além de questionar as tradições que perpetuam a opressão e as desigualdades.

As princesas afro-brasileiras de *Omo-oba: histórias de princesas* são guerreiras, determinadas, geniais, corajosas, impetuosas e empoderadas. As histórias narradas na obra apresentam novas perspectiva para a menina-mulher, mostrando que a mulher tem o seu lugar na sociedade. A obra apresenta, ainda, ao público infantil o lado estético dos corpos negros, que exalam perfume. A beleza dos cabelos negros encaracolados e crespos é enfaticamente reportada, reforçando a ideia da beleza da estética negra. Todos os adjetivos e elementos citados se referindo ao corpo e à cultura negra são símbolos relevantes para a luta antirracista. As histórias narrativizadas em *Omo-oba: histórias de princesas* cumprem a tentativa de aproximar os leitores das raízes, cultura e histórias que constituem as identidades negras, apresentando representações literárias que contam a história da diversidade pluriétnica brasileira, de forma didática, ao passo que corrobora os sentimentos que compõem o sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma das formas de conhecer o mundo, seja o mundo real ou imaginário. Por meio da leitura, universos são criados e recriados numa velocidade estonteante. Por esse motivo e tantos outros, a leitura de literatura é

essencial à criança. Pensar literaturas para a criança não é uma tarefa simples, pois exige a escuta e um olhar sensível para o outro, de forma a contemplar os pares e trabalhar os saberes para a diversidade.

Em um país como o Brasil, que traz, em seu passado, um histórico de escravidão, que deixou como herança a desigualdade econômica e social, é importante educar para a promoção da igualdade e da promoção social. Esse pensamento colabora também para a promoção da igualdade racial, pois as maiores vítimas desse Brasil desigual são os povos originários desta terra, conhecidos como indígenas e negros, negras ou afrodescendentes.

Sabe-se que as ações afirmativas em prol dos povos que forjaram o povo brasileiro existem, mas para, de fato, serem agentes transformadoras da sociedade, essas ações precisam ser colocadas em prática no dia a dia. No caso do cotidiano escolar, a Lei 10.639/2003 é que subsidia o direito do aluno de conhecer a cultura, a origem e a história dos povos originários (Brasil, 2003). Mas, para que isso aconteça, há a urgência de se olhar o currículo escolar, desvinculando-se do currículo eurocêntrico que privilegia um cânone branco, sexista e cristão, o qual, em alguns momentos, tende a desprivilegiar a realidade da educação brasileira, que tem sua população predominantemente negra ou parda.

A literatura afro-brasileira, quando presente no espaço escolar, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu corpo e do espaço que ocupam, promovendo a construção de uma sociedade que enxerga o outro naturalmente. Várias temáticas sociais podem ser identificadas na literatura afro-brasileira. E, na literatura infantojuvenil contemporânea, não é diferente: encontra-se uma variedade de temáticas sociais, com pontos de interesse para crianças e adolescentes negros e não negros.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. S. M. **O ensino de literatura afro-brasileira nos livros didáticos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-12072022-152435/pt-br.php>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, n. esp., p. 81-90, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHEVRIER, J. **Littérature nègre**. Paris: Armand Colin, 1984.

COELHO, N. N. **Literatura e linguagem**: a obra literária e a expressão lingüística. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1980.

CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139>. Acesso em: 08 ago. 2022.

DUARTE, E. A. **Literatura, política e identidades**: ensaios. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. R. da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GOUVÊA, M. C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27963>. Acesso em: 9 ago. 2022.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. L. L. Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

KHÊDE, S. S. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LOBATO, M. **Histórias de Tia Nastácia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1955.

LOBATO, M. **Memórias da Emília**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1962.

MACEDO, J. C. C.; MACÊDO, D. J. S. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 301- 312, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9387>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MOREIRA, T. T. **O vão da voz**: a metamorfose do narrador na ficção moçambicana. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas; Horta Grande, 2005.

NASCIMENTO, A. **Orixás**: os deuses vivos da África [Orishas: the living gods of Africa in Brazil]. ed. bilíngue. Trad. E. L. Nascimento. Rio de Janeiro: IPEAFRO/ Afrodiaspora, 1995.

OLIVEIRA, K. **Omo-oba**: histórias de princesas. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

OLIVEIRA, K. Pedagogia da ancestralidade. **Portal Sesc São Paulo**: ações para a cidadania. [São Paulo], 18 jul. 2019. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/pedagogia-da-ancestralidade/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PAULINO, G. **Das leituras ao letramento literário**: 1979-1999. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: EDGUFPeL, 2010.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCHNEIDER, R. E. F.; TOROSSIAN, S. D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, ago. 2009, p. 132-148. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2009v15n2p132>. Acesso em: 18 ago. 2023.

TURCHI, M. Z. O estético e o ético na literatura infantil. *In*: CECCANTINI, J. L. C. T. (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 38-44.

POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRICULARIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

Rosalva Maria Gomes de Araujo Oliveira¹

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte²

Rodolfo Gomes de Araujo Oliveira³

RESUMO

A promulgação das leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceram a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, na Educação Básica, ainda representam um grande desafio para serem efetivadas em práticas em sala de aula. Reconhecendo a importância do papel das políticas públicas e da universidade em romper com os alarmantes indicadores de discriminação, preconceito e racismo presentes na sociedade, inclusive na escola, por meio de projetos que estabelecem a relação teórico-prática de ensino e pesquisa e, sob a perspectiva interdisciplinar do curso de Pedagogia, a presente pesquisa terá como objetivo realizar uma análise de práticas pedagógicas, em ambiente escolar, a partir da literatura afro-brasileira, tendo em vista a efetivação da temática prevista na legislação. A metodologia, de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, teve o aporte teórico de Arroyo (2007), Godoy (2017), Gomes (2002; 2008; 2017), Jango (2017), Pereira (2007), além da Constituição Federal, Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Lei 10.639 (2003), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) para

1 Mestre – UFRJ – Universidade Iguaçu – RJ, rosalvaraujo@gmail.com

2 Doutora – UMINHO – PT – Universidade Iguaçu – RJ, ildaduarte2021@gmail.com

3 Mestre – UNICARIOCA – Universidade Iguaçu – RJ, professorodolfo@gmail.com

a realização da análise documental do projeto que envolveu 120 graduandos de Pedagogia, cerca 200 alunos e 40 professores de 06 unidades da Rede Municipal de Nova Iguaçu, no período de agosto a novembro de 2023.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Curricularização, Práticas Pedagógicas, Leis 10639/03 e 11.645/08.

INTRODUÇÃO

Políticas Públicas, Curricularização e Práticas Pedagógicas e a Cultura Afro-brasileira a partir da literatura infantil é um projeto que se insere no Projeto de Extensão na Linha de Educação, Direitos Humanos e Inclusão (PEEDHI) e se apresenta como uma proposta interdisciplinar da Coordenação de Extensão e Assuntos Comunitários, na linha de pesquisa de direitos individuais e coletivos e da Formação docente das relações étnico-raciais, do Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Iguazu (UNIG) Campus I.

Nesse sentido, a proposta obedece ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o previsto no Artigo 207 da Constituição Federal (CF), de 1988, e reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica que, em seu Art. 5º, IV, prediz a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério que deve estar fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais e que devem ser desenvolvidas pela mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos a partir da inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica entendida pela legislação como um espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2024). Assim, trazer à luz a discussão sobre a ausência ou a abordagem em datas comemorativas da cultura afro-brasileira nos currículos revela-se de extrema relevância, como forma de marcar o comprometimento com uma educação multicultural e com o combate sobre o apagamento de importantes contribuições para a própria identidade brasileira historicamente negadas.

Sob a perspectiva do engajamento com as questões sociais e históricas e com o papel das Instituições de Ensino Superior na formação docente, que propõe que, ao final do curso em nível superior, o egresso deverá estar apto a estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a aprendizagem dos estudantes a respeito das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras (BRASIL, Art. 10, CNE/CP2024), o projeto evidenciou a importância da realização de

uma proposta de formação que apresentasse possibilidades e alternativas à curricularização construída sob o paradigma eurocêntrico, que promoveu o silenciamento dos aspectos que tangem às culturas africanas e afro-brasileira e que promovesse sua inserção nos currículos escolares, favorecendo o conhecimento de nossa diversidade social ao mesmo tempo que apontasse para os conflitos subjacentes ao modelo educacional, que até o momento, se recusava (e, em parte, ainda se recusa) a considerar essas referências também como fator constitutivo da sociedade brasileira (PEREIRA, 2007, p. 53).

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como principal objetivo propor reflexões teóricas sobre os desafios e as possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 (substituída pela Lei 11.645/08) a partir da literatura infantil, tendo seu percurso metodológico orientado pela abordagem qualitativa, sem desconsiderar os aspectos quantitativos, e da revisão bibliográfica, concentrando-se perspectiva dos participantes ao produzirem seus relatórios de campo, enfatizando a subjetividade, a interpretação e a complexidade das experiências humanas, utilizando técnicas de coleta de dados e análise de documentos para explorar e descrever os fenômenos estudados (LÜDKE; ANDRÊ, 2013), tomando como objeto de estudo os relatórios apresentados pelos licenciandos da disciplina Projetos Integradores III, do terceiro período do curso de Pedagogia, da UNIG, no segundo semestre de 2023, buscando apoiar-se na pesquisa de caráter bibliográfico para fornecer uma base teórica para aprofundar a análise do objeto de estudo (GUERRA; MOURA, 2021).

Para tanto, buscou-se o aporte legais e teóricos da Constituição Federal de 1988; da Lei N 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira - Parecer 03/2204, do Conselho Nacional de Educação, de 10/03/2004, homologado em 18/05/2004 e nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, além da curricularização da extensão, estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 e de autores como teve o aporte teórico de Arroyo (2007), Godoy (2017), Gomes (2002; 2008; 2017), Jango (2017), Pereira (2007).

Isso posto, retomamos aqui a questão relevante de que há um consenso de que as políticas públicas para a Educação revelam-se como o grande desafio a ser enfrentado pelas escolas tendo em vista os avanços sociais e o desenvolvimento do país. Sendo um direito constitucional e um dos pilares para o pleno

exercício de cidadania, a Educação ainda se depara com a responsabilidade de romper com os assustadores indicadores de discriminação, de preconceitos e casos de racismo presentes em vários setores da sociedade, inclusive a escola, apesar de se terem passados 21 anos da publicação da Lei 10.639, de 2003, que institui os estudos sobre História e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino e que propunha uma análise que nos permitisse avançar ou compreender de maneira mais profunda que esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas (GOMES, 2012, p.100). Lei nascida de movimentos sociais coletivos que lutam por uma consciência de direitos e que defendem políticas focadas para coletivos e que exigem políticas públicas específicas para a garantia dessa dimensão coletiva dos direitos (ARROYO, 2007, p. 122).

E é nesse contexto, também, que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da Educação Básica, e que ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros, mudanças de representação e de práticas e exige também questionamento dos lugares de poder, assim como indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Consoante com a Constituição Federal (1989) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (2024) a temática presente da Lei 10.639/08, abordada aqui por consideração ao evento do seu 20º aniversário, alterada pela Lei 11.645/08, representava uma alternativa para o apagamento historicamente construído. Concepção ratificada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que propõem*

ampliar o foco dos currículos escolares a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira cuja proposta representasse bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas que exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, CNE 03/2004, p.8).

Nesse contexto, ao reconhecer a importância da literatura na formação do ser humano e que deve ser garantida como um direito (CANDIDO 2002, 2011) e diante da obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-Brasileira, a literatura infantil se apresenta como um fator essencial na tomada de consciência crítica ao exercer sua função social de facilitar ao leitor a compreensão dos dogmas que a sociedade lhe impõe e, desta forma, libertar-se, uma vez que possibilita a reflexão e o questionamento (LUNA, 2012) sobre temas relacionados às questões sociais e raciais uma vez que a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola e que ela pode ajudar na construção de uma sociedade que respeite as diferenças raciais e valorize as diferentes culturas que correspondem às diferentes etnias, na busca de descobrir e preservar a autenticidade de cada uma (COELHO, 2000). Pela literatura também podemos fazer levantamentos de problemáticas sociais, questões sobre o racismo e resgate cultural. Ao engajar o diálogo entre linguagem literária e mundo social, oportuniza-se a reflexão sobre diferentes realidades e as ideias de mobilidade social. O educador pode contribuir com este processo ao promover a visibilidade dos livros literários que apontem a temática negra e a diversidade cultural (LIMA, 2017).

Com a sanção da Lei 10.639/03, a publicação de obras da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira começa a se expandir e, a partir de então, a negritude e a africanidade, assim como os problemas sociais e políticos que envolvem a História e as condições socioeconômicas dos afrodescendentes no Brasil, começam a emergir trazendo à tona problemas enraizados e silenciados pela literatura infantil tradicional. O que se começa a ver é uma literatura que reflete a busca da identidade negra no Brasil e seu fortalecimento e que se caracteriza no resgate da História e na reconstituição de aspectos ligados à cultura negra através de um olhar que não é mais o do colonizador e do dominador [...] mas através do olhar do negro como agente (SANTOS; WIELEWICKI, 2005, p. 346). Uma literatura que tematiza a enunciação cultural, a memória, a identidade, a ancestralidade e a mitologia africanas, além do preconceito e o racismo presentes na sociedade e que afeta a vida dos afro-brasileiros e como aquela que é feita por negros ou por descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracte-

riza-se por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural (PROENÇA FILHO, 2004, p.185).

Nesse sentido, levar as relações étnico-raciais, a História e a cultura africana e afro-brasileira, tal como definida pela legislação, por meio da literatura infantil, é trazer uma abordagem que interfere diretamente na imaginação porque ela é um canal importante e indispensável para se conectar ao imaginário infantil e contribuir para a compreensão de si próprio e do mundo (ZILBERMAN, 2003).

Sob esse entendimento, “o reconhecimento da necessidade da valorização da literatura infanto-juvenil, que contenha componentes para se trabalhar a educação para as relações étnico-raciais” (SILVA e SILVA, 2011, p. 48) aponta para o desenvolvimento de projetos que abordem a história e cultura africana e afro-brasileira, além de também contribuírem para o combate ao racismo e ao preconceito, e que promovam a valorização da diversidade cultural brasileira, reconhecendo que uma das principais finalidades do currículo escolar é colaborar para a construção de uma sociedade que saiba respeitar as diferenças e que contribua para o combate a toda e qualquer prática discriminatória ou preconceituosa, reconhecendo ainda que a escola, ao exercer sua função social de busca pela igualdade, deve manter permanentemente abertos os espaços para o debate sobre as relações étnico-raciais, o preconceito, a discriminação e o racismo presentes na sociedade.

Outrossim, sob essa concepção de educação, mundo e sociedade, a apresentação de propostas, por meio da literatura infantil, contribui para a formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da educação antirracista, além de debater sobre o fato incontestável de que pouco se conhece sobre a História e as grandes contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da cultura brasileira. Concepção que possibilita a reflexão crítica sobre questões importantíssimas a respeito de identidade, memória e a ancestralidade da diáspora africana e, particularmente, sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

METODOLOGIA

O delineamento do percurso metodológico pesquisa, de natureza qualitativa, adotou o levantamento e a análise documental de investigação (tendo como base os relatórios), além da pesquisa bibliográfica, como forma de aporte

teórico, como a legislação em vigor, publicações de artigos, bem como obras e autores que abordaram o tema da implementação da Lei 10.639 de 2008.

A definição qualitativa desse estudo se deu, inicialmente, por se considerar que essa abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21), assim como se referendou nos pressupostos de André e Gatti (2008), ao defenderem que

o uso dessa abordagem trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (ANDRÉ e GATTI, 2008, p. 9).

Além disso, a análise documental (relatórios) emergiu no fato de envolver pessoas com às quais não temos acesso físico, podendo ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto (GODOY, 1995). Da mesma forma, destaque-se a abordagem bibliográfica, uma vez que ela oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa (FONTANA, 2018, p. 66), assim como é elaborada a partir de material já publicado com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Definida a abordagem, o estudo foi conduzido a partir de quatro etapas: na primeira, realizou-se o levantamento das informações a partir da proposta da disciplina Projetos Integradores III; na segunda, realizaram-se a leitura, análise dos relatórios apresentados pelos egressos; na terceira etapa, realizou-se a identificação das obras, temas e propostas de intervenção em sala de aula nas escolas envolvidas no projeto.

Na primeira etapa da análise dos dados, pode-se identificar que a implementação do projeto *Políticas Públicas, Curricularização e Práticas Pedagógicas e a Cultura Afro-brasileira a partir da Literatura Infantil* aconteceu no segundo semestre de 2023 e se desenvolveu em quatro etapas: Módulo I: Bases Teórica; Módulo II: Elaboração da proposta do Projeto; Módulo III: Além dos muros:

Execução da proposta de intervenção de oficina; Módulo IV: Extrapolação e culminância.

No *Módulo I: Bases Teóricas*, após a apresentação da proposta inicial do Projeto de Curricularização e Extensão com a turma do 3º período do curso de Pedagogia, foram apresentados o tema, os objetivos e as etapas do projeto. Os graduandos foram convidados a realizarem uma reflexão crítica sobre os avanços e desafios da implementação da Lei 10.639/03, após 20 anos de sua publicação e, nas quatro aulas que se seguiram, foram realizados estudos teóricos a partir dos autores que embasaram o projeto, particularmente, os aspectos do Ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, como Arroyo (2007), Godoy (2017), Gomes (2002; 2008; 2017), Jango (2017), Pereira (2007), além da Constituição Federal, Declaração Universal dos direitos Humanos, da Lei 10.639 (2003), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), do Estudo comparativo do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2007), entre outros autores.

A etapa do *Módulo II: Elaboração da proposta do Projeto* envolveu as disciplinas de Projetos Integradores II, Didática II, Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas, além do importante apoio da Coordenação do curso de Pedagogia, no contato com as gestoras das Unidades Escolares, com as autorizações e encaminhamentos dos licenciandos. Nessa etapa, os licenciandos organizados em grupos, definiram e selecionaram as 13 (treze) obras da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira que compuseram o projeto, assim como elaboraram as propostas de atividades, de caráter interdisciplinar, que seriam desenvolvidas nas escolas e que foram referendadas em bases legais e teóricas que tratavam da importância da abordagem multicultural brasileira, assim como das contribuições da literatura e da literatura infantil na formação do indivíduo.

No *Módulo III, Além dos muros: Execução da proposta de intervenção de oficina*, as equipes foram a campo desenvolver os projetos de intervenção junto às 5 (cinco) escolas da Rede Municipal de Nova Iguaçu. RJ, cujas gestoras acolheram a proposta de oficinas a serem desenvolvidas em sala de aula pelas equipes participantes do projeto.

O *Módulo IV: Extrapolação e culminância* envolveu três etapas: na primeira, os licenciandos participaram do Seminários em sala de aula para a socialização das propostas de atividades e do material pedagógico elaborados e aplicados

em campo e para a realização do relato de experiências na Universidade Iguaçu *Campus I*. Na segunda, apresentaram os relatórios, objeto deste estudo e, na terceira, participaram da Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX), em 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como base a atuação em campo de licenciandos do 3º período do curso de Pedagogia da Universidade Iguaçu – *Campus I*, em 2023, foi possível elaborar um banco de dados compreendendo 13 (treze) relatórios nos quais foi possível identificar um universo de cerca de 120 graduandos de Pedagogia, cerca 200 (duzentos) alunos e 40 (quarenta) professores (entre regentes, coordenadoras e gestoras), de 06 (seis) unidades da Rede Municipal de Nova Iguaçu, no período de agosto a novembro de 2023.

Os relatórios apontaram a seleção de 13 obras de literatura infantil africana e afro-brasileira e, a partir das resenhas e das propostas de atividades em sala de aula, foi possível identificar que diversos temas importantes da temática africana e afro-brasileira foram desenvolvidos em campo.

A questão da ancestralidade, da diversidade e da representatividade de meninas negras de cabelos crespos, a partir dos questionamentos da protagonista sobre as relações de identidade étnico-cultural, estão presentes na obra *O cabelo de Lelê* (BELÉM, 2007). As atividades propostas pelo Grupo 01 foram organizadas envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física.

O grupo 02, com a obra *O pequeno príncipe preto* (FRANÇA, 2020), numa clara intertextualidade com *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, abordou a temática da ancestralidade com o poema cujo protagonista vive em um pequeno planeta com apenas um Baobá, uma árvore sagrada em diversas partes da África, envolvendo a Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia.

Com o livro *Todas as cores do negro* (HOLANDA, 2008), o Grupo 03 tratou da temática da diversidade e do respeito às diferenças a partir de uma reflexão crítica sobre a cultura dos povos africanos no Brasil, abordando a questão da escravidão, da resistência e das condições de abandono, segregação social e preconceito a que é submetida a população negra no Brasil, em atividades que envolveram os componentes curriculares Língua Portuguesa, História e Geografia.

O Grupo 04 tratou da diversidade racial e da valorização das diferenças a partir da história de uma menina negra que desperta o amor de um coelho branco encantado com a sua beleza levando para a sala de aula a obra *Menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 2005) envolvendo Língua Portuguesa, Artes e História.

Já com a obra intitulada *Antônia e os Cabelos que Carregavam os Segredos do Universo* (BRITO, 2022), o Grupo 05 abordou temas como as marcas e as memórias africanas sob a perspectiva de uma criança de origem afrodescendente, que vive no Nordeste do Brasil e que valoriza sua identidade e ancestralidade a partir do orgulho de seus cabelos crespos que ela deseja usar soltos como um indicador de sua realeza. Para tanto, as atividades envolveram os componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia.

Ao levar a história de *Bruna e a galinha d'Angola* (ALMEIDA, 2011), que aborda a ancestralidade e memórias através das histórias tradicionais contadas pela avó da protagonista para a sala de aula, o Grupo 06 abordou temas como ancestralidade e a preservação da cultura através da personagem principal que transmite o conhecimento que aprendeu com os mais velhos, particularmente com sua avó, propondo atividades de Língua Portuguesa, Geografia e Ciências na Natureza, Artes e Educação Física.

Com *Meu crespo é de rainha* (HOOKS, 2018), que é uma obra que enaltece a beleza dos penteados e dos cabelos crespos buscando discutir a normatização do preconceito acerca dos cabelos afro, contribuindo para a construção da consciência crítica e para a valorização das diferenças étnico-raciais, o Grupo 07 elaborou uma proposta de atividade que envolveu Língua Portuguesa, História e Artes.

O Grupo 08, com *Por que somos de cores diferentes?* (GIL, 2012), envolvendo os componentes curriculares Língua Portuguesa, Ciências e História na organização das atividades, tratou da diversidade racial a partir do questionamento sobre a cor da pele contando a história de uma menina e seus amigos que levantam várias hipóteses para as diferentes cores de pele. Para alguns, as diferenças existem porque os homens imitam as cores do arco-íris ou que o clima em que vivem é o que determina a cor de suas peles, como pesam outras crianças, até que o monitor do acampamento onde as crianças estão explica a função da melanina na proteção à pele dos raios solares.

O Grupo 09 levou a história *Kakopi, kakopi! Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos* (BARBOSA, 2019) e, através da apresentação

de uma obra que traz a história de dois irmãos, Korir e Chentai, que vivem e estudam no Quênia e que, ao realizarem uma pesquisa escolar, reuniram 20 jogos e brincadeiras de 20 países africanos, organizou atividades em Língua Portuguesa, Geografia e Educação Física.

Com o livro *Minha mãe é negra sim!* (SANTANA, 2008), uma obra que conta a experiência de um menino negro que percebe o preconceito da professora ao pintar a cor da pele de sua mãe em um desenho, aborda o racismo, o preconceito e a identidade afro-brasileira a partir da reação de resistência do protagonista, o Grupo 10 organizou suas atividades envolvendo a Língua Portuguesa História e Artes.

Ao utilizarem a obra *Nós de Axé* (FIGUEIREDO, 2018), o Grupo 11 trouxe a história de uma menina negra que encontra uma fita do Senhor do Bonfim e nos apresenta a cultura e as tradições afro-brasileiras no Estado da Bahia, como o sincretismo religioso e as tradições religiosas, a capoeira, as baianas vendedoras de cocadas, a lavagem da escadaria da Igreja do Senhor do Bomfim. Para a sua proposta, elaborou atividades envolveu os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Geografia e Educação Física.

O Grupo 12 organizou suas atividades envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes a partir de *Princesas negras* (SOUZA e MEIRELES, 2019), uma obra que problematiza a construção étnico-racial, a representatividade e a busca da identificação das crianças negras com os contos infantis que, via de regra, apresentam princesas brancas.

Finalmente, o Grupo 13, ao levar para sala de aula a obra *A grandiosa princesa Yana* (KLEIN, 2020), tratou da temática das etnias a partir da história de uma menina negra que aprende sobre nossa origem e sobre as diversidades físicas e culturais das pessoas. Para tanto, realizou as atividades envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia.

Com essa breve análise, se percebe as múltiplas possibilidades temáticas que podem ser levadas para a sala de aula através da inserção literatura infantil para abordagem da História e da Cultura africana e afro-brasileiras para o cotidiano da sala de aula. As propostas apresentadas e executadas pelos grupos provocaram a reflexão e a valorização da cultura africana e afro-brasileira e envolveram, principalmente, os componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Artes e Educação Física, além das contribuições de Geografia e Ciências da Natureza.

No rol das atividades, estavam presentes leituras e contação de histórias, debates e rodas de conversas, jogos e brincadeiras de origem africanas, apresentação de danças e coreografias, oficinas de Artes com pinturas, desenhos e ilustrações de histórias, exibição de vídeos e produção de artefatos e instrumentos musicais, além de utilizarem recursos materiais e tecnológicos e recursos digitais como internet e o *Google Earth*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comemoração do vigésimo ano da publicação da Lei 10693/03 nos conduz a uma reflexão crítica sobre os avanços quando se trata de uma educação voltada para o multiculturalismo do qual se constitui a sociedade brasileira. Entretanto, a educação brasileira ainda enfrenta o desafio de contribuir para a reversão de desigualdades sociais e raciais e dos preconceitos que persistem nessa mesma sociedade que tem ignorado o direito e o respeito às diferenças.

Assim, o debate sobre a adoção de políticas públicas pelo Estado que emergiram sistematicamente com a promulgação da lei, em 2003, ainda ocupa as discussões sobre as questões étnico-raciais, direito às diferenças e diversidade presentes, particularmente, na educação possibilitando indagações, problematizações, desafios e redirecionamentos das práticas realizadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas.

Nesse sentido, trazer uma perspectiva histórico-social e livre dos estereótipos para a sala de aula exige um olhar no qual os africanos e de seus descendentes brasileiros sejam valorizados por suas contribuições políticas, sociais e econômicas, além das culturais, como a dança, a música – não carnavaalizadas apenas –, costumes, sua constituição física, suas religiões, suas memórias e seus signos de ancestralidade, negritude e africanidade, assim como sua significativa contribuição na identidade brasileira.

Nesse contexto, ao tratar de uma temática tão complexa, pode-se considerar a literatura infantil representa uma excelente ferramenta para uma educação antirracista e que exige novos processos de aprendizagens, novos significados e novos olhares para os sujeitos de direitos constituídos na sociedade, sendo a escola o melhor ambiente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que confirmem às crianças negras o sentimento de pertencimento e identidade ao mesmo tempo que contemple a reflexão das relações étnico-raciais da qual elas fazem parte.

Assim, os graduando de Pedagogia, além de levarem essa experiência pesquisadora e reflexiva para espaços educacionais na sua futura atuação na Educação Básica, poderão refletir sobre o seu papel, não apenas sob a perspectiva da violência e dos estereótipos, mas com o olhar sobre o apagamento cultural dos verdadeiros valores e contribuições da cultura africana na sociedade brasileira. Reflexão que deve abarcar a compreensão de que é o papel da escola e dos professores viabilizar estratégias no sentido de construir uma percepção positiva da identidade negra e livre dos estereótipos de inferioridade historicamente construídos.

Nesse sentido, o Projeto de Extensão fez cumprir a importante busca da Universidade de se aproximar do contexto socioeconômico e cultural no qual ela está inserida contribuindo para a aprendizagem, voltando o olhar para a diversidade cultural e as contribuições africanas e afro-brasileiras nas práticas cotidianas do pedagogo, revelando a importância do que está sendo produzido na academia e da necessidade do debate e dos conhecimentos produzidos no espaço da Universidade extrapole seus muros e alcance a comunidade externa.

Sob essa concepção, graduandos e professores, e mesmo os professores atuantes na Rede Municipal de Ensino, que foram tocados pelo projeto poderão refletir criticamente sobre a quebra do silêncio e sobre os mecanismos estruturais das desigualdades raciais e sociais. Nessa perspectiva, a Universidade Iguacu e o Curso de Pedagogia, através de seus agentes, cumprem sua função legal, social e histórica de trazer para o debate as questões das políticas públicas e da implementação da Lei 10. 639/03, já alterada pela Lei 11.645/08, estando atentos e evitando cometer os equívocos no que diz respeito à educação para a igualdade racial e que é necessário que os profissionais da educação repensem suas posturas, bem como iniciem ou reforcem o trabalho relacionado à cultura e à história africana e afro-brasileira.

Nos relatos e nas memórias dos Graduando de Pedagogia envolvidos no projeto e que realizarem as oficinas pedagógicas ficaram os sentimentos de que o Projeto de Extensão Políticas Públicas, Currículo e práticas pedagógicas desafios e possibilidades da Lei 10.639/03, que ganhou o viés do uso da literatura infantil, e que revelou sua grande relevância diante do desdobramento nos subtemas desenvolvidos em sala de aula e na extrapolação aos bancos da faculdade ao se estender à comunidade de professores já atuantes em sala de aula. A articulação entre a fundamentação teórica e a prática sobre o tema principal

proposto favoreceu, assim, a reflexão sobre a necessidade da formação docente para a Educação e Relações Étnico Raciais.

Finalmente, assegurar a implementação das políticas públicas de educação que enfrentem as grandes questões raciais no Brasil, passados os 21 anos da promulgação da Lei 10.639/03, e hoje na vigência da Lei 11.645/08, não se trata apenas de cumprir uma determinação legal, antes se apresenta como parte da mudança do paradigma de um modo de pensar e agir para a construção de uma sociedade antirracista e mais justa para todos pela Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações de Valéria Saraiva. Rio de Janeiro EDC, Pallas, 2011.

ARROYO, MI. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar**. In GOMES, Nilma Lino (Org.) Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais. Belo Horizonte Autêntica, 2007.

BARBOSA, R. A. **Kakopi, kakopi! Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos**. Ilustrações de Marília Pirillo. São Paulo Melhoramentos, 2019.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo IBEP, 2012.

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

BRASIL. Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira**. Brasília MEC, 2003.

BRASIL. Parecer No. CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília MEC Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Resolução N° 1, de 17 Jun. de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília MEC Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.**

Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras estudo comparativo 1993/2004. Belo Horizonte COOPMED, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>>. Acesso em: 16 de ago. 2024.

BRITO, A. A. **Antônia e os Cabelos que Carregavam os Segredos do Universo.** Curitiba, 2022.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** In: _____. Textos de intervenção. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **O direito à literatura.** In: _____. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COELHO, N. N. **A literatura infantil história, teoria, análise.** São Paulo Ática, 2000.

DAMACENO, F.L.O.; ANJOS, J.H.R.; ARAUJO, E.M. **Relações étnico-raciais na educação infantil: um diálogo possível.** Revista Uniaraguaia, v.18, n.1, p.12 – 20, 2023. Disponível em: <<https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1157/VOL18-1-ART-2>>. Acesso em: 8 de ago. 2024.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto.** Rio de Janeiro Nova Fronteira, 2020. FIGUEIREDO, J. **Nós de Axé.** Ilustrações de Paulica Santos. Belo Horizonte Aletria, 2018. GIL, C. **Por que somos de cores diferentes?.** Ilustrações de Luis Filella, Trad. Rafael Mantovani. São Paulo Girafinha, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, Mai-Jun p. 22, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>>. Acesso em: 17 de jun. 2024.

GODOY, E. A. **A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10639/03.** Revista de Educação Puc-Campinas, Campinas 22 (1) 77-92, jan-abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.sis.puccampinas.edu.br/reveducacao/article/view/3433/2396>>. Acesso em: 17 de jun. 2024.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ Vozes, 2017.

_____. **Indagações sobre Currículo Diversidade e Currículo.** Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Currículo sem Fronteira, v.12, n.1, 00 98-109, Jan/abril 2012. HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. 11 ed. São Paulo Loyola, 2002.

GONÇALVES, N. G. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão** um princípio necessário. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; MOURA, Dayvison Bandeira de. **A Chave Para o Conhecimento Desvendando os Benefícios da Pesquisa Bibliográfica em Pesquisas Educacionais.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 597–604, 2021. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10440>>. Acesso em 2 set. 2024. HOLANDA, Arlene, **Todas as cores do negro.** São Paulo Editora Conhecimentos, 2009. HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha.** Tradução Nina Rizzi. São Paulo Boitatá, 2018.

JANGO, C. F. **“Aqui tem racismo” um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola.** São Paulo Editora Livraria da Física, 2017.

KLEIN, C. **A grandiosa princesa.** Blumenau, Blu Editorial, 2020.

LIMA, T. A. Literatura Africana e Afro-brasileira: a construção da identidade dos estudantes negros. – Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Escolar. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2017. Disponível em: <<https://recil.ulusoфона.pt/bitstreams/aa90df22-e-b6a-4dc6-a08c-787b9715299e/download>>. Acesso em: 20 de ago. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação** abordagens qualitativas. 2. ed. Reimpressão. Rio de Janeiro Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2013.

LUNA, J. N. **Letras Literatura Infanto-juvenil**. Recife UPE/NEAD, 2012.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2 ed., São Paulo Atlas, 2000.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Rosana Faria. 7. ed. São Paulo Ática, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ Vozes, 2009.

PEREIRA, E. A. **Malungos na escola. Questões sobre Culturas afrodescendentes e educação**. 2 ed. Paulinas. São Paulo, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS Feevale, 2013.

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. In Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004.

ROSÁRIO, C. L. et al. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária experiências nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Roraima**. In *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. IFRR, 2013. – Disponível em: < <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/56218703.pdf> >. Acesso em 12 de ago. 2024.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim**. Ilustrado por Hyvanildo Leite. Belo Horizonte Mazza Edições, 2008.

SANTOS, Célia Regina dos; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais**. In BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (Orgs.) Teoria literária abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2ª Edição. Maringá UEM, 2005. SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas negras na literatura infanto-juvenil escritoras negras contam outra história**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: < <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/11114> >. Acesso em: 14 de ago. 2024.

SOUZA, P. S.; MEIRELES, A. C. **Princesas negras**. Ilustrações de Juba Rodrigues. São Paulo Editora Malê Mirim, 2019.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo Global, 2003.

REISADO NO CARIRI CEARENSE: INTERLOCUÇÃO ENTRE ENSINO, ARTE E MÚSICA

Giordano Bruno Messias Rolim¹

Isabela Bezerra Ribeiro²

Thamires Pereira Alves³

RESUMO

Em 09 de janeiro de 2003 a lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e cultura Afro-Brasileira nas escolas, após anos de luta de movimentos sociais, atualizando em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. É diante desse espaço que se propõe como objetivo discutir o Reisado no Cariri Cearense, aproximando a cultura local dos espaços educacionais, fazendo uma interlocução entre escolas e comunidade. A história do Brasil e educação no país é associada à colonização, como também é marcada pela tentativa de aculturação dos povos locais e dos que vieram de países africanos. Este fato está no cerne da confluência de algumas culturas. A história do Reisado é atravessada por isso, ora contada pelo viés cristão, ora interpretada como parte de festejos e costumes africanos na coroação de reis. Numa concepção abrangente podemos deduzir que o Reisado no Ceará faz parte do sincretismo religioso nas festas do catolicismo de preto. A presente pesquisa parte de uma revisão narrativa de literatura. Os descritores para a pesquisa foram Reisado, Educação e Cultura, Ensino e Africanidades. A análise foi realizada segundo os critérios de revisão narrativa, avaliando conceitos e estabelecendo construções e críticas. Desta forma, conclui-se que as tradições culturais trazem em si os ensinamentos de valores e ideologias de um povo. São formas de transformações de conhecimentos, que tem caráter de processo social e

1 Mestre em Educação pelo curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, giordano.psicologia@hotmail.com;

2 Mestra em Psicologia pelo curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, isabelaribeiropsicologa@gmail.com;

3 Mestra em Psicologia Social pelo curso de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, thamirespalves@gmail.com;

que apresentam valores, costumes e hábitos, os quais são, em sua essência, elementos de formação do sujeito e por isso devem ser discutidas em contexto educacional dentro e fora dos muros escolares.

Palavras-chave: Reisado, Educação, Cultura, Ensino de africanidades.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil é associada à história de colonização e desenvolvimento do país, como também é marcada pela junção da cultura local com a africana e a lusitana. Com a influência desses diferentes costumes o cenário da educação brasileira vai se transformando e tentando abraçá-los, mas não antes de enfrentar e tentar romper os padrões da dominante educação de herança portuguesa.

Em 09 de janeiro de 2003 a lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, observados os pontos importantes nessa lei, no Art. 26-A em que se destaca: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. E no Art.26 §2º: O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Como também a inclusão do dia da Consciência Negra no calendário escolar, dia 20 de novembro (BRASIL, 1996).

Para Nunes (2011), há um desafio posto diante dessa alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pois caberia às escolas rever suas ideias, estratégias e propostas pedagógicas de trabalho com as diferenças, mantendo um diálogo articulado com os movimentos negros e com os demais movimentos sociais. Estava determinado, a partir de então, que as instituições de ensino básico se comprometessem com a diversidade histórico-cultural brasileira, evidenciando o ensino mais democrático, evitando um discurso produzido pelos que estão no poder e o apagamento de parte da história que constitui o país.

Ilustrada a visão dos autores sobre a educação democrática, o presente artigo tem como objetivo discutir o Reisado no Cariri Cearense, aproximando a cultura local dos espaços educacionais, fazendo uma interlocução entre escolas e comunidade. Como também, problematizar o ensino do Reisado como parte da cultura local do Cariri Cearense, e recomendá-lo como proposta educacional nas escolas a partir do ensino da cultura afro-brasileira.

O Reisado é uma expressão rica e diversa da cultura popular brasileira que acontece principalmente no Norte e Nordeste do país. Essa tradição é composta por um teatro urbano e festas de cortejo, nas quais brincantes de diferentes idades participam. É interessante notar que o Reisado representa um importante

meio de transmissão cultural de geração a geração, o que reforça o atravessamento geracional como um dos pilares dessa manifestação cultural.

Na região do Cariri, o Reisado tem presença constante nas comemorações religiosas e datas importantes para as cidades. Essa tradição representa um importante componente da constituição da subjetividade dos indivíduos que habitam a região, sendo um importante meio de conexão com as raízes culturais e comunitárias das quais fazem parte. Além disso, o Reisado permite a participação de toda a comunidade, independentemente de sua idade, gênero ou classe social, confiante para a construção de uma cultura popular mais democrática e inclusiva.

O desenvolvimento deste passeio pela descrição da inclusão do ensino às africanidades e cultura indígena na educação brasileira através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Posteriormente identifica a abrangência da educação em termos de ambiente escolares e possibilidades, concluindo com a apresentação da cultura afro-brasileira, representada neste trabalho pelos grupos de Reisado, para assim destacar a influência educacional dos grupos de Reisado para as crianças.

O percurso metodológico se deu através de uma pesquisa bibliográfica narrativa, tendo como palavras-chave Reisado, educação, cultura, ensino de africanidades. Foram empregados artigos e livros que contribuíssem para a articulação da proposta temática. Também foram coletadas algumas informações públicas sobre os grupos de Reisado no Cariri Cearense e sobre datas comemorativas em que os grupos se apresentam.

A pesquisa revelou que em 06 de janeiro de 2014, a primeira escola de Reisado do Ceará foi inaugurada na cidade do Crato, com o objetivo de preservar a rica cultura popular da região. Os grupos de cultura popular têm um papel fundamental na manutenção e difusão da cultura nordestina, cearense e caririense, através de suas máscaras públicas e festivas. Nesse sentido, é essencial reconhecer e defender a importância da pesquisa e da produção de trabalhos acadêmicos sobre o tema, que ajudam a difundir e promover o conhecimento sobre o Reisado e outras manifestações culturais populares, confiando para a sua continuidade e atual.

A inauguração da escola de Reisado no Crato é uma iniciativa significativa na promoção da cultura popular, permitindo a formação de novos brincantes e a preservação das tradições do Reisado. A disposição e o comprometimento dos grupos de cultura popular em manter a cultura viva na região é um exemplo

inspirador para todos, destacando a importância do engajamento da comunidade na preservação das suas raízes culturais. Por meio do Reisado e de outras expressões culturais populares, é possível promover a inclusão, a diversidade e a riqueza da cultura nordestina, confiante para a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

METODOLOGIA

Este estudo utilizou a metodologia da pesquisa bibliográfica narrativa, que consiste em uma técnica de apreensão e compreensão da realidade, na qual o pesquisador seleciona informações relevantes e as desenvolve para o delineamento do seu trabalho. Segundo Lima e Miotto (2007), uma pesquisa bibliográfica envolve a utilização de teorias e técnicas definidas pelo pesquisador para atingir os objetivos propostos. É importante destacar que essa metodologia é amplamente utilizada em estudos que envolvem análise de documentos e literatura, permitindo uma análise crítica e reflexiva sobre o tema em questão.

Para a realização do levantamento bibliográfico, foram adotados os seguintes procedimentos: 1) seleção dos descritores, 2) busca em bibliotecas virtuais e físicas da região e 3) escolha do material a ser analisado. Os descritores usados para a pesquisa foram Reisado, Educação e Cultura, Ensino e Africanidades. A análise dos dados seguiu critérios específicos, tais como o estabelecimento de conceitos e definições relacionados ao Reisado, a identificação dos espaços em que a educação pode ocorrer ou ser debatida e a elaboração de críticas e reflexões acerca da inserção do Reisado em ambientes educacionais.

Essa abordagem metodológica possibilitou uma busca abrangente por fontes relevantes sobre o tema em questão. Além disso, a utilização de descritores específicos permitiu uma seleção mais precisa dos materiais, garantindo a qualidade e o encorajamento dos dados analisados. Por meio da análise crítica dos materiais selecionados, foi possível estabelecer conceitos e definições importantes para o estudo do Reisado, bem como discutir sua relação com a educação e as africanidades. Os resultados a seguir serão apresentados em três categorias, a primeira sobre Educação em suas facetas escolares e não escolares, a segunda sobre Interloquções entre educação e cultura e a última categoria discorre sobre o Reisado enquanto proposta educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

EDUCAÇÃO EM SUAS FACETAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

A educação é um conceito multifacetado que não se limita a um espaço físico ou ocorre de maneira linear ou unidimensional. Não é representado apenas pela figura do professor, mas é um fenômeno e processo social que está intrinsecamente ligado a contextos políticos, econômicos, científicos e culturais (DIAS; PINTO, 2019). Ela ocorre em diversos espaços sociais, incluindo a família, a escola, a rua, os jogos e o teatro, embora alguns desses contextos possam não ser imediatamente reconhecidos como espaços educativos.

Nesse sentido, a educação pode ser vista como um processo contínuo e abrangente que se estende além das fronteiras formais das instituições de ensino. Ela é uma prática social presente em diferentes aspectos da vida cotidiana e pode ocorrer em ambientes tão diversos quanto a sala de aula, a comunidade e os espaços culturais. Destarte, é importante reconhecer a educação como um fenômeno complexo e multifacetado que exige uma abordagem ampla e integrada.

Para uma melhor compreensão dos diferentes aspectos da educação, diversos teóricos propuseram a classificação em três tipos: informal, formal e não formal. Segundo Silva e Perrude (2013), a educação informal abrange as possibilidades educativas ao longo de toda a vida do indivíduo, sendo um processo contínuo e sem organização estruturada. É a forma mais básica da educação, construída em contextos informais, como a família, grupos de amigos e trabalho, entre outros.

Por outro lado, a educação formal se caracteriza por instituições como escolas, faculdades e universidades, que possuem regras e períodos letivos seguidos e progressão de conteúdos com base no desenvolvimento do indivíduo. Utilize-se de métodos avaliativos para verificar se o sujeito está apto a avançar para o próximo nível de ensino.

Já o conceito de educação não formal não se limita ao ambiente escolar, e acontece em locais que promovem atividades extracurriculares, como ONGs e associações, que trabalham com temas relacionados à escolarização, mas em ambientes fora da sala de aula (Silva; Perrude, 2013). Dessa forma, a classificação dos tipos de educação permite uma compreensão mais ampla do processo educacional e de suas diferentes formas e contextos.

O argumento dos autores Ferreira, Sirino e Mota (2020) é que a divisão da educação em tipos hierarquizados, como formal, informal e não formal, não deveria ser utilizada e sugere o uso dos termos escolar e não escolar. Eles afirmam que essa classificação desvaloriza muitas formas de ensino-aprendizagem que ocorrem fora do ambiente escolar, mas que são igualmente importantes para o desenvolvimento humano. A discussão é relevante porque reflete a necessidade de reconhecer e encorajar os diferentes tipos de educação que ocorrem em diversas esferas da sociedade. A educação não se limita a uma única forma ou espaço, e deve ser valorizada em todas as suas formas e contextos.

INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA

Cultura é um conceito amplo que pode ser entendido de diversas maneiras, dependendo do contexto em que é utilizado. Em linhas gerais, cultura se refere ao conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, tradições e práticas sociais que são compartilhados por uma determinada sociedade em um momento histórico específico (LARAIA, 2007).

A colonização do Brasil pelos portugueses, iniciada em 1500, marcou profundamente a cultura do país. Durante séculos, os colonizadores impuseram sua cultura, língua e religião sobre a população indígena e africana trazida como escrava. Esse processo, conhecido como aculturação, teve como objetivo transformar a sociedade brasileira em uma extensão da cultura portuguesa (Pontes, 2020).

Ainda segundo o autor, com a chegada dos africanos como escravos, a aculturação foi ainda mais intensa. A cultura africana foi duramente reprimida, com a garantia da prática de suas religiões e línguas, além da imposição de um novo idioma e costumes. Entretanto, os africanos também tiveram um papel importante na formação da cultura brasileira, apresentando elementos como a música, dança e culinária, que hoje são considerados parte integrante da identidade brasileira.

Embora a aculturação tenha sido um processo violento e desigual, a cultura brasileira se desenvolveu em uma fusão de influências diferentes, dando origem a uma diversidade única e rica em tradições. É importante lembrar que a valorização da diversidade cultural e o respeito pelas tradições são fundamentais para a construção de uma sociedade justa e plural.

A cultura popular é um elemento essencial para a formação do sujeito e para a compreensão da identidade de um povo. Por meio da cultura popular, é possível entender a história, os costumes e as crenças de um povo, além de promover a valorização e o respeito pela diversidade cultural. É importante ressaltar que esses elementos culturais não são estáticos, mas sim parte de um processo social de transformação e adaptação às mudanças da sociedade.

Para Vigotsky (1984), a subjetividade é construída por meio da linguagem e da cultura, e é moldada pelas relações sociais e históricas em que o indivíduo está inserido. Assim, a subjetividade não é algo inato, mas sim uma construção social e histórica. O autor também destaca que a subjetividade está diretamente ligada à capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo, e que essa capacidade é mediada pela linguagem (Vigotsky, 2000). Ele argumenta que a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas também o molda, e que é por meio da linguagem que o indivíduo se torna consciente de si mesmo e do mundo que o cerca.

Em resumo, para Vigotsky (2000), a subjetividade é uma construção social e histórica, moldada pela linguagem e pela cultura, e que se desenvolve por meio da interação social e da mediação cultural. Essa noção é fundamental para entender sua teoria do desenvolvimento humano e sua abordagem centrada na importância da cultura e do contexto social na formação da consciência e da subjetividade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1996, estabelece a relação intrínseca entre a educação e a cultura. A LDB reconhece que a educação é um processo de formação integral do ser humano e que a cultura é um elemento fundamental nesse processo.

A aproximação entre educação e cultura, prevista na LDB, implica na valorização das manifestações culturais locais e regionais, que são entendidas como elementos importantes para a formação identitária dos estudantes. Essa preservação se manifesta, por exemplo, na obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, bem como na inclusão das manifestações culturais e artísticas locais e regionais no currículo escolar. Além disso, a LDB reconhece que a cultura deve ser considerada como um elemento importante na construção do conhecimento, o que implica na valorização do conhecimento popular e no incentivo à pesquisa e à produção de conhecimento a partir das expressões culturais e artísticas.

Incluir a cultura nas escolas pode ser um desafio por vários motivos. Um dos principais é que a cultura é um conceito amplo e abrangente, que pode se manifestar de diferentes formas em diferentes contextos sociais e históricos. Portanto, pode ser difícil definir quais aspectos culturais devem ser incluídos na educação e como isso deve ser feito (Moreira; Oliveira, 2022). Além disso, muitas vezes as escolas seguem um modelo de ensino tradicional que não leva em conta a diversidade cultural dos alunos. O currículo é significativo e as metodologias de ensino são focadas em conteúdo gratuito, muitas vezes ignorando a riqueza cultural das diferentes regiões do país. Isso pode levar à exclusão de algumas culturas.

Sendo assim, se estende o conceito de educação, principalmente no que tange à ideia da educação disponibilizada nas escolas. Paulo Freire (1967), em Educação como prática da liberdade, apresenta sua concepção de educação como um ato político que tem como objetivo a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e agir de forma consciente e transforma na sociedade. Freire destaca a importância de uma educação que valorize a cultura e a experiência dos alunos, e que os ajude a compreender as relações sociais e lutar por seus direitos.

A valorização da cultura tem sido um tema importante na política pública do país. O Ministério da Cultura, por meio de políticas públicas, vem buscando incentivar e fomentar a preservação e difusão das diversas manifestações culturais presentes em todo o território nacional. Entre as iniciativas está o fomento à produção cultural, apoio a festivais, prêmios de reconhecimento a artistas e ações para a preservação do patrimônio cultural, como a Lei Rouanet (BRASIL. Lei nº 8.313/1991).

Além disso, devem existir programas e projetos, estaduais e municipais, que busquem democratizar o acesso à cultura, como a criação de bibliotecas públicas, a promoção de atividades culturais em espaços públicos e o incentivo à criação de espaços de formação artística em comunidades de baixa renda. Tais iniciativas são fundamentais para a promoção da diversidade cultural e para a preservação da identidade brasileira.

REISADO: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO

A região do Cariri, no Nordeste brasileiro, é reconhecida nacionalmente como um importante polo cultural, com diversas formas de expressão, tais como

os bacamarteiros, o Reisado e as lapinhas. Essas tradições são mantidas por brincantes de todas as idades, incluindo aqueles que ainda estão aprendendo a andar. Além de transmitirem os valores da cultura local, esses grupos também ensinam às crianças habilidades como tocar instrumentos, fazer suas próprias indumentárias e compor rimas. Dessa forma, as crianças vivem imersas na cultura local e podem se apropriar desse patrimônio para se afirmarem como sujeitos.

De acordo com o documento disponibilizado pela Secretaria de Planejamento e Gestão do Ceará (2015), a região do Cariri é um importante polo econômico e cultural do estado. Localizada no sul do Ceará, a região é composta por 28 municípios e possui uma população de cerca de um milhão de habitantes. Com uma diversidade de recursos naturais, culturais e históricos, o Cariri se destaca pela preservação de sítios arqueológicos, patrimônios históricos e culturais, além de preservar uma rica fauna e flora.

Sobre a origem da tradição do Reisado alguns autores dividem opiniões: se é herdada de Portugal e difundida com a educação dos índios no período da colonização, ou se ela é de origem africana e adaptada durante a época da escravidão. Neste trabalho segue-se com o pensamento de que a origem do Reisado vem de berço africano, baseado no pensamento de Nunes (2011) e que houve um sincretismo entre tradições religiosas. Segundo a autora, o festejo faz parte do teatro urbano e danças de cortejo africanas da eleição de reis do Congo, como também parte das festas do catolicismo de preto.

Durante o período da colonização portuguesa no Congo a religião europeia se impusera sobre a africana, porém os povos bantos para manter seus costumes vivos reinterpretaram os signos religiosos cristãos e os associaram às festas de coroação do rei Congo, Congadas. Assim os seus costumes e cultura não eram perdidos. As escolhas de aderir às festividades em sua homenagem representavam uma forma de adaptar as tradições africanas às instituições de origem portuguesa (Nunes, 2011).

No Brasil, existem diversas semelhanças das tradições africanas, como o Reis de Congo, Reis de Couro, Reis de Careta e Reis de Baile. Por isso, não é possível determinar com precisão a origem do Reisado no país. No entanto, algumas hipóteses sugerem que ele tenha surgido na região açucareira, onde havia uma grande concentração de escravos negros (Nunes, 2011).

Outro ponto de vista sobre o Reisado, e o mais difundido pela oralidade, conta a história de que os festejos são uma recriação de quando os três reis magos que visitaram Jesus Cristo após seu nascimento. Nessa perspectiva o

Reisado é uma tradição que tem origem em Portugal, mas que foi adaptada ao contexto brasileiro com a incorporação de elementos da cultura africana e indígena (Costa *et al*, 2019).

A palavra Reisado no Ceará designa um espetáculo com dramatizações e peças acompanhadas por uma orquestra, que ocorre entre os dias 31 de dezembro e 06 de janeiro. É formado por músicos, cantores e dançarinos que fazem cortejos; tem personagens sacros e profanos que pedem prendas e fazem louvações por onde passam. A principal região onde há a expressão da cultura do Reisado é o Nordeste, nos estados Pernambuco, Bahia, Ceará, e em outras regiões onde se criaram denominações como: bumba-meu-boi, Boi de Reis, Boi-Bumbá, Folia de Reis. Há uma forte expressão no Norte do país também.

A música Menestrel do Mundo, do cd Calendário de 2007, do artista Geraldo Junior, reflete um pouco dessa tradição, indicando o Nordeste por destacar os instrumentos e ritmos dessa região:

“Já é janeiro
E eu voltando a minha terra
Vendo os meus pés de serra
Lembro tudo que cantei
Das violas, dos Reisados, das pecinhas ao luar
Das zabumbas, dos pifeiros, dos forrós a nos encantar”.

A folia de reis é regida por um mestre, vestido de cores e espelhos. Nela são encenadas batalhas, ações dramáticas e cantorias, na qual os enredos versam sobre temas variados como amor, guerra, religião, história etc. É apresentada em diversas cenas: a abertura ou abrição de portas, Louvação ao divino, chamadas do rei, peças de sala, danças, guerra, sorte, encerramento. Seus personagens são o mestre, o rei, a rainha, o contramestre, os Mateus, a Catirina, os moleques e outros personagens secundários, que vão aparecendo nas cenas de acordo com o clímax das histórias cantadas (Almeida, 2016).

Dentre os brincantes, crianças, adolescentes, adultos e idosos, onde os mais velhos ensinam aos mais jovens como se brinca. O mestre é o solista e os outros respondem em coro, completando a narração, os instrumentos utilizados para abrilhantar o cortejo são tambores, sanfonas, zabumbas, chocalhos, violas, rabecas, violões, pandeiros, pífanos e maracas (Almeida, 2016).

Nos grupos os mais velhos têm a responsabilidade de transmitir conhecimentos para as crianças no intuito que estas mantenham viva a tradição,

contando histórias, lembrando quando começaram a brincar e através da experiência mostram como desenvolveram a arte. Como aparece na música Peças de Reisado do cd Warakidzã (2014) do artista Geraldo Junior, a música é parte de autoria popular e eternizada na canção:

“Reisado é bom,
Reisado foi minha infância,
Inda hoje eu tenho lembrança
Do Reisado que brinquei.
Chegou a vez,
Eu hoje vou recordando
E a velhice desmanchando
O que a mocidade fez”.

Na música o autor lembra o que lhe foi ensinado ainda na infância, o roteiro poético, os personagens e afirma o quanto foi bom. Apresenta ainda que timidamente a força da influência que o Reisado teve em seu desenvolvimento.

Na região do Cariri, Ceará se destaca também como período de início dos Reisados o fim do século XIX. Nunes (2011) indica que os Reisados chegaram ao Cariri por meio de Alagoas, onde mestres teriam vindo à cidade com o incentivo de Padre Cícero. Hoje os folguedos são festejos do povo pobre, nas comunidades mais afastadas e nas periferias.

Em Juazeiro do Norte, o bairro João Cabral é o que tem a maior quantidade de grupos de Reisado, bairro no qual existe um maior número de pessoas pretas e a desigualdade social se apresenta de forma mais evidente. Também se constrói uma outra reflexão, em que a maioria dos mestres populares são negros.

Os grupos que se dedicam às tradições culturais afro-brasileiras frequentemente surgem nas periferias e bairros mais pobres das cidades, evidenciando uma forte relação com e a população mais vulnerável. Infelizmente, a escola ainda perpetua práticas de exclusão que reforçam conflitos étnicos. Em uma sociedade hierarquizada como a brasileira, a cultura sempre esteve associada às manifestações mais elitizadas, o que acaba gerando estranhamento em relação às manifestações populares. Essa visão preconceituosa impede que muitas formas de expressão cultural sejam valorizadas e incluídas no ambiente escolar.

Almeida (2016) produziu sua monografia sobre o Reisado como um patrimônio cultural da cidade de Juazeiro do Norte, situada na região do Cariri, no estado do Ceará. A pesquisa apresenta uma análise sobre a história, as carac-

terísticas e a importância dessa manifestação cultural na cidade, bem como as formas de preservação e preservação do Reisado pelos grupos e pelos órgãos públicos. O estudo se destaca a sagrado do Reisado como parte da identidade cultural da cidade, relacionando-o às tradições religiosas e às lutas políticas e sociais do povo do Cariri.

Há uma forte presença de crianças participando dos grupos culturais no Cariri, na sua maioria a tradição é de família, onde os pais começam os levando para serem expectadores e posteriormente elas se tornam membros do grupo. Nesse processo de pertencimento ao grupo é que se constrói a identidade, a cultura étnica, religiosa, linguísticas e outras.

Durante os ensaios do Reisado os mestres estão estimulando a inteligência dos brincantes, um processo que envolve a criatividade e a cognição para o desempenho das tarefas e a resolução de problemas. Esses fatores de adaptação, curiosidade, persistência e criatividade são partes do desenvolvimento da aprendizagem, investimentos que estão mais presentes durante a infância (Antunes, 2008).

Antunes (2008) demonstra a importância de a escola privilegiar a educação por uma inteligência em detrimento das outras, como isso ele reforça a teoria de Gardner sobre as inteligências múltiplas, onde cada indivíduo se desenvolve mais em uma e a partir dessa pode ser estimulado para as outras. O autor ainda define a aprendizagem nesse processo como mudança permanente de um comportamento que se transforma em experiência. Para a mudança é necessário estimular a capacidade de adaptação e a maturidade individual e grupal, para assim resultar nas diferentes formas de aprender.

Ao analisar a participação das crianças nos grupos culturais, é possível perceber que o processo de ensino e aprendizagem se dá de forma prática e enriquecedora. As técnicas utilizadas são diferentes das tradicionais do currículo formal escolar, uma vez que transmitem valores e não estabelecem estimativas. Dessa forma, as crianças têm a oportunidade de aprender de maneira mais eficaz, uma vez que são incentivadas a colocar em prática os ensinamentos transmitidos, confiantes para uma formação integral e significativa.

A perspectiva social de Vigotsky (1984) também se aproxima com a educação difundida através do Reisado, uma vez que coloca o indivíduo como agente de seu processo de aprendizagem. Para exemplificar notamos como uma criança se encanta pelo tocador de zabumba no grupo e aos poucos vai imitando os movimentos e se tornando o agente de seu aprendizado.

Para Antunes (2008), nenhum educador pode ensinar um educando a ser capaz, mas pode ajudá-lo a se descobrir capaz. O autor também relata que para estimulação a esse desenvolvimento não é necessário ter custos elevados e nem possuir recursos tecnológicos. Diferente da sofisticação tecnológica, a cultura popular se trata do cultivo de elementos, valores e significados comuns ao povo. Nela, os brincantes produzem a cultura a partir de uma tecnologia mecânica simples, centrada na corporalidade.

Tanto Nunes (2011) quanto os autores da educação citados concordam que a cultura é extremamente importante para a educação e nos alertam sobre a necessidade de não a tratar como algo exótico ou distante do currículo escolar. Se a cultura for considerada como um aspecto relevante para a construção do conhecimento, ela pode promover uma experiência rica de compreensão e interpretação do mundo real, da vida e da condição humana.

Além do valor cultural, o Reisado tem um grande potencial educativo. Ele proporciona um ambiente rico para a transmissão de conhecimentos e valores importantes para a formação dos indivíduos, como a cooperação, a solidariedade, o respeito às diferenças, a preservação do patrimônio cultural e a valorização da diversidade. Através da participação no Reisado, as crianças e jovens podem desenvolver habilidades e competências importantes, como a capacidade de trabalho em equipe, a criatividade, a expressão oral e corporal, além do fortalecimento da autoestima e identidade cultural.

A presença do Reisado na escola pode contribuir para a manutenção do repertório cultural dos estudantes e para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as relações sociais e culturais presentes na sociedade. O Reisado também pode ser visto como um importante meio de resistência cultural e afirmação da identidade afro-brasileira, diante de suas origens. Por meio do Reisado, os participantes viveram essas tradições e valores culturais, transmitindo-os às gerações futuras. Essa preservação da cultura afro-brasileira é essencial para combater o racismo e reconhecer, além de fortalecer a diversidade cultural do país. Portanto, é fundamental que a educação valorize e inclua aquelas manifestações culturais em seu currículo, esperançosas para a construção de uma sociedade mais plural e respeitosa com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, a relação entre cultura e educação é de extrema importância na formação de indivíduos críticos e conscientes do mundo que os cerca. É através da cultura que se transmitem valores, tradições, hábitos e crenças, elementos fundamentais na construção da identidade de um povo e de um indivíduo.

No contexto escolar, a cultura pode e deve ser trabalhada como um elemento integrador e enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem. A cultura popular, por exemplo, é um patrimônio cultural riquíssimo que deve ser valorizado e preservado, mas muitas vezes é negligenciado em sala de aula.

Além disso, a cultura pode ser utilizada como ferramenta para discutir temas importantes e atuais, como a diversidade cultural, a inclusão social e a preservação do meio ambiente. Ao explorar a cultura de diferentes regiões e povos, é possível ampliar o conhecimento dos alunos sobre o mundo e, consequentemente, sua visão crítica e reflexiva sobre a realidade em que vivem.

É necessário repensar a forma como a cultura é tratada no contexto escolar e mais do que isso, inseri-la como um elemento chave no processo de formação dos indivíduos. A cultura pode ser um poderoso instrumento de transformação e construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente.

No que tange ao Reisado, além de ser uma expressão artística que une música, dança e teatro, também carrega consigo uma forte carga histórica e demonstrada que remete às tradições africanas e indígenas presentes na formação cultural brasileira. A participação das crianças nos grupos de Reisado permite que elas tenham contato com a história e tradições de seus cuidadores, fortalecendo assim sua identidade cultural e a preservação do patrimônio imaterial brasileiro. Além disso, o Reisado também pode ser um instrumento educativo, confiante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, ensinando valores como respeito, solidariedade, cooperação e senso de comunidade.

Por fim, a inclusão da cultura, e por sua vez, do Reisado na educação, requer uma mudança de perspectiva e de práticas pedagógicas por parte dos educadores. É necessário que os professores sejam capazes de trabalhar com a diversidade cultural em sala de aula, reconhecendo e valorizando as diferentes culturas presentes na escola e na comunidade ao seu redor. Isso requer uma formação adequada, que nem sempre é oferecida ou valorizada pelas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. G. **Entre peças, cantos, danças e memórias: o Reisado enquanto patrimônio cultural de Juazeiro do Norte**. 2016. Monografia de Conclusão de curso (Graduação em biblioteconomia) – Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, Ceará. Disponível em: <http://sites.ufca.edu.br/biblioteconomia/wp-content/uploads/sites/11/2019/04/2016-ALMEIDA-VITORIA-MONOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8S-j/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Diário Oficial da República, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

_____. Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991 - **Lei Rouanet. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional à Cultura (Pronac) e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8313cons.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão do Ceará. **PPA participativo**. seplag.ce.gov.br, 2015. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2017/05/cariri.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

COSTA, F. S.; SILVA, N. F.; OLIVEIRA, R. M. da S.; ANDRADE, A. R. A identidade cultural do Reisado em Boa-Hora PI. **Revista Eletrônica Humanas RES**, v. 1, n. 001, p. 13–13, 2019. Disponível em: <https://revistahumanares.uespi.br/index.php/HumanaRes/article/view/17>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. Educação e Sociedade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 21, n. 104, p. 449-454, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/i/2019.v27n104/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FERREIRA, A. V.; SIRINO B. M.; MOTA, P. F. Para além da significação formal, não-formal e informal na educação brasileira. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 584–596, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p584-596. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7736>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERALDO JUNIOR. **Música Peças de Reisado**. Albúm Warakidzã. Juazeiro do Norte: 2014. (duração min 3min48s).

GERALDO JUNIOR. **Música Menestrel do Mundo**. Albúm Calendário. Juazeiro do Norte: 2007. (duração min 3min25s).

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, v. 10, n. 1, 27-45, 2007.

MOREIRA, J. L.; OLIVEIRA, J. de F. A. C. A Educação em ambientes não escolares: um relato de experiência. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 31, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-educacao-em-ambientes-nao-escolares-um-relato-de-experiencia>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NUNES, C. **Reisado cearense: uma proposta para o ensino das africanidades**. Fortaleza: Conhecimento Editora, 2011.

PONTES, G. C. Identidade Pelo **Aveso da Ordem: a hibridização como processo na construção da identidade brasileira**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/defendidas-em-2020_/arquivos/6182tese_a_identidade_pelo_aveso_da_ordem_texto_revisado.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, A. L. F. da; PERRUDE, M. R. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. **Revista Eletrônica das Licenciaturas -UEL**. v. 1, n. 4, p. 46 – 56, 2013. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/>

[pages/arquivos/Volume4/TEXTO%205%20-%20p.%2046%20a%2056.pdf](#).
Acesso em: 05 set. 2024.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HISTÓRIAS INFANTIS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Jefferson Olivatto da Silva¹
Valéria Queiroz Furtado²
Jaqueline Garcia Cavalheiros³
Márcia Denise de Lima Dias⁴

RESUMO

O uso de histórias infantis é um recurso didático-pedagógico que proporciona um ambiente imagético no qual as crianças podem experimentar realidades equitativas e valores afrocêntricos. Este trabalho procura debater um plano de ação no qual a história infantil africana e afro-brasileira pode ser considerada um veículo ímpar no desenvolvimento integral de crianças no ensino infantil, beneficiando o ambiente escolar e as interações psicossociais como ação afirmativa e antirracista. A partir da discussão teórico-metodológica das Constelações de Aprendizagem, podemos constatar caminhos pedagógicos que compreendem a trajetória escolar como mantenedora de aprendizagens que podem ser atrativas e/ou refratárias ao pertencimento de crianças negras. Há duas problemáticas relativas à difusão dos livros infantis: primeiro, a hora do conto não é por si um evento cotidiano na educação infantil como deveria, segundo, e complementando o primeiro, o uso de histórias infantis para a educação das relações étnico-raciais não parece, ainda, ser tão comum. Concluimos que, a literatura afro-brasileira e africana no Brasil, principalmente na última década, apresenta alguns aspectos mais atrativos para a educação das relações étnico-raciais em vista da trajetória de adultos negros escritores(as) e ilustradores(as), tais como: identidade negra e autoestima, raça e etnia, cultura

1 Doutor em Ciências Sociais da UNESP-Marília, Docente da UEL-PR, jeffolivattosilva@uel.br;

2 Doutora em Educação pela UFSCAr - SP, Docente da UEL-PR, coautor1@email.com;

3 Doutoranda em Educação pela UNICENTRO-PR, Docente da UNICENTRO-PR, mardias@gmail.com;

4 Mestra em Educação pela UNICENTRO-PR, professora municipal, Faxinal-PR, coautor3@email.com;

africana e afro-brasileira e história e cultura afro-brasileira e africana. Tais recursos imagéticos seriam assim instrumentos simbólicos para que crianças pudessem constatar sua racialidade a partir da valorização de seu passado de construção social, políticas, religiosa e econômica na África, de luta e resistência contra a colonização na África e no Brasil e da riqueza de seus valores civilizatórios.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Étnico-Racial, Educação Antirracista, Constelações de Aprendizagem, Contação de Histórias.

INTRODUÇÃO

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

A presente exposição é uma parte de discussão de um programa de formação continuada de professoras da educação infantil, 4 a 5 anos, que tem como intuito o empoderamento feminino paranaense, tendo em vista o financiamento extensionista do governo do Paraná por meio da Fundação Araucária e da SETI. Nesses termos, apresentamos algumas discussões preliminares que embasaram a formulação da problemática relativa ao programa proposto.

A relevância de um programa de formação que interseccione o empoderamento das professoras com o letramento racial no Paraná decorre de um histórico de formações de professoras que por gerações tiveram como parâmetro o silenciamento da diversidade étnica em vista do mito da democracia racial brasileira, que fora alimentado pelo ideário do Movimento Paranista diante de uma suposta inexistência de escravidão, negros, portugueses ou indígenas no estado (Martins, 1989). Todavia as unidades escolares atendem famílias, inclusive, de comunidades tradicionais negras (quilombolas e de religião de matriz africana), que perante o racismo institucional, são silenciadas desde o lar até a escola (Cavalleiro, 2000).

Desta forma, a viabilidade de um projeto de empoderamento de professoras depara-se com a qualidade e possibilidade de uma boa formação inicial, que se pauta em condições socioeconômicas e familiares desfavorecidas, dificultando o acesso ao ensino superior público, até a permanência e aproveitamento adequado deste período formativo. Além disso, a gestão administrativa de municípios com baixo IDH-M tende a contratar uma parcela significativa de professoras em regime de trabalho por Processo Seletivo Simplificado (PSS), dificultando por tal rotatividade uma formação continuada de qualidade. Com efeito este conjunto de condicionantes - formação inicial, formação continuada e regime de trabalho por PSS - distancia, assim, uma prática docente que seja reconhecida pela sua importância na formação educacional paranaense. Outrossim, a rotatividade docente é um dos fatores desestruturantes para uma educação que seja, de fato, pertinente para a transformação social a partir da escola. Além disso, a contação de história é outra problemática do processo

formativo inicial, visto que o discurso sobre sua importância é presente, mas a experiência e a troca de informações sobre o ato de contar história é ausente, inclusive ao longo da prática profissional enquanto formação continuada.

Nesse sentido, se torna algo fundamental estabelecer diálogos interdisciplinares, entre Antropologia, Psicologia, Literatura e História, para interpretar de que maneira a implementação da educação para as relações étnico-raciais pode ser realizada na primeira infância por meio da ludicidade. A esse respeito, a introdução de narrativas africanas e afro-brasileiras oportuniza às comunidades escolares apreenderem em seus currículos novos saberes e experiências em conformidade com as DCNERER: valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos, reconhecer na sabedoria ancestral, comunitária e atual, a discussão e a introdução de novos conteúdos disciplinares, além da capacidade criadora e criativa das populações negras em contínuo desenvolvimento (Faiad Da Silva; De Souza; Maringolo; Da Silva, 2018). Os autores apontam que a contação de história em torno da experiência feminina negra engendra a potência do ensino da negritude e oferece aos sujeitos se apropriarem de signos linguísticos, ao mesmo tempo em que se tornam protagonistas do discurso. Da mesma forma, cria-se um ambiente em que os sujeitos possam falar de suas experiências positivas ou não, reconstruir sentidos pessoais e compartilhados da negritude e interagir na comunidade. Assim é que histórias, contos e provérbios atuam como orquestradores de práticas lúdicas afirmativas (Carnaúba, 2019). Esse processo de aprendizagem pressupõe uma abertura a concepções epistemológicas sobre a produção e manutenção do conhecimento africano.

O projeto de formação continuada é organizado em módulos temáticos, que direcionam as atividades pedagógicas, relacionando diretamente a sustentabilidade com histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas (mitos, contos e histórias) e a confecção de jogos e brincadeiras com materiais recicláveis. Nesse sentido, a escolha de histórias conta com a participação da equipe, bem como oportuniza aos estudantes bolsistas e estudantes de graduação e pós-graduação nas reuniões semanais, o acompanhamento de todo o processo teórico-metodológico em conformidade com as ODS da Agenda 2030 da ONU. Assim, as histórias infantis ambientadas em África e no Brasil tem como foco a implicação da natureza no desenvolvimento pleno humano. Para tanto, a aprendizagem da matricentralidade (Almeida, 2024; Dias, 2019; Diop, 2014; Silva, 2022; 2024a) como pensamento ancestral apontando para o cuidado como habilidade humana necessária para o envolvimento da natureza para o desenvolvimento

infantil. Assim, o plantio e a colheita ilustram como a tecnologia pode e precisa convergir para a proteção e cuidado do meio ambiente, como a proteção da água potável, o cuidado do solo e a preservação da natureza com sustentabilidade. Com efeito, o uso de materiais recicláveis, que oportuniza à cultura escolar a discussão sobre o consumo consciente e a reutilização de materiais sólidos comumente encontrados no cotidiano familiar e escolar.

Torna-se evidente que a História chamada universal, quando resumida à História da Europa, é insuficiente para explicar toda a complexidade social, histórica e cultural da África e do Brasil. É imperativo desenvolver na disciplina histórica abordagens que rompam com o etnocentrismo sobre a África. Ao nos debruçarmos sobre os Estudos Africanos, deparamo-nos com diversas problemáticas que requerem atenção e análise crítica. Os Estudos Africanos englobam múltiplas perspectivas que contribuem para a resolução dessas problemáticas identificadas. Ademais, graças ao financiamento empresarial, das coroas, das organizações religiosas e de jornais europeus e estadunidenses, os registros dessas expedições delinearam o interesse estrangeiro de acordo com as riquezas descritas em seus relatos e diários. Ávidos por histórias de aventura e conquistas, os europeus e estadunidenses receberam de braços abertos as histórias de aventura de Edgar Rice Burroughs (1875-1950) como o heroísmo dominante ocidental retratado em Tarzan dos Macacos (1912) e do horror da selvageria no filme escrito por Edgar Wallace (1875-1932), King Kong, estrelado em 1933, produzido e realizado por Meriam Cooper, Ernest Shoedsack e David Selznick (RKO Productions). Se nos indagarmos qual a contribuição dessas obras para as populações ocidentais com vistas nas literaturas posteriores, a resposta seria intensificar o anseio por aventura e heroísmo em uma região inóspita, em que se bestializou ao lado dos grandes animais as populações que precisavam ser civilizadas.

Tendo como premissa essas questões, podemos iniciar com as problemáticas que permeiam a historiografia africana: a) as narrativas sobre a África utilizaram-se da latinização das línguas locais; b) as fontes e os enfoques de pesquisa dependeram dos interesses coloniais para gerar descrições e interpretações etnocêntricas; e c) as consequentes representações históricas e culturas africanas. Por isso, conforme em 2024, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pela Editora da Física, demonstramos com a finalidade didático-pedagógica aprofundamentos essas problemáticas e quais os caminhos decoloniais são viáveis para uma formação inicial e continuada antirracista e afir-

mativa. Esse processo de aprendizagem pressupõe uma abertura a concepções epistemológicas sobre a produção e manutenção do conhecimento africano. Por isso, é um caminho em direção a princípios e experiências africanas desenvolvidas por intelectuais, a partir da experiência africana e dos descendentes na diáspora. Nessa linha, apresentaremos os encaminhamentos historiográficos propostos por Joseph-Ki-Zerbo (2010), Elikia M'Bokolo (2009; 2011) e Molefi Keti Asante (2015).

METODOLOGIA

Neste projeto pretendemos contribuir para a formação continuada das professoras de primeira infância, contextualizando o uso de jogos neste âmbito educacional, que venham possibilitar à criança participar de experiências construtivas e despertem nas mesmas, a consciência feminina e racial necessária para que estas passem a desenvolver uma cultura que saiba dialogar com a diversidade cultural, como aponta o ODS 4.7, diariamente em sua comunidade. Assim, o projeto poderá articular o ensino, a pesquisa e extensão desde sua preparação, execução e avaliação final. Assim, para esse trabalho, partimos da discussão sobre a importância da literatura infantil que desenvolve práticas pedagógicas antirracistas e afirmativas. Com efeito, elucidamos a forma de conduzir uma formação continuada que seja dialogada e contínua com pesquisadores, mestrandos, doutorandos e graduandos de Psicologia, Educação e Artes Visuais. Por essa prática dialogada elucidamos as problemáticas que envolvem a preparação e a execução dessa prática formativa. Para tanto, utilizamos a concepção de Constelações de Aprendizagens que desenvolvemos pelo diálogo interdisciplinar e intercultural com as comunidades tradicionais negras e indígenas (Silva, 2016; 2024b). Dessa maneira, por uma perspectiva teórico-metodológica decolonial, ilustramos a construção coletiva de uma fábula, *A árvore encantada*, tendo em vista signos que favorecem as aprendizagens da negritude no cotidiano escolar outras matizes intersubjetivas criadoras e criativas para a afirmação da cultura e identidade negra em suas diferentes dimensões e em diálogo com a comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao termos em mente uma formação continuada a respeito de histórias infantis afro-brasileira e africanas, nos debruçamos sobre a articulação entre o letramento racial crítico e a educação lúdica para que sejam implementadas é preciso que o educador, em primeiro lugar, amplie sua aprendizagem, por meio de situações teóricas e práticas, exigindo o desenvolvimento de uma atuação reflexiva pelo recorte étnico-racial, promovendo a conexão entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas entre pares.

Uma das situações que se apresentam significativa para a análise do processo de constituição do sujeito são as brincadeiras e jogos infantis, considerando que estes são um fenômeno da cultura, que se configuram como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos, os quais são construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem.

Além disso, evocamos o trabalho de Lev Semionovitch Vygotsky (1979) para compreender a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil em direção a uma vida social equitativa. Para o autor as atividades que envolvem o brincar tem a capacidade de mudar o sentido atribuído na vida concreta a determinados objetos, valores ou quaisquer outros signos sociais na ação do imaginar, que potencializa novas aprendizagens para sua mudança na vida social. Em outros termos, pela ludicidade temos a abertura fundamental para que signos atribuídos ao ser negro/a possam alterar sentido negativo vinculado ao racismo para um sentido positivo pelo intermédio de brinquedos, jogos e contação de história. Nesse sentido, tanto o pertencimento negro/a quanto o convívio com negro/a podem gerar sentimentos, pensamentos e imagens positivas pelo uso da ludicidade. Além disso, conforme Abramowicz (2012), o processo de invisibilidade e exclusão marcam a condição social de infância, especificamente as infâncias negras. Os estudos de infância passaram a denunciar a invisibilização de distintas formas de viver a infância na história, a exemplo daquelas que pertencem a coletivos sociais, raciais e étnicos, que não são reconhecidas como parte da história social, econômica, política, cultural e pedagógica do país.

Portanto, podemos entender que o desenvolvimento de dimensões psicossociais e educacionais, inspirados pela interseccionalidade de Gonzáles (1988) e nas dimensões psicológicas que articulem as relações étnico-raciais implicadas com os campos de experiências da educação infantil, apontam a interdependência de: a) perspectiva ontológica de pertencimento racial segundo

o desenvolvimento humano; b) epistemologia pedagógica efetivando-se a partir de formas próprias da vivência negra em seu protagonismo ancestral e atual; c) condução metodológica pelo foco no universo infantil pela ludicidade; d) reconhecimento ético do racismo no contexto socioeducacional para que haja a condução de práticas antirracistas; e) política dialógica para o desenvolvimento de um ambiente escolar de acolhimento à diversidade étnico-racial.

Sobre o pertencimento racial é importante considerar que a trajetória escolar ao longo de seu processo com ênfase na educação infantil demonstra o quanto a aprendizagem do racismo se caracteriza como uma aprendizagem social por seu efeito de condução da intencionalidade que paira no imaginário coletivo. Conforme Gomes (2005), o contato com próximo contribui para formação da identidade, mas o pertencimento a um grupo social fortalece esse processo. Entende-se por identidade o sentimento pertencimento, o que torna um grupo distinto dos demais, através de suas relações sociais e referências, políticas, culturais e históricas. Desse modo, a identidade negra inserida no ambiente da Educação Infantil implica tanto em seu reconhecimento e pertencimento social e pessoal, formado através do diálogo com o outro, bem como, numa construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e diálogos que, dentro da Educação Infantil, ainda se faz necessário. Além disso, devemos estar atentos que a identidade negra e o processo de reconhecimento negro e seu pertencimento, segundo Gomes (2005) implica na construção do olhar de um grupo étnico/racial sobre si mesmos e, a partir da relação com o outro, volta-se para si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. No entanto, esse processo não existe para a criança negra se dentro da Educação Infantil a criança negra for um ser isolado, seja na turma, nas representações, nas brincadeiras, no cotidiano.

Se de um lado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) não explicita a luta antirracista ou afirmativa, por outro deixa uma brecha ao qual podemos explorar para a valorização da diversidade e da valorização de si mesmo e do outro. Dentre os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se. e desenvolvimento propostos pela BNCC, ressaltamos os aspectos conviver e conhecer-se:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017)

A reflexão sobre uma epistemologia pedagógica que leve em consideração a vivência infantil negra é oportunizar que, de um lado, a discussão sobre o combate do racismo deve ser contínuo, de outro, afirmar as dimensões sociais da vivência infantil da negritude (alimentação, vestuário, religiosidade, ritmicidade, sorriso etc.) possa se fazer presente no contexto por meio de práticas pedagógicas, considerando necessariamente o ensino por uma perspectiva imagética e lúdica. Esses elementos auxiliam às crianças brancas, inclusive, que tenham acesso a signos sociais, que podem pairar em torno de uma história infantil com ilustrações, narrativas e ritmicidade positivas. Com efeito, esses elementos inseridos pela narrativa infantil servirão como arsenal imagético e afetivo para construir e compartilhar identidades que dialogam com a alteridade negra.

Dessa forma, a ludicidade precisa ser resgatada na educação infantil como uma estratégia que supere as artimanhas do racismo. O contexto educativo dessa formação (ensino) revela que a articulação de espaços de ação investigativos (pesquisa) para análise do processo de conscientização das professoras sobre seus modos de pensar, sentir e agir sobre o lúdico e o protagonismo feminino no contexto de diversidade étnico-racial em que estão inseridos, são a base pela qual a intervenção (extensão) pode e deve ser efetivada. Para tanto, em torno das histórias é o proposto o desenvolvimento de jogos, brinquedos e brincadeiras com materiais recicláveis, o que possibilita a reflexão sobre a importância de aliar a ludicidade com a consciência racial, no sentido de que haja a concretização dos objetivos antirracistas e afirmativos propostos (GUTIÉRREZ, 2008). As brincadeiras e jogos são, portanto, essenciais para promover os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e são também constitutivos do processo de internalização de conhecimentos (BORBA, 2005).

Podemos evidenciar que o reconhecimento do racismo é um direito social ao qual a criança negra, indígena, amarela e branca precisa ter acesso para a formação de uma consciência racial crítica, bem como aprender a dialogar diante da alteridade presente em seu cotidiano e na historicidade brasileira. Nesse sentido, há literaturas infantis que aproximam o imaginário e a percepção infantil por narrativas imagéticas, como é o caso, por exemplo de *Betina* de Nilma

Lino Gomes, *Amoras* de Emicida e *Pequeno Príncipe Preto* de Rogério França. À medida que o imaginário infantil consegue gerar novos signos que o auxiliam a interpretar o racismo por sua crueldade, novas regras podem ser construídas na interação imagética e assim alterar a concretude das relações (Vygotsky, 1979). Podemos considerar que essas narrativas trazem signos que auxiliam o universo infantil a lidar com tal problemática. Elementos como a narrativa, a ambientação da história e o protagonismo dos personagens negros implicam um arsenal simbólico e afetivo ao qual as crianças podem se apropriar e os tornar instrumentos de reconhecimento do racismo, bem como afirmar a diferença da negritude em processos sociais mais equitativos na forma pedagógica. Assim é que a identidade negra e autoestima, raça e etnia, cultura africana e afro-brasileira e história e cultura afro-brasileira e africana precisam ser representados em signos da literatura infantil em toda e qualquer meio possível: termos, símbolos, cores, fenótipos negros, música, alimentação, religiosidade, territorialidade, afetos etc. Quanto mais esses signos estiverem presentes e de forma contínua em diferentes histórias para diferentes idades, maiores serão as chances de que a trajetória escolar oportunizará uma aprendizagem que atinja seu objetivo afirmativo e antirracista.

Ilustrativamente, apresentamos uma produção coletiva de criação de história infantil que auxiliará essa formação como exemplo de produção dialogada. Nesse caso e em processo dialógico e coletivo foi confeccionado uma fábula infantil, denominado *A árvore encantada* (prelo). Essa história teve como forma organizativa o esboço de seu enredo trabalhado pelos membros do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE) e, na sequência, o grupo definiu o tom da história para que atinja alguns objetivos (tematização africana, protagonismo negro e fenótipos), conforme trabalhado anteriormente (Almeida, 2023; Silva; Dias; Almeida, 2023). Posteriormente o grupo desenvolveu um jogo com materiais recicláveis como estratégia complementar para criar mais experiências pedagógicas e para o desenvolvimento do imaginário infantil afirmativa e antirracista, além disso, um manual para as professoras dos usos possíveis de contação de história e confecção de jogos e brincadeiras enfatizando os campos de experiências atrelados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seguem abaixo as fotos da história (Foto 1 e 2) e do jogo (Foto 3) abaixo.

Foto 1 – A árvore encantada 1



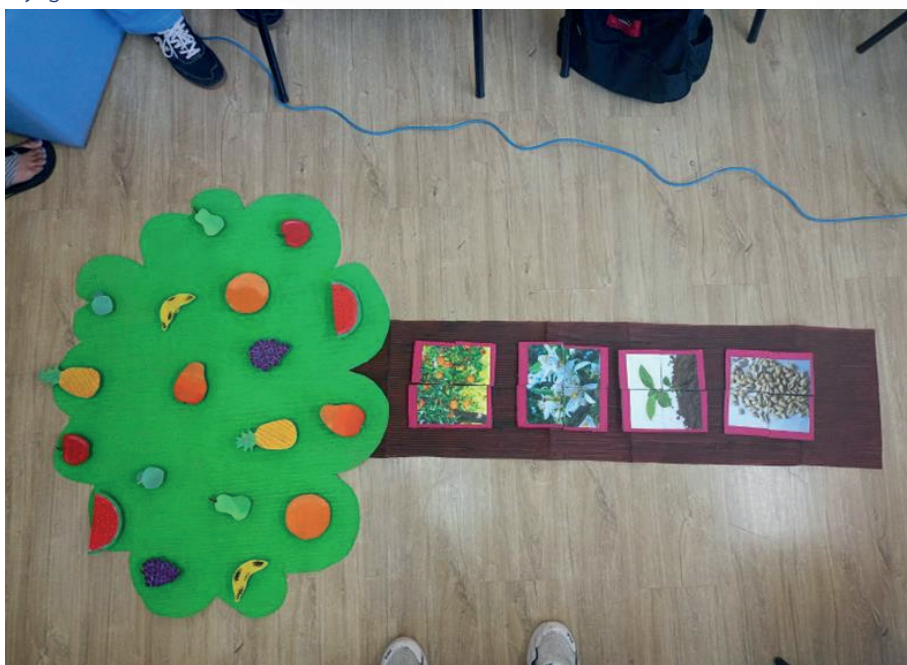
Fonte: Autores, 2024.

Foto 2 – A Árvore encantada 2



Fonte: Autores, 2024.

Foto 3 – Jogo da Árvore Encantada



Fonte: Autores, 2024.

De acordo com o intuito do programa de formação há que ser frisado o protagonismo feminino, inclusive em fábulas como demonstrado acima. O feminino nos mitos de origem africanos e afro-brasileiros tem como foco a aprendizagem da matricentralidade como pensamento africano e diaspórico em vista do surgimento da humanidade em África, por meio de contos e histórias míticas e religiosas a partir da importância da mulher e mãe para a sociedade (Almeida, 2024; Dias, 2019; Diop, 2014; Silva, 2022; 2024a).

Outrossim, há uma consideração em termos de continuidade da aprendizagem social necessário há uma formação continuada que possa ser realizado em um semestre. Nesses termos, além de mitos de origem consideramos que seja importante apresentar outros elementos a esse processo tais como: personalidades femininas entre os povos africanos e daqueles que foram forçados a virem para o Brasil, por ex: Egito: Nefrite, Cleópatra, Reino de Ndongo e Matamba - Nzinga, Zazau/Zaria - Amina, Congo - (Dona Beatrice) Kimpa Vita; o empoderamento da negritude brasileira por meio de valores civilizatórios em torno da matricentralidade; e, também, desenvolver atividades pedagógicas relativas à importância da ação feminina no contexto social da história recente africana e afro-brasileira.

A partir da educação das relações étnico-raciais no universo da infância na escola, há a expectativa de que todas as crianças tenham seus direitos garantidos e respeitados e a realidade do racismo estrutural que perpassa o fazer pedagógico e a cultura escolar das instituições. Os desafios são extensos não somente no campo político e social, como também no contexto pedagógico e educativo em que desde a mais tenra idade, as crianças são expostas a todo o tipo de situações, sejam elas, agradáveis ou não. Nesse segmento, a interdisciplinaridade tem sido um dos pressupostos de estudos para a tessitura de proposições afrocêntricas e para a educação das relações étnico-raciais, sendo crucial para o desenvolvimento do letramento racial crítico para o trabalho a ser desenvolvido com as crianças e suas infâncias (Silva, 2024b).

Com efeito, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (2009), apontam que o reconhecimento, valorização e o respeito em relação a contribuições históricas-culturais dos povos afrodescendentes, asiáticos, europeus e outros países da América latina, devem ser apropriados pelas crianças afim de combater o racismo e à discriminação com a interação das crianças com essas histórias.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que tange a Educação Infantil:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira. (Brasil, p. 48-49, 2004).

Ademais, Ferreira e Gomes (2019) enfatizam que o letramento racial crítico é imprescindível para a compreensão das relações de poder que se fundamentam nas questões raciais, as quais permeiam os contextos sociais, políticos e ideológicos. Assim, ao considerarmos o letramento racial na infância, promovemos uma ação preventiva contra práticas discriminatórias. Cavalleiro (2000) argumenta que tal prevenção requer um trabalho sistemático de reconhecimento

precoce da diversidade étnica e dos impactos negativos que o preconceito e a discriminação acarretam ao contexto brasileiro.

Neste contexto, a contribuição para o desenvolvimento profissional de professores da educação infantil pode promover um aprofundamento do conhecimento e gerar novas indagações significativas para o avanço da pesquisa, especialmente no que tange à fundamentação teórica acerca do papel da educação nas relações étnico-raciais e seu impacto no desenvolvimento humano, tanto infantil quanto profissional. Além disso, as iniciativas de formação — que englobam ensino, pesquisa e extensão — podem enriquecer a formação docente, favorecendo a construção de um ambiente educacional afirmativo e antirracista, ao incentivar a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Ademais, a utilização consciente de atividades lúdicas propicia uma educação voltada para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, assim como para a educação ambiental e a coleta seletiva. Essa abordagem também visa conscientizar os educadores sobre a viabilidade econômica do emprego de materiais recicláveis como alternativas na confecção de jogos e brinquedos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vislumbramos a Educação Infantil como um espaço de identificação e pertencimento, no qual o conhecimento de si mesmo e do outro que cercam as crianças negras e não negras possam ser experimentadas e vivenciadas de maneira que cada uma possa perceber sua origem e ancestralidade.

Pensar na existência de crianças negras e não negras como sujeitos participantes da sociedade e que produzem cultura ao passo que são interpelados por ela pela ótica étnico-racial mostra as dificuldades às quais uma criança negra está exposta e o quanto a Educação Infantil interfere tanto de forma positiva quanto negativamente nessa construção. Para que essa ação seja antirracista é preciso que referenciais positivos sejam apresentados a ela para que por meio do pertencimento racial e social ela possa ter uma visão positiva de si.

Dado ao exposto, fica evidente a necessidade de oportunizar vivências na Educação Infantil que envolvam o conhecimento cultural de si e do outro, para uma formação identitária positiva, por meio do conhecimento do outro, a escuta, o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas, serão resultados das práticas que oportuniza e dá espaço para os saberes culturais conforme previsto da lei 10.639/03.

Embora seja o atual documento normativo para Educação Infantil, inexistente na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil alguma passagem específica sobre o ensino de História e Cultura Africana, portanto o documento ainda carece de mais formulações. No entanto, entende-se ainda que, a BNCC torna-se elo quanto a garantia e obrigatoriedade da Lei 10.639/03, mostrando que, modificações na Educação Infantil devem ser feitas, a fim de se posicionar contra práticas racistas e que, muitas vezes segmentam, dividem e excluem crianças negras de não negras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ALMEIDA, Jaqueline Garcia Cavalleiro. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil como auxílio na luta antirracista**. 2024. 127f. Dissertação (mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2024.

ASANTE, Molefi Ketii. **The history of Africa**: the quest for eternal harmony. 2. ed. New York/London: Routledge, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEI, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum**

Curricular: educação é a base. Brasília, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 12 jun 2024.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em: 12 jun. 202

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Márcia Denise de Lima. **Benzedeiras:** a educação de resistência feminina de mulheres negras pelas ervas. 2019. 96f. Dissertação (mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2019.

DIOP, Cheick Anta. **A unidade cultural da África:** esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade Clássica. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.

FAIAD DA SILVA, C. R.; DE SOUZA, A. A.; MARINGOLO, C. C. B.; DA SILVA, Vagner G. A análise do multiculturalismo no currículo de ciências: uma proposta de inserção de cosmogonia iorubá nos conteúdos de Biologia e Astronomia. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especial, p. 381-408. 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus.; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Letramento racial crítico:falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019.

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 10639/03. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África**: Metodologia e pré-história da África. Vol. I. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. XXXI-LVII. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**. Ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra**: história e civilizações. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009. t. I (até o século XVIII).

M'BOKOLO, Elikia. **África negra**: história e civilizações do século XIX aos nossos dias. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri, 2011. t. II.

SILVA, Jefferson Olivatto. Religião e africanidades: práticas culturais de longa duração. In: GIL FILHO, Sylvio fausto. **Liberdade e religião**: o espaço sagrado no século XXI. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, Jefferson Olivatto. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Editora da Física, 2024a.

SILVA, Jefferson Olivatto. **Pertencimento negro no ensino superior** - uma investigação das aprendizagens sociais na trajetória escolar. Ponta Grossa-PR: Editora UEPG, 2024b.

SILVA, J.O.; DIAS, M. D.L.; ALMEIDA, J.G.C.. Tu te tornas eternamente responsável pela literatura infantil que cativas: letramento racial na infância. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 22, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6798>>. Acesso em: 28 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. **Soviet Psychology**, 17, 3-35.

A IDENTIDADE ÉTNICA EM JOGOS DE TABULEIRO: UMA CONSTRUÇÃO CULTURAL QUE UNE ARTES E MATEMÁTICA

Wendel Melo Andrade¹
Liane Garcia Pinheiro Lemos²
Hemetério Segundo Pereira Araújo³

RESUMO

A prática interdisciplinar entre artes e matemática na educação básica pode ser alcançada através da utilização de jogos de tabuleiro de origem africana – utilizamos aqui o jogo ACHI – promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e da ludicidade. Nessa mesma perspectiva a ludicidade que, há algum tempo, faz-se presente na sala de aula como reforço estratégico para o ensino das mais variadas disciplinas, inclusive, da matemática, foco deste trabalho. Este estudo é um relato de experiência que enfoca a construção, o entendimento e a aplicação do jogo de tabuleiro ACHI como ponto central para explorar a identidade étnica, desafiando a visão eurocêntrica dominante nos currículos escolares e reafirmando a importância desta construção cultural. Como estratégia de trabalho utilizamos a observação participante, documentando as experiências vivenciadas em diários de campo e registros fotográficos, adotando um método participativo que envolveu a interação contínua entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa, visando analisar qualitativamente os impactos pedagógicos. Essa pesquisa revelou a necessidade de desconstruir o currículo colonizador, destacando a riqueza conceitual da matriz africana, sob a ótica da etnomatemática, que integra, na prática docente, o letra-

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, professorwendelmelo@gmail.com;

2 Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, lianegarcia.edu@gmail.com;

3 Doutorando em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE/RENOEN, hemet.two@hotmail.com.

mento matemático e cultural, enriquecendo o ensino com elementos da sabedoria dos povos africanos. A abordagem lúdica, competitiva e colaborativa dos jogos estimulou a participação dos alunos, reconhecendo os contributos matemáticos da ancestralidade africana. Além disso, o ensino do jogo ACHI abriu espaço para discussões sobre educação antirracista, promovendo uma maior identificação e reconhecimento cultural entre os estudantes. Assim, a etnomatemática se revelou fundamental para uma abordagem mais holística e culturalmente sensível do ensino, contribuindo para a formação de uma identidade étnica forte e positiva entre os alunos.

Palavras-chave: Identidade Étnica, Jogos de Tabuleiro, Educação Antirracista, Ensino de Matemática, Etnomatemática.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade entre matemática e cultura é uma ferramenta poderosa para a superação dos currículos eurocêntricos utilizados no Brasil (Silva Júnior, 2016). Este estudo parte da experiência de promover uma educação antirracista, utilizando o jogo de tabuleiro africano ACHI como instrumento pedagógico na matemática.

A etnomatemática, enquanto abordagem que explora as interações entre cultura e matemática, oferece a base teórica para o processo de construção deste trabalho (D'Ambrosio, 2011). O artigo apresenta uma experiência prática de aplicação do ACHI em sala de aula, com ênfase nos impactos no desenvolvimento cognitivo e na construção de uma identidade étnica positiva.

A base teórica deste estudo está fundamentada em autores que exploram a intersecção entre cultura, educação e matemática, destacando a importância da etnomatemática e da educação antirracista. D'Ambrosio (2011) enfatiza a etnomatemática como um elo entre tradições e modernidade, questionando a hegemonia eurocêntrica no ensino de matemática. Já Moita (2003) discute como a história da educação no Brasil e o desenvolvimento do currículo pode ser analisada a partir das diferentes abordagens teóricas que influenciaram a educação ao longo do tempo.

Brito e Mattos (2016) e Knijnik (2012) trazem a importância dos saberes populares e das práticas culturais, mostrando que o ensino de matemática pode ser enriquecido com elementos de culturas não-hegemônicas. A crítica ao currículo colonizador se fortalece com Bandeira (2016), que ressalta a necessidade de refletir e agir pedagogicamente de forma a integrar as experiências culturais dos estudantes.

Nesse contexto, vemos favorecidos aqui os estudos acerca da educação antirracista cuja importância tem ganhado cada vez mais destaque em nossa contemporaneidade, especialmente em países como o Brasil, onde a diversidade cultural e étnica é um traço marcante da sociedade (Ferreira, 2012). Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar como o uso de jogo de tabuleiro ACHI contribui para o desenvolvimento de uma identidade étnica positiva e para a promoção de uma educação antirracista nas aulas de matemática, por meio de sua aplicação em uma Escola Municipal de Tempo Integral, pertencente ao Distrito V, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE.

A ESCOLA E A PREMISSA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Explorar a evolução histórica e filosófica da matemática diante de eventos passados que moldaram cenários futuros revela a necessidade de reexaminar o papel da escola acerca das diferentes possibilidades de construção do saber dessa componente curricular, a fim de que a trajetória educativa escolar não se restrinja unicamente à satisfação das demandas econômicas do mercado. Nessa linha, pode-se inserir a etnomatemática enquanto necessidade educativa para contextos escolares tão diversos. “A Etnomatemática re-coloca a matemática: a matemática ocidental como uma Etnomatemática” (Fantinato, 2009, p. 32).

É muito comum identificar nos livros didáticos utilizados na educação brasileira conceitos exclusivamente voltados às abordagens da produção cultural ocidental (Fantinato, 2009). Um professor de matemática da Educação Básica que explique em sala de aula o sistema de numeração enquanto mecanismo de elaborar conceitos numéricos básicos, irá encontrar a explicação do sistema egípcio, do sistema babilônico, dos Maias e, principalmente, do sistema de numeração romano.

No entanto, dificilmente será possível encontrar o sistema de numeração dos nossos povos originários, por exemplo. E, quando se questiona os estudantes quais são as possíveis hipóteses pelas quais se justifique a inexistência dessas narrativas, prontamente eles revelam acreditar que esses povos não utilizavam matemática.

Daí que, para desenvolver uma educação matemática para todos, seja necessário não só contextualizar o grupo social da criança com as vivências e recursos próprios, focando as interações que se estabelecem entre a comunidade local, e os outros espaços sociais, nomeadamente, a escola, mas também olhar o grupo social, entendendo o seu real já interpretado pela cultura. (Fantinato, 2009, p. 60)

Por esse motivo, identificar abordagens etnomatemáticas na educação requer pesquisa e um confronto desafiador uma vez que a realidade retrata uma ênfase significativa na mecanização da população para atender às exigências da supremacia industrial (Fantinato, 2009).

Permanece arraigado o modelo educacional fabril, que demandava crianças adaptadas a um ambiente de trabalho repetitivo, imerso em fumaça, ruídos de máquinas, vida em espaços densamente povoados e disciplina coletiva. Este

modelo persiste ainda nos tempos atuais, apesar de tantas outras modelagens de trabalho terem surgido no mundo do trabalho (Bandeira, 2016).

O advento do sistema fabril teve um impacto significativo nas esferas política, social, econômica e cultural, desafiando a predominância da indústria artesanal em favor da produção em massa (Bandeira, 2016).

É consensual entre os teóricos do campo curricular que as várias narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem ser representados. Essas narrativas não estão apenas representadas em disciplinas ditas humanas, como a Geografia e a História, mas também naquelas disciplinas ditas exatas, como a Matemática e a Física. (Bandeira, 2016, p. 20)

Concomitantemente à Revolução Industrial, surgiu a necessidade de instituir a escola pública, visando proporcionar educação a todos (Macedo, 2010). Isso se tornou imperativo, uma vez que a nova ordem industrial demandava um tipo de indivíduo equipado com habilidades que nem a família e nem a igreja eram capazes de fornecer isoladamente.

A concepção da escola pública, também conhecida como “escola para todos”, originou-se em resposta às demandas do mercado no pós-revolução industrial e à introdução do sistema fabril. Esse sistema necessitava de uma grande quantidade de mão de obra “qualificada” para operar máquinas que impulsionaram não apenas a indústria, mas toda a economia (Macedo, 2010).

Naquela época, a lógica predominante e a tendência do mercado eram cruciais para a sobrevivência de uma nação em meio à concorrência acirrada do capitalismo. A escola ensinaria apenas as habilidades necessárias para atender às demandas industriais, criando uma mão de obra numerosa, com salários baixos e longas jornadas de trabalho em condições desumanas. Neste sentido, “o outro se dilui em meio às práticas pedagógicas eminentemente uniformizantes e eivadas de cosmovisões, conhecimentos e métodos social e economicamente excludentes”. (Macedo, 2010, p. 30).

Tal abordagem pretendia aumentar significativamente a produtividade e lucratividade do sistema industrial, estabelecendo a massificação da escolarização como o paradigma ideal para a produção em série. No entanto, os trabalhadores não apenas precisavam executar tarefas repetitivas, em grupo e de forma sincronizada, mas também ser disciplinados para garantir a eficiência do grupo (Macedo, 2010).

O modelo educacional fortemente influenciado pela sociedade fabril muitas vezes limita o objetivo do aluno à lógica hierárquica da sociedade, impedindo o desenvolvimento pleno do senso histórico-crítico.

A exemplo disso é possível citar o Dia do Índio em que durante longos anos crianças foram pintadas e levadas a fazer dancinhas enquanto sequer tinham dimensão de quais comunidades indígenas ainda existem no Brasil, muito menos quais conhecimentos são produzidos na nossa cultura, incluindo os conceitos matemáticos (Moita, 2003).

Com isso, a escola não apenas aliena a consciência humana, mas também distorce a própria história do homem. A fragilidade da escola reside na sobrevalorização de práticas pedagógicas centradas na transferência de conhecimento, resultando em pessoas sem criatividade e percepção (Moita, 2003). No caso da matemática, substancialmente, o aprendizado muitas vezes se resume a fórmulas e teorias sem levar aos estudantes a compreensão daquele estudo. Isso cria professores que reproduzem o que aprenderam, sem aplicar uma abordagem pedagógica significativa.

A falta de significado percebida pelos alunos muitas vezes reflete a realidade do professor, incapaz de contextualizar o que não está claro nem para si mesmo. “Frente a esta realidade, pergunto-me: o que fazer? Como o currículo tem contribuído para melhorar ou piorar essas diferenças? Que conhecimento é esse que mediado pelas máquinas eletrônicas modela e produz identidades?” (Moita, 2003, p. 03).

A ETNOMATEMÁTICA E SUA INSERÇÃO NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

A atuação docente reconhece com facilidade que a educação é influenciada por diversas variáveis que se entrelaçam em meio a inúmeras nuances.

A educação em geral depende de variáveis que se aglomeram em direções muito amplas: a) o aluno que está no processo educativo, como um indivíduo procurando realizar suas aspirações e responder às suas inquietações; b) sua inserção na sociedade e as expectativas da sociedade com relação a ele; c) as estratégias dessa sociedade para realizar essas expectativas; d) os agentes e os instrumentos para executar essas estratégias; e) o conteúdo que é parte dessa estratégia. (D’Ambrósio, 2005, p. 105)

Apesar desse reconhecimento ser um saber notório no cotidiano escolar, na graduação e na pós-graduação, a divisão mecanizada do conhecimento se mantém inclusive para licenciados, pedagogos e psicólogos. D'Ambrósio (2005) propõe uma abordagem holística da educação, especialmente da Educação Matemática. Segundo o autor, essa propositura pode causar desconforto no leitor ou ouvinte, da mesma forma de termos como: transdisciplinaridade, etnomatemática, enfoque sistêmico, globalização e multiculturalismo. No entanto, todas essas designações refletem o amplo esforço de contextualizar nossas ações, como indivíduos e sociedade, na concretização dos ideais de paz e felicidade para a humanidade.

Neste sentido, a insistência na educação para todos somente pode ter coerência se ela puder proporcionar melhor qualidade de vida e maior dignidade à humanidade como um todo (D'Ambrósio, 2005). É pressuposto da etnomatemática que a dignidade de cada indivíduo se manifeste, genuinamente, quando as pessoas se relacionem com outras pessoas sem que isso possa parecer algo ruim ou intolerável. Logo, alcançar um estado de paz interior é uma prioridade. No entanto, isso é desafiador, especialmente diante dos inúmeros problemas do dia a dia, principalmente nos relacionamentos interpessoais.

Não deveríamos deixar de esforçar-nos para perceber se o outro também enfrenta dificuldades em sua existência, muitas vezes relacionadas a problemas materiais, como falta de segurança, emprego, salário, moradia e alimentação. Se a solidariedade com o próximo é a primeira expressão de pertencimento a uma sociedade como afirma D'Ambrósio (2005), a sala de aula, em hipótese alguma, poderá ser expressão de autoritarismo, muito menos de amedrontamento como é percebido principalmente e, sobretudo, no ensino da matemática.

Conforme Fantinato (2009), o ensino da Matemática frequentemente reflete uma visão histórica que destaca a genialidade de poucos indivíduos, como Newton, atribuindo-lhes um toque divino. Isso resulta em uma educação que promove a reprodução do conhecimento, deixando os alunos sem capacidade crítica e passivos.

Assim como são raros os depoimentos de alunos que gostam de matemática, podem ser recorrentes a verbalização daqueles que a odeiam, ou simplesmente são completamente traumatizados pela experiência de ter que estudá-la. Logo, se são reais tais depoimentos, se há dor na ação educativa escolar, o processo de aprendizagem será tão somente a continuidade dos modelos de opressão como tantos outros já vividos na história. Se isso é verdade, é também verdade

que o homem apenas ignora toda a sua história e estado de sofrimento gerado por relações que não aproximam pessoas Fantinato (2009).

Com isso, fazem grupos se repelem a ponto de se constituir uma extrema polarização das relações, inclusive digitais. Por isso, a Etnomatemática destaca-se por seu enfoque no raciocínio qualitativo e conceitual. Essa forma de abordagem é considerada crucial não apenas para o avanço matemático, mas também para promover uma nova organização social, possibilitando a crítica e análise do mundo. Diante disso, D'Ambrosio (2011) defende a necessidade de incorporar esse tipo de raciocínio aos sistemas educacionais em todos os níveis de ensino.

A IDENTIDADE ÉTNICA EM JOGOS DE TABULEIRO

Uma prática viável para o professor de matemática da educação básica é a utilização da etnomatemática na inserção de jogos para desenvolver raciocínio lógico matemático e outras competências socioemocionais.

A ideia do Programa Etnomatemática surgiu da análise de práticas matemáticas em diversos ambientes culturais e foi ampliada para analisar diversas formas de conhecimento, não apenas as teorias e práticas matemáticas. E é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. (D'Ambrosio, 2005, p. 102)

Dada a natureza competitiva humana quando desafiada em regras que classifica vencedores, tal prática tende a gerar grande participação estudantil, principalmente pelo fato desafiador do jogo que supostamente leva um sujeito a se sobrepôr ao outro. Entretanto, a competência docente pode levar a uma mediação da aprendizagem na qual conduza os alunos a reconhecerem que tal sentimento de rivalidade e disputa é exatamente a premissa que gera, inclusive, o distanciamento do currículo escolar atualmente concebido no Brasil (Ferreira, 2012), que rejeita a riqueza conceitual dos conceitos de matriz africana. Resgatar aspectos culturais na medida em que se ensina matemática na prática, pode levar aos aprendentes a construção de saberes conceitos, inclusive de si mesmos.

Conforme explica D'Ambrosio (2005), a educação deve ser vista como uma estratégia promovida por grupos culturais para estimular o desenvolvimento individual e coletivo, visando a manutenção do grupo e o avanço na

satisfação de necessidades de sobrevivência e transcendência. Do ponto de vista da etnomatemática, além do letramento da componente é possível explorar o letramento cultural, amparando a prática com elementos da cultura dos povos africanos, por exemplo.

No mês de novembro, ocasião em que se reforça a riqueza conceitual de matriz africana, jogos como o Achi, Mancala, Yotê e Borboleta africana podem ser apresentados como forma de desenvolver aprendizagem matemática assim como, levar os alunos a gerarem mais identidade e reconhecimento com a produção intelectual da nossa ancestralidade (Alves e Rosa, 2015).

Esta prática educativa, além de visar explorar a viabilidade da utilização de jogos como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e competências socioemocionais no contexto da educação básica, revela novos saberes com modelagem diferentes das aplicadas nos padrões ocidentais, com a mesma ou mais riqueza conceitual (Ferreira, 2012).

O progresso da Etnomatemática depende de leituras multiculturais de narrativas perdidas, esquecidas ou eliminadas. A busca de uma nova historiografia é fundamental. Um exemplo dessa nova leitura são estudos recentes do papel das mulheres e dos africanos negros no Renascimento europeu, quando se construíram as bases do mundo moderno. Essa linha historiográfica é muito difícil, pois as crônicas da época respondem às ideologias então dominantes. (Fantinato, 2009, p. 15)

A abordagem adotada envolve a compreensão da natureza competitiva e colaborativa dos jogos, que estimulam a participação dos estudantes através de desafios, aproveitando a inclinação natural humana para reconhecer os contributos matemáticos oriundos dos povos diretamente relacionados à ancestralidade de significativo número de crianças e jovens dos nossos contextos escolares. No entanto, destaca-se a importância da competência docente na mediação desse reconhecimento, possibilitando aos aprendentes a construção de conceitos, incluindo aqueles relacionados a si mesmos (Ferreira, 2012). Além disso, as africanidades propõem uma perspectiva etnomatemática, incorporando não apenas o letramento da componente matemática, mas também a exploração do letramento cultural.

Nesse sentido, busca-se enriquecer a prática pedagógica com elementos da cultura dessa etnia, especialmente durante o mês de novembro, quando se reforça a riqueza conceitual da matriz africana. Os jogos podem ser apresenta-

dos pelos professores enquanto ponto de partida para esse trabalho, no entanto, as possibilidades de enriquecimento são dadas havendo espaço para que os estudantes introduzam também seus conhecimentos ancestrais promovendo compartilhamento de saberes, autoconhecimento e autocuidado. Ao mesmo tempo, estimular nos alunos uma maior identidade e reconhecimento com a produção intelectual de sua ancestralidade (Alves e Rosa, 2015). Assim, a etno-matemática constrói uma abordagem mais holística e culturalmente sensível no ensino da matemática na educação básica.

METODOLOGIA

O presente trabalho é um relato de experiência (Mussi, Flores e Almeida, 2021), baseado na aplicação prática do jogo ACHI em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal de Tempo Integral - EMTI Hildete Brasil de Sá Cavalcante - pertencente ao Distrito V da Secretaria Municipal de Educação/SME, localizada no bairro Mondubim, na cidade de Fortaleza/CE.

A referida Escola, em atividade desde 2018, adota como princípios educativos: o protagonismo juvenil, os 4 (quatro) pilares da educação, a educação interdimensional e a pedagogia da presença, assumindo o compromisso de desenvolver a formação integral de seus alunos, promovendo ações escolares para além dos objetivos acadêmicos dos estudantes, alcançando também o olhar educativo para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Neste contexto, como estratégia de trabalho utilizamos a observação participante para o registro das vivências dos alunos durante o desenvolvimento de todo o processo em sala de aula, ajustando as atividades de pesquisa conforme as interações dos referidos alunos (Marietto, 2018). A experiência foi documentada em diários de campo e registros fotográficos, visando analisar qualitativamente os impactos pedagógicos.

O referido jogo foi construído e aplicado ao longo de toda a 4ª etapa de 2023, sempre nas aulas de matemática, como atividade integrada ao Projeto Africanidades, tendo como propósito uma prática pedagógica construída a partir da articulação das diferentes áreas do conhecimento nos processos de ensino aprendizagem, voltada ao reconhecimento e a valorização dos povos e da cultura africana.

No referido Projeto, como ideia central, vimos a ênfase no processo de ressignificação do continente Africano, tal como o conhecemos nos livros didá-

ticos, permitindo aos alunos a apropriação de um olhar diferenciado frente a tudo que comumente já foi falado e difundido.

O Projeto Africanidades reforça ainda o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, celebrado em 20 de Novembro no Brasil, data instituída oficialmente pelo Governo Federal por meio da Lei n.º 12.519, de 10 de novembro de 2011, referenciando o dia em que foi morto o líder do Quilombo dos Palmares, Zumbi, em 1695 (Brasil, 2011).

A implementação do jogo ACHI foi embasada na etnopesquisa crítica (Macedo, 2010), que permitiu investigar as interações culturais e pedagógicas no ambiente escolar, adotando um método participativo que envolveu a interação contínua entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa.

A coleta de dados se deu em diferentes momentos das aulas de matemática, levantando percepções e impactos dos conhecimentos apresentados na visão dos alunos, tendo os pesquisadores como observadores e participantes ativos no contexto estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados da experiência desenvolvida, vimos que a inserção do jogo ACHI nas aulas de matemática promoveu significativas mudanças no engajamento dos alunos. Houve aumento na participação ativa, maior interação entre os estudantes, a ampliação da percepção da matemática como disciplina ligada à cultura e à identidade e, porque não dizer, devida aquisição e retenção do conhecimento (Ausubel, 2000).

A inserção de jogos para o incentivo ou reforço do processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente em nosso caso, para o ensino e o aprendizado de matemática, não é algo novo, mas, mesmo não sendo novo, percebemos resistência de boa parte do universo dos professores, quer seja por desconhecimento ou por lacunas em seu processo de formação, imerso em formalismos e no modelo dito tradicional, como ratificam Carvalho e Gil-Péres (2011).

Convém, por isso, mostrar aos professores – durante sua formação inicial ou permanente – até que ponto e, insistimos, à margem de atitudes de rejeição generalizadas, o que eles denominam pejorativamente “ensino tradicional” neles está profundamente impregnado ao longo dos muitos anos em que, como alunos,

acompanharam as atuações de seus professores (Carvalho; Gil-Pérez, 2011, p. 39).

Percebemos também o interesse na participação dos estudantes desde a construção do referido jogo, passando pelo seu entendimento, até chegar a sua aplicação coletiva, promovendo discussões pertinentes a respeito da cultura negra e de suas causas mais gerais, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Confecção e Aplicação do Jogo ACHI.



Fonte: Autoria Própria.

A proposta objetivou, dentre outras ações, desenvolver um trabalho educativo que aprofundasse os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento, presentes na escola em formato de disciplinas regulares, acerca do continente africano e dos países que o compõe.

Neste mesmo âmbito, a proposta utilizada vem como mais uma estratégia que reforça o uso da ludicidade para a prospecção de um novo futuro das pessoas que a ela se integraram, alunos e professores, e, em igual aspecto, também serve para reaver elos formativos que, por algum motivo, perderam-se ao longo da jornada (Maroneze, 2009).

Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e a preparar-se para o futuro. Educar ludicamente adolescentes e adultos significar estar criando condições de res-

tauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro (Maroneze, 2009, p. 48).

Da mesma forma, outra ação presente na experiência realizada, tivemos a ampliação e a apropriação de conceitos matemáticos, bem como o desenvolvimento de habilidade, muitas vezes, ainda não exploradas pelo conjunto de alunos participantes dessa pesquisa, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 – Entendimento de Conceitos Matemáticos e Desenvolvimento de Habilidades.



Fonte: Autoria Própria.

Percebemos, ao longo do trabalho desenvolvido, um maior interesse dos alunos pela matemática propriamente dita, uma vez que eles, estimulados pela ludicidade, pela ação do jogar, tinham que se apropriar desses conceitos se quisessem ter uma boa performance frente aos demais.

Além disso, a abordagem colaborativa dos jogos, conforme destacado por Mattos (2015), facilitou a aprendizagem e incentivou o raciocínio lógico-matemático de forma natural e integrada. A combinação da ludicidade com o ensino de matemática proporcionou um ambiente de aprendizagem prazeroso e significativo, conforme os princípios da etnomatemática.

Em paralelo ao entendimento matemático, vimos que, a integração entre o jogo e a discussão sobre educação antirracista, por conta do aprofundamento

dos alunos na cultura africana, permitiu que eles refletissem sobre questões de identidade e de pertencimento, promovendo um ambiente de respeito e reconhecimento da diversidade cultural. Conforme apontado por D'Ambrosio (2005), o ensino de matemática pode e deve ser contextualizado culturalmente, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Entendemos ainda, que o tema em questão vem cada vez mais assumindo destaque na área da educação, dando ênfase às marcas da cultura e do povo africano na construção da cultura brasileira (Cerdas; Amorim, 2018), povo tantas vezes relegado ao esquecimento e a invisibilização, reduzido a mera força de trabalho e considerado, pelo próprio eurocentrismo, ainda na visão colonial, como desprovido de alma, justificando sua escravidão.

AGRADECIMENTOS

O presente capítulo foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), da Rede Nordeste de Ensino (Renoen - Polo IFCE) e da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o jogo ACHI revelou a importância de práticas pedagógicas que integram matemática e cultura, oferecendo uma abordagem inovadora e eficiente para a concretização e afirmação de uma educação antirracista, sem esquecer, obviamente, da apropriação de conceitos matemáticos importantes à jornada e ao desempenho acadêmica dos estudantes envolvidos.

Ao valorizar a matriz africana e promover a desconstrução de currículos fundamentalmente eurocêntricos, o ensino de matemática pode ser enriquecido com elementos que fortalecem a identidade étnica e cultural dos estudantes, além de quebrar barreiras do próprio conhecimento escolar, muitas vezes assimiladas como verdade, como a sua própria compartimentalização, que nos faz crer que o conhecimento pode ser segmentado em disciplinas que nada tem a ver umas com as outras.

O estudo reforça ainda a necessidade de expandir o uso de jogos e outras práticas lúdicas em sala de aula, não apenas como ferramentas pedagógicas,

mas como elementos de transformação social, capazes de romper com a hegemonia eurocêntrica e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Nessa perspectiva, deverá ser abordado na concepção da valorização das raízes da cultura brasileira, que têm origem africana, discutindo-se as relações étnico-raciais, as concepções relativas aos preconceitos raciais em nome do urgente e necessário respeito aos diferentes modos de ser, de viver e conviver. A melhor forma para isso é tornando de conhecimento comum e cotidiano as histórias e culturas dos povos africanos, enfatizando as pessoas e personalidades que construíram e constroem esse importante patrimônio.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. C.; ROSA, T. Jogos Africanos o elo entre o lúdico e a diversidade cultural. In: **Anais do Copene Sul** [Anais eletrônicos]. Campinas, Galoá, 2015. Disponível em: <https://proceedings.science/copene-sul/trabalhos/jogos-africanos-o-elo-entre-o-ludico-e-a-diversidade-cultural?lang=pt-br>. Acesso em: 19 Set. 2024.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução Ligia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 12 Jul. 2024.

BANDEIRA, F. A. **Pedagogia etnomatemática**: reflexões e ações pedagógicas em matemática do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21443>. Acesso em: 05 Ago. 2024.

BRASIL. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 12.519, de 10 de Novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm. Acesso em: 10 Jun. 2024.

BRITO, D. R.; MATTOS, J. R. L. Saberes Matemáticos de Agricultores. In: MATTOS, J. R. L. (org.). **Etnomatemática**: saberes do campo. Curitiba: CRV, 2016. P. 13-38.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Revisão técnica de Anna Maria Pessoa de Carvalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CERDAS, Luciene; AMORIM, Rejane. Alfabetização e africanidades: experiências formativas no curso de extensão ler e escrever na escola. **Revista Temas em Educação e Saúde**, v. 14, n. 1, 2018. p. 41-54. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/10632>. Acesso em: 08 Jun. 2024.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, 2005. p. 99-120. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 Ago. 2024.

FANTINATO, M. C. C. **Novos desafios teóricos e pedagógicos da etnomatemática**. In: FANTINATO, M. C. C. B. (org). *Etnomatemática - novos desafios teóricos e pedagógicos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15081/Etnomatematica.pdf;jsessionid=CDDC8E5C90160CBAF948FB693A1908F8?sequence=1>. Acesso em: 11 Set. 2024

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 21, n. 46, 2012. p. 275-288. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/408-Texto%20do%20Artigo-520-1-10-20120906.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

KNIJNIK, G. *et al.* **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARIETTO, M. L. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 17, n. 4, 2018. p. 05-18. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3312/331259758002/html/>. Acesso em: 05 Jul. 2024.

MARONEZE, Adriane Maso da Silva. **A ludicidade como dimensão humana na formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. 103 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10402593-Adriane-maso-da-silva-maroneze-a-ludicidade-como-dimensao-humana-na-formacao-de-professores.html>. Acesso em: 20 Mai. 2024.

MATTOS, J. R. L. Educação comunitária e cálculo mental em atividades cotidianas. In: **Anais da Conferência interamericana de Educación Matemática** [Anais eletrônicos]. Tuxtla Gutiérrez: UVM, 2015. p. 78-87. Disponível em: https://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/180/111. Acesso em: 20 Jul. 2024.

MOITA, F. **Currículo, conhecimento, cultura.** Universidade Federal da Paraíba, 2003. Disponível em: <http://bocc.ufpb.pt/pag/moita-filomena-curriculo-conhecimento-cultura.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2024.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, 2021. p. 60-77. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 Jun. 2024.

SILVA JÚNIOR, A. F. BNCC, Componentes Curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 91-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776>. Acesso em: 17 Jun. 2024.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: UMA REVISÃO NARRATIVA

Mariana da Silva de Lima¹

RESUMO

A educação para a saúde (EpS) é uma área que tem sido legitimada como um elemento fundamental para a promoção da saúde das pessoas. A EpS é uma forma de auxiliar a construção da autonomia dos indivíduos para cuidar de sua própria saúde. É sabido que a população negra no Brasil é a parcela da sociedade que mais sofre com a dificuldade de acesso a diversos serviços básicos, dentre eles os serviços de saúde. O objetivo desse trabalho foi realizar uma resenha teórico-reflexiva acerca da Promoção da Saúde da população negra brasileira a fim de contribuir para uma reflexão sobre a temática. O presente artigo é o resultado de uma pesquisa descritiva baseada em revisão de literatura narrativa com abordagem qualitativa. Além disso, esta pesquisa é composta também pelas análises reflexivas da autora acerca dos dados que foram levantados em bases de dados como a Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Google Acadêmico e Scopus. Os dados foram obtidos por meio da leitura e estudo integral dos artigos selecionados. Os resultados mostram que podem ser observados alguns avanços significativos na área, como a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, mas também mostram algumas dificuldades em viabilizar essa política. É necessário que os profissionais que ocupam os cargos de gestão na área da saúde possam se sensibilizar acerca do tema, pois a prática dos trabalhadores da saúde reflete a gestão a qual estão submetidos. Assim, gestores que se responsabilizem por uma prática profissional antirracista provavelmente terão como resultado uma equipe que irá refletir em diminuição das iniquidades étnico-raciais.

Palavras-chave: Saúde da população negra, Educação em saúde, Educação antirracista.

¹ Docente do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal. marianalima@ifce.edu.br

INTRODUÇÃO

A educação para a saúde (EpS) é uma área que tem sido legitimada como um elemento fundamental para a promoção da saúde das pessoas, além de ser um instrumento para tentar prevenir doenças em geral (RODRIGUES *et al.*, 2005). Segundo estudiosos da área, podemos caracterizar a EpS como uma forma de auxiliar a construção da autonomia dos indivíduos para cuidar de sua própria saúde, por meio de informações que viabilizem práticas e estilos de vida saudáveis (FIGUEROA *et al.*, 2004; JARAUTA *et al.*, 2006).

De acordo com Costa e Lopes (2008) EpS trata-se de um “processo deliberado de comunicação e ensino-aprendizagem orientada para a aquisição e fortalecimento de comportamentos e estilos de vida saudáveis, para promover escolhas positivas para a saúde e para evitar comportamentos e estilos de vida pouco saudáveis ou de risco.” (Costa; Lopez, 2008, p. 37). Desta forma, é possível perceber a importância considerável da EpS como um dos elementos capazes de mudar paradigmas das pessoas com relação aos seus estilos de vida e seus comportamentos que possam influenciar sua saúde.

É sabido que a população negra no Brasil é uma parcela da sociedade do país que mais sofre com a dificuldade de acesso a diversos serviços básicos, dentre eles os serviços de saúde (SOARES FILHO, 2012; BATISTA *et al.*, 2013). Isso é resultado de desigualdades sociais que refletem uma questão histórica enraizada na questão racial, além das políticas de tratamento discriminatórias voltadas para esta população ao longo dos anos, o que os levou, em sua maioria, a ocuparem os empregos mais insalubres, a moradias de baixa qualidade e a dificuldades em acessar os serviços de prevenção e tratamento de doenças (SANTOS, 1997; JONES, 2002) Isso torna a população negra brasileira uma parcela da população extremamente vulnerabilizada por conta do fenômeno do racismo (MUNANAGA, 1999). Assim, é possível perceber a urgência de ações e políticas públicas em EpS para a população negra, inclusive como uma forma de tentar minimizar as desigualdades do acesso à saúde, tentando tornar mais real possível a equidade em saúde.

O objetivo desse trabalho foi realizar uma resenha teórico-reflexiva baseada na literatura científica acerca da Promoção da Saúde da população negra brasileira a fim de contribuir para uma reflexão sobre a temática. Especificamente tratou-se de uma das vertentes da promoção da saúde que é a educação para a saúde voltada para os afro-brasileiros e algumas implicações acerca do tema.

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa descritiva baseada em revisão de literatura narrativa com abordagem qualitativa. Além disso, esta pesquisa é composta também pelas análises reflexivas da autora acerca dos dados que foram levantados em bases de dados de periódicos *online*.

METODOLOGIA

A busca dos artigos analisados foi realizada em 3 bases de dados, Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico e Scopus. As palavras-chaves utilizadas foram “Educação em Saúde”, “População Negra”, “Iniquidades em Saúde”, “Saúde e relações raciais”.

O principal critério de escolha dos documentos foi o assunto tratado, que deveria estar alinhado com a questão da saúde da população negra. Além disso, outro critério usado foi a língua da escrita do documento, que deveria ser o português. Por fim, outro critério relevante era a disponibilidade do texto integral da pesquisa.

Para o desenvolvimento deste estudo o enfoque dado foi a Educação para a Saúde direcionada à população negra brasileira seguida de reflexões sobre o que a literatura nos mostra sobre as necessidades e as ações desenvolvidas nessa área. A Tabela 1 mostra os elementos que compõem essa etapa da revisão narrativa.

Tabela 1. Planejamento inicial da busca nas bases de dados

Elementos norteadores da pesquisa	Descrição
Objetivos da revisão	Realizar a busca de pesquisas e documentos relevantes para uma discussão sobre a promoção da saúde na população negra.
Questão orientadora da investigação	O que tem sido escrito e investigado na área da Promoção da Saúde da População Negra no Brasil?
Bases de dados	Google Acadêmico, SciELO, Scopus.
Palavras-chave	Educação em Saúde, População Negra, Iniquidades em Saúde, Saúde e relações raciais.
Critérios de inclusão	Estudos em português Estudos que abordavam ações, projetos e programas ou pesquisas na área da Promoção da Saúde da População Negra.

Elementos norteadores da pesquisa	Descrição
Critérios de exclusão	Estudos que não abordassem o assunto em questão. Estudos que não tinham o texto integral disponível gratuitamente na rede mundial de computadores.

A leitura e análise dos artigos foi seguida pela reflexão da autora acerca dos dados apresentados na literatura e da realidade apresentada sobre a questão em estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a busca inicial com a leitura dos títulos e resumos dos resultados, alguns textos foram selecionados para o embasamento da narrativa apresentada. Dos documentos escolhidos, 5 foram documentos de destaque por trazer informações atuais e relevantes acerca da conjuntura da saúde da população negra. Os demais documentos são citados ao longo da narrativa juntamente com as reflexões da autora. A Tabela 2 mostra a lista dos 8 documentos em destaque.

O racismo é um fenômeno que coloca em desvantagem uma parcela significativa da população, especificamente a população negra do país, a qual, juntamente com os indígenas, possuem os piores indicadores sociais do Brasil. Este fato, de raízes históricas e que se reflete em tratamento discriminatório, levando à negação de direitos, resulta em dificuldades em todas as vertentes da vida do cidadão afro-brasileiro, inclusive no campo da saúde (WERNECK, 2005). A este respeito, Batista *et al.* (2004) exemplificam a vulnerabilidade da população negra no âmbito da saúde:

Há uma morte negra que não tem causa em doenças; decorre de infortúnio. É uma morte insensata, que bule com as coisas da vida, como a gravidez e o parto. É uma morte insana, que aliena a existência em transtornos mentais. É uma morte de vítima, em agressões de doenças infecciosas ou de violência de causas externas. É uma morte que não é morte, é mal definida. A morte negra não é um fim de vida, é uma vida desfeita, é uma Átropos ensandecida que corta o fio da vida sem que Cloto o teça ou que Láquesis o meça. A morte negra é uma morte desgraçada. (BATISTA *et al.*, 2004, p.635).

No Brasil estudos que relacionem etnia e saúde ainda são insuficientes para que se tenham dados adequados para subsidiar de maneira satisfatória a

tomada de decisão para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a população negra (MONTEIRO, 2004). Alguns estudos demonstram a raça como fator que influencia significativamente as condições de saúde do indivíduo, como a maior propensão para o desenvolvimento de diabetes e hipertensão na população negra, porém algumas pesquisas apontam em suas conclusões que a maior prevalência de certas doenças relacionada à raça está ligada à condição socialmente desprivilegiada dessa população, o que levaria a uma desigualdade no acesso à informação e aos serviços de saúde (ARAÚJO *et al.*, 2009). A esse respeito, Monteiro (2004) afirma:

“Uma discussão relevante nas análises sobre etnia/raça e saúde tem por base os dados sobre o maior risco da população negra, quando comparada à população branca, no que diz respeito aos agravos crônicos, como hipertensão arterial, diabetes mellitus e doença renal terminal. Estudos centrados no controle de variáveis socioeconômicas revelam que no mesmo estrato social há casos, como a hipertensão arterial, em que a população negra apresenta taxas de sobremortalidade e sobremorbidade em relação à população branca”. (MONTEIRO, 2004, p. 45).

Tabela 2. Documentos em destaque na busca nas bases de dados sobre a saúde da população negra.

Nº de Referência	Autor/Ano	Objetivos	Resultados
E1	ARAÚJO, E.M., COSTA, M.C.N., HOGAN, V.K., ARAÚJO, T.M., DIAS, A.B., OLIVEIRA, L.O.A./ 2009.	Propôs-se discutir o uso da variável raça/cor como fator determinante de desigualdades sociais e de exposição social ao risco de adoecimento e morte.	Observou-se que os estudos internacionais procuram debater e fundamentar o uso da variável raça/cor no campo da saúde.
E2	PIRES, C.G.S.; MUSSI, F.C../2012.	Identificar as crenças em saúde, de pessoas negras com hipertensão arterial, sobre as barreiras e benefícios relacionados à dieta para o controle da doença.	Concluiu-se que a promoção da saúde da população negra exige abordagem interdisciplinar e política de saúde, contemplando as suas especificidades e necessidades e dirigidas a aspectos preventivos e curativos.
E3	SOARES FILHO, A./2012.		

Nº de Referência	Autor/Ano	Objetivos	Resultados
E4	BATISTA, L. E., MONTEIRO, R.B., MEDEIROS, R. A./2013	Descrever o ciclo da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da População Negra na Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo nos anos de 2003 a 2010.	Os estudos sobre desigualdades em saúde evidenciam o racismo como determinante social da saúde e seus impactos, conforme indicado pelos diferenciais no perfil da morbimortalidade da população segundo raça/cor.
E5	CANAVESE, D., et al./ 2018.	Compilar informações e pesquisas acerca da Saúde da População Negra no Brasil.	Publicação de diversos manuscritos com contribuições importantes para a área.
E6	RIZZO, T. P. e FONSECA, A. B. C./ 2019.	Entender o estado da arte do conhecimento acerca da saúde da população negra.	A produção na temática é heterogênea, dispersa entre periódicos das áreas da educação, educação em saúde e interdisciplinar. Há vanguardismo da enfermagem e forte presença de estudos com povos e comunidades tradicionais. Nota-se dificuldade de interpenetração de referenciais teóricos e pedagógicos do campo da educação na sustentação das práticas educativas de saúde.
E7	BATISTA, L.E., SANTOS, M.P.A., CRUZ, M.M., SILVA, A., PASSOS, S.C.S., RIBEIRO, E.E., TOMA, T.S., BARRETO, J.O.M./2022	Realizar uma revisão de escopo rápida, combinada com análise temática e bibliométrica sobre a saúde da população negra.	O estudo contribui para consolidar o conhecimento sobre a produção científica relacionada com a SPN, subsidiando também a discussão em torno de uma agenda prioritária propositiva para pesquisas com vistas a aprimorar as políticas de saúde para essa população, superar o racismo e denunciar as violações de direitos.
E8	FERREIRA, A. S./ 2022.	Contextualizar a educação em saúde da população negra na Estratégia Saúde da Família quanto aos seus limites e às suas possibilidades.	A pesquisa demonstrou como a educação em saúde dentro da Estratégia Saúde da Família contribui para o autocuidado da população negra quando a maioria das vezes, se encontra invisível.

A mesma autora também pontua que é importante considerar a problemática que é atribuir as causas do adoecimento a fatores estritamente biológicos, visto que o processo de adoecimento se relaciona a fatores, biológicos, sociais, psicossociais e econômicos. No caso da população negra, a maior prevalência

de certas doenças pode ser explicada também devido a introdução abrupta de fatores de risco nessa população ao longo dos anos, visto que a origem do povo negro no Brasil está ligado ao evento histórico do escravismo, que dentre vários ônus, tem como uma de suas heranças a introdução de uma alimentação hipercalórica direcionada a essa parcela da população, bem como a um cotidiano de estresse, subsequente alcoolismo e tabagismo na etnia negra, um povo que muito provavelmente vivia em equilíbrio com o ambiente nas terras de sua origem (CRUZ, 2003).

Acerca da saúde e dieta, por exemplo, é sabido que no período de colonização no Brasil a alimentação da população negra, advinda do processo de sequestro do continente Africano e tendo como destino uma jornada de trabalho que em média durava 18h diárias, era composta por elementos que eram encontrados no continente americano como farinha de mandioca e de milho, interrompendo a dieta habitual desses povos, além disso os mais pobres contavam com uma alimentação composta de bacalhau, batata-doce, carne-seca e farinha, ou seja, uma dieta nutricionalmente de baixa qualidade (CRUZ, 2003; MONTEIRO, 2004). Nessa época um dos hábitos alimentares bastante problemático difundo foi o consumo de gordura saturada, além do sal, herança européia que se tornou um hábito nocivo para os negros, que também era usada para tratar enfermidades. O açúcar também começou a fazer parte cada vez mais da cultura do povo negro, enquanto o consumo de hortaliças, raízes e leguminosas em geral era mais raro (ARAÚJO, 2009). Todos esses fatos históricos podem ter colaborado para a construção de uma cultura alimentar que perdura por gerações na população negra, e que é agravada pela dificuldade do acesso a educação em saúde e outros serviços básicos de prevenção a fim de alcançar e manter uma boa qualidade de vida, tornando as pessoas negras indivíduos com a maior propensão a comorbidades quando comparada a certas etnias que compõem a população brasileira como a caucasiana.

Para dar uma resposta a essas iniquidades é necessário programas e políticas específicas, que trabalhem as questões sociais peculiares dessa parcela da população, levando em consideração todo o racismo que, no Brasil, é estrutural e estruturante (ALMEIDA, 2018).

Em 2009 foi oficializado a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, um verdadeiro marco na área das políticas públicas voltadas para os negros no Brasil. Um documento importante por reconhecer que o racismo reverbera também nas condições de saúde das pessoas negras, tor-

nando-as vulneráveis por conta das iniquidades étnico-raciais, além de ser um instrumento fundamental para tratar de maneira mais adequada os afro-brasileiros, os quais possuem necessidades específicas por conta de suas condições de vida impostas a eles pela sociedade (BRASIL, 2013). O objetivo principal desta política é impulsionar intervenções na área da saúde que considere a temática das iniquidades étnico-raciais, especificamente incentivando a abordagem do assunto na formação de profissionais da área da saúde, redirecionando estratégias e ações para que estas possam contemplar os saberes populares da cultura afro-brasileira. O foco também é estimular a mudança de paradigma dos trabalhadores da área da saúde para que sejam desconstruídos os estigmas, evitando exclusões no atendimento e no cuidado da pessoa negra. A proposta é fazer isso fortalecendo uma identidade positiva dos afro-brasileiros para assim evitar possíveis discriminações, minimizando vulnerabilidades (RIZO; FONSECA, 2019). A Política Nacional da Saúde Integral da População Negra é um caminho promissor na tentativa de alcançar uma equitabilidade na qualidade da oferta dos serviços em saúde para a população, a chamada equidade em saúde.

Por equidade em saúde entende-se como sendo o direito de cada cidadão, assim como obrigação do poder público, em garantir o acesso equânime e universal aos serviços de saúde (TRAVASSOS; CASTRO, 2008). Desta forma, políticas públicas que tenham como objetivo desenvolver ações equitativas se configuram como uma forma de tentar alcançar a igualdade entre os cidadãos. No entanto, para isto, é necessário observar que, para que ações equânimes possam ser realizadas é preciso que se reflita sobre as diferentes realidades de cada parcela da sociedade, com suas particularidades e dificuldades específicas, bem como as origens dessas dificuldades, para se desenvolver ações eficazes.

O acesso à saúde também faz parte disso. “A formulação de uma resposta política forte e adequada às iniquidades de saúde obriga a agir numa ampla variedade de campos: em primeiro lugar, devem ser estabelecidos os valores; a seguir, há que se descrever e analisar as causas; depois, devem ser erradicadas as causas profundas das iniquidades; e, por último, devem-se reduzir as consequências negativas das más condições de saúde” (WHITEHEAD *et al.*, 2002, p. 334).

A equidade em saúde relaciona-se à isonomia quanto ao direcionamento de determinados processos e intervenções em saúde. Seus agentes devem estar atentos às desigualdades entre os usuários dos serviços de saúde, além de estarem sempre vigilantes quanto a possíveis discriminações na prestação da

assistência. Importante também destacar que para uma assistência adequada, é necessário o entendimento de crenças e hábitos, relacionados à saúde, que essa parcela da população possui atualmente, visto que isso pode elucidar as causas do desenvolvimento de enfermidades, bem como ser uma informação importante para evitar a evolução indesejada de quadros de saúde adversos ou para a realização de intervenções em educação em saúde (BASTOS; BORENSTEIN, 2004; PIRES; MUSSI, 2008; STUCHI; CARVALHO, 2008). A literatura científica vem abordando essa questão nos últimos anos, ainda que em menor quantidade quando comparada a pesquisas com público caucasiano (BATISTA *et al.*, 2022). Sobre esse assunto, Pires e Mussi (2012) pesquisaram as crenças e os hábitos de dieta de pessoas hipertensas autodeclaradas negras. O resultado obtido foi a percepção que há dificuldade na manutenção de uma dieta restritiva para hipertensos, por conta de barreiras como não dispor de uma quantidade adequada de opções saudáveis no mercado que se adequem ao orçamento familiar, visto que a alimentação considerada saudável é percebida pelos participantes como tendo maior custo, além de também ser difícil, segundo os entrevistados da pesquisa, em ter uma dieta com baixo teor de sal por não ser considerada uma alimentação saborosa, o que dificulta a constância na dieta. Outro dado observado foi que participantes jovens da pesquisa mostraram dificuldade em perceberem-se vulneráveis à hipertensão por conta da ausência de sintomas, retardando a procura pelos serviços de saúde. As ações em EpS precisam considerar a subjetividade dos sujeitos bem como sua situação sócio econômica como elementos que influenciam sua adesão às práticas que contribuam com uma melhoria na qualidade de vida. A equidade em saúde também se relaciona à garantia do acesso à informação por meio da EpS.

A equidade em saúde tem muitas vertentes, sendo mais adequado estudá-la por meio de uma concepção pluridimensional, envolvendo aspectos referentes ao estado de saúde assim como as formas do indivíduo adquirir uma boa saúde e mantê-la (SEN, 2002). Desta forma, deve-se considerar que as ações de promoção em saúde voltadas para a população negra precisam contemplar as particularidades dessa parcela da sociedade brasileira: sua cultura, religiosidade, construção histórica e cosmovisão, sendo parte das ações de promoção da saúde a EpS. Esta pode se mostrar tão mais efetiva quanto mais democrática for sua construção, contando com a participação do público-alvo em sua articulação (FERREIRA, 2022).

Uma questão também muito relevante é que ao falarmos em EpS para grupos específicos, que possuem suas singularidades sócio-culturais como a população negra no Brasil, os profissionais de saúde devem refletir acerca de suas singularidades na elaboração de intervenções. É necessário que se perceba que os valores ocidentais enraizados em nosso sistema educacional, assim como em nosso entendimento do que é saúde, muitas vezes não são corroborados pela cosmovisão de muitos afro-brasileiros, os quais possuem uma outra percepção de mundo e, muitas vezes, uma noção diferenciada do que é saúde (AZEVEDO; OLIVEIRA, 2017, CANAVESE *et al.*, 2018). Alguns estudos demonstram essa realidade tanto em comunidades tradicionais como em comunidades urbanas (RIZO; FONSECA, 2019).

Experiências de parceria entre as instituições que representam o Estado e as instituições comunitárias podem ser um exemplo de articulação eficaz. Como exemplo, Gomes (2018), analisou o processo de implantação de uma unidade de vacinação em um espaço cedido por um terreiro de Umbanda, no Rio de Janeiro. A justificativa foi a falta de acesso equânime e o racismo sofrido pela comunidade local por parte de profissionais da saúde. A articulação com a instituição religiosa resultou na implementação da unidade de saúde planejada e requerida pela comunidade, com ações em Educação em saúde sexual e reprodutiva e sobre anemia falciforme desenvolvidas na nova unidade de saúde. Apesar de ações em EpS terem sido desenvolvidas com sucesso no local, a pesquisa concluiu que é necessário um maior esforço dos gestores para resolver de fato o problema do acesso à saúde pela população negra, além de um reconhecimento dos gestores das iniquidades étnico-raciais as quais são submetidas as pessoas da comunidade. Isso reflete diretamente na abordagem dos profissionais.

Em ações em EpS voltadas para a população negra há uma certa dificuldade em elaborar intervenções baseadas em teóricos da área da saúde (que referencie as informações em si) somados a teóricos da educação, estes últimos fundamentais para que as ações possam ser mais adequadas ao nível de formação do público-alvo (DINIZ *et al.*, 2005). Esse equívoco relevante pode ser um dos motivos da ineficiência de certas ações em comunidades tradicionais. Práticas de EpS desvinculadas de uma base em teóricos da educação podem resultar em intervenções que não educam os participantes para uma verdadeira autonomia para sua própria saúde, algo que deve ser sempre o objetivo de programas e projetos que visam promover uma real promoção da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa rápida reflexão acerca da saúde da população negra descreveu alguns avanços significativos na área, como a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, assim como também algumas dificuldades em viabilizar essa política.

É necessário que os profissionais que ocupam os cargos de gestão na área da saúde possam se sensibilizar acerca do tema, pois a prática dos trabalhadores da saúde reflete a gestão a qual estão submetidos. Assim, gestores que se responsabilizem por uma prática profissional antirracista provavelmente terão como resultado uma equipe que irá refletir em diminuição das iniquidades étnico-raciais.

Acerca das ações em promoção da saúde, mais especificamente em EpS para a população negra, ainda há certa deficiência na elaboração das intervenções por conta da ausência de um arcabouço de informações pedagógicas. Além disso, é necessário o desenvolvimento de mais estudos a fim de conhecermos melhor os elementos que influenciam os hábitos de vida, que influenciam a saúde e qualidade de vida, das pessoas negras. Essa questão é crucial para o planejamento de ações efetivas em EpS. É fundamental que haja uma cooperação entre as áreas da saúde e da educação para que possamos avançar na área da EpS para a população negra.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.. O que é racismo estrutural? São Paulo: **Letramento**. 112p, 2018.
- ARAÚJO, E.M.; COSTA, M.C.N.; HOGAN, V.K.; ARAÚJO, T.M.; DIAS, A.B.; OLIVEIRA, L.O.A.. A utilização da variável raça/cor em Saúde Pública: possibilidades e limites. **Interface Comun Saúde Educ.**, v. 13(31), p. 383-94, 2009.
- AZEVEDO, A. D. M.; OLIVEIRA, I. A. O racismo no contexto educativo: uma questão ética e de direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 626-636, 2017.
- BASTOS, D.S.; BORENSTEIN, M.S.. Identificando os déficits de autocuidado de clientes hipertensos de um Centro Municipal de Saúde. **Texto Contexto Enferm.** v.13(1), p. 92-99, 2004.

BATISTA, L. E.; ESCUDER, M. M. L.; PEREIRA, J. C. R. A cor da morte: causas de óbito segundo características de raça no Estado de São Paulo, 1999 a 2001. **Revista Saúde Pública**, v.38, n. 5, p. 630-636, 2004.

BATISTA, L. E.; MONTEIRO, R.B.; MEDEIROS, R. A. Iniquidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 681-690, 2013.

BATISTA, L.E.; SANTOS, M.P.A.; CRUZ, M.M.; SILVA, A.; PASSOS, S.C.S.; RIBEIRO, E.E.; TOMA, T.S.; BARRETO, J.O.M.. Produção científica brasileira sobre saúde da população negra: revisão de escopo rápida. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 27, n. 10, 2022.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS**. 2 ed. Brasília: O Ministério; 2017. Disponível em: < https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf > **Acesso em:** 02 de fevereiro de 2024.

CANAVESE, D. *et al.* Equidade étnico racial no SUS: pesquisas, reflexões e ações em saúde da população negra e dos povos indígenas. Porto Alegre: **Rede UNIDA**, (Série Atenção Básica e Educação na Saúde, v. 15, 2018.

COSTA, M.; LÓPEZ E.. Educación para la salud. Guía práctica para promover estilos de vida saludables. Madrid: **Ediciones Pirámide**, p. 37, 2008.

CRUZ, I.C.F.. Escravidão, racismo e exclusão são fatores de risco da hipertensão arterial em negros? **Bol Inst Saúde**, v.31, p. 23-6, 2003.

DINIZ, D.; GUEDES, C.; TRIVELINO, A.. Educação para a genética em saúde pública: um estudo de caso sobre a anemia falciforme. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 10, n. 2, p. 365-72, 2005.

FERREIRA, A. S. Educação em saúde da população negra na Estratégia Saúde da Família. **Práxis Educativa**. v. 17. p. 1-10, 2022.

FIGUEROA, I.V.; FARÍAS, M. V.; ALFARO, N. A.. Educación para la Salud: la importancia del concepto. **Revista de Educación y Desarrollo**. v.1, p. 43-48, 2004.

GOMES, MCPA. Projeto Ylê ayié yaya ilera (Saúde plena na casa desta existência):

equidade e integralidade em saúde para a comunidade religiosa afro-brasileira. **Interface** v. 14, p. 663-72, 2010.

JARAUTA, M. J. P., *et al.*. Manual de Educación para la salud. Instituto de la salud, **Gobierno de Navarra**. 188p, 2006.

JONES, C. P. Confronting institutionalized racism. **Phylon, Atlanta**. v. 50, n. 1, p. 7-22, 2002.

MONTEIRO, S. Desigualdades em saúde, raça e etnicidade: questões e desafios. In: MONTEIRO, S.; SANSONE, L., organizadores. Etnicidade na América Latina: um debate sobre raça, saúde e direitos reprodutivos. Rio de Janeiro: **Fiocruz**. p. 45-56, 2004.

MUNANGA, K.. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 1999.

PIRES, C.G.S.; MUSSI, F.C.. Crenças em saúde para o controle da hipertensão arterial. **Ciênc Saúde Coletiva**. v. 13 Supl. 2, p. 2257-67, 2008.

PIRES, C.G.S.; MUSSI, F.C.. Crenças em saúde sobre dieta: uma perspectiva de pessoas negras hipertensas. **Rev. Esc. Enf. USP**. v. 46 (3). p. 580-589, 2012.

SANTOS, M.. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, JÚLIO. O preconceito. 1ª. Ed. São Paulo, **IMESP**, p. 133-144, 1997.

RIZZO, T. P.; FONSECA, A. B. C. da. Concepções e práticas de educação e saúde da população negra: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v.13, n.4 , 2019.

RODRIGUES, M.; PEREIRA, A.; BAROSSO, T.. EpS – Educação pedagógica de formadores de saúde. Coimbra: **Formasau**. – Formação e Saúde Ltda. 111p., 2005.
SEN, A. Por qué la equidade en salud? **Revista Panamericana de Salud Publica**, Washington, v. 11, n. 5-6, p. 302-309, 2002.

SOARES FILHO, A. O recorte étnico-racial nos Sistemas de Informações em Saúde no Brasil: potencialidades para a tomada de decisão. In: BATISTA, L.E.; WERNECK, J.; LOPES, F. (Org.) 2. ed. rev. e ampl. Saúde da população negra Brasília: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, p. 34-61, 2012.

STUCHI, R.A.G., CARVALHO, E.C.. Persuasão como estratégia para modificar as crenças nos comportamentos de risco para a doença arterial coronária. **REME Rev Min Enferm.** v.12, n. 3, p. 295-302, 2008.

TRAVASSOS, C.; CASTRO, M. S. M. Determinantes e desigualdades sociais no acesso e utilização dos serviços de saúde. In: GIOVANELLA, L; ESCOREL, S; LOBATO, L. V.; CARVALHO, A. I.; NORONHA, J. C. Políticas e Sistema de Saúde no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. **Fiocruz**, 2008.

WHITEHEAD, M.; DAHLGREN, G.; GILSON, L. Construcción de una respuesta política a la falta de equidad en la salud: una perspectiva mundial. In: EVANS, T.; WHITEHEAD, M.; DIDERICHSEN, F.; BHUIVA, A.; WIRTH, M. (ed.). Desafío a la falta de Equidad en la Salud: de la ética a la acción. **Fundación Rockefeller:** Organización Panamericana de la Salud. Publicación Científica y Técnica n. 585, 2002.

PROTAGONISMO NEGRO NA ECIT PROFESSOR LORDÃO DA CIDADE DE PICUÍ-PB: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Silvera Vieira de Araújo Holanda¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo divulgar as ações realizadas no âmbito do projeto Protagonismo Negro na Ecit Professor Lordão da cidade de Picuí-PB: Inclusão, Diversidade e Protagonismo Estudantil desenvolvido na Escola Técnica Integral Professor Lordão, de Picuí –PB, de junho a novembro de 2023, com as turmas da 1ª, 2ª e 3ª série. O desenvolvimento do projeto fundamentou-se na necessidade de atender aos requisitos da Lei. 10.639/2003 que visa a inclusão nos currículos oficiais escolares o ensino da cultura afro-brasileira e africana; além disso, foi norteado nas discussões teóricas e metodológicas da pedagogia de projeto Almeida (2002) e da inclusão e valorização da história e cultura africana na escola Lima (2006) e Barros (2010). As ações desenvolvidas foram norteadas por uma perspectiva interdisciplinar e norteadas por um conhecimento baseado na valorização dos traços culturais, indenitários e sociais dos africanos e afrodescendentes. No desenvolvimento do projeto os alunos foram estimulados a leitura e produção textual, produção artística (produção de telas e de máscaras africanas), produção de cartazes e desenhos; encenação musical e teatral realizadas no auditório da escola. As atividades realizadas foram importantes para a construção de uma identidade negra no âmbito escolar e para o fortalecimento do protagonismo negro na escola. Além disso, possibilitou a construção de um conhecimento que valoriza e respeita a cultura e a história africana, contribuindo para desmitificar preconceitos e valorizar a diversidade cultural no ambiente social e escolar.

Palavras-chaves: Protagonismo Negro, Inclusão, Diversidade.

1 Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco – PPGH-UFPE (2017). Professora de História da Ecit Professor Lordão, Picuí-PB. silvera-vieira@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A escola está imersa em um ambiente social marcado pela desigualdade social e preconceito racial, ações de desrespeito para com os afrodescendentes são comuns no ambiente social e escolar. Este cenário pode ser observado nos dados do IBGE sobre Picuí-PB (2010). Segundo os dados, Picuí apresenta uma população de 18.222, deste total 1488 pessoas se declararam pretas, 10005 se declararam pardas, 28 indígenas, 8565 brancas e 359 amarelas. De acordo com os dados do IBGE, identificamos a existência da diversidade racial em nossa sociedade, onde são comuns ações de preconceito em diversos ambientes do espaço urbano: praças, escolas, clubes, lojas, supermercados. Com relação ao contexto educacional, a cidade possui a taxa de 97,7% de escolarização, com 14 escolas de ensino fundamental e 4 escolas de ensino médio. Neste universo escolar, abordar a problemática do preconceito racial.

A escola é um ambiente social que é influenciada por fatores externos mais amplos da sociedade contemporânea. Assim, o preconceito racial tem ultrapassado os muros da escola, sendo recorrentes casos de bullying envolvendo questões de cor. Esta situação-problema foi identificada mediante a aplicação do questionário do “Discriminação Racial e preconceito de cor”. Este foi aplicado nas turmas do Ensino Médio da escola, 152 alunos responderam ao questionário, dos quais 25 relataram ter sofrido ao algum tipo de preconceito e 127 responderam não ter sofrido nenhum tipo de preconceito, o que corresponde a 16 % dos alunos Ensino Médio.

Diante da situação-problema, o preconceito racial, o projeto “Protagonismo negro na Ecit Professor Lordão da cidade de Picuí-PB: inclusão, diversidade e protagonismo estudantil” foi planejado e executado na ECIT Professor Lordão, da cidade de Picuí-PB, durante o ano letivo de 2023, com as turmas do Ensino Médio do Curso Técnico em Análises Clínicas. Neste contexto, a campanha de combate ao preconceito racial na escola abordado no projeto constituiu um tema de relevância social e educativa, pois, vivemos em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural, sendo frequente a circulação de ideias preconceituosas na mídia impressa e eletrônica,² principalmente nas redes sociais, gerando

2 1 Na matéria intitulada “Registros de casos de racismo aumentaram 127% no Brasil em 2023, aponta relatório; RS lidera o ranking”, publicada no dia o jornal Gazeta Zero Hora, 18/07/2024, relata que os casos de racismo aumentaram 27% no Brasil em 2023. Segundo o jornal, os dados foram divulgados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública, o qual divulgou que foram feitos

relações de conflitos e práticas violentas. Nas escolas são frequentes os casos de agressão física e verbal entre os alunos envolvendo situações de preconceito. Sendo pertinente problematizar a “diversidade cultural”, no sentido de construir uma cultura de respeito entre os grupos de etnias diversas que compõem o universo escolar e social de Picuí. A diversidade cultural é uma construção social, histórica e política que está em constante transformação. Conforme explica Gomes (2008):

Em qualquer sociedade, a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relação de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados quando lutamos pela construção da democracia.” (GOMES, 2008, p. 70).

A partir de 2003, a diversidade torna-se mais efetiva no campo da política educacional brasileira, exemplificada na Lei. 10.639/2003 e no PNE (2010-2020). A legislação educacional vem a atender a concepção de que “[...] em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.” (GOMES, 2008, p. 70). Desse modo, a legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação 2001-2010 - Lei nº 10.172/2001 também ratificaram a importância de uma política educacional que respeite e reconheça a diversidade cultural no ambiente escolar como princípio educativo.

Assim, seguindo a legislação educacional a escola constitui um ambiente importante para a divulgação dos saberes que tematizam e valorizam a diversidade cultural. Considerando a importância da função social da escola na construção dos valores da paz e da diversidade cultural na sociedade moderna,

11.610 boletins de ocorrência de racismo, comparados aos 5,1 mil registrados em 2022. Fonte: Registros de casos de racismo aumentaram 127% no Brasil em 2023, aponta relatório; RS lidera o ranking. **Jornal Zero Hora**, 18/07/2024 - 12h28min. Disponível em : <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2024/07/registros-de-casos-de-racismo-aumentaram-127-no-brasil-em-2023-aponta-relatorio-rs-lidera-o-ranking-clydrk700173013js6hw9fwh.html>. Acesso em 27 de setembro de 2024.

optamos pelo trabalho pedagógico através da metodologia de projetos. A ideia de projeto envolve a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, traz a ideia de pensar uma realidade que ainda não aconteceu. O projeto constitui uma forma de pensar no presente as possibilidades futuras (FREIRE; PRADO, 1999). Trabalhar com projetos é importante no campo educacional pois, implica ação, tornar real os objetivos propostos (ALMEIDA, 2002). De acordo com esta metodologia de ensino, o aluno aprende saberes, valores, técnicas, habilidades que os permite refletir criticamente sobre o mundo social em que vive, e o torna preparado para a resolução de problemas sociais. Hernandez (1998) destaca a importância da pedagogia de projetos, ao ressaltar que “leva em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos” (HERNANDEZ, 1998, p.61).

Fundamentado nas discussões teóricas e metodológicas da pedagogia de projeto, e principalmente, na realidade escolar, o projeto foi desenvolvido para atender aos requisitos da Lei. 10.639/2003 que visa à inclusão nos currículos oficiais escolares o ensino da cultura afro-brasileira e africana. Neste sentido, torna-se, pertinente trabalhar com os alunos um projeto que tem como objetivo sensibilizá-los quanto à importância de reconhecer a diversidade étnica, social e cultural do Brasil e assim, desmitificar uma série de preconceitos e imagens depreciativas que circulam no ambiente social a cerca dos afro-descentes.

A lei nº. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, segue as perspectivas lançadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais pontuam que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira constitui eixo central do tema transversal “Pluralidade cultural,” o qual visa à adoção de uma postura não preconceituosa diante das expressões e manifestações culturais de diferentes grupos étnicos imersos na sociedade. O tema da pluralidade cultural é importante para o reconhecimento da contribuição das diversas culturas presentes no Brasil no processo de constituição da identidade nacional. Segundo Gadotti (1992), a escola que se insere nessa perspectiva da pluralidade cultural “procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e interdependente [...]” (GADOTTI, 1992, p. 21)

Nesta perspectiva da diversidade cultural, o Brasil celebra o Dia Nacional de Combate à Discriminação Racial no dia 3 de julho, esta data foi escolhida devido à aprovação da Lei Afonso Arinos (1.390), que estabeleceu como contravenção penal qualquer prática resultante de preconceito por raça ou cor. Com a Lei 7.437/1985, o que antes era considerado apenas contravenção, torna-se crime inafiançável. Já em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, avança no sentido de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos dos diferentes grupos étnicos e o combate a quaisquer formas de preconceito e intolerância étnica. Fundamentado nas referidas leis, o projeto visa contribuir para a efetivação da legislação de combate as formas de preconceito e intolerância na escola.

O projeto faz-se pertinente pelo estudo da história dos africanos “para compreender melhor a formação do povo brasileiro. Sabemos que os negros africanos obrigados a vir para a América como escravos tiveram importante papel na formação da nossa cultura” (BRAICK & MOTA, 2016, p. 223). Compreender as raízes históricas dos grupos africanos que vieram para o Brasil é uma forma de conhecer sua cultura, religião, economia, sociedade e seus traços identitários e suas repercussões na sociedade brasileira. No âmbito da história, iremos problematizar os reinos sudaneses (Gana, Mali) e os reinos lorubas (a cidade-estado iorubá, o reino de Benim, o reino de Congo). A escravidão africana tradicional e a escravidão moderna, a diáspora africana e o comércio internacional de escravos; o estudo da escravidão africana no Brasil; resistência à escravidão e a cultura africana e afrodescendente também serão abordados. A discussão destes temas históricos será importante para desenvolver um pensamento crítico a partir da percepção da África “como continente imenso, composto de múltiplas paisagens, culturas, língua, religiões e línguas” (BRAICK & MOTA, 2016, p. 223). E, sobretudo, conhecer a história e a cultura dos afrodescendentes e assim valorizá-los e reconhecê-los como parte de nossa história e de nosso povo como estabelece a Lei. 10.639/2003.

A campanha de combate ao preconceito racial torna-se relevante devido à promoção da educação com base no desenvolvimento de práticas inclusivas, de igualdade e equidade na medida em que o protagonismo estudantil foi norteado pela promoção de atividades culturais inovadoras tais como: produção textual e iconográfico (confeção dos folders), produção audiovisual (vídeos), produção artística (desenhos, máscaras,) produção teatral (teatro), cinematografia (sessão cinema – exibição de filmes).

METODOLOGIA

O projeto “Protagonismo negro na Ecit Professor Lordão da cidade de Picuí-PB: inclusão, diversidade e protagonismo estudantil” foi desenvolvido na escola Professor Lordão,, durante o ano letivo de 2023, com as turmas do Ensino Médio do Curso Técnico em Análises Clínicas, formado pelas seguintes séries e turmas: 1ª série A,B e C,; 2ª série A e B, e; 3ª série A e B. O desenvolvimento do projeto foi iniciado pela sondagem referente ao preconceito racial na escola, para isto, foi aplicado nas turmas do Ensino Médio da ECIT Professor Lordão, um questionário com o título “Discriminação Racial e preconceito de cor”. O resultado constatou que, do total de 152 alunos, 25 relataram ter sofrido ao algum tipo de preconceito e 127 responderam não ter sofrido nenhum tipo de preconceito, o que corresponde a 16 % dos alunos.

Figura 1 e 2: Questionário aplicado nas turmas do Ensino Médio da Ecit Professor Lordão

Questionário - DISCRIMINAÇÃO RACIAL E PRECONCEITO DE COR

1. Qual é o seu sexo? Feminino () Masculino ()

2. No Brasil tem gente de várias cores ou raças. Qual é sua cor ou raça?

Branca ()	Preta ()	Parda ()
Amarela ()	Indígena ()	Outra: cite-a

3. Quantos anos você tem? _____

4. Qual a sua série e turma: _____

5. Já sofreu algum tipo de preconceito racial? Se a resposta foi SIM, responda as questões a seguir:

6. Em qual lugar você sofreu preconceito racial?	a) Lojas ()	b) Escolas ()
	c) Praças ()	d) Igreja ()

8. Na sua opinião existem diferenças de inteligência entre brancos e negros? (se sim) Quem são mais inteligentes, os negros ou os brancos? Marque o número correspondente.

1. Não existem diferenças
2. Existem: os negros são mais inteligentes
3. Existem: os brancos são mais inteligentes
4. Outras respostas (anote): _____
5. Não sabe

9. O/a sr/a. já votou alguma vez em um político negro? (se não) O/a sr/a. votaria em um político negro? (se sim) O/a sr/a. votaria de novo em um político negro? Marque o número correspondente.

1. Já VOTOU em político negro e VOTARIA de novo
2. Já VOTOU em político negro mas NÃO votaria de novo
3. Não votou, mas votaria/ votaria dependendo do candidato
4. Não votou e nem votaria
5. Outras respostas (anote): _____
5. Não sabe

10. Na sua opinião, existe racismo no Brasil? (se sim)

1. Sim, muito 2. Um pouco 3. Não existe 4. Não sabe se existe

11. E alguma vez na escola o/a sr/a. se sentiu injustiçado/a, discriminado/a ou foi motivo de gozação dos colegas, de professores ou funcionários por causa da sua cor ou raça? (múltipla)

1. Sim, por colegas. 2. Sim, por professores. 3. Sim, por funcionários. 4. Não, nunca

12. Qual foi o caso, relacionado à escola, em que ficou mais claro que o/a sr/a. estavam sendo injustiçado, discriminado ou foi motivo de gozação por causa da sua cor ou raça? Por favor, descreva o que aconteceu.

13. Quem discriminou no ambiente escolar:

1. colega 2. professor 3. funcionário 4. parente (quint) 5. outro (anote): _____

14. Qual é cor ou raça dele/a? (Se alternativas - Se mais de uma pessoa, considere a que mais discriminou ou ofendeu).

1. Branca 2. Preta 3. Parda 4. Amarela ou 5. Indígena? 6. Outra

Fonte: Acervo Pessoal

O percurso metodológico envolveu uma série de ações realizadas ao longo ano letivo 2023, dentre as quais destacamos a realização do evento pedagógico denominado “Consciência Negra” da Ecit Professor Lordão 2023. Neste evento, realizado no dia 22 de Novembro de 2023, foram apresentadas as atividades pedagógicas organizadas e produzidas pelos alunos ao longo do ano letivo 2023.

Figura 3: Ornamentação do palco do Auditório da Escola Professor Lordão para a realização do evento.



Fonte: Arquivo Pessoal

A realização do evento “Consciência Negra” da Ecit Professor Lordão 2023 foi relevante na medida em que possibilitou a divulgação das ações de combate ao preconceito racial na escola. Estas ações realizadas e apresentadas pelos alunos, estimulando o protagonismo estudantil no ambiente escolar mediante a iniciativa de produzir cartazes, cantar, encenar peça teatral, confeccionar mascaras, e demais atividades que tematizam a cultura e a história afro brasileira, no sentido de inclusão e valorização desta no currículo conforme preconiza a legislação educacional brasileira atualmente.

Na abertura do evento “Consciência Negra” da Ecit Professor Lordão 2023, no dia 22 de novembro de 2023, foi realizada uma palestra para os estudantes da escola, intitulada o “Feminino Negro: a luta das mulheres negras”. Nesta palestra, Maria das Graças, que trabalha no CEOP e ativista do movimento negro e de mulheres na Paraíba, debateu com os estudantes a importância do empoderamento feminino negro no cotidiano e a luta das mulheres negras pelo acesso à educação, emprego e serviços públicos essenciais para a sua sobrevivência nas

idades e no campo, e; sobretudo, sua luta para romper com o duplo preconceito: negro e feminino, os quais fazem de sua rotina diária de resistência.

Figura 4: Palestra sobre o empoderamento feminino negro.



Fonte: Acervo Pessoal

A palestra foi importante pois, embora exista uma legislação que estabeleça os direitos das mulheres negras, a exemplo da Constituição de 1988 e do Estatuto da Igualdade Racial (2010). Contudo, na realidade “ainda existem insuficiências para promover a redução nas discriminações raciais e de gênero, tornando-se assim um desafio importante combater a discriminação da mulher no Brasil, visto que se tornou o grupo mais vulnerabilizado da sociedade brasileira.” (ANDRIGHETTO e BARBOSA, 2020, p.293). Nesse sentido, a palestra foi um momento oportuno para a reflexão sobre o preconceito racial com relação às mulheres negras e as formas de sua superação mediante o empoderamento da mulher negra, no sentido, de lutar para romper as barreiras que lhes são impostas no cotidiano.

No transcorrer do dia, os estudantes divididos em equipes e por salas temáticas, apresentaram ao público visitante o resultado das atividades desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Na sala temática do desenho, os estudantes apresentaram seus trabalhos que foram identificados por números, durante a

apresentação o público poderia escolher o desenho mais bonito e depositar o voto em uma caixa. Ao final foi feita a contagem dos votos.

Figura 5: Exposição de desenhos



Fonte: Arquivo Pessoal

A produção artística dos alunos foi norteadada pela valorização da cultura africana ao destacar a beleza da mulher africana, e sua importância para a sociedade brasileira, desde o período colonial as quais desenvolveram diversas atividades: serviços domésticos, agricultura, comércio ambulante. Esta produção artística foi relevante na medida em que estimulou o desenvolvimento das habilidades artísticas dos alunos, no quesito pintura e desenho. A importância do desenvolvimento de atividades de pintura e desenho no ambiente escolar reside no estímulo à criatividade, a expressividade, a comunicação, o senso crítico. A arte de pintar e desenhar constitui uma terapia emocional para os estudantes que, ultimamente tem sido acometidos de problemas emocionais relacionados à ansiedade e depressão. As habilidades artísticas dos estudantes se destacam no meio escolar e social, uma vez que, alguns já trabalham profissionalmente com neste ramo artístico, fazendo trabalhos por encomenda. Além dos desenhos, o protagonismo dos alunos no campo artístico pode ser verificado pela produção de pinturas em telas. Como identificamos nas figuras a seguir:

Figura 6 e 7: Desenho em tela- Máscaras africanas



Fonte: Arquivo Pessoal

No campo artístico, o protagonismo dos estudantes foi evidente com a produção de pinturas em telas com o tema africano. Para a confecção das telas os alunos, optaram por desenhar as máscaras africanas, destacando as cores e símbolos africanos. A produção das telas iniciou-se com a escolha do tema e do desenho, os alunos desenharam no papel o objeto, na sequência passaram o desenho para a tela, usando o lápis grafite. Em seguida, foi feita a pintura do desenho com tinta acrílica e guache. Ao final, as telas foram colocadas em locais ventilados para secar. O resultado pode ser visto nas imagens acima. A produção de pinturas em telas foi importante, pois, estimulou as habilidades artísticas no campo desenho e da pintura, além disso, contribuiu para divulgar na escola uma cultura africana ainda bastante desconhecida do grande público, no caso, as máscaras. As máscaras foram apresentadas em telas, mas também foram confeccionadas em material de argila, papelão e gesso. Estas foram pintadas em cores vibrantes com destaque para o amarelo, o vermelho, o preto, o branco e o azul. Assim, identificamos nas imagens a seguir:

Figura 8: Máscaras africanas



Fonte: Acervo Pessoal

A produção das máscaras revelou o talento artístico dos estudantes e o protagonismo foi evidente no sentido de aprender-fazendo, pois, o produto final resultou da pesquisa sobre as máscaras, o estilo e modelos existentes na África. Além do talento demonstrado na arte de saber-fazendo, os estudantes apresentaram as máscaras explicando a origem, o grupo étnico o qual pertenciam, os usos e os significados em cada tribo étnica. Além das máscaras, foram apresentadas pelos estudantes a dança “capoeira”, símbolo da cultura afro brasileira.

A sala de fotografia foi apresentada por um grupo de alunos que ornamentaram a sala com fotografia de personalidades negras que se destacaram na história, cultura e arte no Brasil e no mundo. Os estudantes apresentaram as fotografias ressaltando a importância da personalidade retratada. Além disso, a sala apresentou em horários específicos nos turnos manhã e tarde, a capoeira. A capoeira que é uma expressão cultural e esportiva afro-brasileira que compreende elementos arte-marcial, esporte, cultura popular, dança e música. Esta tem origem na escravidão em que os escravos a utilizavam com forma de resistência à escravidão personificados nos feitores e senhores de escravos. Assim, disfarçavam a capoeira com a introdução de mímicas, danças e músicas.³

3 Informações obtidas no site: <https://www.todamateria.com.br/capoeira/>. Acesso em 2 de setembro de 2024.

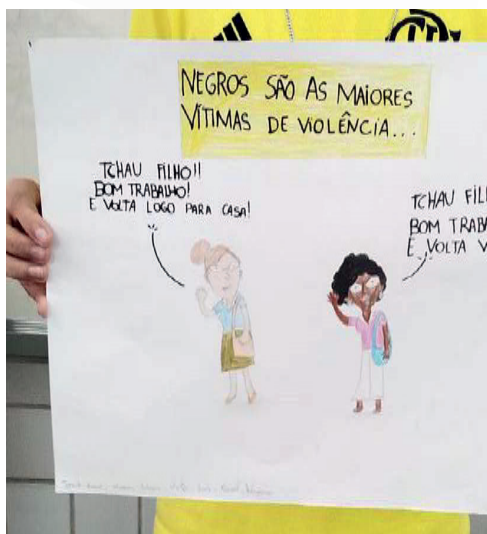
Figura 9: Sala de fotografia e apresentação de capoeira



Fonte: Acervo Pessoal

A metodologia do projeto envolveu as atividades de leitura e escrita, com isto, os estudantes foram estimulados a produzir cartazes para uma campanha de combate ao racismo na escola. Na imagem a seguir, podemos observar a exposição dos cartaz pelo discente com o tema: Negros são as maiores vítimas de violência..”, a produção faz uma sátira à violência sofridos por pessoas negras na sociedade resultante do racismo. A proposta do cartaz foi mostrar que as situações de violência afeta de forma desigual pessoas da mesma faixa etária, incidindo mais sobre os negros. A produção dos cartazes envolveu a pesquisa sobre o tema, mediante a leitura de textos. Na sequência, fizeram a escrita do texto articulada ao desenho, unindo texto e imagem.

Figura 10: Produção textual- cartazes



Fonte: Acervo Pessoal

O desenvolvimento do projeto foi norteador pela atuação protagonista dos estudantes, assim, identificamos na culminância apresentada no evento da “Consciência Negra,”2023, no auditório da Ecit Professor Lordão. Neste momento, o público presente na plateia ficou emocionado com a recitação de poesia feita pelo aluno José Mickael, a apresentação do teatro/ coral e a apresentação da banda musical da Escola, como identificamos nas imagens a seguir.

Figura 11: Recitação de poesia



Fonte: Acervo Pessoal

Na imagem acima, identificamos a recitação de poesia com temática afro-brasileira foi uma atividade pedagógica relevante na medida em que revelou um talento do aluno na composição da poesia. Além deste talento com as palavras, o estudante teve uma atitude protagonista ao produzir o poema e divulgá-lo para o público. Com isto, sensibilizou o público com uma poesia bem rimada e com sentido de defender a diversidade racial e o combate ao racismo. Tal atividade foi pertinente para o desenvolvimento das habilidades artísticas, bem como o talento na produção textual (leitura e escrita). Na sequência, foi realizada a apresentação musical com o tema afro-brasileira, nesta atividade artística os alunos tocaram instrumentos musicais e cantaram músicas, demonstrando um talento incrível que emocionou o público. Para esta apresentação os estudantes fizeram a seleção das músicas e; em seguida, fizeram vários ensaios para o cumprimento do propósito. Desse modo, a apresentação musical da banda da escola Ecit Professor Lordão, se destacou em sua atuação no evento, demonstrando o talento e o protagonismo dos músicos da escola.

Figura 12: Apresentação musical



Fonte: Acervo Pessoal

A atuação musical com vocal e instrumentos pelos estudantes através da banda da escola revela o talento destes no campo musical, este momento cultural possibilitou aos estudantes cultivar e divulgar seu talento para a comunidade, tornando possível uma profissionalização futura no ramo musical. A profissionalização musical, inclusive, tem sido recorrente entre os nossos alunos egressos, que cultivaram e divulgaram seu dom musical nas atividades escolares e, após o ensino médio, tornaram-se profissional da música. Para esta apresentação, os alunos ensaiaram várias vezes no horário do intervalo do almoço, as músicas apresentadas tinham temas africanos e de combate ao preconceito racial. Desse modo, além de desenvolver o talento musical, a apresentação serviu para conscientizar o público a cerca do tema preconceito racial na sociedade, estimulando os valores do respeito entre os alunos, no sentido de valorizar a cultura de paz e a diversidade cultural no ambiente escolar. Além da apresentação musical, o projeto incentivou a encenação teatral articulada à apresentação do coral, para esta atividade formamos um grupo de estudantes os quais escolheram o poema “Me gritaram negra”, de Victoria Santa Cruz, para a encenação no palco do auditório. Para esta encenação formamos um grupo do WhatsApp para trocar informações sobre os horários dos ensaios, figurino, equipamentos de som, disposição dos estudantes no auditório. A performance dos alunos foi bastante elogiada pelo público, sendo resultado de vários ensaios realizados em dias e horários combinados previamente pelo grupo do WhatsApp.

Na imagem abaixo, observamos a apresentação encenada do poema “Me gritaram negra”, de Victoria Santa Cruz, resultante do esforço e disciplina dos alunos nos ensaios. Nesta atividade desenvolvida no âmbito do projeto, foi perceptivo o protagonismo dos estudantes, verificado na desenvoltura e beleza da encenação apresentada que contagiou o público presente. Sendo, pertinente, pois, um grito de resistência ecoou no auditório com um lindo poema que exalta o empoderamento feminino contra as formas de discriminação racial presente na sociedade brasileira, principalmente no tocante ao corpo da mulher negra, que envolve o cabelo, a cor e os lábios. Um grito de resistência da mulher negra em assumir a sua identidade afro.

Figura 13: Coral/Teatro.



Fonte: Acervo Pessoal

Em suma, o projeto foi planejado e desenvolvido para combater as formas mais recorrentes de preconceito na sociedade com base em um percurso metodológico centrado no protagonismo estudantil, o qual faz parte chamada metodologia ativa de aprendizagem. Segundo Goularte e Arenas (2021) a metodologia ativa de aprendizagem é a abordagem na qual o aluno é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem, atuando como protagonista, e não mero espectador. Neste contexto, utilizaremos o método da metodologia ativa no desenvolvimento do projeto, pois, o aluno terá uma atuação ativa mediante na elaboração e execução das propostas pela equipe no projeto. Goularte e Arenas (2021) destacam que embasado nesta metodologia, o aluno terá um aprendizado efetivo, se distanciando do ensino mecânico tradicional. Pois, participará ativamente do processo de aquisição do conhecimento. Assim, Goularte e Arenas (2021) enfatizam que um dos modelos de metodologia ativa é a aprendizagem baseada em projetos que faz com que os alunos aprendam através da resolução colaborativa de desafios. Esta exige que os alunos colo-

quem a mão na massa, investiguem como chegar à resolução do problema. Um exemplo dessa abordagem é o movimento maker. A ideia de “faça você mesmo”, propõe o conceito “aprendendo a fazer, fazendo.”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destacamos como importante resultado das ações desenvolvidas a inclusão no currículo escolar do estudo da História e Cultura africana, conforme preconiza a lei 10.639/2023. Essa determinação prevê a contribuição da BNCC, especialmente de História, Arte e Literatura. No campo da História, essa contribuição seguiu o entendimento presente na Base Nacional Comum Curricular, de 2018 que compreende a “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 464).

Esta proposta de inclusão e valorização da cultura afro-brasileira foi norteada pela realização de atividades diversas no decorrer do ano letivo, estas atividades foram dinâmicas e importantes para estimular o estudantil, seguindo a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a qual estabelece que “o ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo”. (BRASIL, 2004, p. 22).

Nesta perspectiva, fizemos a inclusão dos alunos no projeto com a utilização de atividades diversas, possibilitando que estes atuassem de acordo com suas habilidades e talentos. Desse modo, a atuação protagonista dos alunos foi bastante evidente e notória, sendo, uma oportunidade para a divulgação dos seus dons para a comunidade escolar. O resultado mais evidente das ações desenvolvidas no projeto foi o protagonismo dos estudantes. Dessa forma, o protagonismo estudantil “abrange sua participação ativa na aprendizagem, a capacidade de tomar decisões e a habilidade para resolver problemas autonomamente. Além disso, está relacionado à qualidade de suas interações com colegas e professores, trabalho em equipe e assunção de responsabilidades” (AZEREDO e JUNG, 2023, p.2).

Os benefícios do protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem podem ser verificados no interesse e motivação dos alunos na

realização das atividades propostas; a disciplina e organização e, e; sobretudo, o aprendizado por parte dos estudantes. Com isto, consolida-se entre os alunos habilidades essenciais para a sua vivência em sociedade: concentração, disciplina, escrita, organização, comunicação, criatividade e liderança. Além disso, o protagonismo foi importante para cultivar e desenvolver os talentos dos estudantes no sentido de se profissionalizar no ramo artístico, assim, identificamos a atuação dos estudantes no ramo musical, das artes plásticas, nas artes cênicas e na produção textual.

Figura 14: Apresentação sobre as máscaras africanas



Fonte: Rede social da Ecit Professor Lordão (Instagram).

As atividades realizadas pelos alunos foram divulgadas na rede social da Ecit Professor Lordão, objetivando divulgar para um público maior as atividades pedagógicas. O propósito desta divulgação foi conscientizar o público em geral, sobre a importância de combater o racismo na sociedade e fortalecer as atitudes de valorização e inclusão da cultura afro-brasileira.

As ações realizadas ao longo período foram pertinentes pois, fortaleceu entre os estudantes, a compreensão da história e cultural africana, uma vez que,

para realizar as atividades práticas tiveram que pesquisar sobre o tema. Desse modo, aplicaram o modelo pedagógico do aprender-fazendo, construindo um conhecimento significativo para eles. Esse conhecimento foi construído com base em pesquisas e aplicado nas diversas atividades que envolviam habilidade musical, textual, artística e interpretativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Protagonismo Negro na Ecit Professor Lordão da cidade de Picuí-PB: Inclusão, Diversidade e Protagonismo Estudantil,” foi desenvolvido na Escola Técnica Integral Professor Lordão, de Picuí –PB, de junho a novembro de 2023, com as turmas da 1ª, 2ª e 3ª série, com a proposta de inclusão do estudo da cultura e da história africana conforme estabelece a Lei 10.639/2003. As ações realizadas ao longo período foram pertinentes pois, fortaleceu entre os estudantes, a compreensão da história e cultural africana, uma vez que, para realizar as atividades práticas tiveram que pesquisar sobre o tema. Desse modo, aplicaram o modelo pedagógico do aprender-fazendo,

Consideramos que o projeto atingiu seus propósitos de inclusão do ensino de História e Cultura africana no ensino de História, conforme preconiza a lei 10.639/2003. Esta inclusão foi consolidada em atividades de leitura de textos e produção textual sobre o tema, bem como, a produção artística, cênica e musical. A realização destas atividades permitiu a inclusão dos estudantes no ambiente escolar, possibilitando que estes exercessem um verdadeiro protagonismo estudantil conforme as orientações das metodologias ativas da atualidade. Nesse sentido, o projeto cumpriu a meta estabelecida nos objetivos de inclusão do ensino de História e Cultura africana no ensino de História, e dos próprios estudantes nas atividades pedagógicas escolares. Contudo, acreditamos que este pode ser ampliada para a realização de mais atividades a exemplo de produção audiovisual, aulas de campo e cinema negro em uma segunda aplicação do projeto, o que está ocorrendo neste ano letivo de 2024. Certamente, a execução deste projeto, deve anual para que seus objetivos sejam atingidos de forma mais contundente e sua avaliação seja mais eficiente, no sentido de analisar os pontos positivos e negativos.

Desse modo, entendemos que as atividades realizadas foram importantes para a construção de uma identidade negra no âmbito escolar e para o fortalecimento do protagonismo negro na escola. Além disso, possibilitou a

construção de um conhecimento que valoriza e respeita a cultura e a história africana, contribuindo para desmitificar preconceitos e valorizar a diversidade cultural no ambiente social e escolar. Assim, fortaleceu-se no ambiente da Ecit Professor Lordão, um ambiente de respeito e valorização da diversidade cultural norteado por uma educação antirracista. Entendemos que pluralidade cultural é um dos conceitos primordiais trabalhados no projeto baseou-se nas concepções de Gadotti (1992), Gomes (2008) e a legislação educacional, a exemplo da lei 10.639/2003, PCNs e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estas bases teóricas e legais destacam a centralidade do aluno, o protagonismo estudantil, a metodologia de projetos, os quais foram bases de nosso percurso metodológico visando à construção de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos (entrevista). **Revista TV Escola**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, Seed, n. 22, mar./abr. 2002.

ANDRIGHETTO, Aline e Siméia da Silva, BARBOSA. A importância da afirmação de direitos para o empoderamento da mulher negra, 290. **Revista Culturas Jurídicas**, Vol.7, Núm.16, jan./abr., 2020.

AZEREDO, Isabel Hildegard e JUNG, Suzana. **Rev. Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)**, Itapetininga, v. 4, e023018, p. 1-21, 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1º jan. 2003. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm>. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRAICK, Patricia Ramos; MOTA, Miriam Becho. História. **Das Cavernas ao Terceiro Milênio**, v. 1 e 2. São Paulo: Moderna, 2016.

FREIRE, F.; PRADO, M. Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de software educacional. In: VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1999, p. 111-129.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003. In: MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992

GOULARTE, Amanda e ARENAS, Diana Marília. **Metodologias Ativas de Aprendizagem**: o aluno como protagonista do processo. 2 de Julho de 2021. Disponível em : <https://www.googleadservices.com/pagead/aclk?sa=L&ai=D-ChcSEwjppZHbydv6AhUBKIYKHRLdBe0YABAAGgJ2dQ&ohost=www.google.com&cid=CAESa-> . Acesso em: 1 out. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da Escola. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho. São Paulo: ARTMED, 1998.

NOÊMIA DE SOUZA: UMA OBRA DE REPRESENTATIVIDADE E EMPODERAMENTO

Carine dos Santos Bessa¹
Luís Tomás Domingos²

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a contribuição de Noémia de Souza para o empoderamento feminino na literatura moçambicana no processo de descolonização. Buscaremos contextualizar a sociedade e a literatura de Moçambique e suas influências durante o período colonial e o processo de independência, para assim, nos debruçarmos sobre poemas de sua autoria que desenvolvem como temas: construção identitária, representatividade, resistência e luta. Para conhecer o universo feminino africano nos debruçamos sob feministas africanas como Minna Salami (2017), Oyèrónké Oyéwùmí (2000/2004) e Anima Mama (2021), para estas a diversidade e resistência cultural em África prevê a não aplicação de conceitos feministas baseados nas culturas ocidentais, pois as realidades africanas são diversas e múltiplas, são culturas milenares que resistem aos enquadramentos da dualidade binariamente oposta, entre masculino/feminino, homem/ mulher do sistema capitalista. Tomamos como referencial teórico-metodológico Gaspareto (2020) e Gorinki (2018) para análise das obras de Noémia de Souza constatando nestas o suporte para dar visibilidade e empoderamento à mulheres escritoras e leitoras que fortalecem a reflexão e, de alguma forma transformam seu mundo. Assim, encontramos aos seguintes resultados: Os resquícios do processo de colonização realizado pelos países europeus sobre os países africanos reverberam até os dias atuais; Os feminismos africanos existem e são representados e interpretados de forma diferente, de acordo com os países, as diásporas ou os estudiosos que estão analisando as

1 Mestra em Educação e Ensino pelo Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará, carine.bessa@prof.ce.gov.br;

2 Orientador Doutor em Antropologia e Sociologia da Política pela Universidade de Paris/França (2002). Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Ceará/Brasil, luis.tomas@unilab.edu.br.

situações, logo temos que compreender o contexto e o lugar de fala destes intelectuais; Noémia de Sousa foi uma grande poetisa que, através de sua arte, conseguiu desvelar as dores do seu povo, sua voz até os dias de hoje, pode ser ouvida como um grito de provocação e convocação à luta.

Palavras-chave: Empoderamento feminino, Literatura Africana, Moçambique, Noémia de Souza.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de compreender a obra de Noémia de Souza e mensurar sua contribuição para a literatura moçambicana faz-se necessário, primeiro, conhecer seu lugar de fala, sua história, trajetória e ideologias. Para tanto, buscamos contextualizar a sociedade e a literatura de Moçambique e suas influências, durante o período colonial e o processo de independência, para assim, debruçarmo-nos sobre poemas de sua autoria que desenvolvem temas como construção identitária, representatividade, resistência e luta.

A autora nasceu em 1926, na cidade de Catembe, Moçambique; em 1940 trabalhou no jornal o Brado Africano e no ano 1953 publicou Sangue Negro de forma clandestina com recursos próprios devido o contexto social de repressão foi perseguida pela PIDE, sendo obrigada a deixar seu país. Viveu em Portugal e França onde continuou contribuindo para as discussões sobre a independência dos países africanos. Faleceu em 4 de dezembro de 2002, em Portugal.

A representatividade feminina é tema constante em debates, simpósios e congressos mundiais. Vera Gaspareto (2020), que se dedica ao estudo da troca de saberes entre mulheres brasileiras e moçambicanas sobre o estudo de gênero em Moçambique, destaca que este campo está em construção, tornando-se necessário para o desenvolvimento identitário destas mulheres, a divulgação de seus saberes, sua autonomia e possibilidades dentro de uma sociedade patriarcal. Historiadores destacam a luta das mulheres por seu espaço ainda no início do Século XX com destaque para nomes como: Adelaide Casely-Hayfor (Serra Leoa), Charlotte Maxeke (África do Sul) e Huda Sharaawi (Egito); e, na contemporaneidade, citamos por exemplo: Minna Salami, jornalista nigeriana, ativista das causas feministas que se dedica ao tema e ressalta no artigo “Uma breve história do feminismo africano³”:

Enquanto a palavra “feminismo” é certamente uma importância (como todas as palavras em inglês), o conceito de oposição patriarcal, isto é, a *raison d'être* do feminismo, não é algo novo ou estranho no nosso continente. África tem algumas das civilizações mais antigas do mundo, por isso, embora nem sempre o chamassem de feminismo (o substantivo) até onde podemos rastrear sabemos que haviam mulheres que eram feministas (o adjetivo) e que encontraram maneiras de se opor ao patriarcado. Portanto,

3 Disponível em: [Uma breve história do feminismo africano — Ondjango Feminista](#) Acessado em: 03 set. 2021.

o feminismo é uma parte importante da história das mulheres africanas (Salami, 2017).

Salami (2017) afirma que o feminismo é uma necessidade absoluta para as sociedades africanas, pois países africanos ocupam o mais baixo lugar no índice global da igualdade de gênero, com números elevados de violência doméstica e o número mais elevado de circuncisões e mutilações femininas, além de outras tradições prejudiciais à vida feminina. Portanto, para a jornalista “somente a mulher africana seria capaz de assumir a responsabilidade de proteger a história das mulheres africanas e conectá-las às situações de hoje (Salami, 2017)”.

Diante desse contexto é que analisamos a obra de Noémia de Souza como suporte que dá visibilidade e empoderamento a mulheres escritoras e leitoras que fortalecem a reflexão e, de alguma forma transformam seu mundo, buscando nessa perspectiva responder os seguintes questionamentos: Qual a contribuição de Noémia de Souza para a representatividade e o empoderamento feminino na literatura moçambicana? Em quais passagens de sua obra observamos a representatividade e o empoderamento feminino? Quais autores destacam a obra de Noémia de Souza como precursora da representatividade do empoderamento feminino na literatura moçambicana?

Noémia de Souza rompeu com o silenciamento feminino na década de 1940 ao participar de movimentos pela independência e escrever para jornais representando as angustias da população nativa de Moçambique, indo de encontro aos ideais dos colonizadores. Iniciamos nossos estudos com a apropriação de vida e obra da autora nas biografias de sites africanos e publicações de artigos, bem como em documentários e entrevistas.

Para contemplar o tema representatividade e empoderamento feminino, referenciamos a autora Minna Salami, Oyèrónké Oyéwùmí e Anima Mama que se dedicam ao estudo do feminismo em território africano.

Para o desenvolvimento do trabalho, além da fonte primária “Sangue Negro” (1951), de Noémia de Souza, recorremos a fontes secundárias que se dedicam ao estudo da obra como “O discurso poético de Noémia de Sousa: resistência, poder e subalternidade”, de Jaqueline Brito Sant’anna, que faz uma interpretação detalhada sobre o poema “Se me quiseses conhecer”; “Voz, origem, corpo, narração: poesia de Noémia de Sousa”, de Ana Mafalda Leite que analisa a obra de Noémia de Souza e sua representatividade africana; e da Tese de Mestrado de Petra Goricki, intitulada: “A poesia de Noémia de Sousa e a

Negritude”, além de “O prazer da produção científica”, de Israel Azevedo (2012) e de Filosofia da ciência, de Rubem Alves, norteadores do processo metodológico de pesquisa e escrita.

METODOLOGIA

Para compreender o lugar de fala de nossa autora Noémia de Souza, se faz necessário conhecer e buscar compreender um pouco das culturas africanas, como por exemplo: entender que os povos originários em sua formação não carregavam consigo alguns estigmas que lhes foram impostos com a chegada do colonizador europeu, o sistema capitalista e a industrialização, como a família nuclear, a hierarquização patriarcal, e as categorias raciais.

Oyèrónké Oyéwùmí (2004) esclarece que para estabelecer a hegemonia cultural euro-americana, os colonizadores impuseram suas crenças, valores e conceitos transfigurando todas as culturas originárias, como observamos:

Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como fonte do conhecimento, e os europeus, como conhecedores. Na verdade, o privilégio de gênero masculino como uma parte essencial do ethos europeu está consagrado na cultura da modernidade. Esse contexto global para a produção de conhecimento deve ser levado em conta em nossa busca para compreender as realidades africanas e de fato a condição humana (Oyéwùmí, 2004, p. 01).

Para Oyéwùmí (2004), a família nuclear patriarcal europeia está na base das discussões sobre gênero, pois universaliza um conceito único e aceitável de família, constituída por um casal, homem e mulher, e seus filhos que, dentro desta instituição, exercem funções específicas: o homem, como provedor, e a mulher, como cuidadora, reproduzem o conceito de marido patriarcal e mulher subordinada. Tal constatação não deve ser tomada como verdade para os povos africanos, visto que suas formações familiares são diversificadas e “gênero é antes de tudo uma construção sociocultural”(Oyéwùmí, 2004). Destaca ainda que, na África Ocidental, mesmo diante de toda a promoção da família nuclear realizada pelos colonizadores, os povos africanos continuaram a constituir suas famílias não-generificada, como ela mesma explica:

É não-generificada porque papéis de parentesco e categorias não são diferenciados por gênero. Então, significativamente, os

centros de poder dentro da família são difusos e não especificados pelo gênero. Porque o princípio organizador fundamental no seio da família é antiguidade baseada na idade relativa, e não de gênero, as categorias de parentesco codificam antiguidade, e não gênero. Antiguidade é a classificação das pessoas com base em suas idades cronológicas. Daí as palavras *egbon*, referente ao irmão mais velho, e *aburo* para o irmão mais novo de quem fala, independente do gênero. O princípio da antiguidade é dinâmico e fluído; ao contrário do gênero, não é rígido ou estático (Yoéwùmí, 2004, p. 6).

Em seus estudos, Yoéwùmí (2000) destaca que, nos arranjos familiares africanos, o laço mais importante está entre mãe e filhos(as) concebidos (as) como natural e inquebrável, vinculando todos que são concebidos da mesma mãe. Logo esta é a identidade mais importante reivindicada pelas mulheres africanas. E a maternidade não está relacionada à paternidade, portanto, a ideia de que as mães são poderosas é muito mais uma característica definidora da instituição e seu lugar na sociedade.

Diante da diversidade e resistência cultural em África, a autora previne para a não aplicação de conceitos feministas baseados nas culturas ocidentais. As realidades africanas são diversas e múltiplas, são culturas milenares que resistem aos enquadramentos da dualidade binariamente oposta, entre masculino/feminino, homem/ mulher do sistema capitalista. Alertando ainda que o que as feministas ocidentais reivindicam é a “esposa nuclear”, algo que pode ser prejudicial para as mulheres africanas, tratando-se de mais um enquadramento, pois, para a Yoéwùmí (2000), a luta deve ser pela liberdade, a negação aos rótulos, estigmas, funções, “para as mulheres serem o que quiserem ser (Yoéwùmí, 2000, p. 06)”.

Outra representatividade que se dedica ao estudo do feminismo africano, políticas e ações que amparem e defendam a liberdade das mulheres é Amina Mana, nigeriana, nascida em 1958. Para esta, as mulheres africanas tiveram que lutar para encontrar o seu próprio significado de feminismo, como as mulheres de culturas europeias, ocidentais e americanas, compreendendo que o termo, muitas vezes, fora utilizado de forma deturpada para interesses antidemocráticos, ciente que é de responsabilidade de toda mulher esclarecida propagar o conhecimento, como defende abaixo:

O feminismo continua a ser um termo positivo, baseado no movimento, e eu estou feliz por ser identificada com ele. Indica uma

rejeição da opressão, a luta pela libertação da mulher de todas as formas de opressão, interna, externa, psicológica e emocional, sócio-econômica, política e filosófica. Gosto do termo porque me identifica com uma comunidade de mulheres radicais e auto-confiantes, muitas das quais admiro, tanto como indivíduos como pelo que contribuíram para o seu desenvolvimento. Estas referências são mulheres africanas, asiáticas, latinoamericanas, do Médio Oriente, europeias e norte-americanas de todas as cores e tendências, passadas e presentes (Mama, 2021).

Nesta perspectiva, Mama esclarece que as mulheres devem lutar por uma política de gênero voltada à transformação da sociedade em três níveis: “ao nível da nossa subjectividade, ao nível das nossas vidas e relações pessoais e, em terceiro lugar, ao nível da economia política”(Mama, 2021), superando, assim, todos os níveis de injustiças, em busca de uma sociedade igualitária. Como participante de Instituto Africano do Gênero na Universidade da Cidade do Cabo (África do Sul), a intelectual defende que as mulheres devem se organizar e utilizar espaços como a universidade para desenvolver estratégias e ferramentas tecnológicas de informação, investigação, comunicação, ensino, formação e escrita para fomentar a luta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Carolina Noémia Abranches de Souza Soares nasceu no ano de 1926, em Catembe, Moçambique. Era mestiça; seu pai era descendente de portugueses e sua mãe, mulata, filha de um alemão e uma negra, filha de um chefe ronga. Com seu pai, que era funcionário público, aprendeu a ler, aos quatro anos de idade e, com sua mãe, aprendeu a cultura moçambicana, seus hábitos e costumes. Com o falecimento de seu pai, quando tinha oito anos, a família mudou-se para a cidade de Munhuana e sua mãe teve que trabalhar para sustentar os seis filhos. Noémia não pode ir para a universidade, prosseguiu seus estudos na Escola Comercial, onde aprendeu inglês e francês e, aos dezesseis anos, começou a trabalhar numa firma indiana.

Sua vivência na capital moçambicana possibilitou o contato com as tensões sociais e raciais, nas décadas de 1940 e 1950, marcadas pelo amadurecimento de uma nova consciência dos problemas africanos gerados pelo sistema. De acordo com Sousa (2008), neste período, a poetisa adentra o conjunto literário de Moçambique, passa a frequentar a Associação Africana e a trabalhar em jor-

nais que assumiam características revolucionárias como “Mocidade Portuguesa” e o “O Brado Africano”, que denunciavam e reivindicavam as situações de discriminação e exploração da população negra, em oposição ao colonialismo, inspirados nas reflexões de intelectuais da época como Amílcar Cabral, como destaca Sousa:

Nessa mesma direção, segue Noémia de Sousa que escreve pela primeira vez, em 1948, para o jornal “Mocidade Portuguesa”, o poema intitulado Canção Fraterna, assinando apenas com as iniciais N.S. Seu poema provocou grande alvoroço na época, período de forte repressão política, pelo conteúdo de seus versos voltados para a denúncia da escravidão e pela declarada adesão à potencialidade de emancipação humana configurada pelo (a) suposto (a) escritor (a): “Irmão negro de voz quente/ o olhar magoado,/ diz -me:/ Que séculos de escravidão/ geraram tua voz dolente?/ Quem pôs o mistério e a dor/ em cada palavra tua?/ E a humilde resignação/ na tua triste canção?/ E o poço de melancolia/ no fundo do teu olhar?/ Mas mesmo encadeado, irmão,/ que estranho feitiço o teu!/ A tua voz dolente chorou/ de dor e saudade,/ gritou de escravidão e veio murmurar à minha alma em ferida/ que a tua triste canção dorida/não é só tua, irmão de voz de veludo/ e olhos 7 de luar.../ Veio de manso murmurar/ que a tua canção é minha” (Sousa, 2008, p. 04 -05).

A partir daí, seus poemas passam a dialogar com o povo negro, em busca de sua identidade, suas raízes e a luta pela conscientização e resistência ao sistema escravocrata, convocando a união e a solidariedade, ciente da responsabilidade e compromisso social da arte poética com o sofrimento da coletividade, influenciada pelas tendências estético-literárias do Neo-realismo italiano, Modernismo brasileiro e no Movimento Negritude que propunha a ruptura total com a literatura colonial. Como observamos no poema “Nossa Voz”:

“Nossa voz ergueu-se consciente e bárbara/ Sobre o branco egoísmo dos homens/ Sobre a indiferença assassina de todos/ Nossa voz molhada das cacimbadas do sertão/ Nossa voz ardente como o sol das malangas/ Nossa voz atabaque chamando/ Nossa voz lança de maguigwana/ Nossa voz, irmão,/ Nossa voz trespassou a atmosfera conformista da cidade/ E revolucionou-a/ Arrastou-a como um ciclone de conhecimento/ Nossa voz, irmão!/ Nossa voz atabaque chamando” (Sousa, 2001, p.33-34).

De acordo com Sousa (2008), a poetisa apresenta, também, neste poema, o diálogo que manteve com outros poetas revolucionários, como José Craveirinha, seu conterrâneo, e tantos outros, não só de Moçambique, mas de todos os países africanos dominados pelas forças do colonialismo, irmanados no desejo de libertação, como observamos abaixo:

Nos textos poéticos de Noémia, aspectos biográficos, lutas políticas, desejos e tensões pessoais misturam-se de modo que a sua obra sustenta reflexões sobre a africanidade para o domínio da arte, usando, assim, uma forma poética que acentua os novos caminhos da poesia moçambicana, ainda quando os seus versos apontam para a construção de uma identidade cultural, a erigir-se nacional, por meio de um discurso de combate social, denunciador da precariedade socioeconômica e da exploração colonial. É, justamente, por apresentar uma linguagem poética de protesto e de caráter de denúncia, a partir de preocupações constantes com o ser humano, que a poesia de Noémia faz suscitar no leitor a crença no poder transformador da história e na esperança do restabelecimento do “status quo” repressivo (Sousa, 2008, p. 07).

O quê foi reconhecido tanto por intelectuais contemporâneos como por estudiosos que se dedicam ao estudo dos movimentos literários, como Petra Goricki. De acordo com Goricki (2018), ao trabalhar no jornal O Brado Africano (1953), sendo responsável pela Página Feminina, a escritora aproveitou-se da linguagem poética para apresentar às outras mulheres textos literários, biografias curtas, poesias, resenhas de filmes, seus próprios textos e textos de seus camaradas sobre nacionalismo africano.

O projeto nacionalista moçambicano foi desenvolvido por um grupo de intelectuais do qual a poetisa fazia parte, responsável por organizar atividades de promoção à saúde, educação, cultura e desporto, sendo a imprensa o principal veículo de divulgação destas ações e das ideias revolucionárias que conduziram à Independência política de Moçambique. Tornando-se referência para os discursos de resistência e libertação em Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, é citada por Sant’anna:

Em Moçambique uma voz se levanta para cantar o que está inscrito em seu corpo. É uma voz feminina que ouviu o tambor de sua africanidade bater desde longe, desde há tempos por suas veias, por sua terra, por sua Mãe. É a voz da resistência do couro retesado do tambor, ao ser percutido com mãos fortes, irmãs, filhas... É a voz de Noémia de Sousa que lança seu canto poético

de grandes representações, como recurso de resistência e libertação (Sant'anna, 2009, p. 72).

Esta voz de resistência e representatividade da mulher negra não foi aceita pelas autoridades políticas e teve que usar de subterfúgios, de acordo com Goricki (2018), mesmo tendo utilizado pseudônimos, em suas publicações, sendo o mais conhecido Vera Micaia, seu discurso chamou atenção da PIDE, polícia de repressão do sistema, sendo perseguida e obrigada a deixar as terras africanas, partindo para Portugal em 1951. Mesmo assim, não se eximiu, colaborando com o Centro de Estudos Africanos, junto a personalidades como Amílcar Cabral, Mário Pinto de Andrade, Agostinho Neto e Francisco José Tenreiro, representantes da luta pela independência dos países africanos sob domínio portugueses.

Em 1964, mudou-se para a França com seu marido, retornando para Portugal em 1973 e durante todo este período continuou a trabalhar para veículos de comunicação e imprensa, faleceu em 4 de dezembro de 2002. Apesar de toda propagação e reconhecimento, os poemas de Noémia de Sousa só foram publicados, em livro no ano de 2001, intitulado Sangue Negro, composto por 46 poemas que expressam a dor e o sofrimento do povo negro, mas, acima de tudo, seu poder de resistência e seu grito de luta. Seus poemas publicados em diversos jornais se espalharam por todos os países de língua portuguesa e tornaram-se referência de luta e resistência, sendo reconhecida por grandes autores que incorporavam seus poemas em muitas antologias de poesia, como cita Goricki:

A Casa dos Estudantes do Império editou e publicou várias antologias de poesia entre 1951 e 1953 que incluíam a poesia de Noémia de Sousa. Em 1953, Mário Pinto de Andrade e Francisco José Tenreiro publicaram O Caderno de Poesia Negra de Expressão Portuguesa, em que reuniram poemas de Alda do Espírito Santo, Francisco José Tenreiro, Agostinho Neto, António Jacinto, Viriato da Cruz e Noémia de Sousa. Neste caderno, Mário Pinto de Andrade refere-se a Noémia de Sousa como “a voz da circunstancialidade negra de Moçambique” e “a voz singular 9 das moças das docas, das irmãs do mato, dos que voltam das minas do Rand, magaiças” (Goricki, 2018, p. 18).

Desta citação, gostaríamos de destacar como Mario Pinto de Andrade define a poetisa: “a voz da circunstancialidade negra de Moçambique” e “a voz singular das moças das docas”, podemos observar o teor de representatividade

nestas definições, para além de configurar a situação de seu povo, do sofrimento do povo negro, a escritora representava a figura da mulher negra e era reconhecida por seus pares, sendo a mulher figura recorrente em seus textos como agente de transformação. Como afirma Goricki (2018):

Além dos temas e motivos que exaltam a África e as raízes africanas, Noémia de Sousa é uma das primeiras escritoras moçambicanas que chamou a atenção para a questão das mulheres moçambicanas. Nos seus poemas ela explorou as experiências das mulheres negras, mestiças e mulatas em Moçambique. Conforme Owen, Sousa falava das experiências específicas das mulheres dentro do âmbito da miscigenação e da assimilação. Assim, Owen salienta que Noémia de Sousa mostrou o impacto que a miscigenação e a assimilação tiveram nela – uma filha mestiça, privada das suas raízes maternas africanas, uma vez que a assimilação à família branca paterna portuguesa acarretava a rejeição das raízes da mãe africana (Goricki, 2018, p. 26).

Assim, em seu lugar de fala, consciente de suas raízes e ciente de suas privações causadas pelo sistema colonialista, podemos perceber o poder da voz da mulher retratada por Noémia de Sousa. Tanto Santa'anna (2009) como Sousa (2008) a destacam, para além da representatividade do povo negro, convocando-a à identidade e à solidariedade feminina, promovendo a desarticulação de uma condição duplamente colonizada, tanto pelos valores eurocêntricos como pelos valores patriarcais do colonizador, possibilitando através da identificação e conhecimento o campo de luta pela libertação.

A poetisa, considerada “Mãe dos poetas moçambicanos”, com seus poemas de resistência, esculpe, na história do mundo, a revolução vivenciada no seu dia a dia, em um país marcado por uma tradição cultural ainda presente e de valores sociais desiguais, como observamos no poema abaixo:

*Para Antero
Se me quiseres conhecer,
estuda com os olhos bem de ver
esse pedaço de pau preto
que um desconhecido irmão
maconde de mãos inspiradas
talhou e trabalhou em terras distantes lá do Norte.*

Ah, essa sou eu:
órbitas vazias no desespero de possuir a vida,
boca rasgada em feridas de angústia,
mãos enormes, espalmadas, erguendo-se em
jeito de quem implora e ameaça, corpo tatuado
de feridas visíveis e invisíveis pelos chicotes da escravidão...

Torturada e magnífica,
ativa e mística,
África da cabeça aos pés,
- ah, essa sou eu:

Se quiseres compreender-me
vem debruçar-te sobre minha alma de África,
nos gemidos dos negros no cais
nos batuques frenéticos dos muchopesna
rebeldia dos machanganas
na estranha melancolia
se evolvendo numa canção nativa, noite dentro...

E nada mais me perguntes,
se é que me queres conhecer...
Que não sou mais que um búzio de carne,
onde a revolta de África congelou seu grito inchado de esperança.
25/12/1949

Sant'anna (2009) defende que, para a análise do poema acima intitulado: *Se me quiseres conhecer*, de Noémia de Souza, faz-se necessário entender que a construção da poética feminina moçambicana está intimamente ligada à revolução para a independência do país, há 46 anos, uma "ruptura" com os laços forçados da colonização portuguesa, com esse nascimento literário acontecendo imerso ao "novo mundo", mas ainda muito marcado pelas influências de outrora.

Ao tecer o poema, nos versos iniciais "Se me quiseres conhecer,/estuda com olhos de bem ver/esse pedaço de pau preto/ que um desconhecido irmão maconde/ de mãos inspiradas/ talhou e trabalhou em terras distantes lá do

Norte”, Noémia se eterniza e eterniza os seus, através da representatividade da sua cor, corpo e arte que fortalece a dimensão de pertencimento e a construção da identidade literária moçambicana. Essa construção identitária é resistência, na incessante busca de distanciamento das imposições e opressão, resquícios da escravidão que se manifesta através dos versos “Ah, essa sou eu:/órbitas vazias no desespero de possuir a vida/boca rasgada em ferida de angústia,/mãos enorme, espalmadas,/erguendo-se em jeito de quem implora e ameaça,/corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis pelos chicotes da escravatura.../Torturada e magnífica/altiva e mística,/África da cabeça aos pés,/ – ah, essa sou eu”. Para Sousa (2008):

A fala poética em todo o seu dimensionamento dramático desdobra-se em um ritmo angustiante, pelo qual a identificação com a terra metaforiza a fusão do eu-lírico com a devastação do continente. As imagens da terra martirizada são construídas através da construção do homem em seu desespero de possuir uma condição digna de sobrevivência. Essas imagens potencializam os processos de alienação do homem colonizado, sendo o corpo feminino metonímia para essa figuração. Ao associar essas imagens a dor do povo moçambicano, Noémia concede voz a um sujeito lírico feminino que revela a desumanidade do sistema econômico e político do colonialismo português (Sousa, 2008, p. 09).

Portanto, no gênero em análise, nota-se o compromisso da escritora com a luta, resistência que defende e mostra-se como uma voz feminina presente, em toda a tessitura textual, expressando angústias, lamentos e, também, os alentos dos instantes de “liberdade”, como vemos nos versos “Se quiseres compreender-me/ vem debruçar-te sobre a minha alma de África,/ nos gemidos dos negros no cais/ nos batuques frenéticos do muchopes/ na rebeldia dos machanganas/ na estranha melodia se evolvendo/ duma canção nativa, noite dentro...” E na quinta final, “E nada mais me perguntes,/ se é que me queres conhecer.../que não sou mais que um búzio de carne/onde a revolta de África congelou/ seu grito inchado de esperança”, Noémia transmite-nos uma percepção de terra, espaço e liberdade em que se assemelha a mulher africana/moçambicana, em face a emancipação dentro do campo da literatura, numa desconstrução do silenciamento da voz feminina nas narrativas.

Já no poema abaixo, observamos deste seu título: *Negra*, a presença marcante da figura feminina. A mulher negra descrita pelo colonizador que não

consegue enxerga-la além da aparência, limitando-se a sua beleza física e estereótipos de sensibilidade.

*Gentes estranhas com seus olhos cheios doutros
mundos quiseram cantar teus encantos para elas só de
mistérios profundos,
de delírios e feitiçarias...
Teus encantos profundos de África.*

*Mas não puderam.
Em seus formais e rendilhados cantos,
ausentes de emoção e sinceridade,
quedaste-te longínqua, inatingível,
virgem de contactos mais fundos.
E te mascararam de esfinge de ébano,
amante sensual,
jarra etrusca,
exotismo tropical,
demência, atracção,
crueldade, animalidade, magia...
e não sabemos quantas outras palavras vistosas e vazias.
Em seus formais cantos rendilhados
foste tudo, negra...menos tu.*

*E ainda bem.
Ainda bem que nos deixaram a nós,
do mesmo sangue,
mesmos nervos, carne, alma,
sofrimento, a glória única e sentida de te cantar
com emoção verdadeira e radical, a glória
comovida de te cantar,
toda amassada, moldada,
vazada nesta sílaba imensa e luminosa: MÃE.
23/07/49*

Para Goricki (2018), este poema trata da tentativa dos colonizadores de retratar a figura da mulher negra, configurando, em suas obras, apenas a superficialidade representada pelos “mistérios profundos,/ de delírios e feitiçarias”, sem alcançar profundidade, compreensão e valor da verdadeira face da mulher negra, utilizando-seda imagem da mulher sedutora para representação. Mas logo abaixo a autora empodera a mulher negra e responde que somente o povo negro poderia desvendá-la e escrevê-la, por se tratar das mesmas dores: “Ela afirma que apenas os poetas “do mesmo sangue, mesmos nervos, carne, alma,/ sofrimento” podem cantar a mulher negra “com emoção verdadeira e radical” (Goricki, 2018, p.43).

Ao final do poema, esta mulher alcança seu ápice, o status de mãe que, neste poema, grafado com letras maiúsculas pode ser interpretado como a mãe de todos, a Mãe-África. A Mãe-África que está presente em muitos poemas da escritora, como o que dá nome ao livro “Sangue Negro” (2001), no qual, de acordo com Mary L. Daniel: “pode ser visto como um exemplo de “escrita feminina”, em termos da sua linguagem metafórica e da implicada solidariedade entre a autora e outras mulheres.” (Goricki, 2018, p. 54).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, podemos observar que os resquícios do processo de colonização realizados pelos países europeus sobre os países africanos e até mesmo americanos reverberam até os dias atuais. A imposição da ordem e o subjugamento sofrido pelos povos colonizados são reproduzidos e ecoam pelos becos e vielas de nossas cidades.

Violência ainda mais forte foi a sofrida pelos povos africanos que tiveram, além de sua cultura e tradição, sua cor estigmatizada e lutam, até hoje, para ter o reconhecimento de seus saberes e origens enquanto povos originários da humanidade.

Aprendemos ainda que não podemos generalizar os povos africanos, pois seu imenso território abriga centenas de culturas e povos de conhecimentos singulares, muito menos devemos nos orientar sob a cultural ocidental para representa-los, mesmo sendo um país colonizado por europeus. As culturas originárias resistem e são diversas, cabendo a nós buscar, como fonte de conhecimento, os próprios escritores e intelectuais da região.

Os feminismos africanos existem e são representados e interpretados de forma diferente, de acordo com os países, as diásporas ou os estudiosos que estão analisando as situações, logo temos que compreender o contexto e o lugar de fala destes intelectuais.

Noémia de Sousa foi uma grande poetisa que, através de sua arte, conseguiu desvelar as dores do seu povo, sua voz até os dias de hoje, pode ser ouvida como um grito de provocação e convocação à luta. As mulheres foram e são representadas por Noémia de Sousa, exemplo de resistência, de força, de crença no direito à liberdade e igualdade entre os povos.

REFERÊNCIAS

GASPARETTO, Vera F. "O campo dos estudos de gênero em Moçambique/África". In: **Revista de. Estudos Feministas**, vol.28, no.1, Florianópolis, jun. 01/2020, p. 1-16: Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&n-d=S0104-026X2020000100506]. Acesso em: 03.07.2021.

GORINKI, Petra. A poesia de Noémia de Sousa e a Negritude. 2018. (Tese de mestrado) - Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Românicos, Cátedra de Língua Portuguesa, **Universidade de Zagreb, Zagreb**, 2018. Disponível em: [goricki.PDF \(unizg.hr\)](http://goricki.PDF(unizg.hr)) Acesso em: 25nov. 2021.

LEITE, Ana Mafalda. "Voz, origem, corpo, narração: poesia de Noémia de Sousa"; "Canto, Recitação, Memória: poesia de José Craveirinha". In: **Oralidades & Escritas nas literaturas africanas**, p. 101-118.

MAMA, Amina. "Anima Mama: sobre feminismos africanos. In: Buala, 11/07/2021. Disponível em: Amina Mama: sobre feminismos africanos | **BUALA**. Acesso em: 05/11/2021.

OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, **CODESRIA**, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

OYĒWŪMI, Oyèronké. Family bonds/Conceptual Binds: African notes on Feminist Epistemologies. Signs, Vol. 25, No. 4, **Feminisms at a Millennium** (Summer, 2000), pp. 1093-1098. Tradução para uso didático por Aline Matos da Rocha. (LAÇOS FAMILIARES/LIGAÇÕES CONCEITUAIS: NOTAS AFRICANAS SOBRE EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS).

SALAMI, Minna. "Uma breve história do feminismo africano". In: **Ondjango Feminista**, 10/04/2017. Disponível em: <https://www.ondjangofeminista.com/txt-con/2017/4/10/uma-breve-histria-do-feminismo-africano>. Acesso em 03.07.2021.

SANT'ANNA, Jacqueline Britto. O discurso poético de Noémia de Sousa: resistência, poder e subalternidade. **Kaliope**, v. 5, n. 10, 2009: <http://revistas.pucsp.br/index.php/kaliope/article/viewFile/7472/5456>

SOUSA, Noémia. "Se me quiseses conhecer". In: . Sangue Negro. São Paulo: **Kapulana**, 2016, p. 40-41.

SOUSA, Noémia de. Sangue negro. Maputo: **AEMO**, 2001, p. 136- 138

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Marcondes dos Santos Lima¹

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A proposta do texto em apreço é encaminhar o leitor a uma discussão em torno da análise de quatro livros de teoria e prática do ensino de história para professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental². Considerando que a materialidade de um livro se constitui de vários elementos nos detemos em apreciar especificamente o lugar que o sujeito negro ocupa nos livros aqui selecionados. Os quatro livros de teoria e prática que no *corpus* do texto são apreendidos como objeto são estes: *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (HIPÓLIDO, 2009); *Metodologia do ensino de história* (VASCONCELOS, 2012); *Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática* (SILVA; PORTO, 2012) e por fim *Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática* (FERMIANO; SANTOS, 2014).

Tabela 1 – Lista dos livros analisados:

LIVRO DE TEORIA E PRÁTICA	AUTOR (A)	EDITORA	ANO
<i>O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: metodologias e conceitos</i>	Márcia Hipólido	Companhia Editora Nacional	2009
<i>METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA</i>	José Antônio Vasconcelos	Intersaberes	2012
<i>NAS TRILHAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: teoria e prática</i>	Marco Silva; Amélia Porto	Rona	2012

¹ Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mcds1@outlook.com.

² Informamos ao leitor que conforme prescreve a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, compete ao profissional habilitado em nível superior na área de Pedagogia, lecionar a disciplina de Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

LIVRO DE TEORIA E PRÁTICA	AUTOR (A)	EDITORA	ANO
<i>ENSINO DE HISTÓRIA PARA O FUNDAMENTAL 1: teoria e prática</i>	Maria Belintan e Fermiano; Adriane Santarosa dos Santos	Contexto	2014

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Dos títulos inventariados listados acima, dois integram o acervo do “Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor”, a saber: *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (HIPÓLIDO, 2009) e *Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática* (SILVA; PORTO, 2012). O referido “PNBE do Professor” é a tradução de uma política pública de incentivo à leitura na formação continuada de professores que atuam nas redes públicas de ensino do país. Na contracapa dos livros citados informa-se ao professor/leitor que as respectivas obras “foram encaminhadas a sua escola com o objetivo de facilitar a sua atualização e o seu desenvolvimento profissional”.

Criado no ano de 1997, no governo do então presidente à época Fernando Henrique Cardoso, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foi instituído com o escopo de promover o acesso à cultura letrada através da leitura aos alunos e professores de escolas públicas por meio da distribuição de acervos de obras de literatura de gêneros variados desde que sejam o resultado de pesquisas de referência acadêmica. Inserido nessa política pública maior, o PNBE do Professor criado em 2010, tem como objetivo subsidiar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas da educação básica³. Assim, entende-se que os dois livros foram encomendados pelo Governo Federal com a proposta de ser um tipo de recurso para o auxílio na formação continuada docente.

O *Metodologia do ensino de história* (VASCONCELOS, 2012) integra o catálogo de obras nas áreas de educação da “Editora Intersaberes” especializada em conteúdos universitários. Este livro é adotado no curso de Pedagogia a Distância do Centro Universitário Internacional – UNINTER do Paraná⁴. É utilizado em todo o país como recurso principal (e único para subsidiar o pro-

³ Estas informações foram obtidas diretamente do site do Ministério da Educação (MEC).

⁴ Esta informação foi obtida por um graduando do curso de Pedagogia a Distância da Uninter.

cesso das avaliações dos estudantes) para a formação teórica na disciplina de Metodologia do Ensino de História. No item “apresentação” o autor informa que,

Esta obra é resultado do cruzamento de duas experiências: a acadêmica e a docente. Durante mais de uma década, fui professor de História no ensino fundamental e procurei aplicar em sala de aula tudo o que aprendi em Prática de Ensino, uma das disciplinas de meu curso de licenciatura (VASCONCELOS, 2012, p. 7).

O *Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática* (FERMIANO; SANTOS, 2014) foi publicado pela “Editora Contexto” de significativa circulação no mercado de venda de livros. O material integra a área de educação na categoria metodologia do ensino. Na introdução é registrado que “Esta obra foi pensada para ajudar os professores a refletirem sobre os seus conhecimentos (adquiridos com estudo e experiência profissional) e aprimorar suas aulas” (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 7). E complementa que,

Este livro também colabora com o professor no sentido de fazê-lo adquirir autonomia e segurança para modificar e criar suas próprias atividades com base nos indicadores de análise de qualidade elaborados para permitir a avaliação da coerência, da pertinência e da validade de cada trabalho proposto aos alunos (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 8).

Vale ressaltar que, a escolha destes quatro livros justifica-se por apresentarem uma característica em comum, qual seja: a função de contribuir com a formação inicial e continuada dos pedagogos(as). Neste caso a obra *Metodologia do ensino de história* (2012), destina-se a formação inicial por ser utilizado em um curso de graduação em Pedagogia a Distância. Por outro lado, os dois livros que integram o acervo do PNBE do Professor do MEC constituem-se como obras de apoio pedagógico encaminhadas para as escolas públicas com o objetivo de facilitar a atualização e o desenvolvimento profissional de professores atuantes. Portanto, os dois livros são endereçados a formação continuada de professores(as) dos anos iniciais. Por fim, o *Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática* (2014) destina-se também aos professores atuantes, sobretudo para os da rede particular de ensino.

Desta forma, o estudo se propõe, como dito acima, problematizar as representações do sujeito histórico negro na materialidade interna destes materiais pedagógicos, evidenciando se a discussão em torno destes são ou não contem-

plados na formação inicial e continuada de docentes que lecionam a disciplina de ensino de história.

O interesse de termos selecionados este aspecto, qual seja, o sujeito negro, justifica-se a princípio por dois motivos, a citar: o primeiro por partirmos do pressuposto de que os sujeitos históricos devem ter as suas histórias contextualizadas na disciplina conforme a legislação educacional expressa nas Leis n. 11.645 de 10 março de 2008 e a Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. O segundo por estarmos ciente de que “A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (BITTENCOURT, 2009, p. 298). Sendo assim, ainda que a apropriação destes livros esteja associada à formação do professor, o mesmo não deixa de perpassar o tipo de alunado que se deseja formar a partir dos conteúdos e conceitos de História.

Acreditamos que analisar este elemento poderá nos trazer indícios de sua utilidade e aplicabilidade na formação e prática docente à luz de referenciais teóricos que nos auxiliam na elucidação e problematização das orientações e propositivas destes materiais. Com efeito, promovendo um debate formativo e informativo acerca das implicações destes materiais na formação do pedagogo (a) que leciona a disciplina do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como nos dirá precisamente Horn e Germinari (2011, p 18) o questionamento, a crítica se faz sempre necessário no desvendar da natureza de um objeto de estudo, em nosso caso os livros de teoria e prática, pois “[...] de forma a se perceber como este foi produzido e institucionalizado historicamente e que pode, por conseguinte, sofrer mudanças ao ser novamente interpretado”.

O SUJEITO NEGRO NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS

Dos quatro livros averiguados tendo como elemento de análise a abordagem que fazem acerca do sujeito negro, identificamos em dois deles uma lacuna, isto é, uma ausência referente a este sujeito histórico, a saber: *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (2009) e *Metodologia do ensino de história* (2012). Enquanto isto, o livro *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática* (2012) limita-se a uma discussão superficial, sem contextualização e fundamentação teórica sobre a obrigatoriedade do

ensino da temática. Esta lacuna, por sua vez, se apresenta como um agravante diante da exigência da Lei nº 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da rede pública e particular de ensino.

Pensemos, por exemplo, o livro *Metodologia do ensino de história* (2012), utilizado em um curso de graduação a distância de formação inicial que não contempla em seu conteúdo os sujeitos históricos e que segundo a orientação do PCN de História a cultura negra é uma temática dos anos iniciais do ensino fundamental. O efeito disto na formação inicial do (a) pedagogo (a) pode ser o silenciamento de uma discussão, compreensão e conscientização da obrigatoriedade do ensino desta temática nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como provocar na formação do pedagogo (a) o desconhecimento dessa lei que foi o resultado da luta do movimento negro brasileiro.

O livro *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática* (2012), faz referência a lei federal 10.639/03. Contudo, os autores apresentam um relato superficial sobre a referida legislação, citando apenas a sua numeração, a redação e seus respectivos objetivos, como segue no excerto abaixo:

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639, sancionada pelo então presidente Lula, determinava a inclusão do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos das redes de ensino brasileiras. (SILVA; PORTO, 2012, p. 31).

Ainda no livro não é abordado conceitos como o de igualdade, diversidade, diferença e justiça social como dito pelas escritoras Carnen e Xavier (2010). Também, os autores não problematizam questões pertinentes as lutas dos movimentos sociais negros na efetivação desta lei, bem como do posicionamento do professor frente a estas mudanças na representação do negro na disciplina.

Por fazer parte do acervo do professor do “Programa Nacional Biblioteca da Escola”, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), interpreta-se que os livros *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (2009) e *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática* (2012) teriam que obrigatoriamente abordar com fundamentação teórica as discussões pertinentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Além de considerar que o MEC é um dos órgãos competentes na fiscalização e efetivação do ensino da temática. Todavia, não é o que se constata no conteúdo da obra.

Na obra *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (2009) o capítulo 3, que tem por título “Brasil em tempos de colônia”, supõe-se que seria pertinente fazer uma contextualização sobre a condição do negro no período colonial e posteriormente a isto fazer referência a Lei nº 10.639/03 cientizando o docente da relevância política e pedagógica de formar os seus discentes para o respeito à diversidade cultural, à medida que exploraria o conceito de cidadania apresentado no PCN de História.

As autoras Carnen e Xavier (2010, p. 641), nos dizem que as questões pertinentes ao estudo desses temas na formação de professores viabilizam “[...] a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar”. Entretanto, o ocultamento dos sujeitos históricos nos respectivos livros de teoria e prática, inviabiliza a promoção de uma formação docente para a diversidade étnico-cultural, tanto quanto reforça um modelo monocultural dominante e inquestionável em detrimento de outras culturas (SANTOMÉ, 2011).

Na tentativa de compreender as possíveis causas do silenciamento em torno da temática afro-brasileira nos livros citados acima, Santomé (2011) nos permite apreender que o conhecimento produzido e acumulado historicamente pelos homens tem recebido uma orientação neoliberal. De sorte que, esta orientação sobre o currículo tem sido visível nos fóruns elitistas, tais como os encontros de ministros da Educação do G8, por exemplo. Disciplinas como matemática, línguas, ciências e tecnologia têm estado na pauta das reuniões dos grupos majoritários, por verem nestes uma forma de intensificar a produção econômica a fim de ampliar o comércio.

Em contrapartida, saberes como História, Filosofia, Literatura, Arte e Educação Física tem sido secundarizados. Isto porque, do ponto de vista das elites, as ciências humanas não atenderiam as demandas de qualificação da força-de-trabalho, sobretudo com a concepção produtivista de educação fundamentada na teoria do capital humano, que preconiza a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico, ou seja, a subordinação da educação ao capital (SAVIANI, 2006). Há ainda na História temas que são marginalizados por entenderem que não correspondem aos interesses do mercado internacional (SANTOMÉ, 2011). De acordo com Arroyo (2013), a rigidez dos ordenamentos curriculares não se restringe somente ao controle e manipulação do currículo e de materiais textuais, antes se confi-

gura como uma prática perversa de controle sobre o trabalho docente em sala de aula.

O livro *Ensino de História para o fundamental 1: teoria e prática* de Fermiano e Santos (2014), dedica uma página com o tópico “As exigências das novas leis” sem fazer referência ao número da lei que torna obrigatório o ensino dos grupos étnicos e ao respectivo texto descrito na LDB/96. A única menção que faz ao assunto é descrito neste trecho:

O objetivo da lei que insere nos currículos escolares História e cultura afro-brasileira e indígena é garantir que a História dessas etnias seja contada e que os costumes, crenças e demais manifestações culturais ligados a elas sejam conhecidos e valorizados. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 28).

Ainda na mesma e única página as autoras citam a obrigatoriedade do estudo das duas etnias concomitante a de outros sujeitos que também foram reconhecidos pela historiografia, dedicando em um mesmo e único tópico as exigências legais sobre a história e condição atual da infância, juventude, terceira idade e culturas afro-brasileira e indígena.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e o dos Idosos e a lei que torna obrigatório o estudo das culturas afro-brasileira e indígena representam avanços sociais e garantem visibilidade de grupos que, durante boa parte da história do Brasil, foram marginalizados. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 28).

A partir destas citações o professor pode ser induzido a propor atividades que conduzam a turma ao conhecimento da cultura negra, desenvolvendo exercícios que não primam pelo saber histórico, mas pela exposição das práticas culturais negras como a-históricas. Dessa forma, não seria despertado no aluno a consciência histórica que permite apreender questões centrais como o racismo, a solidariedade, a falácia do mito da democracia racial dentre outros. Como consequência, o professor dos anos iniciais tenderá a folclorizar a vida da população negra limitando-se a datas comemorativas como o 13 de maio, 20 de novembro e 19 de abril, e, portanto, perpetuando-se o ensino de história da cultura afro-brasileira do ponto de vista do positivismo.

As datas nacionais, oficialmente incorporadas ao calendário escolar e dignas de comemorações, foram assim justificadas – “As datas que festejamos são quase todas históricas; lembram grandes feitos de civismo e de amor à Pátria praticados por nossos

antepassados; assinalam dias de glória e de felicidade para o Brasil; recordam fatos que enaltecem a nossa nacionalidade e o valor moral de seus filhos” (BITTENCOURT, 2009, p. 83).

Até aqui a partir da constatação da lacuna nos livros sobre o sujeito negro, podemos entender que estes materiais textuais não colaboram para a formação crítica e analítica dos professores do ensino de história em torno das questões étnicas no Brasil e muito menos contribuem para o confronto do ensino que tende a reproduzir as representações estereotipadas sobre o negro.

Por efeito, os professores iniciantes e atuantes no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, que se utilizarem destes livros para a sua formação inicial e continuada, poderão reproduzir as práticas e saberes de um ensino de história tradicional e conservador e que, portanto, não considera a diversidade social, cultural, religiosa e linguística dos sujeitos que contribuíram para a formação da identidade nacional brasileira.

O LUGAR DO SUJEITO NEGRO NAS RELAÇÕES DE COMERCIALIZAÇÃO DOS LIVROS DE ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS DOCENTES

Após lermos na seção anterior a (in) visibilidade do sujeito negro nos quatro livros de teoria e prática do ensino de história dos anos iniciais e, assim evidenciando o seu conteúdo frágil e empobrecimento teórico sobre a temática, direcionamos neste tópico uma discussão no intuito de compreender às relações econômicas, políticas e sociais que perpassam o circuito de produção, circulação e consumo destes livros e a partir disto apreender as possíveis causas desse silenciamento do sujeito negro na formação inicial e continuada dos pedagogos (as).

Segundo Apple (1986), os estudos culturais têm exercido uma influência significativa na análise dos produtos culturais como os manuais⁵, em nosso caso os livros de teoria e prática. Os livros nesta perspectiva de estudo não são concebidos como entidades isoladas, mas como “coisas” que possuem um circuito de produção, circulação e consumo. O autor americano interpreta que “Assim,

5 Ressaltamos ao leitor que em nosso estudo fizemos uma transposição da discussão que o escritor norte-americano Michel Apple (1986), faz em torno da produção dos manuais escolares para os alunos para a análise dos livros de teoria e prática. Embora sejam livros de natureza diferentes, entendemos que às relações de produção de ambos os livros se configuram como próximas.

estas ‘coisas’ não são objectos físicos, mas sim constituídas por relações entre grupos específicos de pessoas com um poder diferente” (APPLE, 1986, p. 15).

À semelhança de outros produtos, a comercialização dos livros está condicionada aos ditames do capital financeiro que assume um papel central nas decisões dos editores transformando assim os livros em mercadorias.

Existe um facto que não se deve perder de vista – o tipógrafo e o livreiro trabalharam, desde sempre e acima de tudo, pelo lucro. A história da primeira empresa conjunta – a FUST & Schoeffer – é prova disso. Tal como os parceiros modernos, os editores do século XV apenas financiavam o tipo de livro que pensavam vender cópias suficientes para darem lucro num período razoável. Não será, pois, de surpreender que o efeito imediato da imprensa fosse, simplesmente, aumentar a circulação daqueles trabalhos que já tinham usufruído de êxito em forma de manuscrito e, muitas vezes, consignar ao esquecimento outros textos menos populares. Multiplicando os livros por cento e dez mil [em comparação, por exemplo, com a cópia laboriosa de manuscritos], a imprensa alcançou simultaneamente quer um maior volume, quer uma seleção mais rigorosa (FEBVRE; MARTIN, 1976, p. 109, *apud*, APPLE, 1986, p. 66).

Diante deste cenário podemos entender que o objetivo primordial na comercialização dos livros para o uso na formação do professor (a) é o lucro obtido com a sua venda. Sendo uma prática que ultrapassa décadas, mas que toma formas cada vez mais sofisticadas de produção, circulação e consumo. Esta configuração se reflete, por exemplo, na materialidade dos livros de teoria e prática do ensino de história dos anos iniciais, em que não se considera a formação do docente, disponibilizando no mercado livros que não têm teoria e logo não pode propor alguma prática.

Entendemos que a fragilidade teórica na discussão sobre a temática dos negros nos livros insere-se numa teia de relações de poder interpessoais que impõem sutilmente restrições no “ser” professor e “fazer-se” professor. Assim, a prática docente no ensino de história se apresenta como limitada ante a complexidade das demandas, exigências e atualização intelectual que os professores se encontram constantemente submetidos.

De acordo com Arroyo (2013), o conservadorismo tem tentado implementar políticas e propostas curriculares neoliberais que focam no professor, enquanto, um repassador de conteúdos e treinador de competências, presionando estes a retrocederem a condição de meros aulistas, desarticulando o

ensinar do educar. Sendo assim, questões centrais como a luta e resistência dos negros na história e a relevância do ensino dessa temática em sala de aula acabam por ser marginalizadas por serem concebidas como temática secundária ante as emergências das políticas de educação sintonizadas com os ideais do empresariado.

Embora consideremos que as políticas e propostas curriculares de cunho conservador, sejam um atrofamento do pleno exercício docente digno, não podemos negar que os pedagogos que lecionam o ensino de história devem nas suas condições de trabalho considerar de forma analítica as exigências oficiais.

Ainda assim, é preciso complementar que além da interferência do capital financeiro no circuito de produção e circulação destes livros e, com efeito na formação docente, tem-se a participação do Estado na oferta de livros às escolas públicas para o uso do professor, por exemplo, dois títulos analisados aqui.

Diante disto, precisamos refletir até que ponto o capital financeiro e o Estado estão interessados em ofertar aos pedagogos (as) que lecionam a disciplina em questão bons livros para a sua formação profissional? E mais ainda, por que o sujeito negro não é contemplado nestes livros no sentido de uma contextualização, fundamentação teórica e histórica sobre o seu papel na sociedade brasileira? Sendo que, a segunda entidade, isto é, o Estado deveria ser o mais interessado em produzir, selecionar ou comprar livros de teoria e prática úteis para a qualificação intelectual dos professores nos assuntos pertinentes a temática negra. No entanto não é o que se constatou.

É imprescindível que as autoridades públicas pensem e repensem a qualificação intelectual de quem ensina, e que se sintam convidados a refletirem em que “tipo de formação” estes livros analisados pretendem dar aos pedagogos (as). De acordo com Fonseca (2003), na década de 1980, ampliaram-se os debates entre os profissionais da educação na luta em defesa de outro processo de formação dos sujeitos que lecionam o ensino de história.

A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, a dicotomia bacharelado e licenciatura se processou articulada a defesa de uma formação que privilegiasse o professor-pesquisador, isto é, o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção (SELVA, 2003, p. 62).

Todavia, percebemos que nos livros analisados, os autores não apresentam uma indicação, reflexão ou discussão acerca de que perfil de pedagogo (a) se

pretende alcançar. Segundo Arroyo (2013), o professor pode desenvolver em sua formação inicial e continuada duas posturas, seja a de aulista (que transmite conteúdos) ou a de educador (que considera as vivências humanas e desumanas de seus alunos). Logo, sem esta referência acerca do perfil de profissional que as obras objetivam formar, os docentes tendem a se tornarem meros aulistas.

À GUIA DE (IN) CONCLUSÃO

Partindo dessas considerações preliminares sobre as limitações teóricas dos quatro livros que aqui se constituíram como fontes e objeto de análise, o pedagogo(a) habilitado(a) a lecionar a disciplina de história nos anos iniciais deve exercer a sua autonomia intelectual e profissional forjada em sua formação inicial e continuada, como sujeito de conhecimento e, portanto, apto a produzir novos saberes. Saberes estes que surgem de suas invenções, criação de projetos, atividades inovadoras, tornando a sala de aula um laboratório de diálogo (ARROYO, 2013).

Nesta relação entre educação e economia e do outro lado o estreitamento entre conhecimento e poder é estabelecido um campo de hegemonia que tende a transmitir o currículo oficial e o currículo oculto para o inculcamento de valores e produção de práticas e expectativas de uma determinada classe. Seguindo a mesma lógica de pensamento Silva (1999, p. 46) escreve que: “O currículo está estreitamente relacionado as estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”.

Diante do capital que regula a produção e circulação destes livros consideramos que o grande desafio dos pedagogos (as) é o de lutarem por sua autonomia intelectual durante o processo de formação, bem como por sua criatividade na sala de aula e nos projetos que (re) inventam. As conquistas até aqui alcançadas como a gestão democrática; as eleições diretas para diretor (a); a elaboração participativa do projeto-político-pedagógico; as reorientações curriculares adaptadas à diversidade, devem servir de estímulos para não deixarem de acreditar no seu poder de criatividade e invenção como enfatiza o escritor Arroyo (2013). E simultaneamente lutarem por uma política pública eficiente que regule a produção, circulação e consumo de bons livros de teoria e prática do ensino de história para uma efetiva contribuição na formação intelectual

docente e, em especial, na sua atualização sobre o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel. **Manuais Escolares e Trabalho Docente**: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Gênero na Educação. Lisboa: Plátano Editora, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, **Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 de dez de 2017.

BRASIL, **Lei 11.645/08**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 de dez de 2017.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa. **Ensino de História para o Fundamental 1**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas (SP): Papirus, 2003.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**: metodologias e conceitos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: _____ APPLE, Michel W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs). **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____ SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN; Vera Tereza (Orgs). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Marco; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história:** teoria e prática. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do ensino de história.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

A MUSICALIDADE DA CAPOEIRA COMO FACILITADORA DE UM ENSINO ANTIRACISTA NA ESCOLA PÚBLICA

Gledson Bezerra Magalhães¹
Maria Cléa Ferreira Monteiro²

RESUMO

A presente pesquisa surgiu como resultado de ciclos de diálogos com professores e alunos para levantar questões relacionadas ao racismo e intolerância no espaço escolar. Desses diálogos foram levantados quatro principais problemas: clima escolar hostil, falta de representatividade, baixo desempenho escolar, discriminação e preconceito. Na tentativa de superar esses problemas essa pesquisa-ação integrou a musicalidade da capoeira no ensino, buscando, através dela, oportunidades significativas para promover a justiça social, a igualdade racial e o respeito pela diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A pesquisa foi realizada com 20 alunos do 7º e 8º anos de uma escola municipal de Fortaleza-CE, e ocorreu através de encontros semanais de 50 minutos entre os meses de fevereiro a novembro de 2022. Os encontros ocorreram de forma lúdica e participativa, a partir de três eixos: Educar contando a própria história; Educar com cooperação; Educar para o autoconhecimento. Durante os encontros ocorriam o revezamento dos instrumentos musicais entre os participantes, estudou-se distintos toques (ritmos) e significados das letras das músicas, trabalhando suas funções e seus diversos sentidos dentro do contexto histórico, incluindo a criação de novas letras com os participantes. Como materialização do aprendizado e discussões os alunos participantes organizaram uma intervenção artístico-musical e um sarau onde expuseram as letras elaboradas durante a pesquisa. Em cada encontro

1 Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará- UFC, gledsonbmagalhaes@gmail.com.br;

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE da Universidade Federal - UF, mariacleaferreiramonteiro@gmail.com.br;

os alunos eram estimulados a participar tocando instrumentos, cantando e expondo suas reflexões nas rodas de conversa. Ao final de cada encontro era feito uma autoavaliação, dedicando esse tempo a reflexão do aluno sobre o que se entendeu e se sentiu, assim como sobre seu próprio desempenho. A musicalidade da capoeira no ensino básico mostrou-se bastante eficiente no combate ao racismo.

Palavras-chave: Ensino, Meio Ambiente, Agricultura Urbana, Ciências, Geografia.

INTRODUÇÃO

A realidade escolar muitas vezes reflete problemas relacionados ao racismo que precisam ser enfrentados. A presente pesquisa surgiu como resultado de ciclos de diálogos com professores e alunos para levantar questões relacionadas ao racismo e intolerância no espaço escolar. Desses diálogos foram levantados quatro principais problemas e possíveis ações para superá-los:

1. A falta de representatividade: o currículo escolar não inclui uma representação adequada da história, cultura e contribuições dos afro-descendentes. Isso leva a uma percepção distorcida da realidade e à marginalização da experiência afro-brasileira.
2. Discriminação e Preconceito: Estudantes negros frequentemente enfrentam discriminação e preconceito dentro do ambiente escolar, manifestado de várias formas, incluindo bullying, tratamento diferenciado e estereotipagem.
3. Baixo Desempenho Escolar: Devido a uma série de fatores, incluindo a falta de acesso a recursos educacionais de qualidade, discriminação e falta de apoio, estudantes negros enfrentam maiores desafios no desempenho acadêmico em comparação com seus colegas brancos.
4. Clima Escolar Hostil: Um ambiente escolar que tolera ou ignora o racismo cria um clima hostil para estudantes, onde eles se sentem inseguros, desvalorizados e incapazes de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Para superar esses problemas, consideramos essencial implementar políticas e práticas educacionais que promovam a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade racial. Isso inclui estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes desenvolverem sua criticidade e serem protagonistas de seu próprio aprendizado.

Pleiteamos caminhar para uma educação que combata as ideias como inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, para isso acreditamos ser necessário um melhor entendimento do racismo e a inserção social igualitária independentemente de cor/raça, gênero, renda e religião.

Nesse escopo, a presente pesquisa pretendeu, através dos elementos musicais da capoeira, promover a promoção da diversidade e inclusão; com-

bate ao racismo e preconceito; empoderamento e identidade; contextualização histórica e enriquecimento cultural. Haja vista que, o ensino e a prática da cultura afro na escola é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, justa e culturalmente rica, preparando os estudantes para uma convivência respeitosa e valorizando a diversidade étnica e cultural do Brasil.

Abib (2006) aponta que,

As músicas e ladainhas presentes no universo da capoeira são também elementos importantíssimos no processo de transmissão dos saberes, pois é através delas que se cultuamos antepassados, seus feitos heroicos, fatos históricos e lugares importantes para o imaginário dos capoeiras, o passado de dor e sofrimento do tempo da escravidão, as estratégias e astúcias presentes nesse universo (ABIB, 2006, p.93).

Nesse escopo a musicalidade da capoeira conecta vários campos de saberes e permite, através da oralidade e dos fundamentos da capoeira trabalhar valores e conteúdos diversos, mesclados com elementos da dança, musicalidade, teatralidade, artesanato, política, etc.

A musicalidade é um conceito que engloba as diversas características e elementos presentes na música. É composta por elementos que se combinam na construção da música, como ritmo, melodia, harmonia, timbre, dinâmica, textura, forma, expressividade, estilo musical, improvisação, técnica, interpretação e influências culturais (Chiarelli e Barreto, 2005). Ela está relacionada à capacidade de expressar emoções, sentimentos e ideias por meio dos sons, ritmos e melodias. A musicalidade é uma das principais características que diferenciam a música de outros tipos de sons e ruídos. Como aponta Gainza (1988, p. 53) “é através da musicalidade que a música se torna uma forma de arte capaz de transmitir mensagens e despertar sensações no ouvinte”.

No caso da presente pesquisa, a musicalidade da capoeira oferece vantagens no ensino antirracista, como a conexão histórica já que a capoeira está profundamente ligada à história de resistência dos povos africanos escravizados no Brasil. Promove uma educação cultural, na medida em que as letras das músicas contam histórias e transmitem valores ligados a cultura afro-brasileira. Como aponta Ponso e Araújo (2016, p.64) “a capoeira traz consigo inúmeros saberes musicais que não estão somente nos instrumentos, mas também nas cantigas e na própria corporeidade do jogo. Na roda de capoeira canta-se o tempo todo.”

Além de ser um saber popular transmitido pela oralidade, no qual seus elementos musicais

não são formalmente transmitidos, mas absorvidos em grupo, por observação, repetição e aprendizado coletivo. O aluno mais experiente ensina o iniciante, e nem sempre a faixa etária corresponde à sabedoria. Muitas vezes o aluno mais jovem ensina o mais velho (PONSO e ARAÚJO, 2016, p.64).

Consideramos a presente pesquisa relevante pois através da musicalidade da capoeira trabalhamos a cultura africana e afro-brasileira, destacando o protagonismo dos homens e mulheres negras que a constituíram/constituem em diferentes tempos e espaços históricos, funcionando como recurso didático para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira de forma interdisciplinar.

Diante de tais premissas o objetivo geral da pesquisa foi utilizar a musicalidade existente no universo da capoeira para a capacitação dos alunos em reconhecer e compreender as estruturas de poder, privilégio e discriminação racial na sociedade.

Como desdobramento do objetivo geral tem-se os seguintes objetivos específicos:

- Introduzir os alunos às expressões culturais afro-brasileiras promovendo o entendimento e a conscientização sobre questões raciais, históricas e culturais.
- Promover a valorização da diversidade cultural, respeitando e celebrando as culturas afro-brasileiras e suas contribuições para a identidade brasileira e mundial.
- Ensinar sobre os instrumentos musicais tradicionais e ritmos da capoeira, suas características e funções na nossa cultura, relacionando-os com as demais manifestações culturais afro-brasileiras.
- Estimular o aprendizado das letras das músicas de capoeira e de outras manifestações afro-brasileiras, ensinando seu significado e contexto histórico.
- Encorajar a improvisação musical, tanto instrumental quanto vocal, dentro do contexto do combate ao racismo, permitindo que os alunos expressem sua criatividade e individualidade em suas práticas protagonistas.

- Organizar uma orquestra de instrumentos e apresentações, onde os alunos possam demonstrar o que aprenderam.

METODOLOGIA

Essa pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação, a qual visa entender o fenômeno estudado e promover mudanças práticas e melhorias no contexto em que a pesquisa se realizou. Os participantes sujeitos do estudo, também são colaboradores na identificação de problemas, no desenvolvimento de soluções e na implementação de mudanças. Yin (2005) aponta que nesse tipo de pesquisa todos os envolvidos são coprodutores do espaço, assim o professor-pesquisador torna-se um agente social capaz de captar a realidade do grupo no qual se pretende interagir e analisar.

Através dessa metodologia utilizamos a escuta sensível, a observação direta, e a ideia de pesquisador coletivo. A escuta sensível foi usada em todas as atividades. O uso intencional do “escutar/ver” com sensibilidade aguçada nos fez perceber os posicionamentos dos estudantes, suas dimensões cognitivas e afetivas.

A análise dos dados foi realizada por meio das etapas: pesquisa documental, leitura das notas de campo, identificação de trechos relevantes relacionados à temática pesquisada e síntese das compreensões.

A pesquisa envolveu 20 alunos do 7º e 8º ano da escola municipal, sendo 12 homens e 8 mulheres. Os encontros, ocorreram uma vez por semana no quinto tempo do turno da manhã entre os meses de fevereiro a novembro de 2022. Cada encontro tinha duração de 60 minutos, sendo os primeiros 10 minutos destinados à contação de histórias e os últimos 10 minutos destinados à uma autoavaliação e avaliação coletiva. Os instrumentos utilizados foram 5 berimbaus, 5 caxixis, 4 pandeiros, 2 atabaques, 2 reco-recos e 2 agogôs. Também utilizamos uma caixa de som para apresentar áudios de toques e cantos específicos.

Durante os encontros prezamos pela ludicidade e participação, se desenvolvendo, a partir de três eixos:

- Educar contando a própria história

No reconhecimento das raízes culturais afro-brasileiras e junto às histórias de vida dos alunos(as). Buscamos a valorização dos nossos antepassados

e o conhecimento das tradições, passadas oralmente de geração a geração, atuando positivamente na construção identitária dos(as) alunos(as). Assim, o início de cada encontro foi destinado a contação de uma história de algum personagem ou fabula africana ou afro-brasileira. Para a contação de história nos utilizamos os livros Prandi (2007), Fonseca (2022), Oliveira e Peçanha (2016) e contos africanos populares de domínio público.

Para a escolha das histórias os professores em planejamento conjunto definiam, primeiramente, qual a mensagem ou ensinamento que se desejava transmitir, depois a história era escolhida e estruturada definindo a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Nas contações das histórias começávamos com o contexto, depois os eventos principais e, por fim, a lição aprendida ou o conhecimento adquirido. Sempre a conectando ao conteúdo.

Depois de contar a história, eram feitas perguntas abertas ou proposto reflexões para estimular o pensamento crítico. A depender da história, a mesma era adaptada a faixa etária, aos interesses e as necessidades dos alunos, assim ajustávamos o foco da narrativa para garantir que fosse relevante e compreensível para eles.

Devido ao curto período para a execução da atividade procuramos ser claros e concisos, mantendo a narrativa clara e direta. A estratégia foi utilizar uma literatura específica para favorecer o processo de composição e criação musical. Durante as aulas a história aprendida era sonorizada, sendo contada e cantada ao mesmo tempo.

- Educar com cooperação

Segundo Freitas e Freitas (2003, p.24) a aprendizagem cooperativa consiste em uma metodologia de ensino “voltada ao trabalho em grupo, onde os alunos são divididos em pequenos grupos e orientados para que trabalhem juntos na resolução de problemas ou na busca por determinados objetivos”. Na execução das atividades nós professores, como facilitadores, buscamos garantir os cinco elementos necessários para a correta utilização do método da Aprendizagem Cooperativa segundo Lopes e Silva (1998): responsabilidade individual, desenvolvimento de habilidades sociais, processamento em grupo e a interdependência social positiva.

Estimulamos a construção de relações solidárias, participativas, responsáveis e de amizade entre os(as) alunos(as), respeitando-se as diferenças,

cultivando o afeto, a alegria, o compromisso e a abertura ao diálogo. Os alunos foram organizados, primeiramente, em pequenos círculos para as práticas rítmicas, em seguida em um único círculo para que todos se vissem e socializassem seus aprendizados. Houve a troca de instrumentos musicais, para que todos os participantes tocassem todos os instrumentos. O ensaio coletivo com os instrumentos e cantos só poderia ocorrer se todos entrassem em harmonia sonora através das células rítmicas ensinadas. O nível de dificuldade dos ritmos ensinados sempre estava de acordo com a capacidade coletiva dos envolvidos, de tal forma que a dificuldade era aumentada quando todos os envolvidos dominavam o ritmo ensinado.

Os alunos que já dominavam algum dos instrumentos eram direcionados a ensinar aos demais colegas que estavam com dificuldade. De acordo com a quantidade de instrumentos musicais que dispúnhamos, os alunos eram organizados em grupos menores sob a regência de um aluno mais experiente com os ritmos e instrumentos. Procuramos, nesses moldes, valorizar a colaboração, a comunicação aberta e o aprendizado mútuo.

Concordando com Cochito (2004, p. 17) “esse método pode ser particularmente eficaz para desenvolver habilidades sociais, promover um ambiente de aprendizagem positivo e ajudar os alunos a se engajar de maneira mais significativa no processo educativo”.

Para o desenvolvimento deste eixo realizamos acordos de convivência com participantes objetivando promover um ambiente de respeito mútuo onde todos se sentissem ouvidos e seguros, respeitados e valorizados.

Os alunos eram encorajados a se expressar e assumir responsabilidades em cada encontro. Realizamos um rodízio entre os participantes para que cada equipe, a cada semana, ficasse responsável em deixar e buscar os instrumentos no seu local de armazenamento na escola. Os mais familiarizados com os toques acompanhavam e instruíam os que tinha mais dificuldades. Como os encontros eram somente uma vez por semana com duração de 60 minutos eram solicitados aos alunos o compromisso em praticar em casa o que foi aprendido em cada encontro.

Para ocorrer a cooperação e a responsabilização no processo educativo, procuramos estratégias que estimulassem a empatia e a compreensão, assim ajudávamos os alunos a se colocarem no lugar dos outros e a compreender as perspectivas diferentes. Fizemos isso através de atividades de troca de papéis, discussões sobre diferentes pontos de vista e reflexões sobre as suas experiências

peçoais. Buscamos, em nossas ações, demonstrar comportamentos colaborativos nas interações com os alunos.

Nos 10 minutos finais de cada encontro era realizado o processo avaliativo, que ocorria de forma dialógica e recursiva com os estudantes. Nesse momento era refletido sobre o que funcionou bem e o que poderia ser melhorado, assim como os aprendizados do dia. Isso ajudou os alunos a aprender com a experiência e a melhorar suas habilidades de cooperação.

Através dos círculos de conversa os alunos eram incentivados a avaliar as ações pedagógicas, sugerirem novas atividades e reformulações das já executadas. Esse modo de organização e execução das ações é o que Barbier (2007) denomina de pesquisador-coletivo, cujas estratégias de intervenção no espaço escolar são elaboradas, discutidas, refletidas, avaliadas e realizadas pelo grupo. No processo avaliativo partíamos da tríade observação, prática e teorização para refletir sobre as ações, de tal forma que durante todo o processo o planejamento, execução e avaliação eram aprimorados.

- Educar para o autoconhecimento

Trabalhamos a perspectiva de autoconhecimento contida em Freire (1989 e 2005) que mesmo não usando o termo “autoconhecimento” diretamente, suas ideias sobre conscientização, autorreflexão e autoformação são centrais para o processo de desenvolvimento pessoal, já que abordou a educação como um processo de conscientização e empoderamento, enfatizando a importância do autoconhecimento e da reflexão crítica para a transformação pessoal e social.

Procuramos através do desenvolvimento da consciência musical, da concentração no aprendizado, da autonomia, do desafio e da criatividade construir competências para a resolução dos problemas da vida cotidiana. O autoconhecimento ajuda os alunos a entenderem suas emoções, valores e habilidades, facilitando um desenvolvimento mais equilibrado e consciente.

Durante os encontros eram estudados os significados das letras das músicas, trabalhando suas funções e seus diversos sentidos dentro do contexto histórico, incluindo a criação de novas letras com os participantes. As músicas trabalhadas com os alunos se relacionavam diretamente com os relatos do cotidiano dos alunos.

Os encontros tiveram, como objetivo concreto, a organização de intervenções artístico-musicais como produto da orquestra de instrumentos

afro-brasileiros. Assim já era sabido que haveria um produto a mostrar para a comunidade escolar, como forma de apresentar os conhecimentos adquiridos, e sensibilizar a todos sobre o tema.

Em cada encontro os alunos eram estimulados a participar tocando instrumentos, cantando e expondo suas reflexões. Nas avaliações, ao final das oficinas, procuramos ensinar e praticar habilidades de comunicação eficaz, como escuta ativa, feedback construtivo e expressão clara de ideias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos das práticas pedagógicas, das experiências relacionais durante os encontros, das histórias e depoimentos contados pelas crianças e os diários de campo, forneceram elementos de análise coletiva com o grupo, decodificando intencionalidades, ideologias e misticismos reguladores de conduta.

As músicas trabalhadas nos encontros se subdividiram em três tipos (ladainha, chula e corrido), cada qual com sua função dentro do rito da capoeira angola. A ladainha é uma história cantada, um aviso, um acontecimento, uma mensagem, que se inicia com um *lê*, grito que representa um pedido de atenção, finalizando com uma louvação ou chula, que é um agradecimento ou exaltação naquilo que acredita. A Chula ou louvação são expressões curtas que são cantadas por quem cantou a louvação e repetidas na íntegra pelo coro dos participantes. O corrido ou quadras são construções musicais geralmente de quatro versos, mas também podem ser músicas com letras mais curtas, de perguntas e respostas entre o cantador e os demais participantes em forma de 'coró'.

Como culminância da pesquisa/projeto os alunos apresentaram-se, na escola, em forma de orquestra de instrumentos no qual encenaram uma peça cujo o enredo girava em torno da libertação dos escravizados através da força e resistência do negro e não do homem branco. Toda a peça teatral foi construída pelos alunos e as músicas escolhidas por eles.

A ladainha escolhida para se apresentarem foi "A história nos engana" de autoria de Mestre Moraes. Essa ladainha é um protesto contra uma das versões oficiais da história que minimiza a continuidade das lutas e dificuldades enfrentadas pelos negros após a abolição da escravidão. Ela exalta Zumbi dos Palmares como um símbolo de resistência e questiona a eficácia real da abolição, sugerindo que as promessas de liberdade e igualdade não foram cumpridas. O contraste entre o 13 de maio, data oficial da abolição, e o 20 de novembro, Dia

da Consciência Negra, é utilizado para destacar a diferença entre a narrativa oficial e a realidade vivida pelos negros no Brasil. A letra evidencia um sentimento de desencanto e uma chamada para lembrar e valorizar a luta contínua por justiça e igualdade racial.

A História Nos Engana (Mestre Moraes)

le!
A história nos engana
Diz tudo pelo contrario
Até diz que a abolição
Aconteceu no mês de maio
A prova dessa mentira
E que da miséria eu não saio
Viva vinte de novembro
Momento pra se lembrar
Não vejo em treze de maio
Nada pra comemorar
Muitos tempos se passaram
E o negro sempre a lutar
Zumbi e nosso herói
Zumbi e nosso herói, colega velho
De Palmares foi senhor
Pela causa do homem negro
Foi ele quem mais lutou
Apesar de toda luta, colega velho
O negro não se libertou, camarada!

Após a ladainha seguiu-se com a chula e o corrido, também escolhidos pelos alunos dentre as canções estudadas na pesquisa. As chulas, que são um tipo de canção tradicional na capoeira, são usadas nas rodas de capoeira angola para transmitir mensagens, celebrar figuras históricas ou criar um ambiente animado. A letra escolhida pelos alunos destaca Zumbi e Dandara dos Palmares, figuras importantes na história da resistência negra no Brasil.

Zumbi é uma figura emblemática da resistência negra no Brasil. Ele liderou o Quilombo dos Palmares, uma comunidade formada por escravizados que fugiram da escravidão e lutaram contra a opressão. A exaltação a Zumbi na chula

é um reconhecimento de sua liderança e bravura na luta pela liberdade. Zumbi é uma figura de grande importância na história afro-brasileira e é amplamente celebrado como um herói da resistência contra a escravidão. Sua figura representa a luta pela dignidade e pelos direitos dos negros, sendo um símbolo de resistência e liberdade.

Dandara foi uma importante líder militar e companheira de Zumbi, que também desempenhou um papel crucial na resistência contra a escravidão. Ela é lembrada por sua coragem e sua contribuição significativa para a luta pela liberdade. A inclusão de Dandara na exaltação é uma maneira de reconhecer e honrar o papel das mulheres na luta contra a opressão. Muitas vezes, as contribuições das mulheres são subestimadas ou invisibilizadas, e reconhecer Dandara é uma forma de corrigir essa narrativa e celebrar a igualdade de gênero na luta pela liberdade.

O corrido apresentado é um exemplo de como a capoeira, uma arte marcial e cultural afro-brasileira, pode estar profundamente conectada com elementos de espiritualidade e tradições africanas. A letra reflete a importância de Aruanda, uma referência à cultura e espiritualidade africana, e como esses elementos são incorporados na prática da capoeira. Segue a baixo a chula e o corrido respectivamente:

lê viva a Zumbi!
(lê viva a Zumbi, camará).
lê viva a Palmares!
(lê viva a Palmares, camará)
lê viva a Dandara!
(lê viva a Dandara, camará)

Ai, ai, ai ai
Quando eu cheguei de Aruanda
Trouxe meu berimbau
Dentro da minha capanga

Ai, ai, ai ai
Quando eu cheguei de Aruanda
Trouxe minha mandinga
Dentro da minha capanga

Ai, ai, ai ai
Quando eu cheguei de Aruanda
Trouxe muitos remédios
Dentro da minha capanga

Ai, ai, ai ai
Quando eu cheguei de Aruanda
Trouxe todas as coisas
Dentro da minha capanga

A letra da música (corrido) celebra a chegada e a integração dos elementos culturais e espirituais africanos na prática da capoeira. A repetição do refrão “Ai, ai, ai ai / Quando eu cheguei de Aruanda” sublinha a importância da origem espiritual e cultural da capoeira. O uso de símbolos como o berimbau, a mandinga e os remédios evidencia como a capoeira é um veículo para a preservação e a transmissão das tradições africanas.

A capanga, como um símbolo de transporte e preservação, representa o meio pelo qual esses elementos são carregados e incorporados na prática diária da capoeira. A música expressa um profundo respeito pelas raízes culturais e espirituais da África e a importância de manter vivas essas tradições através da prática. A letra pode ser vista como uma celebração da herança africana e da importância de manter vivas as tradições que moldam a capoeira, ao mesmo tempo em que reafirma a conexão espiritual com Aruanda e a valorização dos saberes tradicionais.

Dentre as 33 músicas entre ladainhas, chulas e corridos dos mais variados temas utilizados nos encontros, os alunos escolheram para a apresentação as músicas supracitadas, o que evidenciou, para nós, o desejo coletivo do grupo em apresentar tanto a denúncia diante o apagamento da luta negra pela liberdade, como a exaltação de personagens negros e da cultura africana.

O processo de construção da apresentação teatral e da orquestra evidencia o amadurecimento dos alunos quanto ao tema, à capacidade de organização e de colaboração. Todos eles se demonstraram proativos para a construção desse produto final. A dedicação dos alunos para que ocorresse a apresentação na escola revela o interesse e valorização do tema, construído ao longo dos encontros. Foi perceptível o desenvolvimento do senso de propriedade e

responsabilidade sobre a mudança. Isso empoderou os participantes a serem agentes ativos na criação de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Percebemos que ao aprender e praticar as músicas de capoeira, os alunos, especialmente os alunos negros, se sentiram mais conectados e orgulhosos de sua herança cultural, promovendo autoestima e resistência ao racismo. Os depoimentos dos alunos foram contundentes nesse quesito. A medida que ocorriam os encontros os alunos traziam exemplos da vida cotidiana que demonstravam o reconhecimento do racismo e o amadurecimento sobre o tema.

Como na fala do aluno A:

“Eu não aceito mais ser chamado de apelidos de conotação racista, sei que isso é crime. Não eram apelidos carinhosos, e eu percebo quando o apelido é usado para me diminuir e me tratar diferente por causa da minha cor de pele”.

Na fala no aluno B:

“Professor, minha irmã tem o cabelo cacheado e volumoso, e um menino da rua de casa, toda vida, fica tirando onda com ela. Pensei em partir pra briga, mas lembrei do que a gente está discutindo aqui, então lembrei de respirar fundo, e puxei minha irmã levando-a para casa enquanto a acalmava. Em seguida fui junto com meus pais na casa desse menino para conversar com os pais dele”.

No depoimento do aluno B observamos que ele identificou o ato racista e no momento da identificação, teve a condição socioemocional de pensar as possibilidades de enfrentamento e escolher a mais plausível para o momento.

O uso da oralidade, através da narrativa cultural foi uma ferramenta poderosa que ajudou a mudar percepções, promover inclusão e enriquecer o conhecimento histórico e cultural. O conto das histórias foi uma estratégia eficaz na a construção da linguagem oral, para a leitura de mundo e a aquisição de processos comunicativos dialógicos de reconhecimento de cada ser humano na sociedade. Os alunos em seus depoimentos se mostravam envolvidos e tocados pelas histórias. Através delas foi possível veicular e decodificar os mecanismos que possibilitam a assunção da identidade cultural como as memórias, ideologias, conhecimentos, sentimentos e o imaginário dos alunos. Como no depoimento do aluno C,

“Desde que comecei a ouvir as histórias nas aulas, eu percebi como as histórias são muito mais do que apenas diversão. Elas ajudam a entender

melhor a nossa história e a cultura dos outros. Lembro que um dia, o professor nos contou a história da Rainha Nzinga, rainha do reino do Dongo e Matamba. Através dessa história, eu aprendi sobre a vida deles, suas tradições e como eles se relacionavam com a natureza.”

O aluno D,

“As histórias também ajudaram a melhorar minha capacidade de falar e ouvir. Eu comecei a participar mais das conversas na escola e a ouvir as histórias dos meus colegas, entendendo melhor as experiências deles. Isso me fez perceber que cada pessoa tem algo único para compartilhar e que todas as histórias são importantes.” Foi incrível ver como as palavras e os contos podem nos mostrar coisas que os livros de história muitas vezes não conseguem explicar tão bem.

Durante a execução das ações, funcionários das escolas, diante da curiosidade e da anormalidade da rotina da escolar, se sentiram curiosos e motivados a participar das atividades. Por meio das práticas, houve a sensibilização indireta de outras pessoas da comunidade escolar. No decorrer das ações foi perceptível o quanto as práticas executadas funcionaram como tema gerador de assuntos diversos vinculados com a realidade cotidiana dos estudantes.

Os encontros musicais contribuíram para que o aluno superasse o senso comum e chegasse a um saber científico comprometido com a mudança. Permitiu também, através dos professores, a aproximação entre o sujeito e o objeto, provocando senso crítico e questionador. Freire (2007) aponta que a aproximação do sujeito com o objeto é tarefa do educador, para que o educando, no processo de aprendizagem, abra caminhos e desafie outros sujeitos a questionarem as suas posições e aprofundarem suas análises.

Na perspectiva de Freire (1989), consideramos a musicalidade da capoeira como ferramentas pedagógicas potencializadoras para a autoestima e autonomia, estimulando os alunos a tomada de escolhas e traçando caminhos para a superação da condição de oprimido. Na medida em que é trabalhada na perspectiva da problematização e do diálogo, indica a superação da educação bancária, e um caminho para se questionar a sua condição.

A experiência interpessoal durante as atividades estimulou o processo de construção e reconstrução de ideias, promoveu mudanças de comportamentos nos sujeitos envolvidos, e foram um meio para adquirirem conhecimentos, habilidades e valores. A condução das atividades em grupo tornou-se facilitada pela motivação e envolvimento dos estudantes.

Ao longo das ações percebemos que os alunos que não participavam se interessaram pelas atividades práticas, as quais funcionaram também como atrativos para sensibilizá-los da importância dos temas abordados. Com os encontros criaram-se espaços de relações, de encontro, diálogo, prática motora, destinado não apenas ao conteúdo, mas, essencialmente, ao encontro, a conversa, a troca.

Durante o desenvolvimento da pesquisa constatamos mudanças de atitudes e discursos que refletem os sistemas de valores e a filosofia presentes na Capoeira Angola. Os estudantes desenvolveram a capacidade, mesmo que em alguns momentos não permanentes, de autoria para a mudança das concepções e valores introduzidos pelo capitalismo. Eventualmente geraram-se momentos de mobilização, cooperação e solidariedade diante da resolução dos conflitos e na criação de estratégias coletivas de ação.

Ao mesmo tempo que os alunos (re)construíam valores e conhecimentos, percebemos as diferenças pessoais e a diversidade cultural dos mesmos. São diferentes fazeres-pensares, não só porque são variadas as informações objetivas de que os alunos são portadores, mas, também, pela subjetividade das formas de apreensão das atividades propostas. Ao buscar a significação inicial de que os alunos tinham sobre o racismo, levamos em consideração o surgimento desses variados indivíduos.

No primeiro e último dia de encontro fizemos o mesmo questionamento para os participantes: “Quem lembra de ter cometido algum ato racista?”

No primeiro encontro somente 2 alunos afirmaram terem cometido atos racistas, ambos relacionados apelidos discriminatórios, enquanto no último encontro todos os alunos afirmaram já terem cometido atos racistas. Ao descreverem os atos ou situações racistas, constatamos a capacidade deles de identificar atos racistas além da prática de apelidos, como: comentários ofensivos, exclusão social, imitação desrespeitosa, desprezo ou desdém, assédio online e intimidação através do bullying.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalidade da capoeira ofereceu várias vantagens no ensino antirracista. Ao estudar suas canções, os alunos puderam entender melhor o contexto de opressão e luta, o que é essencial para compreender as raízes do racismo.

Através das letras das músicas, dos significados dos instrumentos e dos rituais envoltos na musicalidade da capoeira foi possível contar histórias e

transmitir valores ligados à cultura afro-brasileira, promovendo o respeito e a valorização das contribuições africanas para a cultura brasileira.

Compreendemos que os processos educacionais transformadores ocorrem mediante as experiências dos sujeitos, na ação, interação e reflexão, oportunizando um saber vivo, que conduz a sociedade ao seu potencial criativo e humanitário.

Paulo Freire (1996, p.61), ao afirmar que: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, convoca-nos a construir e experienciar o inédito viável, ou seja, ao compreender as situações-limite em que vivemos, podemos construir trilhas de superação e transformação social. A música da capoeira mostrou-se como uma potente ferramenta educativa, sendo instrumento de mudança de consciência.

Uma visão que respeite a cultura afro-brasileira como parte fundamental na formação dos alunos e que sirva para a desconstrução de estereótipos e combate ao preconceito, tem na capoeira uma base para essa solidificação.

Seja em forma de música, literatura ou corporeidade, trabalhar com os valores, história e fundamentos da capoeira é uma ação transformadora na educação básica. cremos que valorizar a cultura afro-brasileira é criar uma via de acesso ao conhecimento de nossa própria formação social e cultural. É uma possibilidade comprometida com a transformação da escola além da simples ausência de discriminação; se concentrando ativamente em promover a justiça racial e criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo para todos os alunos.

Integrar a musicalidade da capoeira no ensino antirracista oferece uma abordagem vibrante e eficaz para promover a equidade racial e a compreensão cultural nas escolas. A capoeira, uma expressão cultural afro-brasileira rica em história e significado, não só enriquece o currículo com sua música, dança e filosofia, mas também serve como uma poderosa ferramenta pedagógica para desconstruir preconceitos e fomentar um ambiente inclusivo.

A incorporação da musicalidade e dos princípios da capoeira no ensino antirracista não apenas enriquece o aprendizado cultural dos alunos, mas também contribui para a construção de uma comunidade escolar mais justa e inclusiva. Ao celebrar e integrar essa expressão cultural rica e diversificada, as escolas podem promover uma educação que valorize verdadeiramente todas as culturas e histórias, preparando os alunos para serem cidadãos mais empáticos e conscientes em uma sociedade global.

A pesquisa-ação permitiu que os educadores e alunos identificassem e abordassem questões específicas relacionadas ao racismo e à desigualdade dentro da escola e comunidade. Essa abordagem ajudou a desenvolver soluções adaptadas às necessidades e realidades locais, garantindo que as estratégias antirracistas sejam mais relevantes e eficazes.

A pesquisa-ação ofereceu uma abordagem dinâmica e participativa para o ensino antirracista, proporcionando uma estrutura para identificar, abordar e resolver questões relacionadas à desigualdade racial de maneira prática e contextualizada. Ao engajar a comunidade escolar de forma colaborativa e reflexiva, essa metodologia contribui para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, promovendo um aprendizado mais significativo e impactante para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão.

Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 68, p. 86-98, jan./abr. 2006.

BARBIER, R. A Pesquisa-Ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: **Liber**, 2007.

COCHITO, M. I. G. S. Cooperação e aprendizagem: educação intercultural.

Lisboa: **ACIME**, 2004.

CHIARELLI, L.K.M; BARRETO S.J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Rev Recre@rte**. v.3, p.1-10, 2005.

FONSECA, Maria Bracks. Poderosas rainhas africanas. 1ªed. Belo Horizonte, MG:

Ancestre, 2021.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 19ªed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1989.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 36ªed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42ªed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2005.

FREITAS, L.V. e FREITAS, C. V. Aprendizagem Cooperativa. Porto: **Edições Asa**, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3ªed. São Paulo: **Summus**, 1988.

LOPES, J.; SILVA, H.S. Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor. 1ª ed. Lisboa: **Lidel**, 2009.

NEIRA, M.G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. **Pensar a pratica**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-89, 2008.

MOREIRA, R.; MOREIRA, N. Capoeira: sua origem e sua Inserção no Contexto Escolar. **Efdesportes - Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 12, n. 114, 2007.

PRANDI, Reginaldo. Contos e lendas afro-brasileiras: a criação do mundo. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2007.

PONSO, Caroline Cao; ARAÚJO, Maíra Lopes de. Capoeira, música e educação: possibilidades pedagógicas no ensino básico. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

YIN, R.K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Trd. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: **Bookman**, 2005

ATO RESPONSIVO DA DOCÊNCIA E ENSINO DECOLONIAL: COMO (RE)LER O LIVRO DIDÁTICO DE MANEIRA CRÍTICA

Samara Santos Silva¹
Joana Batista de Souza²
Izaira Aparecida da Silva³
Ana Júlia Santiago Machado Futana⁴

RESUMO

Este artigo discute a importância do ato responsivo do docente no contexto do ensino decolonial enfatizando a leitura crítica dos livros didáticos. Partindo dos conceitos de Mikhail Bakhtin (2003), a pesquisa aborda a relação dialógica entre professor e aluno, onde o “eu” é constituído pelo “outro”. A premissa central é que, para promover o multiculturalismo em sala de aula, os professores devem estar cientes da multiplicidade de vozes sociais e culturais que precisam ser incorporadas aos conteúdos trabalhados. Como os livros didáticos são um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados, é essencial que os professores os abordem com consciência crítica. Desse modo, por meio deste trabalho, propomos que os docentes desenvolvam uma abordagem crítica ao utilizar esse material, reconhecendo e questionando as narrativas dominantes e incluindo perspectivas diversas no ensino de Língua Portuguesa. Metodologicamente, a pesquisa se baseia na análise de livros didáticos do 8º ano (ensino fundamental II), utilizado em escolas estaduais

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - MT, samara.santos@aluno.ufr.edu.br;
- 2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - MT, batista.joana@aluno.ufr.edu.br;
- 3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - MT, silva.i.@aluno.ufr.edu.br;
- 4 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - MT, julia.julia@aluno.ufr.edu.br.

públicas do estado de Mato Grosso, investigando como ele pode ser reinterpretado para refletir uma visão mais inclusiva. Os resultados apontam para a necessidade de formação continuada dos professores, capacitando-os a identificar e desconstruir vieses segregadores presentes nos livros didáticos e a criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo por meio da releitura desse material pedagógico. Conclui-se que, ao adotar uma postura responsiva e crítica, os educadores podem transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e respeito mútuo, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e multicultural.

Palavras-chave: Ato responsivo, Docência, Decolonialidade, Leitura crítica, Livro didático.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a adoção de um ensino pautado em uma postura decolonial tem ganhado destaque como uma prática essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Deste modo, este artigo explora a importância de uma abordagem pedagógica responsiva por parte dos docentes, especialmente no que tange à leitura crítica dos livros didáticos utilizados em sala de aula em prol da valorização étnico-racial de todos os estudantes.

Para isso, a fundamentação teórica deste artigo baseia-se principalmente nos conceitos de Bakhtin (2003) que defende a interação dialógica como meio de constituição do sujeito enfatizando a formação do “eu” através do “outro”. Para abordar a perspectiva decolonial, embasamo-nos em autores como Quijano (2010) e Mignolo (2008). Além disso, utilizamos as concepções de Ferreira (2015) para discorrer acerca das narrativas hegemônicas contidas no livro didático, como também, Freire (1989) para desenvolver a compreensão sobre a Leitura Crítica (LC).

Desse modo, a adoção de uma perspectiva decolonial utilizando o LC no ensino está alinhada à proposta de Bakhtin, o que implica o reconhecimento e a valorização da diversidade de vozes sociais que estão presentes em nossa sociedade. Nesse contexto, os professores desempenham um papel crucial ao selecionar e mediar os conteúdos pedagógicos promovendo um ambiente educacional que reflita essa diversidade. A leitura crítica dos livros didáticos torna-se então, uma ferramenta essencial para questionar narrativas dominantes e incorporar perspectivas diversas desafiando vieses e estereótipos segregadores que frequentemente permeiam o material didático.

O enfoque desta pesquisa recai sobre a análise de livros didáticos do 8º ano, ensino fundamental II adotado em escolas estaduais públicas do estado de Mato Grosso. Portanto, a metodologia empregada envolve a análise qualitativa desse material buscando identificar como ele pode ser (re)interpretado para favorecer um ambiente mais inclusivo em sala de aula, impactando positivamente um ensino sob a perspectiva decolonial.

Consoante Oliveira (2011, p. 24) a abordagem qualitativa permite “captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências”, incluindo as complexas relações que se estabelecem entre os seres humanos na sociedade. Esta relação estabelecida socialmente é o nosso foco, uma vez que a sala de

aula deverá ser um espaço dialógico, pois as diferentes vozes sociais precisam ser ouvidas e claro, respeitadas (Bakhtin, 2003).

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de um engajamento e preparo constante dos educadores na adoção de uma postura crítica e responsiva que não só enriqueça o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribua para a formação de cidadãos conscientes e preparados para viver em uma sociedade multicultural.

Ao longo deste artigo, discutiremos as implicações dessa abordagem para a prática docente e propomos estratégias para a implementação efetiva de um ensino que assuma de fato uma postura decolonial por meio da LC. Para isso, na seção abaixo, faremos a apresentação da metodologia adotada neste artigo e, adiante, analisaremos o conceito de ato responsivo em relação à prática docente.

Em seguida, exploramos a concepção de LC, destacando sua relevância tanto para a formação de docente quanto discente. Adiante, analisamos uma unidade específica do livro didático de Língua Portuguesa e discutimos os resultados obtidos a partir dessa investigação. Por fim, na seção de resultados e discussão, sintetizamos as descobertas principais e concluímos este artigo seguido das referências teóricas que sustentam nosso trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo, de natureza qualitativa, concentra-se na análise detalhada de uma seção específica do livro didático utilizado no 8º ano do ensino fundamental. O foco é avaliar como a unidade 1 (manual do professor), aborda questões de diversidade e inclusão identificando possíveis vieses e estereótipos presentes neste material pedagógico. A escolha dessa abordagem permite uma compreensão aprofundada dos conteúdos e das representações culturais e sociais oferecidas aos estudantes por meio deste livro didático.

Além da análise do material didático, o estudo inclui revisões bibliográficas de autores que discutem diversidade e inclusão no contexto educacional como a autora Ferreira (2015). Esta revisão fornece uma base teórica sólida para a análise crítica, integrando as principais perspectivas e debates sobre o uso dos livros didáticos e suas implicações pedagógicas e sociais.

Portanto, a metodologia adotada é fundamental para identificar e compreender as práticas pedagógicas e teóricas relacionadas ao uso do livro didático de Língua Portuguesa. A análise de uma seção específica deste material, em

conjunto com a revisão bibliográfica, possibilita um exame crítico das práticas educacionais. Esse processo contribui para o desenvolvimento de estratégias e para adoção de práticas docentes responsivas e críticas. Para iniciarmos nossa discussão, na seção abaixo abordaremos a importância do ato responsivo da docência por meio da concepção Bakhtiniana.

ATO RESPONSIVO E DOCÊNCIA

Nesta seção, discutimos a perspectiva do ato responsivo desenvolvida por Bakhtin (2003) e a contribuição desta concepção para a prática docente. Para iniciarmos esta discussão, será fundamental compreender que somos constituídos por meio de diálogos. O autor enfatiza que é na inter-relação dialógica que formamos e desenvolvemos nossa identidade e compreensão de mundo.

Bakhtin destaca que todo ato de fala ou expressão é uma resposta a algo que já foi dito, estabelecendo assim, uma troca contínua e interativa de significados entre os interlocutores presentes nos atos discursivos. O autor salienta que a tomada de consciência se dá por meio desta troca, pois “deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo” (Bakhtin, 1992, p. 278). Portanto, nossa identidade e compreensão do mundo emergem do encontro com os “ecos” das diversas vozes sociais que nos constitui como sujeitos.

De acordo com esta concepção, precisamos salientar que é por meio da palavra que o ensino é constituído e transmitido. Logo, nós docentes precisamos estar atentos às vozes de nossos estudantes, e claro, aos discursos que os atravessam. Corsino (2015, p.401) evidencia que “como o campo da didática é multidimensional, as respostas também são multidirecionadas. São muitos os outros escutados e respondidos no ato de ensinar e aprender”. Como visto, a docência em si é um ato responsivo, pois nessa troca discursiva diversos “outros” estão sendo envolvidos, influenciando e sendo influenciados pelas vozes que nos constitui como sujeitos e que, consequentemente, moldam a prática pedagógica.

Por conseguinte, é preciso enxergar o estudante como sujeito social, “um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo [...]” (Brait, 2006, p.14). Assim, os docentes devem compreender a educação como um ato dialógico, consolidado pela atitude res-

ponsiva entre os sujeitos. Pois, ensinar exige responsividade e compromisso nas trocas e relações interdiscursivas.

Assim, esta responsividade implica uma abertura para o outro, uma escuta atenta e um comprometimento no diálogo com as histórias, particularidades e necessidades de cada estudante. Quando docentes adotam essa perspectiva dialógica (Freire, 1987), a educação se torna um espaço de trocas genuínas, onde o conhecimento é construído coletivamente e o processo de ensino-aprendizagem ganha um “olhar” crítico e humano. Visto que, mais do que repassar conteúdo, o ato de ensinar envolve uma postura ética e responsiva valorizando o(s) vários outro(s) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, para que tal prática torne-se possível, será essencial que o principal instrumento pedagógico utilizado por nós, professores, seja analisado e (re)interpretado de maneira crítica e responsiva, pois, o livro didático é o principal instrumento pedagógico utilizado em sala de aula. Mas, antes de iniciarmos esta análise, na seção a seguir abordaremos as concepções de Leitura e Leitura Crítica (LC) e sua eficácia para análise do material didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

LEITURA E LEITURA CRÍTICA

Esta seção tem como objetivo discorrer acerca do conceito de LC e seu benefício para a educação. No entanto, antes de iniciarmos essa discussão, faz-se necessário abordar a concepção de texto e sua importância no contexto social. Soares (2020) enfatiza que a função da língua na sociedade é sociointerativa, uma vez que é por meio dela que a interação humana é viabilizada como observado na seção anterior.

A autora salienta que essa função da língua concretiza-se através de textos, sejam eles concretizados por meio da fala ou da escrita. Na educação, a compreensão e a produção de textos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, impactando diretamente em seu sucesso social.

Assim, o texto deve ocupar o centro do processo de alfabetização. Destarte, torna-se fundamental entender que a alfabetização vai além da mera habilidade técnica de aprender um “sistema de representação” (Soares, 2020, p. 11). O processo de alfabetização precisa ser contextualizado para incentivar os

indivíduos a participarem efetivamente das práticas sociais sendo capazes de ler a ‘palavramundo’.

Nesta perspectiva, Batista e Gomes (2018, p. 02) enfatizam que no processo de alfabetização “não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles”. Deste modo, a LC é fundamental nesse processo, pois ela vai além da simples decodificação de palavras, mas a adoção de uma postura crítica que o sujeito adota frente a realidade social que está inserido.

Logo, torna-se importante salientar que tais constatações desenvolvidas até aqui, estão atreladas às concepções Freirianas. Freire (1987) enfatiza que um ambiente dialógico e crítico permite que o estudantes não se torne um “analfabeto político”. Esse termo, segundo Freire (1987, p. 74), diz respeito a uma “concepção mágica da realidade” e “ao alfabetizar-se politicamente, tal percepção cede lugar a uma visão objetiva, e deste aprofundamento resulta a tomada de consciência da realidade social”. Sendo assim, o sujeito precisa assumir-se criticamente na realidade em que atua para se tornarem agentes de transformações.

Coradim (2008) afirma que a leitura com o viés crítico está intimamente ligada à preparação do leitor para a vivência social. Essa abordagem busca não apenas a compreensão “literal” do conteúdo lido, mas também a análise das ideias e intenções que estão por trás dele. Assim, a LC envolve a capacidade de analisar e interpretar o conteúdo, questionando o que está escrito e entender o contexto social e cultural do que foi lido.

Neste sentido, a LC estimula os indivíduos a questionar, refletir e avaliar as informações que recebem. Essa leitura identifica possíveis manipulações ou até preconceitos presentes nas mensagens contidas no texto, sejam elas explícitas ou até implícitas. Destarte, ao desenvolver a habilidade de ler criticamente, os leitores se tornam mais conscientes das ideologias subjacentes que podem influenciar suas percepções durante o processo de leitura. Esse processo é, portanto, fundamental para a formação de cidadãos capazes de desafiar as narrativas e concepções hegemônicas ainda presentes em nosso meio social (Carneiro, 2003), incluindo aquelas perpetuadas nas instituições de ensino e no material didático por elas utilizado.

As narrativas hegemônicas desconsideram os saberes qadvindos dos povos não brancos. Essa narrativa, “opera a partir da invisibilidade racial dos grupos não-hegemônicos, fazendo com que a unicidade normativa recaia nos corpos

brancos de todos os gêneros” (Passos *et al.*, 2019, p. 10). Portanto, é essencial que a análise crítica não só as identifique, mas também as conteste promovendo uma compreensão mais inclusiva e representativa da nossa identidade e diversidade cultural.

No entanto, para que essa análise crítica seja efetiva será crucial que a LC esteja profundamente interligada ao contexto tanto histórico, como atual da nossa sociedade. Nesse sentido, Silva (2008, p. 8) argumenta que a sala de aula deve ser um espaço para amplas discussões que “contemplem o contexto macro da sociedade, seus problemas sociais e políticos”.

Desta forma, ao integrar a compreensão das dimensões culturais, históricas e políticas — especialmente no que diz respeito às narrativas segregadoras predominantemente eurocêntricas — os docentes e também discentes, são capazes de situar sua leitura em um panorama mais amplo. Isso viabiliza uma análise crítica e aprofundada do contexto social que estão inseridos.

Por fim, o ato de ensinar deve ser um processo de conscientização para ambas as partes, docente e discente, portanto, dialógico e responsivo. Uma vez que os indivíduos envolvidos neste processo precisam desenvolver a compreensão e o olhar crítico para agirem sobre o mundo em que estão situados. No caso do docente, esse processo se inicia ao ler e selecionar criticamente os conteúdos contidos em seu principal instrumento pedagógico utilizado em sala de aula, o livro didático.

Na seção a seguir examinaremos o material didático de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental II. Especificamente, focaremos na análise da unidade 1, intitulada “Narrando uma história de vida: biografias”. Esta unidade do livro foi adotada no segundo bimestre letivo nas escolas estaduais públicas de Mato Grosso.

DA ANÁLISE PARA A LEITURA CRÍTICA

Nesta seção, analisaremos o livro didático (manual do professor). Esse material foi desenvolvido pela editora Maxiprint que tem como objetivo promover a formação integral de cidadãos capazes de compreender a complexidade do mundo por meio das interações humanas, exemplificando-as constantemente em seu material pedagógico.

A editora busca equilibrar o desenvolvimento das habilidades comportamentais e cognitivas dos estudantes preparando-os tanto racional quanto

emocionalmente em prol da valorização e interação humana. Além disso, o material é projetado para capacitar nós docentes, oferecendo ferramentas e recursos que aprimorem a nossa prática pedagógica por meio de uma abordagem educacional mais eficaz e motivadora⁵. Abaixo está a imagem da capa do livro a ser analisado.

Figura 01 - Capa do Livro Didático



Fonte: acervo pessoal.

A editora Maxiprint, com seu compromisso de promover a formação integral de cidadãos preparados para compreender a complexidade da interação em sociedade, busca alinhar seus materiais com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a BNCC (2017), é essencial que o currículo escolar reflita e valorize a diversidade cultural, étnica e social proporcionando um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os estudantes.

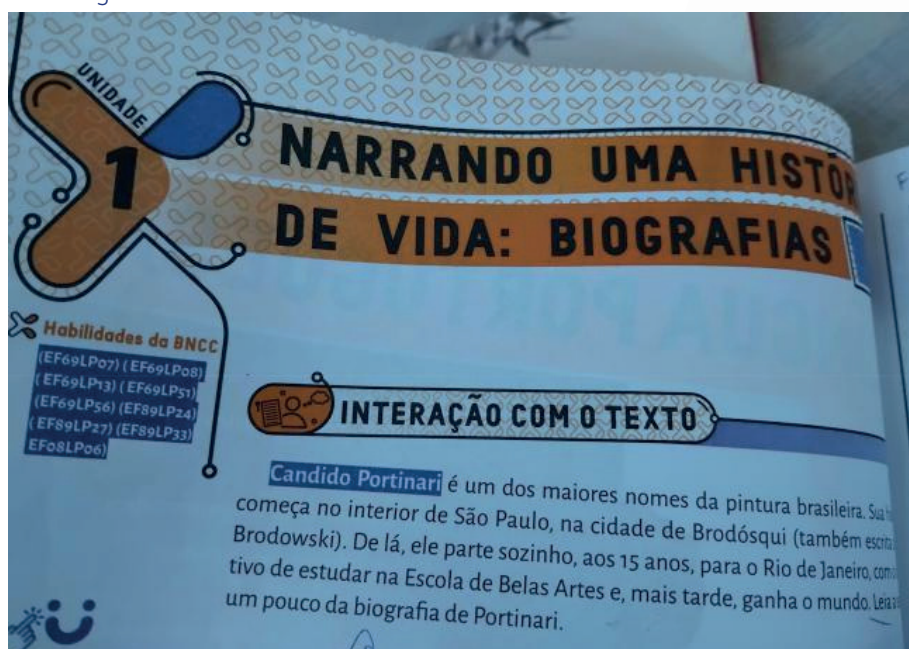
Em um sistema educacional onde as narrativas eurocêntricas ainda predominam, a inclusão de vozes silenciadas pela perspectiva eurocêntrica — principalmente as vozes que emergem de pessoas afrodescendentes e indígenas — são fundamentais para a democratização do conhecimento.

⁵ Esta informação foi retirada do site da própria editora. Disponível em: <https://www.sistemamaxi.com.br>. Acesso em: 14 de Agosto de 2024.

Nesse sentido, é urgente que diversas epistemes entrem em diálogo para promover a emancipação do pensamento predominantemente hegemônico e segregador. Oliveira e Candau (2010, p. 23) salientam que “A questão central do projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento”. Assim, ao promover o diálogo entre diversas vozes sociais, a educação pode se tornar um espaço verdadeiramente inclusivo, onde múltiplos saberes são valorizados e integrados ao espaço escolar.

Diante desse objetivo, passaremos agora à análise detalhada da primeira unidade do material didático a fim de avaliar se ele atende a esses critérios. A imagem a seguir mostra o conteúdo trabalhado na unidade 1 deste material. A partir desta imagem iremos, primeiramente, analisar a unidade para posteriormente fazer a proposta da LC.

Figura 02 - Biografia



Fonte: acervo pessoal.

No livro, página 02, é proposto aos professores trabalharem a biografia do pintor brasileiro Candido Portinari (1903-1962). Depois do gênero textual biografia, é proposto atividades de interpretação textual. As atividades versam sobre questões de ordem cronológica relacionada a vida do biografado, como também, sobre a opinião do leitor em relação a história de vida de uma persona-

lidade conhecida e se os estudantes têm ou já tiveram o interesse em conhecer a biografia de alguma pessoa famosa.

No material, página 04, ainda é destacado a pintura de Portinari feita em azulejos na Igreja de São Francisco de Assis, construída em 1943 na cidade de Pampulha, Belo Horizonte. Projetada por Oscar Niemeyer (1907-2012), a igreja é famosa por suas curvas que imitam as montanhas de Minas Gerais. Composta por diferentes áreas cobertas por formas arredondadas, a igreja faz parte do Conjunto Arquitetônico da Pampulha. Niemeyer queria desafiar a arquitetura retilínea da época, usando formas curvas em seu projeto⁶.

Adiante, na página 05, o material muda o foco para a diferença entre biografia e autobiografia. O texto autobiográfico também é do pintor Candido Portinari, a autobiografia é intitulada “O menino de Brodósqui”, neste texto o pintor descreve sua infância lembrando as brincadeiras e sensações que tivera, como as manhãs frias durante a colheita de café, o transporte das sacas pelos carros de boi, e a beleza da natureza ao seu redor.

Portinari também fala sobre as flores, os pássaros, e seu conhecimento sobre as árvores e fenômenos naturais, mostrando como tudo isso influenciava sua imaginação e esperança de menino. Em seguida, o livro faz perguntas relacionadas ao texto lido, mantendo a mesma abordagem do texto anterior. E para finalizar esta apresentação dos gêneros textuais — biografia e autobiografia — a apostila propõe trabalhar a criatividade dos estudantes com a criação de sua própria autobiografia e autorretrato.

Para finalizar esta análise da primeira unidade (que é o nosso foco), o material muda de abordagem. Nas páginas 10 a 16, a gramática é o tema principal, com ênfase no uso dos apostos, desenvolvidos por meio da biografia de Oscar Niemeyer. O gênero textual tirinha é utilizado para analisar os vocativos.

A partir da página 17, o material didático retoma o gênero biografia, propondo aos estudantes a elaboração de biografias de personalidades famosas, como a jogadora de futebol Marta, o escritor Machado de Assis, a escritora Carolina Maria de Jesus, entre outros. Por fim, o material aborda biografias de pessoas famosas, como a biografia da ativista Malala, e finaliza a unidade propondo atividades de interpretação textual e gramática, focando nos apostos e vocativos.

⁶ Informação retirada do próprio livro didático.

LEITURA CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

Na seção anterior fizemos a análise dos conteúdos trabalhados no material pedagógico. Agora, faremos a análise crítica dos conteúdos propostos no livro didático. O pintor Portinari é a personalidade central no qual tanto o gênero textual biográfico, como também a autobiografia são trabalhadas por meio de sua história de vida pessoal e profissional.

O famoso pintor brasileiro é conhecido por retratar a realidade social do nosso país. As pessoas pretas e pardas tornam-se figuras centrais de suas obras em uma época em que os artistas da época buscavam retratar o mais fielmente possível, a realidade social. Não só a pintura, mas também a literatura passavam por reformulações tanto artísticas, como ideológicas e políticas na busca de uma arte comprometida com a realidade social brasileira, mesmo que essa arte denuncia-se possíveis mazelas sociais. Nesse sentido, Cadilho (2015, p. 20) destaca que este movimento denominado Modernismo, no ano de 1920 era considerado “por muitos o ponto de referência para a consolidação da identidade nacional, pois traz consigo uma consciência histórica”.

Apesar do movimento modernista ter se iniciado no ano de 1920 como mencionado acima, é somente nas décadas seguintes — 1930 e 1945 — que o movimento se consolida. Assim, segundo Cadilho (2015, p. 14), Portinari e outros artistas brasileiros ajudaram a “construir um retrato moderno do país, através de uma arte de uma identidade social, levando em consideração as particularidades de um povo no contexto de uma arte engajada e socialmente comprometida”.

A arte passa então a ser vista não somente para mostrar o que é belo, passando a ser uma interpretação do artista sobre a realidade social, seja para afirmar essa realidade ou para criticá-la. Assim, a arte ganha contornos reais, tornando-se não somente uma arte de contemplação, mas de denúncia se distanciando de fantasias e ilusões (Chauí, 2002).

Em contrapartida a essas constatações, pesar de a obra de Portinari desafiar a “elite” intelectual da época ao afirmar o negro como identidade nacional brasileira, as representações dessas pessoas ainda estavam raizadas na ideologia racista eurocentrica. Como destaca Cadilho (2015, p. 75), “a escolha da figura ideológica do negro, provavelmente, está ligada à situação histórica dos negros e mulatos alforriados que, após a abolição da escravidão, não foram absorvidos pelo mercado de trabalho [...]”.

Deste modo, os negros enfrentaram condições de trabalho degradantes, muitas vezes sem receber salário e trabalhando apenas para sobreviver sem condições de vida digna. Enquanto, “os imigrantes europeus, principalmente da Itália e da Alemanha, num primeiro momento, ocupavam postos na indústria incipiente e nas indústrias, principalmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro” (Cadilho, 2015, p. 75).

Nesse contexto, ao trabalhar com a biografia de Portinari e apresentar suas obras aos estudantes, o docente precisa evidenciar esses aspectos críticos. Embora o pintor buscasse representar a identidade nacional brasileira por meio da figura das pessoas pretas e pardas, suas obras revelam que, mesmo após a abolição da escravidão em 1888, seus efeitos continuavam e continuam até os dias atuais (Carneiro, 2003). Essas consequências são visíveis nas condições de vida retratadas nas pinturas de Portinari que expõem as desigualdades sociais e raciais ainda presentes no Brasil pós-abolicionista.

Por conseguinte, o professor(a) deve adotar uma postura crítica em relação aos conteúdos contidos neste material pedagógico. Como bem afirma a autora Ferreira (2011), os docentes têm a oportunidade de utilizar o material didático como uma ferramenta poderosa para a (re)afirmação da identidade social dos alunos em vez de limitarem seu uso como um instrumento que perpetua estereótipos. Isso implica que, ao invés de apenas reproduzir passivamente os conteúdos do livro, os professores podem e devem adotar uma postura crítica e reflexiva questionando as representações presentes no material e incentivando os estudantes a fazerem o mesmo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Ferreira (2011, p. 118) destaca que o docente deve atuar como um “mediador entre o aluno e o material didático, tornando possível uma reflexão crítica e desenvolvendo um posicionamento próprio do aluno.” No entanto, para desempenhar esse papel, o professor precisa estar preparado e consciente dos conceitos de cultura e diversidade cultural, relacionando-os à realidade social dos estudantes e/ao conteúdo da disciplina que leciona.

Para isto, este profissional precisa de formações contínuas que abordem os conceitos descritos no parágrafo acima. Sendo assim, torna-se fundamental formar professores que sejam reflexivos e atentos às culturas que são historicamente excluídas e silenciadas. Para isso, é fundamental implementar estratégias pedagógicas que promovam uma formação docente comprometida em com-

bater desigualdades historicamente perpetuadas em vários ambientes sociais, incluindo o escolar.

Portanto, é essencial enfatizar que a atuação do professor em sala de aula vai além de apenas mediar/explicar os conteúdos contidos no livro didático. O verdadeiro desafio docente é criar um ambiente educacional que promova o pensamento crítico e a valorização das múltiplas vozes sociais. Isso exige que o docente esteja devidamente preparado para lidar com as complexidades que envolvem as diferentes realidades culturais e sociais dos alunos.

A autora Ferreira (2011) destaca a importância da qualificação dos docentes, ressaltando que essa formação é fundamental para capacitá-los a orientar os jovens rumo a um futuro melhor, livre de preconceitos e discriminação. Nesse contexto, a formação continuada se torna um elemento essencial, preparando os educadores para adotar práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do livro didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental, revela importantes aspectos que o professor precisa analisar e (re)interpretar com consciência responsiva e crítica. Deste modo, ao trabalhar a biografia do pintor Portinari, é importante destacar tanto a relevância de sua obra na representação da realidade social brasileira da época, como também, da necessidade de um olhar crítico que desafie as narrativas hegemônicas predominantes em nosso meio social.

Sendo assim, a abordagem da LC no material didático é fundamental para desenvolver a capacidade de análise e reflexão crítica dos estudantes, bem como dos professores. A proposta de interpretar a biografia e discutir o contexto social e histórico relacionado a vida do pintor, se alinha à concepção Freireana (1987) de que a educação deve ser um espaço de conscientização dialógica e crítica para que os estudantes não apenas absorvam informações, mas desenvolvam um entendimento mais profundo das questões sociais, incentivando-os a se tornarem agentes ativos na transformação de sua própria realidade social.

A prática docente, fundamentada na perspectiva do ato responsivo de Bakhtin (2003), propõe que o ensino deve ser um espaço de trocas interdiscursivas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A responsividade dos professores em relação às experiências e vivências dos

alunos, torna-se essencial para fomentar um ambiente educacional inclusivo e respeitoso para todos, e assim, propício a adoção de uma postura decolonial. No entanto, não podemos falar de decolonialidade sem antes destacar a presença de colonialidades perpetuadas até os dias atuais.

Segundo Mignolo (2007), a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, representando uma estrutura de dominação e controle que persiste mesmo após o “fim” do colonialismo. Essa lógica de poder vai além da simples dominação territorial, manifestando-se nas dimensões do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005). Na modernidade, a colonialidade impregna as estruturas mais profundas da sociedade, perpetuando estereótipos que marginalizam e subalternizam os “outros”. Assim, a adoção de uma postura crítica e decolonial, busca desafiar e desconstruir essas opressões, promovendo uma nova forma de pensar e agir que valorize a pluralidade de saberes e existências outras.

Assim, ao trabalhar com a biografia de Portinari e analisar suas obras por meio da LC, os educadores têm a responsabilidade de valorizar a voz, a diversidade e a cultura étnica dos discentes. Por conseguinte, ao estimular os estudantes a questionar e analisar o conteúdo do material didático, a leitura com o viés crítico se transforma em uma poderosa ferramenta pedagógica para desconstruir preconceitos e desafiar representações hegemônicas ainda presentes no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a incorporação das concepções de Bakhtin (2003) na prática educativa, aliada à Leitura Crítica (LC), é fundamental para a promoção de uma postura crítica e decolonial em sala de aula. A LC possibilita aos estudantes desenvolverem habilidades de análise e reflexão, permitindo-lhes questionar e reinterpretar os conteúdos do material didático.

Ao valorizar a dialogicidade e a responsabilidade nas interações entre alunos e professores, essa abordagem não só desconstrói estereótipos, mas também enriquece a compreensão das diversas identidades sociais presentes no ambiente escolar. Assim, os educadores tornam-se facilitadores de um espaço inclusivo, dando aos alunos a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e agentes de mudança engajando-se ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A relevância da formação continuada se destaca como um elemento essencial nesse processo, pois prepara os docentes a refletirem sobre suas práticas e a se atualizarem em relação às questões de diversidade cultural e identidade social. Essa formação permite que os educadores não apenas implementem as concepções de Bakhtin (2003) e as estratégias da LC, mas também desenvolvam consciência crítica permeando todas as suas ações pedagógicas.

Por fim, é fundamental que novas pesquisas sejam realizadas para aprofundar o diálogo sobre a intersecção entre a pedagogia decolonial e a Leitura Crítica, bem como para explorar suas aplicações em diferentes contextos educacionais e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, como foi o foco deste artigo. Essa continuidade na investigação permitirá uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas que podem promover a inclusão e a equidade em diferentes disciplinas lecionadas em sala de aula, além de contribuir para o avanço do campo da educação crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CADILHO, Carine da Costa. O negro e o mestiço na pintura de Candido Portinari da década de 1930. 2015. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) — Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2015.

CORADIM, J. N. Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades? 2008. 132 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CARNEIRO, Sueli. “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

FERREIRA, Aparecida de Jesus & Ferreira, SUSANA Aparecida. 2011. Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas. *RevLet Revista Virtual de Letras*, v. 3, p. 114-129, ago/dez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação e Revistas*, Belo Horizonte, v. 26, pág. 15-40, abril, 2010.

OLIVEIRA, M. F. de. *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração*. Catalão GO: UFG, 2011. 72.

PARIS, Larissa Giacometti; PINA, Maria Cristina. Séries finais 8º anos: língua portuguesa. 1ª edição. São Paulo: Somos Sistema de Ensino, 2023.

PASSOS, Ana Helena Ithamar; PUCCINELLI, Bruno; ROSA, Waldemir. As narrativas hegemônicas como normativas excludentes: raça, gênero e sexualidade. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, n. 8, p. 07-22, jul. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SILVA, Adilson Freitas da. A formação acadêmica do professor de língua portuguesa: uma análise das dificuldades enfrentadas ao ingressar no mercado de trabalho. Trabalho de conclusão de curso (TCC) — Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2023.

SOARES, Magda Becker. *Alfaletrar. Toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

ENSINO DE LITERATURA: PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Maria das Graças Costa Cordeiro Gonçalves¹
Sarah Maria Forte Diogo²

RESUMO

Em 2023, a lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB tornando obrigatório o ensino da História e da cultura afro-brasileira, completou 20 anos. Nas escolas, ainda nos deparamos com dificuldades teóricas e metodológicas para promover o ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana. Uma das maneiras de implementação da lei é o trabalho com a literatura afro-brasileira, diante disso, este trabalho teve por objetivo geral: realizar uma prática de intervenção pedagógica com literatura afro-brasileira de autoria feminina em uma escola pública da Rede Municipal de Fortaleza. Assim, esta pesquisa é bibliográfica e qualitativa; após a análise do referencial teórico pertinente e da obra literária *A cor da ternura* de Geni Guimarães, foram aplicadas oficinas, que em sua elaboração seguiram orientações metodológicas para o ensino de literatura de COSSON (2019), DUARTE (2014) e FORTE (2020). Os sujeitos deste trabalho foram 32 discentes de uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola de tempo integral da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Após a aplicação das oficinas, foi realizada uma análise subjetiva das ações de acordo com os pressupostos teóricos e orientações procedimentais da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A aplicação do projeto em sala de aula demonstrou a relevância do professor ser um mediador de leitura no ensino fundamental anos finais; demonstrou ainda que o ensino de literatura pode contribuir para uma educação antirracista a partir de uma abordagem da

1 Mestra em Letras pelo Proletras Rede Nacional - Universidade Estadual do Ceará - UECE, Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Fortaleza, mariagcordeiro@gmail.com

2 Doutora em Letras-Estudos literários pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE, sarah.forte@uece.br

educação para as relações étnico-raciais que privilegia uma perspectiva problematizante do conceito de raça e seus atravessamentos.

Palavras-chave: Ensino de literatura, Educação para as relações étnico-raciais, Literatura afro-brasileira, *A cor da ternura*.

INTRODUÇÃO

Este trabalho³ nasceu a partir da reflexão que passados 20 anos da lei 10.639/03, a lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB tornando obrigatório o ensino da História e da cultura afro-brasileira, nas escolas, ainda nos deparamos com dificuldades teóricas e metodológicas para promover o ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana.

Diante dessa realidade, compreendemos que uma das maneiras de implementação da lei é o trabalho com a literatura afro-brasileira. Nos inquietou também a lacuna que ainda prevalece com a literatura de autoria feminina.

Assim, nosso trabalho teve por objetivo geral: realizar uma prática de intervenção pedagógica com literatura afro-brasileira de autoria feminina em uma escola pública da Rede Municipal de Fortaleza. E também os seguintes objetivos específicos: a) Pesquisar sobre as concepções de literatura contemporâneas relevantes para o letramento literário e as orientações de documentos oficiais; b) Identificar dimensões ensináveis no texto literário que proporcionem o letramento literário no ensino fundamental - anos finais; c) Aplicar uma atividade de intervenção no ensino fundamental - anos finais - com texto da literatura afro-brasileira de autoria feminina; d) Produzir uma Sequência didática para docentes de língua portuguesa.

Partindo dos objetivos apresentados, o projeto se desenvolveu a partir da pesquisa bibliográfica e qualitativa do tipo pesquisa-ação. Dessa maneira, primeiramente, nos detemos em realizar um estudo e uma análise das leis e dos documentos oficiais relacionados com a pesquisa, como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura da africana e afro-brasileira e consequentemente provocou o mercado editorial para a necessidade de publicações da literatura afro-brasileira; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - EREER de 2004, que orienta para a promoção de uma educação antirracista e a produção de publicações relacionadas as temáticas da história e da cultura africana e afro-brasileira, muitas delas, distribuídas nas escolas pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, entre

3 Este trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação realizada no Mestrado Profissional em Letras - Proletras/Universidade Estadual do Ceará- UECE, aplicada em 2023 em uma escola da Rede pública da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

2004 e 2014; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, 2017, que expõe dentro do campo artístico-literário o papel da literatura na formação do sujeito; as Diretrizes Curriculares da Educação no Ceará - DCRC, documento de 2020, que apresenta a Educação das Relações Étnico-Raciais como um tema transversal que precisa ser trabalhado nas escolas.

Além dos estudos citados, nos detivemos em pesquisar em referências bibliográficas a respeito do ensino de literatura na contemporaneidade, como Candido (2023) que coloca a literatura como um bem incompressível, assim, não pode ser negada a nenhum sujeito; e ainda os estudo de Cechinel e Durão (2020) que nos apresentam a literatura como uma relação entre texto literário e leitor.

Dentre os estudos bibliográficos, destacamos Duarte (2014) que nos apresenta a literatura afro-brasileira como aquela produzida por afro-descendentes e que trata, a partir das suas próprias vivências, das temáticas que circundam a sua existência como uma pessoa negra.

Os estudos de Duarte (2014) nos apresentam ainda cinco aspectos que nos permitem definir uma obra literária como literatura afro-brasileira, são eles:

- A temática, que precisa resgatar a história do povo negro ou ainda abordar de maneira positivada suas culturas e seus heróis ou ainda apresentar denuncia dos preconceitos vivenciados pela população negra na atualidade.
- A autoria é focada na relação "... dada à interação entre a escrita e a experiência." (DUARTE, 2014, p. 33), ou seja, as narrativas, mesmo as ficcionais, são inseparáveis das vivências do autor afro-brasileiro.
- O ponto de vista na literatura afro-brasileira apresenta o mundo a partir do olhar dos afro-descendentes, seja para exaltar ou denunciar as situações de violência sofridas pela população negra, assim, quando em uma obra de literatura afro-brasileira nos deparamos com situações de violência, elas não estão lá para retratar um povo resignado, mas para denunciar as dores e as injustiças.
- A linguagem, diferente de narrativas de escritores brancos que muitas vezes apresentam narrativas violentas e sobre violências quando retratam as pessoas negras, as obras da literatura afro-brasileira se firmam em uma linguagem de valorização e apresentação de aspectos relevantes para a cultura e para a história dos povos negros.

- O público, a literatura afro-brasileira não é produzida apenas para o público afro-brasileiro, mas eles são o primeiro público dessa literatura, pois o autor escreve por ele e também por esse público, a comunidade negra, para que se veja e se reconheça.

A partir dessas considerações, seguimos com a análise crítica do objeto de estudo, a obra literária *A cor da ternura*, uma novela infanto-juvenil, da autora Geni Guimarães, com dez capítulos. Na obra, acompanhamos Geni, uma criança negra, criativa e sensível que vive cercada pelo amor da sua família, mas também pelo preconceito que vive fora de casa, seguimos a trajetória da protagonista, da infância até o início de sua vida adulta, e vamos acompanhando como ela vai se descobrindo uma pessoa negra e também como ela decide seu destino e impõe esse destino, que contraria o que é esperado para a população negra. Em cada capítulo, nos deparamos com diversos conflitos característicos de cada fase da vida da protagonista, algumas vezes comuns a qualquer pessoa, como o ciúmes pelo nascimento de um irmão ou a ansiedade do primeiro dia de aula, mas em *A cor da ternura*, cada conflito é acompanhado também da questão racial que é enfatizada em toda a obra. Assim, no processo de análise conseguimos identificar os aspectos supracitados para classificarmos a obra como literatura afro-brasileira e ainda identificar dimensões epistemológicas do texto que podiam ser abordadas no trabalho em sala de aula e é esse trabalho que vamos descrever a seguir.

METODOLOGIA

A partir dos estudos supracitados, construímos uma proposta de ensino de literatura organizada em oficinas que foram pensadas entrelaçando a Sequência Básica, proposta por Cosson (2019) e as dimensões ensináveis dos textos literários propostas por Forte (2020), na construção das oficinas, ao unirmos as duas estratégias metodológicas de ensino de literatura, fizemos adequações às propostas.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram 32 alunos, 13 meninas e 19 meninos, do 8º ano do ensino fundamental - anos finais - de uma escola da Rede Municipal de Fortaleza, situada no bairro José Walter. Antes de dar início à intervenção, solicitamos que os alunos e responsáveis assinassem o termo de consentimento, bem como informamos que o material produzido em sala de aula constituiria o *corpus* da pesquisa. Além disso, após a qualificação, subme-

temos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará que teve parecer favorável para a aplicação de número 6.257.520 em 23 de agosto de 2023. A escolha por essa turma se deu porque, eu, como a professora/pesquisadora, já leciono na turma desde o 7º ano, conhecendo a maior parte dos alunos e, além de encontrar o desafio de promover práticas de leitura de textos literários, percebi também que os alunos costumavam praticar racismo recreativo, uma forma específica de racismo que funciona por meio de piadas depreciativas e que oprimem pessoas negras.

Nas escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Fortaleza, a carga horária de língua portuguesa consiste em 6 horas/aulas semanais ministradas pela mesma professora, não encontrando dificuldade em aplicar o projeto, mas, no momento da aplicação da pesquisa, segundo semestre de 2023, a escola encontrava-se em reforma de requalificação, limitando o espaço de atuação, pois o único espaço pedagógico disponível para os alunos foi a própria sala de aula.

A partir das concepções abordadas, refletimos sobre o papel do professor no processo do letramento literário:

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler, até porque ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser o objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sobre a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. (Cosson, 2019, p. 29 - 30).

Ou seja, o papel do professor é de mediador da leitura literária, assim, cabe ao professor selecionar, orientar a leitura, planejar as atividades que contribuirão para o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto, desafiar o aluno para leituras cada vez mais complexas, ou seja, cabe ao professor promover o encontro entre o leitor e o autor através do texto literário, que segundo Lajolo (2018) é uma interação estética; essa interação vai repercutir na vida do sujeito.

Promover essa interação é uma das funções do letramento literário. Desenvolver o olhar estético do leitor, ou seja, desenvolver habilidades que o permita compreender a linguagem literária para que ele compreenda e interprete o que lê; formá-lo para refletir sobre o que lê na literatura promove também mudança sobre o que lê e como lê o mundo.

Para que o letramento literário aconteça, o professor precisa pensar em metodologias e estratégias para ensinar literatura. Cosson (2019) propõe algumas atividades norteadas por dois tipos de sequência: básica e expandida. Em nosso trabalho nos deteremos à estratégia da SB, já citada anteriormente, que tem as seguintes etapas: Motivação: uma atividade de preparação para a temática que será abordada na leitura da obra; Introdução: apresentação do autor e da obra; Leitura: leitura do texto com momentos de acompanhamento por meio dos Intervalos, em nosso trabalho, a leitura foi feita em sala, seguida de 3 intervalos, em que compreendemos a recepção do texto pelo aluno por meio de atividades diversas e trabalhamos as dimensões ensináveis de Forte (2020). Interpretação: momento do processo de inferências do texto ao finalizar a leitura. Na sequência expandida, acrescentam-se a essas etapas a Contextualização, a Segunda Interpretação e a Expansão.

Em comunhão com a proposta apresentada por Cosson, podemos trabalhar com as dimensões ensináveis do texto literário de Forte (2020), que nos dizem que o texto literário, para além da fruição e da estética, possui dimensões ensináveis:

A literatura, enquanto síntese de repertórios culturais, imaginários, épocas mentalidades, corporifica, por meio de sua materialização estética, um sistema de tensões fundamental para um trabalho didático que pretenda uma educação pela e para a sensibilidade, e também que retire a ideia de que o conhecimento somente é encontrável em materiais didáticos, a exemplo de livros, sites explicativos, entre outras fontes. Descolar o eixo do que compreendemos enquanto conhecimento para formas de conhecimento mais fluidas, apreendidas pela via do imaginário, do artístico, do estético, é extremamente necessário para que possamos dinamizar nossas práticas de leitura e tornar o que chamamos de aulas de literatura momentos mais interessantes e interdisciplinares. (Forte, 2020, p. 236).

Desse modo, percebermos que o trabalho com o texto literário em sala de aula pode ser sistematizado e organizado a partir de dimensões que podem

ser definidas como macrodimensões, que compreendemos como a temática que transpassa por todo o texto. Em *A cor da ternura*, como já citamos anteriormente, a temática do racismo acompanha toda a novela, a protagonista é constantemente lembrada que é diferente por ser negra, esse lembrete vem com os alertas afetuosos da mãe ou nas ações violentas de outras crianças que a xingam e a expulsam de uma das brincadeiras em um balanço.

No texto literário, Forte (2020) expõe que podemos identificar também as microdimensões, que compreendemos como outras temáticas que vão surgindo no decorrer do texto tendo relação com a abordagem macro. Diante disso, trabalhamos as dimensões ensináveis do texto dentro das etapas da SB, especialmente nos intervalos de leitura, contribuindo para a interpretação do texto pelo leitor.

Para nosso trabalho selecionamos as seguintes microdimensões no decorrer da obra:

- a) Geni, apresentação da personagem, seus sentimentos enquanto criança negra e sua visão da família e do mundo - Relações familiares, racismo estrutural, protagonismo feminino.
- b) Geni e suas relações com outras crianças e com a escola - preconceito racial; os pontos de vista da história da escravização e suas cicatrizes.
- c) Resposta de Geni para a família e para o mundo - Alicerce familiar, Imposição e Autodescoberta.

Assim, construímos a seguinte proposta de atividade, que foi organizada em uma Sequência Didática de Oficinas, com 24 horas/aula de atividades que foram desenvolvidas no decorrer de 2 meses e meio, e que aqui foi resumida de Gonçalves (2024):

- Oficina 1: Minhas origens - Motivação: Construção de um painel por cada estudante que represente a sua família.
- Oficina 2: *A cor da ternura* - Macrodimensão: Racismo - Introdução: Apresentação da obra *A cor da ternura*, a partir da dinâmica tempestade de ideias (a dinâmica consiste em escrever uma palavra no centro de um cartaz ou colocar uma imagem, nós colocamos a capa do livro, e pedir que os participantes escrevam suas primeiras impressões e ideias); apresentação de um resumo da novela e apresentação

da autora. Aula expositiva com abordagens dos conceitos de literatura infanto-juvenil e de literatura afro-brasileira e construção coletiva de um painel de elementos da narrativa.

- Oficina 3: Autoconhecimento - Macrodimensão: Racismo; Microdimensões: Relações familiares e O protagonismo feminino - Leitura e 1º Intervalo: Leitura em sala de aula, primeiramente, silenciosa e, em seguida, em voz alta dos capítulos 1, 2 e 3. Após cada capítulo foi realizada uma atividade diferente: 1 - Questionário e discussão; 2 - Debate oral; 3 - Construção do quadro dos personagens. Intervalo: Finalizamos com o poema: *Minha mãe*, de Geni Guimarães.
- Oficina 4: Desconstrução histórica - Macrodimensão: Racismo; Microdimensões: Preconceito racial e O ponto de vista da história da escravidão - Leitura e 2º Intervalo: Leitura dos capítulos 4, 5 e 6, primeiramente silenciosa, seguida da leitura em voz alta. Após a leitura do capítulo 4, tivemos um debate sobre os acontecimentos narrados; após a leitura do capítulo 5, os estudantes realizaram uma atividade escrita comparando o primeiro dia de aula de Geni com o seu. Após a leitura do capítulo 6, realizamos o 2º Intervalo com a exibição do documentário: “Ecos da Escravidão”, exibido pelo programa Caminhos da Reportagem. Disponível no YouTube, link: <https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go>. Finalizamos a aula com a exibição do Slam: “Eu sou a menina que nasceu sem cor” - Midria.
- Oficina 5 - Autodescoberta - Macrodimensão: Racismo; Microdimensão: Autoconhecimento. Leitura e 3º Intervalo: Leitura silenciosa dos capítulos: 7, 8 e 9, seguida da roda de conversa. Leitura em voz alta do capítulo 10. Entrevista com a autora: Elaboração de perguntas que foram enviadas para Geni Guimarães, a autora gravou um vídeo respondendo as perguntas dos estudantes.
- Oficina 6: Sejamos todos antirracistas! - Interpretação - Foram realizadas duas atividades: Identificação dos elementos da narrativa afro-brasileira, cada grupo recebeu um elemento da narrativa para identificar na obra, a partir de perguntas norteadoras. A segunda atividade foi individual, os estudantes escreveram a sua Experiência de leitura e fizeram um desenho que expressasse o que mais chamou a sua atenção na narrativa.

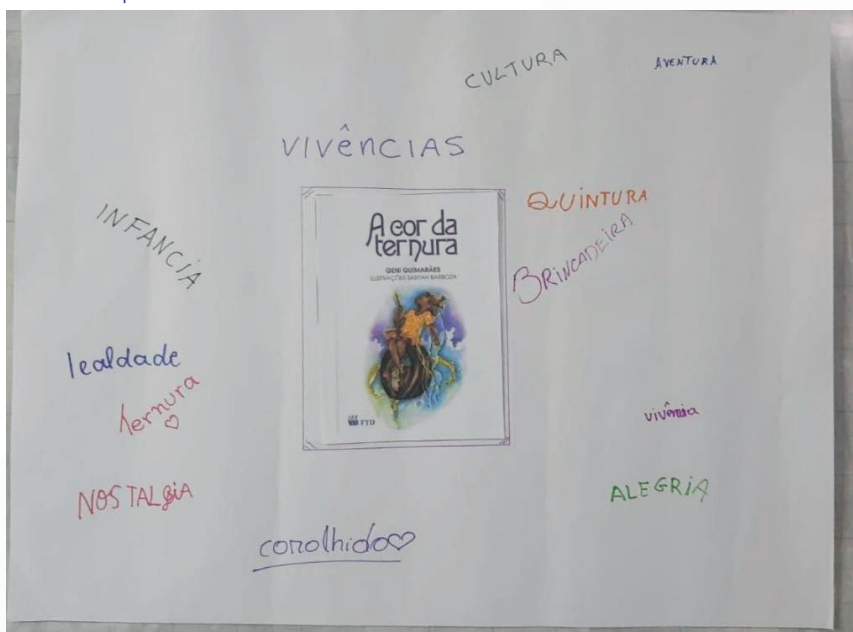
Realizamos ainda uma Oficina de Extrapolação, em que levamos os estudantes para uma visita guiada à Biblioteca Pública Estadual do Ceará - Bece, a nossa intenção era visitar a exposição de literatura afro-brasileira que aconteceu durante o mês de novembro, infelizmente nosso agendamento só foi possível para o dia primeiro de dezembro e a exposição não estava mais disponível.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da atividade da Oficina 1, foi possível perceber como os alunos se identificavam em relação a sua raça, tanto em relação a aspectos estéticos e físicos, como também aos aspectos culturais. Já nessa atividade também, nos deparamos com o racismo recreativo, pois um aluno ficou questionando a cor da pele, em tom de brincadeira, de um dos personagens escolhido por outro aluno. A partir disso, os alunos foram convidados a refletirem sobre a gravidade das falas que eles interpretam apenas como brincadeiras.

Na Oficina 2, contamos com a participação ativa dos estudantes para escreverem nos cartazes e colarem o painel da literatura afro-brasileira, eles se foram monossilábico nos momentos dos debates, mas depois relataram que gostaram muito dessas atividades.

Figura 1: Cartaz - Capa 1 A cor da ternura



Fonte: GONÇALVES, 2024, p.56

Figura 2: Cartaz - Capa 2 A cor da ternura



Fonte: GONÇALVES, 2024, p.57

Além de participarem ativamente os estudantes nas atividades demonstraram interesse em iniciar a leitura da novela. O que para nós foi um sinal de que as atividades feitas até o momento estavam funcionando, pois no geral, eles demonstram resistência em iniciar a leitura de um livro. Compreendemos que essa aceitação se deu pelo envolvimento nas atividades das duas primeiras oficinas, como também pelo interesse na temática da obra.

Na Oficina 3, ao realizarmos a leitura do capítulo 1: "Primeiras lembranças", percebemos muitas dúvidas sobre o vocabulário e também alguns aspectos da compreensão da narrativa, mas que conseguimos transpor a partir das conversas. Novamente a questão do racismo apareceu, mas dessa vez em forma de diálogo e questionamentos mais sérios por parte dos estudantes, que conseguiram construir um debate maduro sobre a temática. Ao debatermos o Capítulo 2: "Solidão de vozes", os estudantes destacaram as relações familiares da protagonista e já chamaram a atenção para a presença feminina e questionaram sobre o pai da protagonista, em quem demonstraram um interesse particular, e assim dedicamos um bom tempo nas oficinas seguintes para falar do personagem, acreditamos que esse interesse pela figura paterna está diretamente ligada com as próprias experiências pessoais.

Ao finalizarmos a leitura do Capítulo 3: “Afinidades: olhos de dentro”, foi construído coletivamente um quadro dos personagens, em que, além de recordar as personagens que apareceram até o momento, os estudantes citaram as características. Os próprios estudantes conseguiram perceber o predomínio de mulheres na narrativa e conseguiram construir um debate com hipóteses para isso, perceberam que como Geni era cuidada pelas mulheres, em sua narrativa, até o momento ela destacou as mulheres.

Finalizamos, essa oficina com a leitura do Poema *Minha mãe*, também de Geni Guimarães. Os estudantes, a partir das questões motivadoras, que foram feitas oralmente, conseguiram tecer relações entre o poema e as temáticas do racismo e da escravização que haviam dialogado previamente.

Na Oficina 4, a leitura do Capítulo 4 - “Viagens”, chamou muita atenção dos estudantes, por perceberem que crianças foram capazes de cometer atos racistas contra uma outra criança.

Após a leitura do Capítulo 5 - “Tempos escolares”, eles escreveram seus relatos e também apresentaram aspectos que os deixaram ansiosos no primeiro dia de aula.

No capítulo 6 - “Metamorfose”, os estudantes demonstraram conhecimento da história da escravização e também demonstraram compreender os reais motivos que levaram à Abolição da escravatura, não tendo a Princesa Isabel como uma mulher bondosa, como colocado na narrativa. Também ficaram impactados com o gesto de violência de Geni contra si, demonstraram dificuldade em compreender o porquê dessa atitude, mas construímos um debate que permitiu que eles percebessem a atitude da protagonista como mais uma consequência do racismo. E após a exibição do documentário, retomando algumas situações apresentadas, os estudantes voltaram a tratar do racismo recreativo, aproveitamos para falar da lei que tornou o racismo crime e discutir sobre as diferenças entre crime e brincadeira.

Na Oficina 5, após a finalização da leitura da obra, os alunos se colocaram chateados porque a protagonista sofreu racismo mesmo quando ela alcança o seu objetivo, que era tornar-se professora, conseguimos construir o debate de maneira que eles percebessem que o racismo acompanha as pessoas negras independentes de suas posições e realizações, mas são atitudes como as da protagonista, que insiste em educar a aluna que é racista, que provocará mudanças e também a nossa persistência e denúncia.

Os estudantes demonstraram muito interesse e empolgação para realizar as perguntas da entrevista, a seguir temos um quadro com as perguntas enviadas para a autora.

Quadro 1: Perguntas elaboradas pela turma

1. Quantos livros a senhora já escreveu?
2. Como se sentiu ao escrever seu primeiro livro?
3. Dos seus livros, qual o seu livro favorito? Qual obra foi a mais reconhecida?
4. O que te motivou a escrever o livro A cor da ternura?
5. Sobre a Vó Rosária, ela era uma personagem real? A senhora sabe quantos anos ela tinha? Por que ela morava com aquela família de fazendeiros?
6. Sobre a sua família, quantos filhos a senhora tem? Como é a sua relação com seus irmãos hoje?
7. Como a senhora se sentiu quando teve seus primeiros obstáculos e dificuldades no trabalho e na sua vida pessoal?
8. Qual o momento mais difícil da sua vida?
9. Qual o conselho que você gostaria de ter recebido quando criança?
10. A senhora acredita que um dia o racismo vai acabar?

Fonte: GONÇALVES, 2024, p. 84

Na Oficina 6, quase todos os estudantes conseguiram responder de maneira satisfatória, quando solicitados que identificassem os elementos da narrativa, mas dois grupos não responderam adequadamente, o grupo dos “Personagens” e o grupo do “Clímax e desenlace”. Essa dificuldade aconteceu por parte de grupos que não se envolveram na leitura e não demonstraram interesse em participar das atividades, eram apáticos nas atividades coletivas, mesmo tendo aceitado participar do projeto. Quando as questões foram levadas para o grupo maior, foram identificadas e respondidas de acordo com a narrativa literária.

Na atividade “Experiência de leitura”, foi interessante, também, perceber o interesse da maioria dos participantes em escrever, uma atividade que geralmente eles reclamam de realizar, mas desejavam partilhar as experiências, pois tinham muito o que dizer, e ficaram satisfeitos em expor seus trabalhos no paginário que foi construído em sala. Muitos discentes escreveram que se identificaram com a protagonista, por já terem experimentado sentimentos semelhantes ou vivenciado situações parecidas.

Figura 3: Fotografia do Paginário construído em sala de aula



(Fonte: GONÇALVES, 2024, p. 95)

A Oficina de Extrapolação foi pensada para estimular o conhecimento de outras obras e autores da literatura afro-brasileira.

Para isso, apresentamos a canção *Sorriso negro*, de D. Ivone Lara, os alunos conseguiram estabelecer conexões entre a canção e a obra de Geni Guimarães. A outra atividade dessa oficina foi a visita a BECE, infelizmente na data da realização da visita, a exposição de obras da literatura afro-brasileira não estava mais disponível, mas os estudantes foram informados que em diversos setores da Biblioteca é possível encontrar obras de autores afro-brasileiros. Apesar de não termos atingido o objetivo por completo, os estudantes ficaram muito satisfeitos em conhecer esse espaço, era a primeira vez que eles visitavam a BECE e a única reclamação que fizeram foi a distância da Biblioteca para o bairro onde moram.

Finalizamos o projeto com a exibição do vídeo que a escritora Geni Guimarães gravou respondendo às perguntas dos estudantes, esse foi um outro momento em que eles ficaram muito felizes, pois a autora respondeu às perguntas deles, isso foi muito significativo e um momento enriquecedor para eles, pois muitos que já haviam declarado se identificarem com a protagonista, puderam também se sentir perto da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa caminhada, muitos foram os desafios e sentimentos que nos acompanharam, mas conseguimos perceber que a elaboração de uma ati-

vidade estruturada e bem planejada pode despertar o interesse dos estudantes pela leitura literária e que a literatura afro-brasileira faz sim parte da educação das relações étnico-raciais colaborando para uma educação antirracista.

Confirmamos que o papel do professor é sim o de mediador, mas para formar esse mediador, é necessário também formar um pesquisador, muitos foram os diálogos teóricos que realizamos para compreender, pensar, refletir e mudar o planejamento quando necessário. Portanto, não chegamos a uma proposta finalizada, sabemos que a nossa sequência didática está aberta e que aplicada a outros sujeitos necessitará de adaptações.

Experimentamos que no ensino de literatura nada é definitivo, portanto, sabemos que para o trabalho com a obra *A cor da ternura*, outras microdimensões podiam ter sido trabalhadas, e elas foram apontadas pelos discentes no decorrer da aplicação do projeto, como, por exemplo, a presença da figura paterna, de maneira muito natural, por diversas vezes construímos diálogos a respeito do assunto.

Por fim, queremos mais uma vez destacar a relevância de se trabalhar a literatura afro-brasileira nas escolas, para que os discentes conheçam e muitos se reconheçam e também para provocá-los para a reflexão sobre as relações étnico-raciais presentes na sociedade e que muitas delas podem e necessitam ser transformadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** São Paulo: Todavia, 2023.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará - Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e prática. 2ª ed. 9ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando Literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FORTE, Sarah Maria. Práticas de leitura do texto literário e dimensões ensináveis. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 34, jul-dez, p. 227-244, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v34i1.14978>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/14978>. Acesso em: 19 jun. 2024.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. Ilustrações: Saritah Barboza. 12. ed. São Paulo: FTD, 1998.

GONÇALVES, Maria das Gracas Costa Cordeiro. **Ensino de literatura: prática de leitura para a educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental - anos finais** - Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

LETRAMENTO LITERÁRIO AFRO-BRASILEIRO E INDÍGENA NA AULA DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Fernanda Félix da Costa Batista¹

RESUMO

Trata-se de uma discussão sobre o papel do professor de literatura como mediador da produção literária afro-brasileira e indígena, diante de um contexto histórico-literário marcado pela marginalização de expressões culturais que divergem da visão tradicional e eurocêntrica, sobre a qual se erigiu a história do Brasil. O trabalho evidencia nos documentos oficiais, como os PCN's e a BNCC, as lacunas que contribuíram para a marginalização da literatura afro-brasileira e indígena na sala de aula, pois nota-se que há pouca ou nenhuma orientação sobre como deve acontecer a inserção dessas práticas no cotidiano escolar. Ademais, a discussão busca compreender como a literatura brasileira, concebida como canônica, contribuiu para a construção e manutenção de estereótipos dos sujeitos negros e indígenas, e a partir das considerações de Cosson (2021), passando por Lajolo e Zilberman (1993) como é possível haver uma mudança no ensino de literatura, de modo que as vozes emergentes façam parte do letramento literário. Por fim, são identificadas na literatura contemporânea essas vozes emergentes que revelam novas perspectivas em torno da cultura e identidade afro-brasileira e indígena, para tanto são trazidos à baila autores como Conceição Evaristo, Lavínia Rocha, Graça Graúna e Eliane Potiguar.

Palavras-chave: Letramento literário, Literatura brasileira, Literatura afro-indígena, Literatura indígena.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. fernandafelixcb@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira foi construída a partir de modelos curriculares que contemplavam conteúdos e metodologias pautados em uma visão eurocêntrica da sociedade. Como resultado dessa estratégia de organização escolar, se observa uma ausência de identificação e correspondência entre o que se estuda na sala de aula e aquilo que verdadeiramente se observa no cotidiano e na história do país. Dito de outra forma, em busca de contemplar uma concepção tradicionalista e a perspectiva dominante sobre a história e cultura brasileira, a sala de aula tornou-se gradativamente um espaço de discussão sobre a cultura do outro. Esse outro, por sua vez, está associado a um sujeito branco, economicamente dominante e dentro dos padrões sociais normativos.

Uma escola construída sobre os alicerces da cultura dominante tende a privilegiar, em sua maioria, os indivíduos que correspondem aos mesmos padrões que orientam a educação exercida nesse espaço, desconsiderando a voz e vez daqueles que, de alguma maneira, apresentam-se em um lugar disruptivo. Na contemporaneidade, é possível observar um movimento contrário ao que foi perseguido ao longo da história da educação brasileira. Tem havido uma busca pela inserção e reconhecimento das vozes que outrora foram silenciadas, o que implica a desconstrução e reconstrução de um modelo educacional que, adiante, tornará possível a configuração de uma sala de aula plural, no que diz respeito aos aspectos sociais, históricos e culturais.

A necessidade de inserir de forma institucional a diversidade cultural no contexto escolar faz parte de um movimento externo à própria escola. A busca pela igualdade de direitos do povo indígena tem como marco principal a demarcação das terras indígenas, que data da década de 1970. Ao assegurar a posse das terras do povo indígena, a lei nº 6.0001 possibilitou a manutenção da cultura e da história desse povo, que seguiu em um movimento de resistência, lutando pela sobrevivência e reconhecimento de sua história e sua contribuição para a construção do Brasil. Contudo, nos manuais didáticos, a voz dos indígenas e dos afro-brasileiros continua em silêncio, o que tem contribuído para a perpetuação de uma história nacional pautada no protagonismo do europeu.

Ao longo dos anos, as mudanças que ocorreram em virtude da promulgação da lei mencionada, bem como da Constituição brasileira, tornaram necessário o conhecimento da cultura e da história do povo indígena e afro-brasileiro também dentro das escolas. A lei 10.639/03 e a lei 11.645/08, que

tornam obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, são resultado desse movimento de busca por reconhecimento da relevância dos povos originários para a história do país e uma tentativa de reparação da violência e da invisibilidade que os afetou ao longo do tempo. Contudo, a existência de tais leis, que institucionalizam o ensino, não garante, na prática, uma experiência de ensino-aprendizagem em conformidade com o que se espera de uma mudança de paradigma do ensino e de seus efeitos na sociedade.

Dada as questões históricas que atravessam o processo de transformação da educação brasileira e a abertura para o (re)conhecimento da heterogeneidade que constitui a cultura do país, se faz necessário um olhar atento para aquilo que tem sido feito cotidianamente na sala de aula. Dessa maneira, no que toca, principalmente, ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no estudo da Literatura e na promoção do letramento, é fundamental analisar a maneira como ocorre a abordagem dos aspectos culturais nesse contexto. Muito se discute sobre o papel do professor como agente mediador do conhecimento na sala de aula, mas é preciso observar que há um currículo institucionalizado, que direta ou indiretamente, impõe aquilo que deve ser abordado por esse agente. Desta feita, é preciso observar como esses documentos se alinham com os discursos emergentes sobre a diversidade no cotidiano escolar, e como orientam a prática docente para a cumprimento que é determinado nas referidas leis.

Considerando o cenário exposto, este trabalho buscar discutir sobre os desafios para a promoção do letramento literário, principalmente, no que diz respeito à abordagem da Literatura afro-brasileira e indígena. Para tanto, torna-se necessário fazer uma revisão dos documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, buscando investigar como tais documentos orientam a prática docente em torno da abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, é preciso observar como a própria Literatura foi, ao longo dos anos, construindo um cânone composto por autores e obras que contribuíram para a marginalização e manutenção do silenciamento dos negros e indígenas.

Impõe-se como um dos principais objetivos do ensino a formação de cidadãos críticos e conscientes, no cenário histórico-cultural observado, isso passa pelo (re)conhecimento das contribuições dos diferentes povos e etnias para a construção do país, resultando em uma sociedade mais justa e igualitária. Uma estratégia para o alcance de tal objetivo é a leitura e o estudo da Literatura, uma

vez que ela se apresenta como possibilidade de confronto com diferentes sujeitos e realidades, afinal, conforme afirma Candido (2011), a literatura é um direito e contribui para a humanização dos sujeitos. Além disso, realiza-se por meio da leitura literária uma experiência de confrontação com a realidade do outro, que altera a visão de mundo do leitor, sem que para isso ele se distancie de si mesmo,

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda, assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência (COSSON, 2012, p. 17).

A literatura adquire um papel relevante dentro do contexto multicultural, pois por meio dela é possível encontrar olhares diversos sobre a sociedade, a cultura e o próprio indivíduo representado, corroborando a construção de uma sociedade organizada horizontalmente em valores que abrangem todas as camadas sociais culturais. Entretanto, o modo como se tem recebido e percebido a história e cultura afro-brasileira e indígena tem sido instrumento, em sua maioria, para a continuidade de estereótipos e preconceitos, pois é preciso um estudo contínuo, isto é, que não se resuma às datas comemorativas anuais. Além disso, enquanto objeto de estudo das aulas de literatura, a diversidade cultural deve ser vista sob uma ótica teórico-crítica que a reconheça como um objeto de valor e não como uma produção excêntrica. Portanto, é preciso sair das produções sobre os negros e indígenas para uma produção dos negros e dos indígenas, considerando de modo semelhante uma teoria e crítica literária vinda desses mesmos meios.

METODOLOGIA

As reflexões desenvolvidas neste trabalho ocorrem mediante uma revisão bibliográfica em torno das produções que se debruçaram sobre o letramento

literário, principalmente, naquilo que se refere ao letramento literário afro-brasileiro e indígena. Neste tópico, discutimos, portanto, acerca do conceito geral de letramento literário, como um dos principais paradigmas norteadores do ensino de literatura na contemporaneidade. Em seguida, problematizamos as possibilidades e desafios para o alcance do letramento nas literaturas afro-brasileiras e indígenas, levando em consideração as lacunas identificadas para o alcance de tal objetivo de ensino. Diante disso, a análise de documentos oficiais norteadores do ensino fundamental e médio se faz necessário, haja vista que a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Nesse sentido, é preciso observar se tais documentos estão alinhados ao cumprimento da lei e de maneira isso se torna orientação curricular e chega até as escolas e professores.

O letramento literário é apresentado por Cosson (2021) como um dos paradigmas possíveis para o ensino da literatura. Diferentemente de outras concepções de ensino, ao considerar o letramento literário, não é exigido um caráter prático para a literatura, isto é, distancia-se do utilitarismo exigido de outras disciplinas e objetos de ensino, e vai além da formação do leitor, pois não se resume ao simples exercício da leitura. O letramento literário, por sua vez, não é atingido de imediato a partir de um projeto específico, mas um continuum que passa pela escola, atravessa a vida fora da escola e pode durar a vida inteira. É, portanto, uma maneira de perceber a literatura, a vida e a sociedade através das palavras, as quais exigem do leitor uma desconstrução e reconstrução do mundo, permitindo-lhe, nesse processo, constituir-se como sujeito. Assim,

Entendemos letramento literário como movimento contínuo, responsivo e ideológico de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas – sempre ideologicamente guiadas – na integração com textos literários em diferentes contextos; e um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado. (AMORIM, 2023, p. 351)

Dessa maneira, o letramento literário alinha-se diretamente com o modo como o indivíduo enxerga o mundo e as manifestações histórico-culturais a sua

volta. Para o alcance do letramento literário ou no processo necessário para alcançá-lo, ele precisa ser visto como uma prática social, exigindo do contexto escolar que esse seja plural e multicultural, isto é, que possibilite aos discentes experiências múltiplas capaz de moldar diferentes pontos de vista sobre o mundo, exercitando a “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). O contato e as experiências adquiridas com manifestações socioculturais plurais na escola tornam-se bagagem que o aluno levará para a vida cotidiana para além dos limites escolares.

O letramento literário constitui-se, portanto, como um processo que perpassa todas as etapas de escolarização. Enquanto processo é sempre uma construção e reconstrução do que foi apreendido ao longo do percurso de ensino-aprendizagem, e como tal torna possível a transformação da informação em conhecimento e repertório cultural. Dessa maneira, a literatura se destaca como uma forma singular de representação do mundo, de modo que a apropriação dos sentidos possibilita a permanência do conhecimento adquirido (cf. PAULINO; COSSON, 2009). Além disso, sendo o texto literário escrito a partir da perspectiva de mundo de um sujeito, o leitor está diante de um processo de produção e recepção literária no qual precisa aceitar, entender e lidar com diferentes formas de ver o mundo. Esse processamento da literatura e dos sujeitos envolvidos é capaz de despertar no leitor sentimentos de empatia, indiferença, desprezo etc.

Os sentimentos elaborados durante a leitura, ainda que decorrentes de uma experiência mediada pelo texto, são efetivamente vivenciados e vão se somar ao conjunto de saberes que moldam a pessoa que lê, de modo a integrá-la, influenciando a forma como ela lida com situações da sua vida real. (AMORIM, 2023, p. 351)

Torna-se evidente que o letramento literário é de fato uma prática social à medida que não se limita ao espaço escolar, mas, mais que isso, ele atua na formação leitura, social e humana, por assim dizer, do indivíduo envolvido nesse processo. Daí a importância de uma prática escolar alinhada com as necessidades sociais, que possibilite ao educando o acesso às diversas formas de conhecimento, variadas culturas e múltiplos discursos. A diversidade que constitui a sociedade e a história do país precisa estar presente na sala de aula para que os alunos possam desenvolver a habilidade de lidar com as diferenças dentro e fora da escola. É nesse sentido que as literaturas afro-brasileiras e indígenas

tornam-se componentes importantes no contexto escolar, mas, ainda que apresentem inúmeras contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem, lidam com inúmeros desafios para estar de fato inseridas nesse espaço.

A promulgação da Lei 10.639/03 ocorreu em 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, e tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. De acordo com o artigo da lei, torna-se responsabilidade das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras a abordagem dos conteúdos mencionados abaixo,

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Apesar da lei explicitar as temáticas que devem ser trabalhadas no contexto escolar para que haja de fato a inclusão da temática afro-brasileira no âmbito educacional, os documentos norteadores do ensino no país apresentam inúmeras lacunas e não cumprem o papel de organizar o currículo e orientar a prática docente. A leitura e análise dos documentos oficiais como os PCN's e a BNCC revelam, na verdade, uma lacuna no que se refere a uma abordagem mais ampla e aprofundada dos aspectos da cultura afro-brasileira. Na busca por encontrar a diversidade sociocultural inserida oficialmente no currículo escolar é preciso tensionar a interpretação das orientações encontradas nesses documentos,

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7)

Os dois objetivos acima introduzem os objetivos apresentados nos PCN's, de um modo geral, e dão conta de uma abordagem em torno da diversidade sociocultural, no entanto, não deixam claro em nenhum momento de quais aspectos multiculturais estão tratando, de modo que a temática afro-brasileira

se torna subentendida. No que diz respeito aos objetivos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, o que se pode declarar mais próximo ao contexto que estamos perseguindo diz “Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.” (BRASIL, 1998, p. 41), o que se aproxima do ensino da língua e dos aspectos de variação linguística. Ao longo das páginas do documento, não se evidencia termos como “negro”, “africanos”, “afro-brasileiro”, “afrodescendente”, tornando possível interpretar daí que não há nenhum aspecto cultural obrigatório para ser estudado na sala de aula. Além disso, o termo “pluralidade” aparece poucas vezes e, ainda assim, relacionado aos temas transversais (cf. SOUZA, 2015).

Poder-se-ia argumentar, em busca de uma justificativa, que o documento acima data de um período anterior à promulgação da lei 10.639, portanto, não haveria de fato obrigatoriedade de uma abordagem específica da temática afro-brasileira. Contudo, é preciso considerar dois aspectos: primeiro, os PCN’s sistematizam a lei que rege o ensino do país, as ausências identificadas revelam que não há esclarecimentos sobre a maneira como a diversidade social, cultural, histórica deve ser levada à sala de aula. Desse modo, as lacunas contribuem para a manutenção de um ensino pautado nos valores dominantes, em que somente a cultura eurocêntrica é objeto de estudo. Segundo aspecto, na BNCC, documento que atualiza o currículo e data de 2017, no que toca à disciplina de Língua Portuguesa, é feita uma única referência aos aspectos culturais que estamos perseguindo,

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p.167)

É importante observar que a referência aos aspectos da cultura afro-brasileira e indígena ainda estão voltados à leitura das lendas, como sempre o foi. A manutenção dessa perspectiva revela que não houve uma efetiva preocupação em alterar o currículo para o cumprimento da lei ou em subsidiar minimamente o trabalho docente para o atendimento do que é proposto legalmente. Após a

lei 10.639/03, é decretada em 2008, a lei 11.645/08 que atualiza a lei anterior, tornando, por sua vez, obrigatório o ensino da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, pelas mesmas disciplinas anteriormente mencionadas,

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

O texto da lei aponta aspectos que não são contemplados pelos documentos oficiais, como a BNCC. A lei acima menciona aspectos da cultura Afro-brasileira e indígena, mas também indica a abordagem das contribuições dos dois grupos étnicos para a construção do país, o que inclui aspectos sociais, econômicos e políticos, sobre os quais as lendas não são capazes de dar conta. É devido a inobservância da lei e as lacunas que constituem os documentos oficiais mencionados que o que se observa frequentemente é uma abordagem da cultura afro-brasileira e indígena que se resume a três datas anuais: 19 de abril, dia do índio, 13 de maio, abolição da escravatura e 20 de maio, Consciência Negra. Sob o pretexto de que as escolas estão trabalhando a diversidade cultural e olhando para as contribuições dos povos originários e das diversas etnias que compõem o Brasil, o que de fato se observa é a manutenção de preconceitos, sob os moldes dos estereótipos construídos e reproduzidos ao longo dos anos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levando em consideração o que foi exposto, tem-se o seguinte cenário: um país construído sobre as bases da cultura afro-brasileira e indígena, mas uma história que silencia a influência de tais culturas, em detrimento do privilégio da cultura dominante, e essencialmente eurocêntrica; a publicação de duas leis federais que tentam reparar, por meio da obrigatoriedade do ensino das práticas culturais desses grupos, os prejuízos causados aos grupos étnicos formadores da cultura brasileira, mas um conjunto de diretrizes curriculares que não dão conta das especificidades necessárias para colocar em prática as exigências da lei. Dito isso, o professor torna-se, mais uma vez, o sujeito articulador do processo

de ensino-aprendizagem, responsável por mediar não só o conhecimento do qual o aluno deverá se apropriar, mas também por encontrar meios de colocar em prática aquilo é determinado por lei, buscando a promoção do letramento literário afro-brasileiro e indígena e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sem o direcionamento curricular adequado.

A busca pelo letramento literário afro-brasileira e indígena passa também por um olhar crítico sobre a própria literatura. Considerando o papel do professor, que diante das lacunas curriculares, torna-se o principal agente determinante do que será lido e analisado, é preciso saber selecionar textos, autores e temas que serão levados à sala de aula. Na maioria das vezes, os currículos escolares tendem a contemplar os autores canônicos da literatura, privilegiando e reproduzindo discursos homogeneizadores e dominantes, distante da realidade observada pelos alunos. A falta de correspondência entre o texto/livro e o aluno/leitor corrobora o distanciamento e a falta de interesse pela literatura. As palavras de Antonio Candido sobre o papel da literatura na formação de sujeito são importantes para que se compreenda não só o papel do leitor, mas também a importante de materiais didáticos em que a pluralidade cultural esteja presente,

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011).

Tal efeito só é possível quando, de alguma maneira, há uma correspondência entre o leitor e os sujeitos representados naquilo que ele lê. No entanto, não é o que tem ocorrido com a literatura que, em sua maioria, preenche as prateleiras escolares. Por inúmeras razões, a própria literatura muitas vezes contribuiu para a criação e manutenção de um imaginário estereotipado referente ao negro e ao indígena. Durante o Romantismo, no século XIX, José de Alencar, em *Iracema*, constrói Peri como um indígena apaixonado por Ceci, a jovem branca, filha do dominador português. Peri, ao se apaixonar pela bela moça, passa a ser representado como um “bom selvagem”, isto é, aos poucos vai perdendo seus traços indígenas e dando espaço para a submissão ao colonizador. Essa é a visão

romântica do indígena, escolhido como herói nacional pelo projeto literário do Romantismo.

Já no Realismo, na segunda década do século XIX, o negro é marcado pelo sofrimento em vários escritos de Machado de Assis, por exemplo. Em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, o personagem negro é o empregado com quem Brás Cubas brincava quando criança, montado fazendo a criança negra de “burrinho”. Frequentemente, se observa nas obras do cânone que o negro não tem voz, ele é a representação da subalternidade e do sofrimento, de uma obediência passiva ao branco. No século XX, considerando um contexto histórico em que a escravidão havia sido legalmente extinta, as representações do homem negro deixam de o conceber como escravo, e ele se torna o empregado. Em Monteiro Lobato, por exemplo, em obras como *Memórias de Emília* e *Sítio do Picapau Amarelo*, os dois únicos personagens negros, a Tia Anastácia e o Tio Barnabé, são submissos à patroa branca, dona do sítio onde eles são empregados.

Ao longo do século XX outras representações artístico-literárias criam outros estereótipos, tais quais a sexualização do corpo do homem e da mulher negros, ou a marginalização desses mesmo sujeitos, ao representá-los na dramaturgia e no cinema como homens e mulheres de valor moral inferior. Tais construções literárias são devedoras do processo de formação da literatura brasileira,

A presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo e construção da nossa sociedade. Evidenciam-se, na sua trajetória no discurso literário nacional, dois posicionamentos: *a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada*. Tem-se, desse modo, literatura sobre negro, de um lado, e literatura do negro, de outro. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 161 Grifo da autora)

Partindo das considerações da autora mencionada, tomamos emprestado o posicionamento expresso por ela para pensar não só a produção literária afro-brasileira, mas também indígena, uma vez que ambos foram silenciados e colocados à margem, enquanto a voz dos sujeitos dominante ecoou ao longo dos anos. Na contemporaneidade, por outro lado, emergem outras vezes que devem ser levadas à sala de aula, tendo em vista que expõem outras perspectivas sobre a cultura afro-brasileira e são representativas da cultura e da história de um povo.

Delineia-se aos poucos uma mudança no cenário da literatura e no ensino de literatura, de modo que é possível passar de uma literatura “sobre” o negro, isto é, escrita por um homem branco, que não conhece a realidade sobre a qual escreve, para uma literatura “do” negro, ou seja, escrita por quem de fato conhece a realidade que representa. Nesse ínterim, é importante fazer um adendo, Machado de Assis, mesmo sendo um autor negro, ainda escreve “sobre” o negro, pois escreve de forma distanciada sobre as vivências do indivíduo, confirmando a posição de submissão e silenciamento.

Movimento semelhante ocorre com a literatura indígena, pois em grande medida, os indígenas são homogeneizados, representados como excêntricos à medida que suas crenças são tomadas como mitos e seus costumes como ultrapassados, opostos à modernização da sociedade,

Em se tratando de literatura indígena, as definições, os conceitos esbarram na questão do reconhecimento, no preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias. No cânone, essa literatura não aparece mencionada; seu lugar tem sido, até agora, a margem. Poucos se dão conta de sua pulsação. (GRAÚNA, 2013, p. 55)

Na literatura, além do já mencionado Peri, nas já citadas obras de Monteiro Lobato, encontramos o “Saci”, representado como um menino levado, que ninguém leva a sério, sendo sempre alvo de discussões e piadas. Em um breve olhar, os indígenas ocupam um lugar semelhante àquele ocupado pelo negro, de modo que “o índio, porém, está sempre do lado errado, a não ser quando se civiliza, convertendo-se ao cristianismo e aliando-se aos brancos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1993, p. 131). Assim, ao renunciar suas crenças e aceitar as imposições do grupo dominante, os indígenas passam a ter algum valor. Entretanto,

Os “tempos de direitos” que veio à tona a partir da constituição de 1988 trouxe consigo possibilidades potenciais de nós, indígenas, produzirmos uma literatura diferente, que ofereça ao público não-indígena histórias adormecidas, silenciadas ou pouco difundidas, mas que são fundamentais para a compreensão do que é Brasil. (KAYAPÔ, 2013, p.29)

Dessa maneira, faz-se necessário um olhar crítico sobre as obras do cânone, mas também o conhecimento das vozes emergentes na literatura e os temas abordados por elas, para que o professor possa escolher obras que contribuam para a construção de um imaginário social distinto das imagens cristalizadas de

outrora. Além disso, é importante conduzir os alunos por um percurso crítico semelhante, para que eles possam evidenciar as construções discursivas que perpassam a literatura, mas não findam nela. Como já foi mencionado, a lei que torna obrigatório o ensino da cultura e contribuição indígena surgiu anos depois da demarcação das terras indígenas, o que mostra que as relações sociais, os direitos civis e a representação literária não estão dissociadas.

A produção literária afro-brasileira e indígena emergente traz à tona aspectos identitários e culturais inexistentes em outras épocas. Na contemporaneidade, passou-se a se produzir uma literatura do negro e do indígena, representativa de sua identidade, que revela seus ancestrais, a sabedoria do povo, as dores de seus antepassados e demais aspectos que singularizam a escrita desses grupos. Essas múltiplas vozes e pontos de vista sobre a construção do Brasil precisam chegar à escola e fazer parte do cotidiano da sala de aula, ultrapassando as datas comemorativas que em nada contribuem para o que estamos perseguindo. Como resultado da observância da emergência da pluralidade cultural, há movimento de abertura dos mercados editoriais que possibilitam a publicação de tais obras

O reconhecimento da existência de um conjunto de autores indígenas é relevante não só para a configuração de um campo literário diferenciado de literatura infantil e juvenil, mas, sobretudo, para a compreensão do vazio que se abre em relação ao reconhecimento dessa autoria, cujas criações se apresentam nos interstícios entre essa produção e a escritura “dos brancos”. Editoras, instituições literárias (Prêmios da FNLIJ, Prêmio Jabuti, entre outros) e autores empenham-se no reconhecimento de especificidades dessa produção e o mercado, ágil, procura chegar a esse público de modo diferenciado e com grande quantidade de publicações (MARTHA, 2012, p. 329).

Gradativamente, o cenário de silenciamento e clandestinidade das vozes e dos autores e personagens negros e indígenas tem se extirpado, por meio do incentivo à publicação de obras e a abertura das editoras a tais publicações. Não se pode negar que as leis 10.639 e 11.645 tornaram necessária a presença das temáticas étnico-raciais nas escolas e isso exigiu um movimento de adequação também dos meios de produção que estão inseridos nela. Nesse contexto, é necessário observar com atenção as obras que são publicadas, pois é preciso haver uma coerência com o exposto acima, isto é, autor e modo de representação devem estar alinhados com a diversidade cultural e étnica, para que não haja novamente uma repetição de preconceitos via manutenção de estereótipos.

Não se trata, obviamente, da proibição da leitura de obras em que o negro ou indígena aparecem como escravo ou em condição submissa, mas haver uma reprodução passiva dessa ideia, sem nenhuma problematização das razões históricas e sociais que motivaram tais padrões de representação. Diante do que está disponível no mercado, o professor deve estar ciente dessas demandas para fazer uma escolha coerentes das obras que serão levadas à sala de aula, caso contrário emerge outro problema e resulta na perpetuação dos desafios expostos até o momento.

Por fim, um último desafio pode ser analisado nesta discussão, e diz respeito à disponibilidade de material didático, sobretudo, livros literários como recurso para o letramento literário afro-brasileiro e indígena na escola. Conforme foi exposto ao longo deste trabalho, outros aspectos referentes à institucionalização, produção literária e abertura de mercado já estão sendo concretizados, numa tentativa de mudança no paradigma social de representação das relações étnico-raciais. Todavia, para um efetivo trabalho na escola é de suma importância que essas vozes plurais e essas produções cheguem até a escola, através de programas de incentivo à leitura literária, para que professores e alunos possam acessá-las livremente.

Em uma pesquisa feita por Dadie (2013), ao analisar a presença de obras de literatura infanto-juvenil com temática negra e indígena nas escolas de São Paulo, foi observado uma continuidade das lacunas já evidenciadas, pois prevalecem obras em que os dois grupos étnicos mencionados continuam sub-representados nas bibliotecas escolares e no Programa Nacional Biblioteca na Escola, o PNBE. Na pesquisa desenvolvida pela autora, durante dos anos 2008 e 2010, foram enviados pelo programa mencionado somente quatro títulos de literatura infanto-juvenil protagonizados por negros, e dos 1500 livros presentes na biblioteca de uma escola municipal apenas 33 tinham protagonistas negros. Há, portanto, uma disparidade entre as demandas legais e sociais e o que tem sido feito nas escolas como resposta a esse movimento de desconstrução de uma ideologia dominante.

Torna-se cada vez mais importante a iniciativa e a atitude crítica do professor diante dos temas contemporâneos, para que haja uma correspondência entre as demandas sociais e o efetivo trabalho da escola. É necessário um alinhamento entre escola e sociedade para que ocorra um letramento literário que se configure como prática social capaz de agir dentro e fora do muros da escola, mas é preciso haver, ainda, um alinhamento de práticas sociais e escolares. Contudo,

há um evidente movimento de transformação capaz de conduzir a educação e a sociedade para um cenário de mais igualdade e respeito à pluralidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição do século XX para o século XXI trouxe novas demandas sociais que precisam estar inseridas na sala de aula, para que a escola cumpra o seu papel na formação de sujeitos que exerçam sua cidadania de forma crítica e consciente, conforme previsto nos PCN's (1998). Por isso, a reprodução de discursos e modelos dominantes e homogeneizadores já não cabe no espaço escolar, pois não dá conta da emergência dos sujeitos plurais que estão presentes na sociedade e emergem também na literatura. Torna-se, então, urgente uma readequação dos objetivos e práticas escolares aos debates sociais, pelos quais são atravessados.

Não há como dissociar as discussões históricas e culturais que revelam a constituição multicultural do Brasil daquilo que é feito em sala de aula, sem incorrer na reprodução vazia de conteúdos e modelos cristalizados que não comunicam mais aos alunos. É preciso, portanto, olhar para aquilo que tem sido feito na contemporaneidade, os temas e sujeitos revelados pela literatura, divergentes do que foi promovido pelo cânone no século XIX e XX. A literatura indígena, por exemplo, resiste ao apagamento da memória em torno dos seus ancestrais, por meio do testemunho e valorização da memória indígena em todos os seus aspectos culturais,

Os aspectos intensificadores da literatura indígena contemporânea no Brasil remetem à auto-história de resistência, à luta pelo reconhecimento dos direitos e dos valores indígenas, à esperança de um outro mundo possível, com respeito às diferenças. O reconhecimento desses aspectos perpassa na contribuição de escritores(as), pesquisadores(as) e artistas que se empenham em transmitir e "traduzir" com apurada sensibilidade a poética de tradição oral dos povos indígenas no Brasil e na Ameríndia. (GRAÚNA, 2013, p.64)

Nesse cenário, vozes como Daniel Munduku, Eliana Potiguara, Kaká Werá Jecupé, Graça Graúna são importantes nomes que caminham para compor uma tradição literária na literatura indígena contemporânea e pelo reconhecimento de sua cultura. Eles, assim como outros nomes, devem estar no cotidiano escolar, compondo o cenário cultural plural destituído de estereótipos. No que diz

respeito, principalmente, à causa indígena, frequentemente, se revela na sala de aula um horizonte de expectativas rodeado de preconceitos, que torna explícito uma formação escolar perpassada por lendas e imagens estereotipadas do povo indígena como excêntricos, uma vez que são resultado do discursos do outro.

A diversidade revelada na literatura contemporânea passa a produzir um sentimento de afetividade e pertencimento àquilo que se reconhece nos textos. A representação das pluralidade étnico-racial demarca uma ruptura do imaginário homogeneizado, protagonizado pelo homem branco europeu, revelando a multiplicidade de vivências, raças e experiências que possibilitam o reconhecimento dos alunos nessas mesmas obras, despertando-lhes sentimento de empatia, por exemplo. Outro aspecto que se identifica não só na produção indígena, mas também na produção afro-brasileira, diz respeito à ideia de uma identidade, revelada pelos sujeitos-autores e sujeitos-protagonistas que, em sua maioria, ressignificam as marcas identitárias que lhes foram impostas ao longo do tempo, transformando-as em potência para seguir contando sua história. Dessa maneira, o contato com as diferentes identidades e modos de ver o mundo conduz o público-leitor a uma consciência de mundo que rompe com o horizonte de expectativas limitado ao alcance de práticas sociais subjetivas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Thaís Fernandes de. Letramento literário: perspectivas teórico-práticas. **Linguagens, Letramento e Alfabetização (Vol 02)**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 345-369, 2023. Editora Realize. <http://dx.doi.org/10.46943/ix.conedu.2023.gt08.020>. Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT08/TRABALHO_CO_MPLETO_EV185_MD5_ID2621_TB427_16112023162635.pdf. Acesso em: 20 ago 2024.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Língua Portuguesa. Brasília: 1998, 106p.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, 272p. p 171 – 193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 2a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2021. 224p.

DADIE, Gilmara. **Personagens negros, protagonistas nos livros de educação infantil**: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo. 2013. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122014-103728/es.php>. Acesso em: 27 de abr. 2024.

GRAÛNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

KAYAPÔ, Edson. Literatura indígena e reencantamento de corações. In: **Leetra Indígena**, vol. 02, n. 2. São Carlos: jul./dez. 2013. p. 29-33.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Um Brasil para crianças - para conhecer a literatura infantil brasileira**: histórias, autores e textos. 4. ed. São Paulo: Global, 1993.

MARTHA, A. A. P. Autoria indígena na produção infantojuvenil contemporânea. In: **Anais do Seminário Internacional de História da Literatura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 324-334, 2012. <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/3.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2024.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSLING, T. (Org.) **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: **Revista Estudos Avançados**, vol. 18, n. 50. São Paulo: jan./abr. 2004. p.161-193.

SOUZA, Lorena Faria de. **Literaturas negra e indígena no letramento literário:** um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19553>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: **Objetos educacionais do acervo digital da Unesp**: 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 20 abr 2024.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CEARÁ: CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES NO CENÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Michely Peres de Andrade¹
Ana Kessia Gomes de Souza²

RESUMO

O trabalho apresentado é fruto de uma pesquisa de iniciação científica, realizada entre os anos de 2021 e 2022. Seu objetivo principal consistiu em analisar a efetivação das políticas curriculares voltadas à educação para as relações étnico-raciais nas escolas da capital cearense, no contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Para isso, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, com ênfase em entrevistas realizadas com professores/as de Sociologia da rede pública de ensino, além da análise documental, em especial, do Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará (DCRC) e o Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que garantem o ensino de História e das culturas afrobrasileiras e indígenas nas escolas, é uma importante conquista, fruto da atuação histórica dos movimentos negro e indígena no Brasil. Além de introduzir temas, conceitos e teorias pertinentes ao processo de descolonização curricular, essas leis são importantes para o combate ao racismo epistêmico, presente na formação de professores/as. Dentre os dados da pesquisa, destacam-se: 1) o papel dos movimentos negro e indígena como articuladores e tradutores dos saberes ancestrais, tão importante para que a sua memória e história não sejam perdidas; 2) a falta de formação docente adequada para abordar os temas que constituem as unidades curriculares voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3) as tensões e os conflitos entre o

1 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará - UECE, michely.andrade@uece.br

2 Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora de Sociologia da SEDUC-CE, profakessiasocio@gmail.com

currículo formal/prescrito e os saberes experienciais que são vividos no chão da escola e, por último, 4) a intolerância religiosa como um dos principais fatores que obstaculiza a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Palavras-chave: Educação, Relações Étnico-Raciais, Reforma do Ensino Médio, Ensino de Sociologia.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem ao presente artigo começou a ser delineada em 2018, durante o acompanhamento de estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais na realização dos seus estágios e atividades de iniciação à docência nas escolas de ensino médio. Após anos de escuta ativa dos relatos etnográficos desses/as estagiários e bolsistas de iniciação à docência, chegamos à definição do objetivo principal da pesquisa, que consistiu em analisar a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas da capital cearense, no contexto de implementação da reforma do Ensino Médio.

Essas leis garantem o ensino de História e das culturas afrobrasileiras e indígenas nas instituições de ensino, e representam uma importante conquista, fruto da atuação histórica dos movimentos negro e indígena no Brasil. Por outro lado, a sua plena efetivação nas escolas encontra uma série de obstáculos, sobre os quais precisamos discutir.

O trabalho de iniciação científica incentivou o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso da co-autora e contou com análise documental, em especial, do Documento Referencial Curricular do Estado do Ceará (DCRC) e do Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas. Por análise documental, entendemos a pesquisa que tem como *locus* de investigação aqueles documentos que não passaram por um tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou cujos dados e informações contidas ainda não foram sistematizados.

O desafio, portanto, a esta técnica de pesquisa é a capacidade que a pesquisadora e o pesquisador têm de selecionar, tratar e interpretar a informação, tendo como objetivo compreender a interação com sua fonte. Por último, foram entrevistados/as professores/as de Sociologia, por serem os profissionais mais solicitados nas escolas para tratar de temas como racismo e identidade étnico-racial.

Diante de um cenário de tantas mudanças para o Ensino Médio, partimos das seguintes questões: qual o local dos conhecimentos africanos, afro-diaspóricos e indígenas no documento responsável por orientar educadores/as e escolas nesse momento? Qual o papel das unidades eletivas para a efetivação das leis que garantem a educação para as relações étnico-raciais no país? São algumas das perguntas que conduziram a pesquisa.

NOVO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES PRELIMINARES

A primeira parte da pesquisa consistiu em uma análise documental de dois importantes documentos oficiais para a implementação do Novo Ensino Médio no estado do Ceará, a saber, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Catálogo das unidades eletivas. As reflexões foram construídas mediante análise dos documentos oficiais e levantamento bibliográfico sobre a efetivação da Lei 11.645/08.

A Lei 11.645/08, promulgada em 2008, estabeleceu a inserção de conteúdos sobre história e cultura indígenas no âmbito de todo o currículo no ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares. Essa lei veio complementar a anterior, a 10.639/03, que estabeleceu a inserção de elementos sobre história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo no ensino fundamental e médio de todas as escolas do Brasil.

Importante lembrarmos que no ano de 2008 também foi promulgada a Lei 11.684/08, que estabeleceu a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todos os anos do Ensino Médio e em todas as escolas do território brasileiro (BRASIL, 2008b). A Lei determina que ambas devem ter o mesmo tratamento das outras disciplinas obrigatórias. A Lei 11.684/08, assim como as citadas anteriormente, foi fruto de uma luta histórica, encabeçada por profissionais da educação, universidades e entidades sindicais de vários estados. Tal conquista veio fortalecer o papel da Sociologia e da Filosofia nas escolas enquanto disciplinas autônomas, porém, a sua obrigatoriedade viria a ser questionada e novamente ameaçada com a Medida Provisória (MP) 746/2016, que propôs o Novo Ensino Médio, convertida em lei (13.415/2017) sem uma ampla discussão e participação da sociedade civil ou dos profissionais de educação. A lei alterou a LDB (nº 9394/96) e estabeleceu uma mudança brusca na estrutura das escolas de Ensino Médio.

Mudanças severas foram propostas pela Reforma do Ensino Médio. Uma dessas mudanças bruscas pode ser observada na carga horária. Mesmo após muitas críticas, o Novo Ensino Médio prevê que de um total de, no mínimo, 3 mil horas, nos três anos, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia). O conteúdo da FGB é definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, com a implementação da nova lei, haverá um

aumento da carga horária mínima de formação geral básica ao longo dos três anos do ensino médio, que era de 1.800 horas.

De acordo com o atual secretário-executivo adjunto do MEC, Gregório Grisa, o aumento da carga horária é um avanço. “A ampliação da Formação Geral Básica de 1.800 para 2.400 horas garante que os componentes curriculares voltem ao currículo, ou seja, as disciplinas de literatura, artes, educação física, biologia, física e química, filosofia, geografia, história e sociologia aumentada gradativamente de 800 para 1.400 horas”³. Com o aumento, essa carga ficou dividida entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, organizados por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e os itinerários formativos, incluindo nesse conjunto a formação técnica e profissional. Segundo o Ministério da Educação, o objetivo desses itinerários é possibilitar uma especialização ou maior aprofundamento de uma das áreas da Base comum.

O aumento da carga horária traz impactos significativos para a rotina escolar e para a sociabilidade dos jovens. Uma das estratégias de reorganização curricular que foi proposta para viabilizar os itinerários formativos é a oferta de componentes curriculares eletivos. No estado do Ceará, além das chamadas eletivas, também compõem a parte diversificada o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS; o Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT e o Projeto de Vida.

Para a implementação do Novo Ensino Médio no estado do Ceará, a Secretaria de Educação elaborou o seu Documento Curricular Referencial (DCRC) com ampla participação de professores e professoras da rede básica de ensino, bem como de universidades públicas interessadas em contribuir na sua concepção e elaboração textual.

O documento foi divulgado no segundo semestre de 2021 e passou a ser utilizado como base para a organização curricular das escolas. Além dele, foi divulgado o catálogo das eletivas, responsável por organizar o conteúdo, temas e metodologias trabalhadas pelos componentes curriculares eletivos, responsáveis pelo aprofundamento de determinados itinerários formativos. Nas linhas a seguir, serão analisados alguns dados que mais nos chamaram atenção no trans-

3 <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>

correr da pesquisa. Os dados estão organizados a partir dos seguintes eixos: 1) O lugar dos saberes afro-indígenas nos documentos DCRC e catálogo das eletivas, ambos do estado do Ceará. 2) A percepção dos interlocutores da pesquisa sobre esses saberes e sua prática docente em meio aos processo de implantação do Novo Ensino Médio.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE APONTA O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO ESTADO DO CEARÁ (DCRC)?

Os itinerários formativos são apresentados como o grande diferencial do NEM, como uma justificativa para a flexibilização do currículo e garantia de maior autonomia para os estudantes. Esses itinerários consistem em um conjunto de disciplinas que os alunos e alunas podem escolher para se aprofundarem em alguma das áreas específicas, contidas na BNCC. No DCRC, encontramos a terceira e última parte do documento, todo voltado para os itinerários formativos e suas orientações.

Segundo o DCRC, os IF devem ser orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens das grandes áreas do conhecimento, garantindo a adequação dos processos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil. Os itinerários devem ser organizados em torno dos seguintes eixos estruturantes: 1) Investigação Científica, 2) Processos Criativos, 3) Mediação e 4) Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Faz-se necessário pensar as práticas cotidianas dos itinerários formativos e discutir a estrutura desses currículos escolares, que estão postos diante dos profissionais de educação com toda a sua rigidez, contradizendo o discurso de flexibilização curricular. Para isso, utilizamo-nos das reflexões de Miguel Arroyo (2013) que tece algumas críticas sobre as tensões e disputas que cercam o campo curricular e o espaço escolar.

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa. (ARROYO, 2013, p.38)

Arroyo (2013) afirma ainda que essa rigidez sobre o currículo se dá a partir do momento em que os profissionais de educação recebem, das secretarias, calendários fechados, a serem cumpridos no decorrer do ano letivo. Esses calendários incluem provas internas e externas, feiras científicas e muitas outras atividades, que tendem a sobrecarregar os/as estudantes e torná-los/as reféns de um calendário pouco flexível, que geralmente não prioriza uma discussão coletiva.

O documento informa que os itinerários formativos devem seguir o conjunto de unidades curriculares que compõem as instituições de ensino. “As unidades curriculares são elementos com carga horária pré-definida, cujo objetivo é desenvolver competências específicas (CEARÁ, 2021, p. 335).” O estado do Ceará entende as diversas possibilidades de unidades curriculares que podem ser configuradas como um IF.

O DCRC traz como exemplos de unidades curriculares, disciplinas eletivas, laboratórios, clubes, oficinas, observatórios, incubadoras, empresas juniores, núcleo de criação artística, núcleo de estudos, grupo de pesquisa e projetos, o que demonstra certa flexibilidade ao compararmos com a proposta da reforma. O documento ainda aborda a importância dos IF para a construção dos sujeitos, seguindo os princípios da BNCC, ao reportar que: “os itinerários formativos possibilitam ao educando se preparar para enfrentar desafios acadêmicos, profissionais e pessoais de maneira que possa contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade a qual ele pertence” (CEARÁ, 2021, p. 337). O DCRC também trata das diferentes situações de aprendizagem, relacionando-as à ideia de protagonismo juvenil, que busca trazer o aluno para o centro das suas escolhas para o futuro.

Ao refletir sobre a crítica feita por Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023) acerca da falácia do discurso retórico sobre o protagonismo juvenil, questionamos como a escolha dos IF ofertados também é atravessada por certa racialização, uma vez que as questões raciais e étnicas são tratadas de forma secundárias no currículo e nas escolas. Desse modo, o fato de termos unidades eletivas voltadas para as questões étnico-raciais, não significa que todas as escolas estão contemplando o debate, garantindo o acesso de todos os educandos aos conteúdos defendidos pelas leis 10.639/09 e 11.645/08.

Muitos avanços têm acontecido nas universidades e nas escolas, mas o lugar dos conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas ainda está longe de ter o reconhecimento necessário, tal como preconizam as leis citadas. Com a

Reforma do Ensino Médio e a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impõem novas diretrizes e resoluções aos cursos de formação de professores, cabe a nós avaliar como tem sido rediscutido o ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas nos documentos oficiais.

O DCRC é uma afirmação do que o governo do Estado do Ceará propõe para a educação básica diante das orientações, quase sempre vagas, trazidas pela BNCC. O documento afirma que o ensino da História do Brasil, por sua vez, deverá apresentar as diversas contribuições das diferentes matrizes étnicas e culturais que compõem o povo brasileiro. Desse modo, o documento elenca alguns sujeitos do Ensino Médio, que merecem destaque, dentre eles:

As Negras e os Negros: o estado do Ceará defende que a efetivação da cidadania passa, também, pelo reconhecimento das matrizes culturais e de conhecimento que constituem as diversidades do Brasil, sendo a escola uma das primeiras instituições que tem a função de formar cidadãos/ãs na perspectiva do respeito, da valorização da diferença racial, étnica e de gênero. Dessa forma, as culturas e os conhecimentos negros possibilitam às/aos negras/os e às/aos não negras/os a criação de uma nova história e de novas identidades, fortalecendo e valorizando a positividade, a beleza, a radicalidade e a presença africana em nossa formação cultural. Desse modo, as/os alunas/os precisam ter acesso ao conhecimento produzido pelos povos negros (africanos, brasileiros e cearenses) a fim de que tenham condições reais de compreender sua história para enfrentar o racismo.

Povos Indígenas: para atender às necessidades educacionais e socioculturais das/as/os alunas/os indígenas, devemos continuar assegurando o direito a uma educação diferenciada e de qualidade, que possa proporcionar o respeito e a preservação de sua cultura, ao mesmo tempo que a/o prepare para o mercado de trabalho, para os estudos posteriores e para o exercício da cidadania, nas sociedades indígenas e não indígenas.

Outro dado a ser observado no compromisso firmado no DCRC com as populações negras e indígenas, são os conceitos utilizados para expressar um conhecimento acerca das questões que atravessam as desigualdades raciais e étnicas no Brasil. Vejamos,

“A palavra interculturalidade deixa de ser um mero diálogo entre as culturas e passa a definir projetos ético políticos voltados à construção de relações sociais horizontais entre diferentes grupos humanos, sem que seja preciso abdicar da diferença. Pelo

contrário, a marcação da diferença é um dos traços da contemporaneidade. Se o processo de colonização investiu pesadamente na homogeneização cultural, o atual momento é de valorização das diferenças, com um consequente retorno ao interior das culturas, num processo de autorreconhecimento e de posterior saída para o diálogo baseado na alteridade.(MARTINS, 2021. p. XIII). A interculturalidade é um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, ou seja, se refere a diversidade cultural. Vivemos isso no nosso dia a dia, nas grandes cidades. Com isso, vamos encontrar pessoas de variadas origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais bem diversificadas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, promovendo a integração e uma aposta na aceitação e na normalização das diferenças sociais”(DCRC, 2021).

O documento DCRC apresenta, portanto, aprofundamento teórico, indicando que os seus/suas redatores/as estão atentos/as a uma bibliografia mais atualizada. São conceitos mais apropriados para lidar com os temas e problemas de pesquisa que atravessam os estudos das relações étnico-raciais. Tal disposição teórica é fundamental para a elaboração de políticas públicas e educacionais mais justas, comprometidas com a diminuição das desigualdades e vulnerabilidades sociais.

“Outros conceitos importantes são a intraculturalidade e a transculturalidade. Gervás (2011. p. 15) entende a intraculturalidade como o processo de autorreconhecimento da identidade cultural e étnica pelo qual o indivíduo passa: ‘Ou seja, olhando culturalmente para dentro de sua própria pessoa e de sua própria cultura, tentando conhecer-se e valorizar-se socialmente e culturalmente a nós mesmos, através da complexidade e diferença interna do próprio grupo social. Uma vez que este objetivo é alcançado, nós podemos considerar, então, abrangendo aspectos interculturais ou multiculturais’. E a transculturalidade é justamente a finalização do processo de interação entre grupos culturais, gerando alguma transformação cultural sobre um ou mais grupos envolvidos. (DCRC, 2021).

Os saberes docentes presentes no DCRC demonstram um conhecimento atualizado sobre os temas e conceitos abordados. Por outro lado, observa-se a ênfase nos estudos sobre etnicidade em detrimento ao conceito de raça e os estudos sobre relações raciais no Brasil. Desse modo, ainda que um dos “sujeitos do Ensino Médio seja as populações negras e indígenas” a ausência de autores e

autoras negres e indígenas na bibliografia do documento e no debate proposto demonstra uma contradição política e epistemológica. Tal contradição pode ser compreendida como expressão do epistemicídio marcante nas universidades e nos cursos de formação de professores/as, tal qual nos alerta Sueli Carneiro (2005).

A seguir, elaboramos um quadro com as principais menções às populações negras e indígenas apontadas nas modalidades de ensino médio pela DCRC e como os saberes desses povos são representados.

Educação Escolar Quilombola	Educação Escolar Indígena
A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino que tem suas fundamentações na Resolução CNE/CEB nº 8, 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa categoria. Essa modalidade tem como objetivo garantir o direito à educação diferenciada às/aos quilombolas de modo a valorizar e enaltecer sua cultura, seus conhecimentos ancestrais e a vida plena em seus territórios. Em seu início, as DCN, para esse formato de educação, apresentam que o ensino nessas escolas deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. No art. 41 desta Resolução, dispõe-se que a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada finalidade de responder às necessidades comunitárias e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. A partir do que dispõe a referida resolução, a Seduc publicará um documento orientador do Projeto	Educação Escolar Indígena é uma modalidade da Educação Básica que garante aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. Essa modalidade de ensino busca respeitar os etnoconhecimentos e assim construir uma trilha pedagógica que valorize os entendimentos da cultura indígena relacionados às ciências, à matemática e às suas aplicações em vivências do cotidiano desses povos. As políticas para atendimento à educação escolar indígena estão respaldadas na Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e no Plano de Ação Etnoeducacional do Território Potirô, conforme Decreto nº 6.861, de 27/05/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, em alguns estados do nordeste, e define sua organização em territórios etnoeducacionais, pactuados em 2012. Esses instrumentos legais objetivam o desenvolvimento e a institucionalização dessa modalidade de ensino no Estado, de forma a respeitar a territorialidade dos povos indígenas e a operacionalizar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com a educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades atendidas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica estabelecem que os currículos indígenas precisam estar em consonância com as especificidades da modalidade de ensino. Tendo assim quatro princípios fundamentais, os quais são: I. dos tempos e dos diferentes espaços das escolas indígenas;

Político-Pedagógico das escolas quilombolas, que propõe a orientação das ações, projetos e práticas pedagógicas das escolas quilombolas a partir da Pedagogia de Quilombo. Um referencial norteado por eixos fundamentais que orientam, ao ver dos quilombos cearenses, as lutas e fazeres educativos: Memória, Oralidade, Comunidade, Territorialidade, Ancestralidade, Tecnologias, Mulher Quilombola e Saúde da População Quilombola. A partir dessas diretrizes/orientações e princípios formativos e do presente DCRC, as escolas quilombolas poderão construir suas propostas pedagógicas diferenciadas. Para se fazer educação escolar respeitando a diversidade é preciso ter uma escola adequada às demandas da territorialidade, como no caso das unidades localizadas em território (comunidade) quilombola. Importantes no processo de construção da identidade do povo que habita o quilombo, os currículos dessas escolas se caracterizam pelo reconhecimento da história e cultura africana e afrobrasileira, o que deve também orientar suas práticas pedagógicas e curriculares. Assim, todo o processo de seleção de objetos de conhecimento e preparação das atividades devem partir da realidade dessas comunidades e de seus sujeitos.

- II. das relações sociais tecidas no cotidiano escolar;
- III. das interações do ambiente educacional com a sociedade;
- IV. das relações de poder presentes no processo pedagógico e nas formas de construção dos conhecimentos associados às suas identidades sociopolíticas e culturais.

Como afirma Nascimento e Urquiza (2010, p. 125), os saberes indígenas, específicos de cada povo, devem se materializar no currículo da escola, assim: A expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e resignificação. A construção dos currículos das escolas indígenas do Ceará é pautada no fortalecimento da identidade, da cultura e da valorização da história dos povos indígenas do Estado, na articulação dos conhecimentos historicamente construídos aos conhecimentos próprios desses povos, de forma integrada, em que ambos os conhecimentos sejam postos com a mesma importância no processo de ensino-aprendizagem.

OS SABERES AFRICANOS E AFRO-INDÍGENAS NA MATRIZ DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS (COMPETÊNCIAS E HABILIDADES)

HABILIDADES	OBJETIVOS
Habilidade 2: Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	Identificação e análise das diferenças e desigualdades étnicas, raciais, de gênero, religiosas, regionais e culturais, interpretando-as enquanto fenômenos sociais, não naturais, proporcionando à/ao aluna/o conhecer perspectivas teóricas sobre cultura e seus principais representantes.

HABILIDADES	OBJETIVOS
Habilidade 3: Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).	Conhecimentos e investigação sobre conceitos e causas relacionados às terras, aldeias e Territórios Indígenas (TI's) cearenses e brasileiros, reconhecendo seus aspectos ancestrais, históricos, econômicos, políticos e ecológicos.
Habilidade 4: Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	- Investigação, análise e debate sobre a organização social das etnias indígenas cearenses na atualidade, identificando: identidade, diversidade, valores, crenças e práticas culturais (cultura e sociedade); - Compreensão, descrição e análise da distribuição espacial e constituição demográfica das múltiplas práticas culturais das diversas etnias cearenses, circunscrevendo-as ao longo do tempo (cultura e população). - Reconhecimento da cultura dos povos indígenas, dos quilombolas e de outros grupos sociais, empenhando-se na defesa e garantia do direito à diversidade dentro da sociedade, seja nos aspectos culturais e/ou políticos-ideológicos, promovendo a visibilidade em favor de suas causas e dos seus direitos garantidos legalmente, enquanto direitos de todos e como fortalecimento da própria identidade cultural de cada cidadão cearense e brasileiro.
Competência específica 2 Habilidade 4: Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	- Entendimento, assimilação e debate entre os conceitos de cultura, gênero, diversidade sexual, etnia, identidade cultural (indígenas, europeias, africanas e afrobrasileiras, interpretando ainda os conceitos de interculturalidade, intraculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade. - Conhecimento e registro das diferenças entre os conceitos de terra, aldeia e de território para os povos originários do Ceará e do Brasil, buscando observar, estudar e buscar experiências através de aula de campo, trabalho de campo e turismo comunitário em suas aldeias e territórios.

HABILIDADES	OBJETIVOS
Competência Específica 6 Habilidade 1: Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	1. Compreensão e análise do papel dos movimentos sociais, valorizando e interpretando a existência e importância destes para a formação educacional e exercício da cidadania. 2. Identificação, análise e reconhecimento dos movimentos sociais dos povos originários locais e outros, como dos quilombolas e do movimento negro, apontando seus objetivos, causas e conflitos, reconhecendo seu papel na formação da identidade cultural brasileira e cearense. 3. Compreensão e interpretação dos conceitos e dos processos históricos e geográficos sobre a formação da cultura indígena, seus processos interculturais e intraculturais, decolonizando e desmistificando estereótipos. 4. Reconhecimento e desmistificação das noções sobre a população indígena e negra no Brasil tomados no processo de colonização no Brasil, de modo a propor reflexões que visem ultrapassar a visão colonial e reconfigurando os sentidos sociais, históricos, culturais e de poder dessas populações étnicas na sociedade brasileira.

Quando falamos que o racismo existe e que o mesmo opera no cotidiano escolar, é possível perceber que há uma discordância entre as instituições (governos, família e sociedade civil) de aceitarem essa realidade. O discurso sobre a existência ou não do racismo, se ele opera ou não no cotidiano escolar, é uma forma de manutenção dos pactos da branquitude, (Bento, 2022).

Entretanto, o governo do Estado do Ceará, por meio da sua Secretaria de Educação, tem incentivado o debate e buscado estratégias para a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08, tais como formações para professores e a criação do atual Selo Escola Antirracista. A Seduc-CE tem realizado eventos como o que ocorreu entre os dias 21 e 22 de março de 2023, intitulado “Escola Espaço de Reflexão”, onde o tema das relações étnico-raciais foi debatido com estudantes universitários, secundaristas, gestores, professores e professoras da rede.

Sabe-se da necessidade de estudar as relações étnico-raciais na educação básica, e sobre isso, o Estado do Ceará defende que a execução da cidadania passa também pelo reconhecimento das matrizes culturais e de conhecimento que constituem as diversidades do Brasil. O documento ainda chama a atenção para o papel que a escola tem nesse processo, pois é “uma das primeiras insti-

tuições que tem a função de formar cidadãos/ãos na perspectiva do respeito, da valorização da diferença racial, étnica e de gênero” (CEARÁ, DCRC, 2021, p.56)

Importante reforçar que, embora o documento possua alguns equívocos conceituais, o DCRC é um dos melhores referenciais curriculares do país e isso se deve à participação ativa dos professores da rede básica de ensino no processo de idealização e escrita. A parceria com as universidades também deve ser destacada, o que demonstra o fortalecimento do diálogo entre as escolas e as instituições de ensino superior do estado do Ceará.

O LUGAR DOS SABERES AFRICANOS E AFRO-INDÍGENAS NO CATÁLOGO DAS ELETIVAS

No Estado do Ceará, temos dois catálogos de componentes eletivos para as escolas de ensino médio. O objetivo maior desse instrumento é ofertar, às escolas e aos estudantes, componentes que contribuam para consolidar a formação integral dos nossos jovens e o desenvolvimento de competências e habilidades (CEARÁ, 2021). O documento ainda esclarece algumas questões referente a como, de fato, irá ocorrer esse processo nas escolas.

O catálogo de componentes eletivos foi construído por professores e professoras da Rede Estadual de Ensino, seguindo as orientações deixadas pela BNCC. Com base nos eixos estruturantes, os estudantes escolhem seus itinerários e fazem opção por componentes eletivos inseridos nas áreas de conhecimento definidas pela BNCC. Para além das quatro Áreas de Conhecimento, os estudantes poderão escolher entre unidades curriculares de Formação Profissional e Clube Estudantil. Esse processo de escolha é semestral e o documento aponta como este modelo é uma oportunidade para a ampliação do conhecimento dos jovens, o que na prática é contraditório.

Ao analisarmos o catálogo das unidades eletivas, observamos que um dos objetivos é proporcionar aos educandos o estudo de temáticas que dialoguem com o seu projeto de vida. Porém, ao realizar a leitura mais atenta, questionamos: por que o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil não integra o conteúdo abordado no componente projeto de vida?

A Associação Brasileira de Currículo (ABDC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) dissertam que:

A proposta desta reforma é que os alunos tenham a liberdade de escolher, dentre as disciplinas compreendidas como optativas,

as que sejam de seu interesse para a composição de sua grade horária de estudos. Entretanto, na prática, não há flexibilização, quando são reduzidas as opções, pois só é necessário que a rede ofereça poucas opções. (ABDC; ANPED, 2016, p. 3-4).

No período da pesquisa, o documento de 2021 trazia o total de 286 propostas de componentes eletivos, divididos a partir as áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias com 73 propostas; Matemática e suas Tecnologias com 20; Ciências da Natureza com 54; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com 45; Formação Profissional, 48; e Clube Estudantil com 46. Ao analisar o sumário que contém o título de cada componente eletivo, percebe-se que a temática das relações étnico-raciais está mais uma vez restrita ao campo das Ciências Humanas.

Tabela 1: Elaborada pelas autoras

Áreas do conhecimento	Quantidade	Nome das propostas
Linguagens e suas Tecnologias	0	-
Matemática e suas Tecnologias	0	-
Ciências da Natureza	0	-
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	3	Identidade Cultural Afro-Indígena, Jogos e Africanidades e Memória e Cultura Afro-Brasileira e Indígena
Formação Profissional	0	
Clube Estudantil	0	

Vale ressaltar que as questões étnico-raciais somente aparecem nos componentes eletivos, assim não fazendo parte do Clube estudantil, nem da Formação profissional. Como demonstra Carneiro (2005),

[...] se o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, será o controle do acesso à educação um mecanismo insubstituível (CARNEIRO, 2005, p. 112).

Segue abaixo uma síntese das três eletivas, de todo o catálogo, que tem como objetivo abordar aspectos dos saberes indígenas e afro-diaspóricos no Ensino Médio.

Identidade Cultural Afro-Indígena

Os componentes curriculares dessa seletiva são Sociologia, História e Geografia, o eixo estruturante seguindo a BNCC é Iniciação Científica (Não entendi como funciona a escolha do eixo). Nos objetivos específicos o/a autor/a a autor/a usa o termo “desenvolver o gosto” (como se fosse algo de comer) pela história e cultura geral dos povos africanos e indígenas, fala sobre buscar compreender o processo das construção das identidades. Em sua justificativa ela/ele fala sobre a porcentagem de negros e pardos no Brasil e que esse dado serve para contatar a força da presença afro-indígena em nossa cor, religião... Devido a construção histórica do papel do negro e do Índio na sociedade brasileira ter sido produzida com base na escravidão e no genocídio e depois por teorias raciais, estes grupos foram renegados dentro de um sistema educacional elitista durante o século XX. Por isso se faz necessário o debate dentro da escola para que desta forma os alunos possam despir-se de seus preconceitos e se reconhecerem dentro desses elementos culturais que os rodeiam.

Na listagem de conhecimento o/a autor/a dão mais uma vez o foco no papel do índio, os objetos são: As populações indígenas ontem e hoje; A imagem do índio na sociedade brasileira e cearense; Os conceitos de etnia e identidade étnica; As lacunas do conhecimento sobre atinja indígenas brasileira; Cultura e identidade afro-indígena; Contribuição da cultura afro-indígena na formação da sociedade brasileira. No geral essa proposta de eletiva foca bem mais na povo indígena do que no povo preto, não sei se é porque a listagem dos conhecimentos ficaram um pouco confusa para mim mas ao meu ver ela foca bem mais no povo indígena.

Jogos e africanidades

Os componentes curriculares dessa eletivas são histórias, educação física, artes e matemática, mesmo não tendo sociologia como componente ficamos curiosas para sabermos um pouco mais sobre a eletiva o eixo estruturante da BNCC é processo criativo.

O objetivo é promover através de um olhar pedagógico ações que viabilizem o ensino da cultura africana no âmbito educacional dialogando com as políticas afirmativas no Brasil, já que tem demarcado novos movimentos de cidadania para grupos culturais que antes silenciavam suas origens. Os objetivos específicos o autor/a trás pontos que gostei muito ele/ela fala sobre identificar jogos africanos; conhecer a cultura africana a partir dos jogos; e conhecer os movimentos negro do Ceará.

Na sua justificativa da proposta o/a autor/a cita a lei 10.639 e sua obrigatoriedade, completam falando que os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando -se, assim, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura e as religiões de matrizes africanas. Portanto faz se necessário o estudo da temática para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

Na listagem de conhecimento ele/ela trás pontos muito interessante para área que são: a construção da identidade étnico-racial no cotidiano escolar e das redes sociais; letras de RAP no cotidianos dos jogos africanidades; dança afro na educação no contexto da capoeira; mancala dialogando com a história e a matemática; MNU(movimento negro unificado) suas narrativas no contexto de jogos e africanidades; movimento quilombola no Ceará; racismo no futebol cearense.

Memória e cultura afro-brasileira e indígena

Os componentes curriculares dessa eletiva são História, sociologia, literatura e artes, o eixo estruturante seguindo a BNCC é investigação científica. Essa eletiva tem como objetivo geral compreender as matrizes africanas e indígenas e sua relação com o fortalecimento da identidade brasileira, refletindo a da história, memória e cultura afro-brasileira e indígena, bem como as lutas contemporâneas e as políticas de ação afirmativa. Os objetivos específicos são: refletir criticamente sobre o foco etnocêntrico marcadamente de viés europeu presente na sociedade e buscar sua ampliação reconhecendo a diversidade cultural, racial, econômica e social brasileira; Discutir as relações étnico-raciais e seus desdobramentos na sociedade.

Na justificativa o/a autor fala que “A instituição legal do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio da rede pública e privado da educação traz possibilidade de reflexão. Por esses caminhos podemos alcançar elementos que justificam e expõem a importância de oportunizar o resgate de histórico de lutas desses povos, bem como o acesso aos princípios básicos da educação para as relações étnico-raciais. A eletiva Memória e cultura afro-brasileira e indígena busca promover estudos e realizar práticas pedagógicas que possibilitem a transformação no cotidiano escolar, ampliando e estabelecendo políticas intersetoriais apoiando a efetiva ação de políticas afirmativas dentro e fora da escola com a finalidade de promover uma educação inclusiva, democrática e justa.” Listagem de conhecimentos são: Influências africanas e indígenas no processo de formação de identidade e da territorialidade brasileira, nos aspectos econômicos, sociais e culturais até os dias de hoje; Análise dos principais aspectos da história do continente africano desde a sua colonização, a escravidão no Brasil e o surgimento das comunidades quilombolas brasileira e de outras comunidades tradicionais de matrizes africanas; Análise da história do movimento indígena e do movimento negro cearense.

Observa-se a prioridade e o privilégio dados a algumas áreas do conhecimento que acompanham o catálogo. O fato de encontrarmos somente três propostas dispostas a abordar as relações raciais nos mostram o local subalternizado dado ao debate, o que comprova a não efetivação da lei 11.645/08. O catálogo de 2023⁴, por sua vez, é dividido em seis seções, que contém 450 Unidades Curriculares Eletivas (UCE), sendo estas distribuídas da seguinte forma: 112 componentes curriculares para LGG, 23 componentes curriculares para MAT, 92 componentes curriculares para CNT, 97 componentes curriculares para CHS, 74 componentes curriculares para FRP e 52 componentes curriculares para CLE.

Ao analisar o sumário, podemos identificar uma mudança significativa que ocorreu em relação ao catálogo anterior. Enquanto o mesmo continha três Unidades Curriculares Eletivas (UCE), relacionadas às temáticas das questões étnico-raciais, este novo catálogo contém 18 propostas de componentes eletivos voltadas para esse campo, sendo dividida da seguinte forma:

Tabela 2: Elaborada pelas autoras

Áreas do conhecimento	Quantidade	Nome das propostas
Linguagens e suas Tecnologias	5	Literatura Afrocentrada; Literatura Indígena Brasileira; Narrativas Indígenas; Grafismo e Pinturas Corporais Indígenas; e Arte-Educação Indígena.
Matemática e suas Tecnologias	0	-

4 No período em que foi realizada a pesquisa, o catálogo vigente era o de 2021. Para o presente artigo, faz-se necessário tecer uma rápida comparação com o catálogo das eletivas atual, lançado no ano de 2023.

Áreas do conhecimento	Quantidade	Nome das propostas
Ciências da Natureza	1	Fauna e Flora nas Comunidades Indígenas.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	12	Formação do Povo Brasileiro; Identidade Cultural Afro-Indígena; Jogos e Africanidades; Memória e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Racismo, Desigualdade e Diversidade; Políticas Indigenista no Brasil; Negritude, Cinema e Educação; Memórias e Oralidade dos Povos Indígenas no Ceará; História Quilombo de Três Irmãos; História Indígena no Ceará; História da África; e por último, Africanidade: Conhecimento e Tradição.
Formação Profissional	0	-
Clube Estudantil	0	-

De acordo com o documento, o objetivo maior das eletivas é ofertar, às escolas e aos estudantes, componentes que contribuam para consolidar a formação integral dos nossos jovens e o desenvolvimento de competências e habilidades, vinculadas também à parte diversificada do currículo, a saber: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

As unidades eletivas, em sua maioria, são propostas pedagógicas desenvolvidas por professores/as da rede estadual de ensino e que tem como objetivo reorganizar e ampliar as aprendizagens escolares, estruturadas em itinerários formativos, completando assim um conjunto de unidades curriculares, a partir das áreas de conhecimento. Os componentes curriculares eletivos são ofertados prezando a interdisciplinaridade. Duas ou três disciplinas, pré-estabelecidas pelo documento, são articuladas pelo professor ou professora que se candidata a ministrar o conteúdo proposto.

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: AS TENSÕES ENTRE O CURRÍCULO E O CHÃO DA ESCOLA

Diante da análise do Documento Curricular Referencial do Ceará e do Catálogo das Eletivas, cabe analisarmos com mais atenção os desafios que os docentes tem enfrentado na escola hoje, diante do que está prescrito nos documentos oficiais e orientações curriculares. Também nos interessa compreender quais as táticas de resistência que professores e professoras de Sociologia têm

mobilizado, recriando o próprio lugar do ensino de Sociologia nas escolas junto às juventudes.

Além da pesquisa documental, foram realizadas entrevistas com três professores de Sociologia da rede básica de ensino do estado do Ceará. A primeira consistiu em uma entrevista individual semi-estruturada, cujo interlocutor é professor efetivo da rede e foi um dos autores mais ativos na elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Também com base em um roteiro semi-estruturado, a segunda entrevista foi realizada com dois professores temporários da rede, ambos da área de Sociologia. Ambos os interlocutores se autodeclaram como negros, sendo um homem cis e uma mulher cis. Têm em comum o fato de ministrarem aulas em componentes curriculares eletivos voltados ao ensino da história e das culturas afro-indígenas nas escolas, sendo esse o principal critério para que nós os escolhêssemos para a presente pesquisa.

As três entrevistas foram realizadas por intermédio da plataforma online Google Meet e tiveram a duração, em média, de uma hora e vinte minutos, cada. A partir das entrevistas, foi possível ter acesso a uma maior gama de significados, saberes e narrativas, que permeiam a tessitura da escola pública, hoje, diante dos desafios e mudanças em curso.

Nesse horizonte metodológico, podemos afirmar que a entrevista do tipo narrativa foi a que mais nos ajudou na construção dos dados e a responder aos objetivos almejados na presente pesquisa. O interesse maior está na memória desses/as narradores/as, ou seja, o que foi selecionado e reconstruído pelos sujeitos. Nesse sentido, as entrevistas narrativas possuem um grande potencial para a reconstrução das vivências pessoais e profissionais do sujeito, realizada de maneira autorreflexiva (MOURA, NACARATO, 2017).

As entrevistas foram fundamentais para a realização da pesquisa. Com elas, foi possível compreender a percepção e a prática desses/as docentes que vivenciam as contradições e potências da escola pública brasileira em tempos de crise econômica, social e política. Os aspectos a serem ressaltados, diz respeito, sobretudo, a: 1) relação ambígua dos/das professores/as com as unidades eletivas; 2) falta de formação docente adequada para abordar os temas que constituem as unidades curriculares voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3) as tensões e os conflitos entre o currículo formal/prescrito e os saberes experienciais que são vividos no chão da escola e, por último, 4) o

racismo religioso como um dos principais fatores que obstaculariza a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

No que diz respeito à ambiguidade das eletivas, chamamos atenção para a seguinte afirmação da interlocutora:

Pra mim as eletivas são importantes por causa da carga horária que é maior. Então eu consigo trabalhar uma série de conteúdos que não são possíveis nas aulas de 50 minutos. Então eu posso sempre tá relacionando com questões de gênero, com questões como racismo, pensar a memória afro-brasileira, indígena e africana. Então as eletivas são espaços de resistência também. Porém, é um espaço difícil de estar, porque eu já ouvi aluno dizer assim “a senhora não é professora de outras coisas, não?” “Não é professora oficial, que ensina matemática, português?” “A eletiva é só pra quem tá aqui conversando, não é pra fazer prova, nem pra ter nota”. Mas é um espaço que dá para construir mais afinidades com os estudantes. Mas tenho sentido muito estafo, porque a gente pega o guia que tá no catálogo, mas a forma como a gente elabora para discutir aquela temática, muda muito de professor para professor. Então a gente elabora a partir do que temos de leitura e precisamos pesquisar muito, arcar com o próprio material. A gente constrói esse material por conta própria e é muito difícil (Entrevistada 2)⁵.

Outro aspecto que ficou evidente foi a falta de familiaridade dos docentes com o Documento Referencial do estado do Ceará. Dos três entrevistados, apenas um havia lido o documento, sendo este o interlocutor que participou ativamente do processo de elaboração do DCRC. Para ele, falta formação adequada, ofertada pela Secretaria de Educação e um empenho maior das escolas para que os professores e professoras se interessem pelo documento base.

A questão étnico-racial sempre foi muito difícil, porque a gente traz elementos da formação do professor, formação do sujeito pessoa, com as matrizes principalmente religiosas cristãs. Então parte-se de que discutir educação para as relações étnico-raciais passa inicialmente por uma educação social e religiosa, moral, social e religiosa cristã. E os elementos que aí vão escondendo nessa formação são os elementos da cultura negra, né, das matrizes das culturas africanas no Brasil. Então, digo que, como formador que também fui, pela Secretaria da Educação, no momento em que trabalhei lá, é muito espinhosa, porque uma coisa é a gente discutir ali, enquanto formação da necessidade, outra coisa é ver a prática do que efetivamente acontece na proposta curricular ou na ausência de proposta curricular do professor, dentro da sala de aula, no chão da sala de aula.

⁵ Entrevista realizada no primeiro semestre de 2022.

Então eu já diria que todo esse processo de discussão do documento quando se toca nesse aspecto religioso, da cultura, da valorização da cultura, qual é o lugar, por exemplo, meu enquanto professor de História ou Sociologia, defino para essa discussão com o meu aluno (Entrevistado 1).⁶

O preconceito e o racismo religioso, advindos de estudantes e familiares de estudantes, foi identificado pelo interlocutor como uma das principais causas para a baixa efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08. A falta de formação continuada ou as formações aligeiradas, ofertadas pelo Estado, também foi identificado como um dos principais obstáculos. Conforme afirma Costa Neto (2023), definimos o racismo religioso pela prática intencional, voluntária, deliberada e consciente de impedir, obstar, rechaçar, contestar, vedar, proibir e ofender mediante o discurso racista. Para sua consecução utiliza-se do racismo institucional, individual e cultural, com o inabalável propósito de promover a exclusão, a intolerância, a extinção e a discriminação para tolher à religiosidade (Neto, 2023, p.04).

O papel do movimento negro e indígena como articulador e tradutor dos saberes ancestrais produzidos pelas populações afro-brasileiras e originárias é fundamental na luta contra o racismo nas escolas e para que a sua memória e história não seja perdida. É imprescindível lembrar que o racismo epistemológico começou a ser enfrentado com o fortalecimento do movimento negro e indígena, o que resultou em diversas políticas públicas reparatórias e valorativas, entre elas, a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, cuja implementação precisa ser averiguada e analisada de forma sistemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Em 2023, o governo do Ceará lançou o edital “Selo Escola antirracista”. A ação visa dar continuidade à Política da Educação para as Relações Étnico-Raciais na rede pública estadual de ensino do Ceará, por meio da Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil. A partir dessa iniciativa, os gestores escolares parecem ter despertado para o debate racial, incentivando os professores na elaboração de projetos e ações antirracistas em sala de aula.

⁶ Entrevista realizada no primeiro semestre de 2022.

Ao analisar o último catálogo das eletivas e iniciativas como o selo escola antirracista, observamos que mudanças significativas têm ocorrido. Por outro lado, importa analisar quais critérios são definidores para se eleger uma escola como antirracista e quem são os sujeitos políticos que a legitimam.

O campo da educação para as relações étnico-raciais é diverso e multifacetado, com inúmeras possibilidades de pesquisa. Com esse trabalho, esperamos mapear pistas e oferecer subsídios para pesquisadores e pesquisadoras interessados/as no tema. Acompanhar e avaliar o que tem sido construído até o momento em termos de políticas educacionais de equidade racial tem sido um dos principais desafios, que se agudizam em tempos de avanços neoliberais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. F. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 279-294, jul. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479>. Acesso em: 29 mar. 2023

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa** / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicionamento_sobre_a_medi_da_provisoria_do_em_abdc.pdf. Acesso em 05 jul. 202

BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 20 jul. 2023

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

NETO, A. G. da C. **Racismo religioso: diálogos de um conceito**.

CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, [S. l.], v. 16, n. 7, p. 5323–5342, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.7-009. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/835>.

TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 14398, 9 mar. 2023. UPF Editora. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v30i0.14398>. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 05 jul. 2023

UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ATRAVÉS DA SOCIOLOGIA E DA LITERATURA BRASILEIRA

Lilian Maria da Silva Mello¹

RESUMO

O presente trabalho discute a necessidade urgente de uma educação antirracista, destacando como teorias e intelectuais brancos europeus têm grande influência no contexto acadêmico, muitas vezes excluindo a produção de autores negros e reforçando a prática do epistemicídio (Carneiro, 2005). O objetivo é analisar se as abordagens educacionais que combatem o racismo podem ser desenvolvidas a partir da Sociologia e da Literatura, confirmando, assim, a relevância das contribuições de escritores negros para a cultura brasileira. Para isso, será realizada uma análise crítica de obras sociológicas e literárias, como “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre, além dos trabalhos de Fernandes (1965), Souza (2019), Jesus (1960) e Lobato (1939). Por meio de uma abordagem qualitativa (Poupart, 2014), serão examinados textos acadêmicos e históricos com o intuito de identificar a persistência do racismo na educação (Gonzalez, 2020; Munanga, 2005; Gomes, 2017). A ausência de intelectuais negros evidencia uma espécie de censura que permeia o sistema educacional. A Sociologia e a Literatura, incluindo análises críticas de Carolina Maria de Jesus e uma reflexão sobre o racismo nas obras de Monteiro Lobato, são fundamentais para promover o pensamento crítico e desestigmatizar percepções enraizadas na história brasileira. Uma imagem glorificada da colonização – tal como retratada na obra de Freyre – promove a invisibilidade da violência infligida às populações negras e indígenas, reforçando estereótipos que precisam ser desmistificados. Essas disciplinas assumem um papel essencial: através da análise crítica de Carolina Maria de Jesus e da identificação do racismo nas obras de Monteiro Lobato, podemos fomentar uma cultura de criticidade e, ao mesmo tempo, desvelar percepções profundamente enraizadas nas construções históricas brasileiras. A intenção é que o

¹ Mestranda do Curso Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, CE, lilianmmello22@gmail.com

pensamento crítico desafie o normatizado entre as narrativas condicionais, valorizando escritores negros e refletindo a diversidade multifacetada da sociedade brasileira. A implementação da educação antirracista é gradual, enfrentando desafios devido à predominância do eurocentrismo.

Palavras-Chave: Educação antirracista, Sociologia, Literatura, Epistemicídio.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista tem um sentido de urgência que é praticamente impossível de evitar quando nos envolvemos em discussões sobre inclusão e justiça social. Este artigo procura sondar criticamente essa necessidade. Para compreender a extensão das teorias e da influência dos intelectuais europeus brancos, tenhamos consciência de como dominaram a cena acadêmica – por vezes até relegando a produção intelectual de autores negros à invisibilidade. Essa exclusão perpetua não apenas o epistemicídio, mas o reforça: termo cunhado por Sueli Carneiro, que significa a prática de apagar qualquer reconhecimento ou visibilidade de conhecimentos e perspectivas produzidas pelas populações negras (Carneiro, 2005). Portanto, é no domínio da educação que o racismo epistemológico encontra oportunidades para maior propagação – através de mecanismos de controle e estabelecimento de hierarquias raciais.

Jessé Souza, sociólogo e escritor, postula que o nosso sistema – seja ele patrimonial, familiar ou econômico – está estruturado segundo linhas colonizadas. Os autores representam verdadeiramente a realidade da sociedade brasileira por meio de suas contribuições históricas, muitas vezes ignoradas ou deturpadas? Eles delineiam as contribuições dos autores negros no contexto histórico que ajudaram a moldar o Brasil? Apesar do que foi observado anteriormente sobre o epistemicídio, percebe-se esse apagamento dos autores negros da história.

No centro deste estudo, está uma análise crítica das estratégias educacionais destinadas a abordar o racismo estrutural (Almeida, 2019). No centro da nossa investigação, estão a Sociologia e a Literatura, dois campos essenciais para desfazer as alusões centradas no branco e para defender uma pedagogia crítica antirracista. Iremos, portanto, aprofundar-nos em obras específicas como “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre e na literatura de autores como Fernandes (1965), Souza (2019) e Jesus (1960). Nosso objetivo não é apenas compreender suas contribuições teóricas, outrossim refletir criticamente sobre como esses indivíduos se envolveram – e influenciaram – a representação das narrativas raciais no Brasil.

A seleção de autores como Carolina Maria de Jesus e o escrutínio crítico de obras de Monteiro Lobato constituem eixos primordiais desta busca. Eles não só desafiam representações estereotipadas, como igualmente introduzem narrativas alternativas que podem contribuir significativamente para a promoção

de uma identidade nacional mais inclusiva – fazendo com que a Sociologia e a Literatura transcendam o estatuto de meras disciplinas acadêmicas. Simbolizam ainda espaços de resistência que contestam as hegemonias culturais e intelectuais que alimentam as desigualdades na sociedade. A avaliação crítica dos trabalhos produzidos por figuras como Abdias do Nascimento ou Lélia Gonzalez, entre outros intelectuais negros, assume assim uma importância fulcral – não apenas por ampliar horizontes no âmbito acadêmico, mas também por anunciar uma educação que valorize as questões étnico-raciais, diversidade (como central para a identidade brasileira), em uma missão pedagógica.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A SOCIOLOGIA COMO FERRAMENTA

A educação antirracista não se restringe apenas à revisão de currículos e à inclusão de autores negros nos programas de estudo; ela implica uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas e dos paradigmas educacionais. É crucial não apenas ensinar sobre o racismo como fenômeno histórico, mas capacitar os estudantes a reconhecerem e confrontarem manifestações contemporâneas de discriminação racial. Isso requer não apenas uma mudança nos conteúdos ensinados, mas na forma como esses conteúdos são apresentados e discutidos em sala de aula, promovendo um ambiente que estimule o pensamento crítico e a empatia.

A aplicabilidade de uma educação antirracista subentende-se de forma progressiva, uma vez que as teorias e os vários teóricos que usufruímos durante a trajetória acadêmica ou aos quais temos acesso são, em sua maioria, homens brancos e, caracteristicamente, europeus. Destaco que existem autores brancos que abordam questões étnico-raciais e, principalmente, o antirracismo.

Um exemplo que pode ser citado é o autor Florestan Fernandes, um dos referenciais nas discussões raciais no Brasil. O que potencializo, de fato, é a invisibilização de autores negros e autoras negras durante suas trajetórias. Nessa perspectiva, informo que há contribuições históricas referentes aos escritores que temos, mas vale salientar que possuímos autores e autoras negros e negras que estão implicados no epistemicídio.

Segundo o sociólogo e escritor Jessé Souza, nosso sistema, seja ele baseado no patrimonialismo, na dinâmica familiar ou na economia, funciona sob uma estrutura hierárquica que lembra a colonização. Com base nisso, compreendo que os autores que são consistentemente retratados e destacados são

diretamente impactados por esta hierarquia colonizada. Suas contribuições históricas retratam verdadeiramente a composição da sociedade brasileira?

A prática, conforme mencionado no texto, desempenhou um papel na formação do Brasil. O sistema de apagamento é, sem dúvida, um fator crucial a considerar na compreensão do argumento apresentado. Para desafiar as noções de Freyre, Jessé apresenta sua própria perspectiva sobre o autor, abordando especificamente o retrato romantizado do processo de colonização:

Pensemos de início naquele que foi talvez o livro mais importante e influente do Brasil no século XX: Casa-grande e senzala. Deixaremos de lado seu objetivo principal, que foi construir um “romance da identidade nacional” brasileira, e, dado seu retumbante sucesso, construir a autocompreensão que hoje em dia todo brasileiro tem de si mesmo. Aqui nos interessa a leitura reprimida de Casa-grande e senzala, que faz da escravidão sadomasoquista o ponto principal e não o conagraamento de raças e culturas, que foi o ponto que o próprio Freyre privilegiou. O chefe da família e senhor de terras e escravos era autoridade absoluta nos seus domínios, obrigando até “El Rei” a compromissos, dispondo de altar dentro de casa e exército particular nos seus territórios. O patriarcalismo de que nos fala Freyre tem esse sentido de apontar para a extraordinária influência da família como alfa e ômega da organização social do Brasil colonial. Dado o caráter mais ritual e litúrgico do catolicismo português, acrescido no Brasil do elemento de dependência política e econômica do padre leigo em relação ao senhor de terras e escravos, o patriarcalismo familiar pôde desenvolver-se sem limites ou resistências materiais ou simbólicas (Jessé, 2017, p. 29).

Dentro desses parâmetros, pode-se encontrar divergência de opiniões, pois há autores que não concordam com a perspectiva de Freyre ao longo de sua carreira. Uma dessas figuras-chave para a construção desta pesquisa, como já mencionado, é Florestan Fernandes. De origem humilde e trajetória admirável, o escritor e antropólogo perpassou pelo campo político que o tornou um intelectual brasileiro destacado na sociologia. Vale destacar seu envolvimento como um dos estudiosos que discutiram as relações étnico-raciais no Brasil, em que se identificou adversidades que dificultam a integração democrática da população negra e dos indivíduos não brancos. Por ter sido um país que passou pela escravidão, colonialista e ainda produziu fatores demarcadores de desigualdade social/racial, sugere questionamentos interessantes a Florestan sobre como ocorreu a exclusão social – especialmente entre negros e pobres.

Na continuação do diálogo acima mencionado, este domínio convida-nos a ponderar ideias enraizadas na sociedade – resquícios de uma cultura colonial. Também incentiva a introspecção sobre temas ao nosso alcance; tomemos por exemplo as obras de Gilberto Freyre, “Casa Grande e Senzala” (2003). Embora aclamado como um marco em algumas esferas sociológicas, outros o percebem de forma diferente devido à flagrante romantização retratada em relação ao físico das mulheres negras. Conforme indicado no trecho:

Pode-se, entretanto, afirmar que a mulher morena tem sido a preferida dos portugueses para o amor, pelo menos para o amor físico. A moda de mulher loura, limitada aliás às classes altas, terá sido antes a repercussão de influências exteriores do que a expressão de genuíno gosto nacional. Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: “Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”; ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual pela mulata. Aliás o nosso lirismo amoroso não revela outra tendência senão a glorificação da mulata, da cabocla, da morena celebrada pela beleza dos seus olhos, pela alvura dos seus dentes, pelos seus dengues, quindins e embelegos muito mais do que as “virgens pálidas” e as “louras donzelas” (Freyre, 2003, p. 36).

Essa perspectiva, conforme argumentado por Gonzalez (2020) e Nascimento (1978), retrata a situação das mulheres negras nas disparidades estruturais profundamente enraizadas e no preconceito racial contínuo no Brasil: negligenciando, portanto, sua existência.

Vale observar que a expressão popular mencionada anteriormente — “Branca para casar, mulata para fornicar, negra para trabalhar” — tornou-se uma síntese privilegiada de como a mulher negra é vista na sociedade brasileira: como um corpo que trabalha, e que é superexplorado economicamente, ela é uma faxineira, cozinheira, lavadeira etc. que faz o “trabalho pesado” das famílias de que é empregada; como um corpo que gera prazer e que é superexplorado sexualmente, ela é a mulata dos desfiles de Carnaval para turistas, de filmes pornográficos etc., cuja sensualidade é incluída na categoria do “erótico-exótico” (Gonzalez, 2020, p.61)

Gonzalez (2020) leva esta crítica mais adiante ao abordar a sexualização das mulheres negras como resultado direto desse contexto histórico. A autora postula que, no sistema escravista brasileiro, as mulheres negras eram frequentemente despojadas de sua humanidade para desempenharem papéis sexuais:

seus corpos objetificados e seu trabalho explorado por seu potencial reprodutivo. Essa análise sublinha como estas delineações históricas continuam a lançar sombras sobre as atuais representações das mulheres negras – defendendo estereótipos antigos que as roubam do centro da dignidade e as privam do reconhecimento legítimo dos seus direitos.

Fernandes (1965) e Nascimento (1978) visam Gilberto Freyre, particularmente com sua noção de “democracia racial”, que ele entrelaça com seu retrato da miscigenação no Brasil como facilitadora do que ele considerava harmonia racial. Para Fernandes e Nascimento, a descrição que Freyre faz desta democracia racial é falha e enganosa; implica que o Brasil está vazio de quaisquer questões raciais importantes, pintando a miscigenação como uma força que obscurece as diferenças e garantindo a coexistência pacífica entre grupos étnicos na sociedade.

Fernandes (1965) não compartilhou da visão romantizada de Freyre (2003) como o homem branco perdido nos trópicos; essa crença obscurece as profundas desigualdades estruturais e o racismo que existem no Brasil. A noção de que existia harmonia racial, ainda mais alimentada pela miscigenação, não está distante dos ideais utópicos da chamada democracia racial. Este ponto de vista pinta um quadro de coexistência pacífica entre as raças no Brasil em pé de igualdade, o que ofusca a real dinâmica de poder e a opressão. Referir-se aos grupos não-brancos como inferiores e ao mesmo tempo glorificar os portugueses como valentes aventureiros representa um afastamento total das verdades históricas durante a era colonial (Silva, 2023).

Esta narrativa ignora as profundas desigualdades e injustiças enraizadas, incluindo a exploração selvagem que marcou este período, em que os povos indígenas e os africanos foram desumanizados através da escravidão. Além disso, esta ideia de cordialidade brasileira (Holanda, 1995) não se enquadra no contexto histórico violento – em que diferentes populações foram sistematicamente exterminadas. Este romantismo limitado esconde não só a brutalidade do colonialismo, mas também a repressão cultural que foi perpetuada através de genocídios. A visão do autor sobre a afirmação das hierarquias raciais em *Raízes do Brasil* (1995) retrata uma perspectiva de que ter a Europa como exemplo adequado durante o período colonial tornaria a colonização no Brasil um tanto avançada (Silva, 2023).

Logo, uma abordagem crítica da sociedade brasileira requer estar livre de narrativas romantizadas – é preciso, então, uma abordagem que investigue as

profundas disparidades estruturais que moldam as relações raciais dentro das fronteiras do Brasil. A sociologia antirracista ocupa, portanto, um lugar central neste cenário: investigando a dinâmica de poder e as más práticas institucionais que sustentam essa cultura de exclusão e opressão.

A sociologia antirracista, ao estudar estas práticas institucionais que promovem a exclusão e sustentam o preconceito e a discriminação, revela ferramentas teoricamente fundamentadas. Estas ferramentas têm um objetivo evidente: erradicar preconceitos incorporados na estrutura da sociedade, ao mesmo tempo em que estabelecem estratégias para promover a justiça social em um nível racial equitativo.

Para se ter uma compreensão mais completa e honesta da história, bem como das relações raciais no Brasil, é preciso reconhecer essas injustiças – e a perpetuidade de suas consequências. Uma análise de obras como as de autoria de Gilberto Freyre (2003), juntamente com as respostas que as suscitaram, revela os meandros da dinâmica do poder racial e ainda impõe a necessidade de rever criticamente as narrativas convencionais. O conceito de “democracia racial” no Brasil – defendido por Freyre – encontra forte oposição entre autores que apontam disparidades gritantes que continuam a assolar a sociedade brasileira por causa da desigualdade e do racismo estrutural. É imprescindível valorizarmos as contribuições de autores negros: somente assim poderemos reavaliar essas narrativas carregadas de preconceitos, construindo assim uma compreensão imparcial (inclusiva e equitativa) sobre a sociedade brasileira.

A sociologia antirracista ocupa um lugar significativo quando se trata de compreender e abordar questões sociais, especialmente aquelas que desempenham um papel na defesa da desigualdade racial. Este campo específico de estudo permite aos estudiosos investigar profundamente as complexas dinâmicas de poder e os mecanismos institucionais que contribuem para a exclusão e a opressão sistemática de certos grupos raciais. Assumindo uma posição antirracista, a sociologia vai assim além da mera identificação de diferenças; transcende até a análise ao apresentar estratégias (como parte da promoção da equidade social) e ao desestruturar padrões profundamente arraigados na sociedade. Em termos de apoio a esta abordagem, a sociologia oferece quadros teóricos e metodológicos – visando romper normas prevalecentes que favorecem populações raciais específicas através de orientação construtiva aliada a discussões críticas que desafiam as narrativas dominantes que sustentam tais preconceitos.

INTERSECCIONALIDADE E LITERATURA: DESAFIANDO PARADIGMAS E AMPLIANDO PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

A seleção de obras literárias e sociológicas específicas nesta análise não serve apenas para lançar discussões sobre a perpetuação do racismo, mas também para evidenciar vários pontos de vista que existem nestas áreas de estudo. Ao analisar o que Carolina Maria de Jesus apresenta, junto com as questões em torno de Monteiro Lobato, a intenção não é apenas desafiar os retratos típicos, mas ainda apresentar aos alunos uma imagem mais complexa e expansiva da sociedade brasileira, incluindo as perspectivas que tais autores representaram.

A noção de interseccionalidade aplicada nos estudos sociológicos e literários pode permitir uma investigação mais aprofundada das matrizes de poder e da atribuição de privilégios, envolvendo não apenas questões raciais, como também questões de gênero, classe e orientação sexual, entre outras inúmeras dimensões.

O impacto dos clássicos da literatura pode perpetuar práticas racistas, muitas vezes disfarçadas de conceitos que foram normalizados ao longo do tempo. A representação do corpo negro como fonte de sensualidade ou prazer reforça o pensamento colonialista. É importante romper com estas normas sociais, e a educação desempenha um papel vital neste processo. Os alunos devem conhecer autoras negras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, figuras importantes da literatura brasileira contemporânea e integrantes do movimento da Literatura Negra Brasileira.

Carolina Maria de Jesus é considerada uma das principais escritoras do país. Maria Firmino dos Reis foi a primeira escritora brasileira e pioneira na luta abolicionista a criticar a escravidão por meio de suas obras. A obra *Úrsula*, publicada em 1859, conta a história de um senhor que escravizou homens e mulheres, e ainda retrata seu comportamento punitivo e violento.

Segundo Maciel (2020), em meio à resistência e ao racismo, a literatura negra cria uma expressão imaginativa dos escritores negros, além de magnífica, na exaltação da especificidade identitária e da inclusão histórico-social. Ressalto que trabalhar a escrita de Carolina e compará-la com trechos da obra de Monteiro Lobato pode permear uma estrutura que ainda está longe de ser extinta, mas está em processo para estas situações. As discussões propostas pelos autores negros aqui citados não são apenas para trazer à tona a questão

racial ou comprimir uma estrutura racista, mas para que os leitores possam chegar a essas referências literárias, sejam eles brancos ou negros.

Atualmente, algumas escolas não optam por trabalhar com Monteiro Lobato, mas as bibliotecas ainda possuem obras deste autor. O que trago aqui é: Por que a grande escritora Carolina Maria de Jesus foi revolucionária na literatura brasileira se não obtém o mesmo reconhecimento como Lobato? Além do fato de ser mulher, as questões raciais também assumem influências significativas.

Assim, para complementar a discussão, traço um paralelo com a obra *"Caçadas de Pedrinho"* (1933), de Monteiro Lobato, que é marcada por termos e trechos racistas, como: "[...] e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros" (1939, p. 23). Tal retrato não apenas perpetua estereótipos raciais, mas fortalece a marginalização da população negra e as dinâmicas de opressão, significando um impacto negativo inconfundível nas relações raciais no Brasil. No entanto, Lobato é amplamente aceito e celebrado na esfera literária brasileira, e, muitas vezes, sem as devidas críticas a respeito de suas posições e ideologias problemáticas. Embora ainda seja considerado um clássico da literatura infantil, o autor possui alto reconhecimento das suas contribuições. Ressalto em seguida: Qual seria a contribuição? Porque o mesmo autor, considerado um intelectual, defendia a Eugenia² e a esterilização da população negra para que não houvesse reprodução e, conseqüentemente, haveria a diminuição de pessoas negras na sociedade brasileira.

Para Adorno (1995a), a educação tem um objetivo principal: a emancipação humana. Emancipar significa gerar conjunturas para que cada indivíduo possa viver espontaneamente e, assim, possa desenvolver suas potencialidades.

2 A prática da eugenia no Brasil no início do século XX era uma política violenta, parte integrante do movimento higienista e das políticas de saúde pública. Muitos pensadores, profissionais médicos e legisladores brasileiros foram influenciados por teorias raciais emanadas da Europa e da América do Norte, o que os levou a abraçar a eugenia como uma ferramenta para arquitetar o que consideravam a "elevação" da população brasileira. A visão deles era nítida: uma nação repleta de vitalidade, abrigando uma raça superior. Esta visão seria alcançada predominantemente através da promoção da imigração europeia e, ao mesmo tempo, da adoção de políticas de controle da natalidade entre aqueles considerados inferiores – os afro-brasileiros, os povos indígenas e as camadas empobrecidas da população. As políticas eugênicas foram realizadas através de vários meios: como campanhas de saúde pública para limpeza e prevenção de doenças, e programas de esterilização e segregação. Mas a eugenia não alcançou o mesmo nível de institucionalização formal no Brasil que alcançou em outros países.

Por este motivo, trago a importância da literatura afro-brasileira, cujo codinome que conhecemos é a *Literatura negra*. Nessas obras literárias, é trazido um contexto de valorização de pessoas pretas, especificamente de um grupo étnico-racial, que, em um período histórico, a literatura brasileira – e contemporânea – fomentava práticas discriminatórias e racistas. A configuração dessa Literatura reforçava um pensamento racista e etnocêntrico em relação aos indivíduos afrodescendentes, além de contribuir para não haver o atravessamento de forma positiva para os(as) leitores(as).

As obras que surgem da literatura negra contextualizam outra percepção a partir do olhar do(a) escritor(a) que já vivenciou a luta, a discriminação, a ressignificação dos traumas, o racismo e, acima de tudo, a maneira de se sentir acolhido(a) nas leituras. Rememorando essas características, penso na autora Conceição Evaristo, na obra *Escrevivência: a escrita de nós* (2020), porque ela mesma não relata apenas vivências pessoais, mas também experiências que a população negra já foi atravessada. Nessa questão, os aspectos que são usufruídos por meio dos diálogos perpassam as perspectivas dela no decorrer do seu percurso.

A partir do conceito *escrevivência*, a autora discute a sua construção literária conforme a sua escrita dialoga com a sua experiência como mulher negra e de classe social baixa. É importante contextualizar que não há o intuito de diminuir a necessidade da leitura dos autores literários brasileiros na constituição de um leitor idôneo, mas, como já citado nesta pesquisa e nas experiências, é indispensável acompanhar como essas discussões ocorrem no chão da escola. Sabe-se da importância da diversificação bibliográfica e a inclusão de autores que discutam várias temáticas, seja racial, de gênero, ou social, para que a escola se torne um espaço acolhedor em diversos contextos. Pensando assim, na hipótese de que esses estudantes fazem uma leitura dos preceitos, de maneira a identificar e interpelar sobre as explicitações racistas e sociais que estão presentes em alguns clássicos da Literatura e nos romances literários, essa narrativa se mantém de forma explícita, conforme pesquisa da Dalcastagnè. Segundo a autora, são apresentadas as seguintes informações:

Entre as personagens do sexo masculino que passam pela adolescência, 58,3% apresentam a ocupação “bandido/contraventor” quando a cor é negra, percentual que desce para 11,5% entre os brancos (para os quais a categoria mais numerosa é “estudante”, com 44,2% dos casos) (Dalcastagnè, 2008, p.10).

Historicamente, a Literatura possuía um público elitista, já que produzia para uma classe de maior poder aquisitivo e com acesso aos livros. Logo, é notório perceber que essas obras eram destinadas e lidas por um público específico.

O público branco consumia, assim, o que era destinado para eles mesmos, ao mesmo tempo em que reforçavam uma normalização referente à animalização dos corpos negros, ao racismo disfarçado em empregos de subserviência, bem como entre diversos textos expostos durante essa trajetória da Literatura. A representação literária dos negros sofreu transformações mínimas ao longo do tempo, apesar das mudanças na sociedade, como o aumento da criticidade e da consciência racial entre os jovens. No passado, muitas vezes, os negros eram retratados de forma desumanizante, com produções literárias voltadas para a elite e excluindo aqueles sem recursos financeiros.

METODOLOGIA

Utilizando uma abordagem qualitativa, conforme delineada por Poupart (2014), este estudo se concentrará em textos acadêmicos e históricos que evidenciam a persistência do racismo na educação. A ausência marcante de intelectuais negros nessas produções acadêmicas revela não apenas uma lacuna de representatividade, mas também um cenário de censura e marginalização dentro do sistema educacional brasileiro. A escolha de autores como Carolina Maria de Jesus e a análise crítica das obras de Monteiro Lobato são cruciais para esta investigação, pois desafiam as representações estereotipadas e oferecem alternativas de narrativas que podem promover uma reflexão profunda sobre a construção de uma identidade nacional mais inclusiva e diversa.

A perspectiva interseccional é essencial tanto no campo sociológico quanto no literário. Esta abordagem específica aprimora a compreensão da dinâmica de poder (juntamente com o privilégio), expandindo-a não apenas a raça, e também ao gênero, a classe social e a orientação sexual. Através de uma análise interseccional (Crenshaw, 1991), evita-se pontos de vista limitados, revelando uma estrutura mais complexa de como diferentes formas de opressão e discriminação se sobrepõem umas às outras. O objetivo aqui vai além de criticar as práticas educacionais atuais – pois vem sugerir soluções alternativas que trariam mudanças positivas na educação brasileira.

A sociologia mais a literatura não se limitam a academia; elas representam espaços de resistência que, se forem reconhecidos, têm o potencial de transfor-

mar significativamente a nossa percepção e pedagogia em relação aos estudos histórico-culturais brasileiros. Não apenas para uma avaliação crítica das práticas atuais – mas a busca por soluções alternativas que possam trazer mudanças positivas para o sistema educacional brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A urgência de uma educação antirracista se impõe como uma necessidade incontornável nos debates contemporâneos sobre inclusão e equidade social. Este trabalho se propõe a explorar criticamente essa necessidade, destacando como teorias e intelectuais brancos europeus têm exercido uma influência desproporcional no contexto acadêmico, muitas vezes relegando ao segundo plano ou excluindo completamente a produção intelectual de autores negros. Essa exclusão sistemática não apenas perpetua, outrossim reforça a prática do epistemicídio.

O cerne desta pesquisa reside na análise crítica das abordagens educacionais que visam combater o racismo estrutural. Central à investigação é a Sociologia e a Literatura, disciplinas que desempenham um papel fundamental na desconstrução de referenciais brancocêntricos e na promoção de uma educação de crítica antirracista. Para tanto, são analisadas de forma detalhada obras significativas como *"Casa Grande e Senzala"* (2003) de Gilberto Freyre, bem como os estudos de autores como Fernandes (1965), Souza (2019), Jesus (1960), buscando não apenas entender suas contribuições teóricas, mas igualmente questionar como esses autores trataram e contribuíram para a construção das narrativas sobre raça no Brasil.

De fato, um forte contraste; os escritos de Florestan Fernandes (1965) apresentam uma crítica contundente à ideia de democracia racial, apontando as gritantes disparidades raciais que prevalecem no Brasil. A sua posição postula que a miscigenação não apagou as linhas de hierarquia baseada na raça, mas criou uma ilusão de concórdia racial, camuflando atos contínuos de marginalização da população negra. É uma exposição que investiga como o racismo encontra suas raízes profundas nas estruturas sociais, econômicas e políticas do Brasil (Souza, 2017) – orientando até mesmo essa dinâmica atual da existência diária dos afro-brasileiros com sua influência persistente.

Uma visão distinta e contundente da experiência negra no Brasil é fornecida por Carolina Maria de Jesus. Seu livro *"Quarto de Despejo"* (1960) traz

relatos das lutas enfrentadas pelas comunidades negras nas favelas de São Paulo – um testemunho direto de sua adversidade. Em suas palavras, Carolina Maria de Jesus desvenda o grotesco das condições de vida que engolfam a população negra e pobre. Um desafio firme às narrativas predominantes que os pintam como indolentes ou ineptos: o seu trabalho constitui uma antítese que desafia estas representações depreciativas.

Monteiro Lobato, porém, é um escritor polêmico cujas histórias infantis estão repletas de estereótipos e falas racistas contra os personagens negros. Em *“Caçadas de Pedrinho”* (1933), Tia Nastácia é retratada de forma bastante desumanizada. Pode ser importante ter uma visão crítica de suas obras, de modo a compreender como o racismo chega às gerações futuras através do que se supõe ser literatura infantil.

Um resultado adicional do estudo mostra que a omissão de intelectuais negros nos currículos escolares é uma forma de silenciamento. As ausências das obras de intelectuais negros – cujos nomes nem sequer são mencionados – dificultam a nossa compreensão não só da diversidade cultural, como também de aspectos históricos no Brasil. Tende a perpetuar e reforçar uma concepção monolítica que apenas reconhece o conhecimento europeu e o seu valor como universalmente aceitáveis.

A luta contra essa exclusão deveria passar por ouvir mais vozes daqueles que nunca ouvimos; portanto, é muito importante que as obras e vozes dos intelectuais negros sejam incluídas na educação para que possamos ter uma abordagem mais abrangente (e inclusiva) para a compreensão da história e da cultura brasileira.

A Sociologia e a Literatura não são meras disciplinas escolares; elas representam espaços de resistência e de contestação das hegemonias intelectuais e culturais que perpetuam desigualdades. Neste sentido, a revisão crítica das obras de autores como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e outros intelectuais negros é fundamental não apenas para a ampliação do repertório acadêmico, mas também para a promoção de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial como um pilar central da identidade brasileira.

É fundamental reconhecer que a educação antirracista não se limita apenas ao âmbito escolar; ela é um imperativo ético e político que deve permear todas as esferas da sociedade. Ao examinar criticamente as representações de identidades negras e indígenas na literatura e na sociologia brasileira, este estudo pretende contribuir para a construção de uma cultura de respeito à diversidade

e de valorização das contribuições de todos os grupos étnicos. A implementação de práticas educacionais comprometidas com a igualdade étnico-racial é um desafio complexo, mas fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa para as gerações futuras.

Por fim, este trabalho visa não apenas analisar criticamente as práticas educacionais vigentes, como também propor alternativas que possam transformar positivamente o sistema educacional brasileiro. A Sociologia e a Literatura emergem não apenas como disciplinas acadêmicas, mas como campos de luta e resistência capazes de promover mudanças significativas na maneira como entendemos e ensinamos a história e a cultura do Brasil.

A Sociologia possui um papel indispensável para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa, e, assim, os(as) estudantes podem analisar e desenvolver a criticidade, além de captar essa ciência que percebe os fenômenos sociais e apresenta as adversidades que estão presentes no dia a dia. A Literatura, somada à Sociologia, também é fundamental nesse processo. Ambas as matérias refletem manifestações de conhecimentos, reflexões, entre outras possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma educação antirracista é urgente e deve ser tratada com imediatismo. O histórico domínio branco europeu das teorias resultou na diminuição da diversidade dentro da academia por intelectuais elitistas. Esta dominação relega os autores negros à insignificância ou ao esquecimento – um ato que Sueli Carneiro chama de fomentador do epistemicídio. Devemos começar a questionar estas práticas; precisamos avaliar criticamente quem realmente representamos quando se trata de educação sobre a diversidade étnico-racial no Brasil. Só através de uma reflexão genuína da riqueza da nossa população poderemos reivindicar – que este seja o nosso princípio orientador para alcançar uma diversidade significativa e uma educação de qualidade.

Na busca de romper o preconceito e promulgar a educação crítica, a sociologia é um campo cheio de recursos. Trata da análise das dinâmicas de poder e das estruturas sociais que sustentam o racismo. Alguns estudiosos notáveis, como Jessé Souza e Florestan Fernandes, adotam abordagens abrangentes em relação às hierarquias raciais e à marginalização social. Isso essencialmente desmascara narrativas idealizadas da história brasileira, mas traz à tona detalhes

sobre experiências reais de comunidades marginalizadas – evidenciando-as. É importante que os alunos adotem esta perspectiva crítica para que possam estar bem conscientes e agir ativamente perante os casos de preconceito racial que os rodeiam; isso nutre uma maior consciência social.

A literatura, então, é uma das principais formas pelas quais as populações negras podem contar as suas próprias histórias e partilhar as suas próprias experiências – muitas vezes deixadas de fora dos registos históricos e literários padrão. Os escritos de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo fazem mais do que apenas mostrar os desafios enfrentados pelas mulheres negras; eles também mostram como essas mulheres lutaram e sobreviveram com orgulho. Quando estas obras são colocadas lado a lado com literaturas mais tradicionais como as escritas por Monteiro Lobato, permite-nos ver como facilmente as narrativas racistas faziam parte daquelas histórias que foram transmitidas ao longo do tempo sem questionamentos. Esta compreensão crítica é vital para desvendar estereótipos – o que, por sua vez, ajudaria a promover uma literatura mais rica e muito mais inclusiva para todos os envolvidos.

A educação antirracista deve adotar, portanto, a interseccionalidade como ângulo principal, uma vez que é isso que ajudará a reconhecer a multiplicidade e variedade de discriminação e opressão em diferentes bases. Essas formas incluem, mas não estão limitadas a raça, gênero, classe ou quaisquer outras identidades, porque através de uma lente interseccional na sociologia e na literatura, pode-se ver que tal análise nutre o reconhecimento das interações emaranhadas entre diversas formas de opressão e privilégio. A aquisição de tal conhecimento não só amplia os horizontes dos alunos em termos de empatia e compreensão, como também aumenta a capacidade deles de serem agentes de mudança nas suas sociedades.

A pesquisa apresenta como a educação antirracista pode ser relevante nas esferas da sociologia e da literatura, o que é um aspecto crucial para as escolas públicas. Daí a necessidade de perspectivas antirracistas nas práticas pedagógicas: disseminando informações sobre questões relacionadas com a raça, bem como criando escolas inclusivas e amigáveis. Muitos são os desafios que acompanham este tipo de pedagogia, mas, pelos benefícios que tiveram com base nas estratégias implementadas, eles são nítidos. Os trabalhos não devem se restringir apenas a permitir a reprodução da diversidade racial na sociedade brasileira, mas devem permitir que os alunos tenham uma percepção – compreensível – sobre as experiências das diferentes raças. Isto permite a recepção

crítica do conhecimento sobre as estruturas sociais e raciais, aliadas à empatia e à solidariedade, valorizadas por parte dos alunos.

A incorporação de obras literárias e sociológicas que representem o contexto multicultural brasileiro permite que os alunos percebam de forma diferente os desafios enfrentados pelos grupos raciais. Essas práticas permitem que os alunos tenham visões críticas dos sistemas sociais e raciais, bem como uma maior capacidade de empatia. Os educadores e os administradores escolares são instados a investir na formação contínua e em recursos pedagógicos que contribuam para uma forte educação antirracista. Igualmente importante é formar professores para lidar com questões raciais de forma sensível e informada, para o que os materiais e metodologias utilizados também são diversos e complexos nas reflexões sobre as experiências raciais no Brasil.

As políticas educativas devem mudar, porque não há maior necessidade, neste momento, do que abordar o racismo dentro das salas de aula, o que conduzirá a uma sociedade igualitária e equitativa.

É, no entanto, vital começar a promulgar políticas que incentivem a infusão de conteúdos antirracistas no currículo e também apoiar, como instituição, projetos pedagógicos que resultem da inovação com eles.

Este é um estudo preliminar, mas permite que outros, no futuro, compreendam plenamente os efeitos a longo prazo da educação antirracista. Um caminho possível para pesquisas futuras seria observar como tais práticas impactam a vida dos estudantes após o ensino médio ou tentar comparar a eficácia de várias metodologias pedagógicas antirracistas, como o que este estudo fez.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **“Racismo Estrutural”**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-Ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color**. Stanford: Stanford Law Review, 1991.

DALCASTAGNÊ, Regina. (2008). Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Gragoatá**, 13(24). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33169>. Acesso em: 10 de jun. de 2024.

DALCASTAGNÊ, Regina. (2011). Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, v. 31, p. 87-110. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434>. Acesso em: 10 de jun. de 2024.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 1. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

FREYRE, Gilberto, 1900-1987. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. – 481 ed. rev. – São Paulo: Global, 2003. – (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil**. 26º edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JESUS, Maria Carolina de. **“Quarto de Despejo: diário de uma favelada”** (1960). Ática; 10ª edição (3 dezembro de 2019).

LOBATO, Monteiro. **“Caçadas de Pedrinho”** (1933). Vol. III - Edição Integral e Ilustrada.

MACIEL, Maria Cristina. (2020). Literatura: a voz da escritora negra. Papéis: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens** - UFMS,

21(42), 230-241. Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3566>.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2a. edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

NASCIMENTO, Abdias do. 1914. **O Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado / Abdias do Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

POUPART, Jean. **A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 127-153

SILVA, Ana Paula de Holanda. O pensamento social brasileiro e os estudos das relações étnico-raciais nas Ciências Sociais do Ceará. In: **21º Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2023, Belém. Anais [...]. Belém: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2023. p. 1-15. Disponível em: file:///C:/Users/usario/Downloads/O%20Pensamento%20Social%20Brasileiro%20e%20os%20estudos%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico-raciais%20nas%20Ci%C3%Ancias%20Sociais%20do%20Cear%C3%A1%20-%20Ana%20Paula%20Holanda.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2024.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato** / Jessé Souza. – Rio de Janeiro: Leya, 2017.

ALTERIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO: ESTADO DA ARTE PÓS-LEI DE COTAS REFORMULADA

Fábio Alexandre Leal dos Santos¹
Maria Auxiliadora de Almeida Arruda²

RESUMO

A implementação de políticas de ação afirmativa visa promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como a população negra, no ambiente acadêmico. A alteridade, que se refere à capacidade de reconhecer e respeitar a diferença do outro, desempenha um papel fundamental nesse contexto e cria um ambiente plural e inclusivo na pós-graduação, permitindo que diferentes perspectivas e vivências ajudem a enriquecer o ambiente acadêmico. Isso foi mencionado inicialmente pela Portaria Normativa n. 13/2016 do Ministério da Educação e posteriormente regulamentado pela conhecida Lei de Cotas, reformulada pela Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023, que foi objeto de intensas pesquisas e debates antes de sua aprovação. O presente estudo visa lançar luz à literatura acadêmica que aborda a importância e os impactos das ações afirmativas na pós-graduação, destacando os desafios e avanços históricos na promoção da igualdade racial e na garantia de acesso equitativo à educação superior. Por meio de uma revisão narrativa, planejamos discutir como a pós-graduação precisa ser analisada sob a ótica da diversidade e da inclusão, buscando compreender como as instituições de ensino superior podem promover ambientes mais igualitários e representativos. Estudos recentes também exploram a relação entre as ações afirmativas, a alteridade e a qualidade da educação na pós-graduação, assim a promoção da diversidade e o reconhecimento das diferenças individuais são aspectos essenciais para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Refletir sobre o racismo, a noção de raça como uma construção social, o mito da democracia racial, a branquitude, a equidade racial

1 Pós-doutorando do PPGEn da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT-MT, alexandre1607@gmail.com;

2 Orientadora - Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT, maria.auxiliadora@ifmt.edu.br;

e a promoção da igualdade de oportunidades são tópicos recorrentes na discussão sobre políticas de ação afirmativa na pós-graduação. É crucial compreender a importância da reparação desses grupos historicamente excluídos e desconstruir a falsa homogeneidade no ambiente acadêmico público.

Palavras-chave: Alteridade, Lei de cotas, Pós-graduação, Relações étnico-raciais, Lei 14723.

INTRODUÇÃO

Estruturalmente será que somos ensinados a querer estudar? O que um jovem ainda em período de educação básica, preto e de periferia tem como exemplos? Do olhar de um branco privilegiado e que sempre obteve tudo de maneira fácil pode se tornar uma pergunta capciosa. Mas a questão verdadeira poderia ser respondida por esse branco não vivente dessa realidade?

A importância de se colocar no lugar do outro é sempre discutida, mas é realmente compreendida? Será que sabemos pelo que o outro passa? Mesmo gêmeos univitelinos com sua carga genética igual, podem desenvolver características totalmente diferentes, isso na biologia é chamado de fenótipo, mas podemos chamar de vida.

Como biólogo, durante minha tese de doutorado, estudamos a variação de analitos laboratoriais em populações do centro oeste brasileiro, nesse caso encontramos diferenças em relação aos mesmos analitos de crianças europeias e americanas. Portanto, a padronização dos intervalos de referência de analitos laboratoriais em relação a crianças do hemisfério norte do planeta se demonstra um verdadeiro equívoco quando se trata de crianças sul-americanas.

No incrível livro “O Pacto da Branquitude”, no decorrer do capítulo “branquitude e colonização Europeia”, Cida Bento (2022) nos traz uma dolorosa informação:

Os europeus brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem em disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão.

Claro que isso não ocorreu apenas no Brasil, e apenas com os africanos escravizados. Essas ideias irromperam sobre os povos originários desse país gerando estigmas que perduram até hoje. O exemplo do trabalhador braçal preguiçoso é amplamente difundido em todas as regiões brasileiras e, infelizmente localizado de maneira mais violenta em dadas regiões. Quem nunca ouviu falar dos elementos estruturais, blocos de concreto, que tem como função separar vias e orientar o trânsito de veículos e pedestres, vulgarmente chamados de “gelo baiano”.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

A importância da política de ação afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, é fundamental para promover a equidade e a inclusão dos grupos étnico-raciais, (pretos, pardos e indígenas) historicamente marginalizados na sociedade brasileira, em função do racismo. Estudos como o de Silva-Neto, Peralta e Gonçalves (2022), destacam que a Lei n. 711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas, foi um marco importante na proposição de ações afirmativas na pós-graduação, ampliando o acesso e a representatividade desses grupos.

A aspiração por representatividade de grupos marginalizados não é nova, Fanon (2020, 2022), na década de 60, aborda o racismo como um sistema de opressão que, não apenas, marginaliza grupos raciais, mas também, afeta a construção da identidade e da subjetividade dos indivíduos. Ele, destaca como o racismo é estrutural e se manifesta em diferentes esferas da sociedade, influenciando as relações interpessoais, institucionais e políticas.

No contexto brasileiro, o racismo se apresenta de forma complexa e enraizada, refletindo as profundas desigualdades raciais presentes na sociedade. O racismo no Brasil, se manifesta não apenas por meio de atitudes discriminatórias e preconceituosas, mas, também por meio de estruturas e práticas que perpetuam a desigualdade racial. Fanon, (2020, 2022), ajuda a compreender o racismo não apenas como um problema individual, mas um fenômeno sistêmico que opera em níveis institucionais e sociais.

Cida Bento (2022) em seu livro o pacto da branquitude discorre de maneira interessante sobre a manutenção de privilégios promovidas pelas “castas” embranquecidas e privilegiadas.

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.

A decolonialidade deveria exercer um impacto significativo nas universidades, desafiando suas estruturas, currículos e práticas acadêmicas, sendo a crítica ao eurocentrismo, que questiona a predominância de perspectivas europeias no conhecimento acadêmico, um ponto chave. Essa crítica propõe uma reavaliação das epistemologias que historicamente foram marginalizadas, como aquelas provenientes de povos indígenas e afrodescendentes. Assim, a decolonialidade busca promover uma educação mais inclusiva e representativa, que valorize saberes e práticas locais (Mota-Neto, 2018).

Revisar conhecimentos que foram subalternizados, permitindo que os currículos reflitam a diversidade cultural e histórica dos contextos em que as universidades estão inseridas. Essa mudança é fundamental para a construção de uma educação que respeite e promova a pluralidade de vozes e experiências. Transformar relações de poder dentro da academia e desconstruir hierarquias que privilegiam certos grupos em detrimento de outros, especialmente em contextos de colonialidade. A memória coletiva e a identidade cultural também são enfatizadas pela decolonialidade. As universidades devem se tornar espaços onde essas narrativas possam ser discutidas e valorizadas, contribuindo para a construção de uma educação que reconheça e respeite a diversidade cultural. Essa valorização da memória coletiva é crucial para a formação de identidades mais robustas e conscientes (Mota-Neto, 2018).

Ademais, conforme Venturini, (2017), as políticas afirmativas são ações do Estado, fundamentadas nos argumentos de justiça social e de reparação, buscando corrigir desigualdades históricas e promover a igualdade de oportunidades. Nesse contexto, têm contribuído para o aumento da implementação da política no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a Lei 12.711/2012, bem como a Portaria Normativa n.13, de 11 de maio de 2016 do Ministério da Educação (MEC), que induz à adoção de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, para a inclusão de grupos historicamente excluídos, (pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência), nesse nível de ensino (Araújo; Musial; Jesus, 2022).

Para Martins, Terra e França, (2020), as políticas de ações afirmativas, como o programa de bolsa permanência, são essenciais para garantir o acesso e a permanência de negros/as na pós-graduação, contribuindo para reverter desigualdades históricas. Da mesma forma, estudos como o de Cordeiro *et al.* (2021), destacam as políticas identitárias e afirmativas, como cruciais à emancipação social da população negra, e construção de projetos antirracistas.

Vanali e Silva, (2019), argumentam que, sendo a pós-graduação um espaço primordial de construção e produção de ciência e tecnologia nacional e mundial, é de fundamental importância a análise da desigualdade de acesso à pós-graduação, a partir do recorte racial. A implementação de ações afirmativas na pós-graduação, conforme evidenciado por Silva-Neto, Peralta e Gonçalves (2022), e Vanali e Silva, (2019), visa combater a alta desigualdade racial existente nesse nível de ensino.

Com efeito, Borges e Bernardino-Costa e Borges, (2021), enfatizam que, a desracialização da academia e a promoção da igualdade racial, são os principais objetivos da pós-graduação, com vistas a construir uma universidade mais plural e resistente, em contextos de desinvestimentos do Estado em políticas educacionais. Para Bernardino-Costa e Grosfoguel, (2016), a importância da decolonialidade e da perspectiva negra na avaliação das ações afirmativas, considerando a diversidade étnico-racial, a promoção da equidade e igualdade racial, têm ressignificado a luta pelo direito à educação no Brasil. Baseado nisso, fica evidente a importância de avaliar o impacto dessas políticas na pós-graduação.

Portanto, a decolonialidade, é um projeto acadêmico crítico, que tem em vista sistematizar conceitos e categorias interpretativas, uma prática de oposição e intervenção contrária, aos desígnios imperiais iniciados em 1492, um compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico. Nesse viés, as fronteiras conectam lugar e pensamento, reinventando diferenças e formulando conhecimentos locais. “O lócus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica no sistema mundial moderno/colonial, mas, é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais, etc. que incidem sobre o corpo” (Bernardino-Costa e Grosfoguel, 2016). A pós-graduação, conforme definida no Parecer n. 977, de 3 de dezembro de 1965 - Ministério da Educação/MEC - consiste em um regime especial de cursos, que se sobrepõe à graduação, com o intuito de proporcionar uma formação científica ou cultural mais ampla e aprofundada. Distingue-se, dos cursos de especialização e aperfeiçoamento, por abranger objetivos mais abrangentes e aprofundados, visando a formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, estruturando-se, em dois níveis: mestrado e doutorado, com critérios de flexibilidade na duração e na composição curricular, orientados pela área de concentração do aluno e pela natureza dos estudos (Ministério da Educação e Cultura, 1965).

A criação de ações afirmativas, em cursos de pós-graduação de universidades públicas, destaca a importância dessa política para promover a diversidade e a equidade no ambiente acadêmico, (Silva-Neto; Peralta; Gonçalves, 2021; Borges; Bernardino-Costa, 2022). Cordeiro, Costa e Santos (2021), situam as ações afirmativas na pós-graduação, no contexto mais amplo de democratização da educação superior, destacando a importância dessas políticas para combater o racismo e promover a inclusão de minorias étnicas e raciais.

O acesso democrático à educação pública, com padrão de qualidade, sempre foi uma luta do Movimento Negro, que, denunciava as desigualdades raciais e a falta de garantia de direitos fundamentais, para a população negra, o que, culminou em reivindicações e resistências que moldaram a necessidade de políticas afirmativas, (Marques; Rosa; Oliveira, 2019).

Em consideração a isso, a III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, foi um marco importante para a discussão e implementação de ações afirmativas no Brasil, destacando a luta do Movimento Negro, por políticas que promovam a igualdade racial (Campos; Feres-Júnior, 2014).

A partir da década de 1990, houve uma mudança significativa na abordagem e postura em relação às políticas de ações afirmativas, com maior visibilidade, pesquisas e debates em diversas esferas, incluindo os movimentos sociais e governamentais. A promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história afro-brasileira, e a Lei de Cotas, são exemplos concretos do papel do Movimento Negro, na formulação e implementação de políticas educacionais afirmativas, (Franco, 2022).

Em vista disso, as ações afirmativas na pós-graduação no Brasil, começaram a ser implementadas a partir de 2002, com as primeiras iniciativas ocorrendo na Universidade do Estado da Bahia, (UNEB) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (UERJ). Essas universidades foram pioneiras na adoção da ação afirmativa, seguindo leis estaduais ou criando políticas afirmativas em seus órgãos colegiados deliberativos, (Venturini, 2021).

O estudo realizado por Amparo *et al.* (2022), na Universidade de São Paulo, destaca a conquista pioneira da implementação de ações afirmativas, no Programa de Pós-Graduação, em Antropologia Social, resultado de intensas lutas lideradas pela Comissão Permanente de Ações Afirmativas, (CPAA).

Posto isto, a partir de 2017, por indução da Portaria Normativa n.13/2016, houve um aumento da implementação de ações afirmativas na pós-graduação, (Venturini; Feres Júnior, 2020). Com isso, as ações afirmativas na pós-gradua-

ção, são incluídas na agenda decisória da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (CAPES), e do MEC. Essa portaria regulamenta especificamente a implementação de ações afirmativas nesse nível de ensino, aplicadas a vários programas de pós-graduação (Silva *et al.*, 2023).

Isso se aplica não só as universidade como para os Institutos Federais, instituições criadas pela Lei 11.892/2008, para a oferta de educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades, como as ações afirmativas estão sendo implementadas, especialmente na pós-graduação. Isso tudo, para avaliar a eficácia dessas políticas, identificar possíveis desafios e promover a inclusão, equidade étnico-racial e educação antirracista, (Arruda; Augusto, 2023).

Perante o exposto, a Lei 14.723/2023, altera significativamente a Lei 12.711/2012, ao contemplar que, “a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas, para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação”. (Brasil, 2023, Art. 7º-B). Com efeito, além de contribuir para uma educação antirracista, voltada ao reconhecimento e valorização das contribuições da população negra e indígena, na formação da sociedade brasileira, a Lei 14.723/2023, reconhece, no âmbito da pós-graduação, a necessidade da política afirmativa, para corrigir a desigualdade histórica, no acesso e permanência de grupos étnico-raciais nesse nível de ensino. Para isso, desenhamos o presente estudo que visa descrever o estado da arte acerca dos possíveis impactos em uma lei que institui cotas pode ocasionar nas ações afirmativas da pós-graduação brasileira.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa de caráter qualitativo que visa compreender os impactos da lei 14.723/2023, para tanto, buscamos artigos nas plataformas, Scielo, Periódicos CAPES e Google Scholar. Usamos como critério de inclusão artigos e revisões que, de alguma maneira, retrataram as possíveis mudanças de cenários que uma lei específica de alteridade na pós-graduação pode ocasionar. Mesmo com farta literatura, evitamos citar literatura cinzenta, que mesmo sendo referência para o grande público, se destaca pela ausência do processo de revisão por pares, critério esse utilizado em revistas científicas. E, finalmente, buscamos artigos publicados desde a promulgação da lei até a data de 15/09/2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontramos na literatura, poucas referências que trouxeram impactos efetivos da nova lei, portanto, abaixo, traremos informações que serão parafraseadas para lançarmos luz ao estado da arte dos possíveis avanços nas ações afirmativas pós lei de cotas reformulada.

ASPIRAÇÕES FUTURAS

A implementação da Lei 14.723 pode trazer impactos profundos na estrutura da pós-graduação, especialmente em relação à democratização do acesso. Historicamente, a pós-graduação no Brasil tem sido marcada por uma predominância de estudantes provenientes de classes sociais mais altas e de grupos raciais brancos, o que limita a pluralidade de perspectivas e experiências no ambiente acadêmico. A introdução de cotas, agora por força de lei, pode contribuir para a inclusão de estudantes negros, indígenas e de outras minorias, promovendo uma maior diversidade étnica e cultural nas instituições (Borges; Bernardino-Costa, 2021; Cordeiro; Costa; Santos, 2021).

Essa diversidade é essencial, pois a pluralidade de origens sociais e vivências pode favorecer a construção de um conhecimento científico mais crítico e transformador, alinhado com as demandas sociais contemporâneas (Borges; Bernardino-Costa, 2021; Arruda; 2024). Podemos supor que essa lei pode impulsionar a criação de programas de apoio e assistência estudantil voltados para a permanência desses estudantes na pós-graduação. A evasão escolar é uma preocupação significativa, especialmente entre grupos sub-representados, que muitas vezes enfrentam barreiras financeiras e sociais que dificultam sua continuidade nos estudos (Arruda; Arruda; Santos, 2023).

Implementação de políticas de assistência, como bolsas de estudo e suporte psicológico, pode ser fundamental para garantir que esses estudantes não apenas ingressem, mas também permaneçam e se destaquem em seus programas de pós-graduação (Andrade *et al.*, 2020). Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto da Lei 14.723 na produção de conhecimento acadêmico, inclusão de vozes diversas pode levar a uma reavaliação das abordagens teóricas e metodológicas predominantes, promovendo uma epistemologia mais inclusiva e representativa. A presença de pesquisadores de diferentes origens pode desafiar as narrativas hegemônicas e contribuir para a construção de um

conhecimento que reflita as realidades e necessidades de uma sociedade plural (Borges; Bernardino-Costa, 2021; Cordeiro; Costa; Santos, 2021).

Essa transformação epistemológica é essencial para o avanço da ciência e da pesquisa no Brasil, pois permite que novas questões e perspectivas sejam abordadas, enriquecendo o debate acadêmico e social (Santana, 2023). Ademais, essa nova reformulação pode servir como um catalisador para o fortalecimento de redes de pesquisa e colaboração entre instituições de ensino superior. A criação de parcerias entre universidades e organizações da sociedade civil pode facilitar o intercâmbio de conhecimentos e experiências, promovendo um ambiente acadêmico mais colaborativo e inovador (Silva-Neto; Peralta; Gonçalves, 2022; Côco; Amaral, 2021).

Essas redes podem ser particularmente benéficas para a formação de novos pesquisadores e para a promoção de projetos que abordem questões sociais relevantes, como desigualdade, racismo e inclusão (Dias; Pacheco; Mendes, 2022; Gomes; Silva; Brito, 2021). Por outro lado, a implementação da Lei 14.723 não está isenta de desafios, resistência à mudança dentro das instituições acadêmicas, bem como a falta de recursos adequados para a implementação efetiva das ações afirmativas, pode dificultar o alcance dos objetivos propostos pela legislação (Venturini, 2021).

É fundamental que as instituições se comprometam com a formação contínua de seus docentes e gestores, promovendo uma cultura de inclusão e respeito à diversidade (Ferreira; Silva; Costa, 2022; Santana, 2023). A avaliação contínua das políticas implementadas é essencial para garantir que os objetivos de inclusão e equidade sejam alcançados de maneira eficaz (Venturini; Penido, 2021). A Lei 14.723 também pode ter um impacto significativo na formação de uma nova geração de intelectuais e pesquisadores comprometidos com a justiça social e a equidade.

A presença de estudantes de diferentes origens pode inspirar novas abordagens e soluções para os problemas sociais enfrentados pelo Brasil, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Borges; Bernardino-Costa, 2022; Santana, 2023). Essa transformação é especialmente importante em um momento em que o país enfrenta desafios significativos relacionados à desigualdade e à exclusão social (Gomes; Silva; Brito, 2021; Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023).

ALTERIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

Aqui, podemos considerar a intervenção de figuras como Patricia Hill Collins, que traz uma perspectiva decolonial ao discutir a interseccionalidade entre raça, gênero e classe. Essa abordagem é fundamental, pois nos ajuda a entender como diferentes formas de opressão se entrelaçam e afetam as vidas das pessoas negras de maneira única (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020).

A busca por referência em intelectuais brasileiros, como Lélia Gonzáles, Beatriz do Nascimento e Sueli Carneiro em nossa análise, faz com que a condição do negro na sociedade brasileira, a partir de suas experiências e contextos específicos, é uma contribuição importante para a produção de um saber decolonial. Isso nos leva a questionar como essas vozes podem ser mais amplamente reconhecidas e valorizadas em um cenário acadêmico que muitas vezes privilegia perspectivas eurocêntricas (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020).

Entretanto, a simples inclusão de estudantes de grupos marginalizados não é suficiente. É necessário que haja uma revisão curricular que desafie a hegemonia eurocêntrica que ainda predomina em muitos cursos. A decolonialidade propõe uma reestruturação do conhecimento acadêmico, incorporando saberes e epistemologias de comunidades historicamente excluídas. Essa revisão deve incluir o que se pode chamar de “cotas epistêmicas”, que visam garantir que vozes e saberes de grupos marginalizados sejam ouvidos e valorizados no espaço acadêmico (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020).

Primeiramente, é fundamental que as instituições de ensino superior adotem uma abordagem decolonial em suas práticas acadêmicas. Isso implica em reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos que emergem de diferentes contextos culturais, especialmente aqueles que têm sido historicamente silenciados ou marginalizados. A produção de conhecimento deve ser diversificada, incorporando perspectivas afro-brasileiras, indígenas e de outras comunidades que têm sido historicamente excluídas do discurso acadêmico dominante (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016; Santana, 2023). Essa mudança não apenas enriquece o ambiente acadêmico, mas também contribui para a construção de uma ciência mais representativa e crítica.

A formação de docentes e gestores deve incluir uma educação antirracista e decolonial, que os capacite a lidar com as questões de raça, classe e gênero no contexto acadêmico. A formação contínua deve abordar a colonialidade do saber e as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade nas instituições de ensino (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020). Pode-se dizer que é essencial para que os educadores possam não apenas reconhecer suas próprias posições de privilégio, mas também para que possam atuar de maneira proativa na promoção de um ambiente mais inclusivo e equitativo.

Outro aspecto importante é a implementação de políticas de assistência estudantil que vão além das cotas. A permanência de estudantes de grupos marginalizados na pós-graduação muitas vezes depende de suporte financeiro, psicológico e acadêmico. As instituições devem desenvolver programas de mentoria, apoio psicológico e assistência financeira que atendam às necessidades específicas desses estudantes, garantindo que eles tenham as condições necessárias para concluir seus cursos (Silva-Neto; Peralta; Gonçalves, 2022; Bernardino-Costa, 2024). A criação de um ambiente acolhedor e de suporte é essencial para a retenção e sucesso desses alunos.

A avaliação das políticas de ação afirmativa também deve ser uma prioridade. As instituições precisam estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação que permitam medir a eficácia das ações implementadas. Isso inclui a coleta de dados desagregados por raça, gênero e classe social, a fim de identificar as barreiras que ainda persistem e ajustar as políticas conforme necessário (Ferreira; Silva; Costa, 2022). A transparência e a responsabilidade são fundamentais para garantir que as ações afirmativas cumpram seu propósito de promover a equidade.

Ademais, a promoção de um diálogo interinstitucional é vital. As universidades devem colaborar entre si e com organizações da sociedade civil para compartilhar boas práticas e desenvolver estratégias conjuntas que visem a inclusão e a diversidade na pós-graduação. Essa colaboração pode incluir a realização de eventos, seminários e workshops que abordem questões decoloniais e de inclusão, criando um espaço para a troca de experiências e aprendizados (Borges; Bernardino-Costa, 2021; Santana, 2023; Venturini; Feres-Júnior, 2020). A construção de redes de apoio entre instituições pode fortalecer as ações afirmativas e ampliar seu impacto.

A inclusão de estudantes de diferentes origens também deve ser acompanhada de uma mudança na cultura acadêmica. É necessário promover um

ambiente que valorize a diversidade e a inclusão, combatendo práticas discriminatórias e preconceituosas que possam existir nas instituições. Isso pode ser alcançado por meio de campanhas de conscientização, formação de grupos de discussão e a promoção de eventos que celebrem a diversidade cultural e étnica (Borges; Bernardino-Costa, 2021; Santana, 2023; Venturini; Feres-Júnior, 2020). A mudança cultural é um processo contínuo que requer o comprometimento de toda a comunidade acadêmica.

Um dos pontos mais complicados é a resistência à implementação de ações afirmativas, que visam aumentar a presença de estudantes negros nas universidades. Há um argumento comum de que a inclusão de alunos cotistas poderia diminuir a qualidade acadêmica, mas estudos, como os de Jacques Wainer e Tatiana Melguizo (2017), demonstraram que não há diferença significativa no desempenho entre alunos cotistas e não cotistas ao final do curso. A presença de diversidade racial nas instituições de ensino superior não apenas não compromete a excelência, mas pode, de fato, enriquecer o ambiente acadêmico e trazer benefícios para a instituição como um todo (2022).

O racismo institucional também é um aspecto importante a ser considerado, ele se refere a práticas e estruturas que, embora possam parecer neutras, perpetuam desigualdades raciais. Isso inclui a predominância de professores e gestores brancos, currículos que não reconhecem ou valorizam a cultura negra e indígena, e a falta de representatividade em cargos de liderança

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é essencial que as ações afirmativas sejam vistas como parte de um projeto mais amplo de justiça social e reparação histórica. A luta pela equidade na educação deve ser integrada a outras lutas sociais, como a promoção dos direitos humanos, a igualdade de gênero e a justiça econômica. As instituições de ensino superior têm um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação, portanto, deve ser entendida como um espaço de transformação social, onde a diversidade é não apenas reconhecida, mas celebrada.

REFERÊNCIAS

AMPARO, A. G. J., et al. Avanços e desafios do primeiro quinquênio das Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), São Paulo, Brasil, v. 31, n. 2, p. e206190, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/206190>. Acesso em: 15 out. 2024.

ANDRADE, E. F. S. et al. A Alocação Estratégica de Recursos Institucionais para a Pós-Graduação Stricto Sensu e o Desempenho dos Programas na Avaliação Capes: Um Estudo em Universidades Federais. **Future Studies Research Journal: Trends and Strategies**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 175–202, 2020. Disponível em: <https://future.emnuvens.com.br/FSRJ/article/view/444>. Acesso em: 15 out. 2024.

ARAÚJO, J. A.; MUSIAL, G. B. S.; JESUS, M. L. T. B. A construção da agenda de pesquisas sobre ação afirmativa na pós-graduação brasileira. **Educação & sociedade**, [S. l.], v. 43, p. e254626, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zy7gbGJ5hzsV9pTWZQCBjtS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

ARRUDA, M. A. A. Relações raciais: por um pensar crítico sobre a branquitude. **Raído**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. 237–254, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/14392>. Acesso em: 15 out. 2024.

ARRUDA, M. A. A.; ARRUDA, R. G.; SANTOS, M. E. A. Educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências Biológicas: uma pedagogia decolonial da branquitude. **Revista Educação e Emancipação**, v. 16, n. 3, p. 470–498, 20 Nov 2023 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/21017>. Acesso em: 15 out. 2024.

ARRUDA, M. A. A.; AUGUSTO, N. M. Política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu*. **REPECULT - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 136–158, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrjr.br/index.php/repecult/article/view/850>. Acesso em: 15 out. 2024.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, J. et al. Radiografia das Políticas de Ação Afirmativa na Pós-Graduação das Universidades Federais. **Dados**, [s. l.], v. 67, n. 3, p. e20210175, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/>

WCMW3c9DtK5TLPHPCDxvZkN/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 15–24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BORGES, A.; BERNARDINO-COSTA, J. Dessenhizar a academia: ações afirmativas na pós-graduação. **Mana**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. e2830401, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/NPfQ9whrndg5XTZpV3CYcDm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

CAMPOS, L. A.; FERES-JÚNIOR, J. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes? **Revista brasileira de ciências sociais**, [s. l.], v. 29, n. 84, p. 103–118, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/qbS3XBPVF4MLGCnpD7wmcVG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

CÔCO, D.; AMARAL, L. Políticas públicas para redução de assimetrias e a pós-graduação na Região da Amazônia Legal/Brasil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e26101421598, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21598>. Acesso em: 15 out. 2024.

CORDEIRO, A. L. A.; COSTA, C. S.; SANTOS, S. P. “Não ando só”: afirmação na pós-graduação, negritudes e os potenciais intelectuais que o racismo desperdiça.

Revista UFG, Goiânia, [S. l.], v. 21, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/69197>. Acesso em: 15 out. 2024.

DIAS, M. C. L. C.; PACHECO, T.; MENDES, A. C. Ações afirmativas na Pós-Graduação em Filosofia: modelo de concessão de bolsas de estudos de mestrado e doutorado do PPGFIL/UFRN. **Perspectiva Filosófica**, [s. l.], v. 49, n. 3, p. 376, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/perspectivafilosofica/article/view/252595>. Acesso em: 15 out. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ubu Editora, 2020.

_____. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERREIRA, M. A. C.; SILVA, T. D.; COSTA, M. M. da. O que influencia a adoção de cotas em programas de pós-graduação? **Educacao & sociedade**, [s. l.], v. 43, p. e253146, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/r4KSHm9r4P9fM-g5KD7xbxVH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

FRANCO, J. F. Atuação do Movimento Negro para Formulação de políticas Educacionais Afirmativas. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 2, p. 243–257, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/189190>. Acesso em: 15 out. 2024.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. da; BRITO, J. E. de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educacao & sociedade**, [s. l.], v. 42, p. e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

LAURENTINO, T.; ALMEIDA, J.; FERNANDES, I. Estado, racismo e ações afirmativas para promoção da igualdade racial: dilemas no capitalismo. **Psicologia & sociedade**, [S. l.], v. 35, p. e277117, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/YjLbbFhqYzyMtxVDDgBLfCw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

MARTINS, M. A. A.; TERRA, J. C. F.; FRANÇA, M. G. Políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro e o programa de bolsa permanência na literatura especializada. **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 7–18, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898436&info=resumen&idoma=PO R>. Acesso em: 15 out. 2024.

MARQUES, E. P. de S.; ROSA, A. dos A.; OLIVEIRA, F. C. G. P. de. Políticas afirmativas em curso na Universidade Federal da Grande Dourados e a implantação da comissão geral de heteroidentificação. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, n. 29, p. 57–77, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/751>. Acesso em: 15 out. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Brasil). Definição dos cursos de Pós-graduação. Parecer nº 977/65. Marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira. Brasília, 1965. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

MOTA-NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 84, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3424>. Acesso em: 15 out. 2024.

SANTANA, J. C. Lei de Cotas, Políticas da (In)Visibilidade e Cidadanias Decoloniais. **Educacao e realidade**, [s. l.], v. 48, p. e122396, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9BnwTQjktTsc8JSbd8p9qqK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, V. G. et al. Ações afirmativas na pós-graduação: as implicações da portaria 13/2016. **Revista Alêre - Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários-PPGEL**, Tangará da serra, Mato Grosso. v. 28, n. 2, p. 33-51, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/12406/8363>. Acesso em: 15 out. 2024

SILVA-NETO, J. S.; PERALTA, D. A.; GONÇALVES, H. J. L. Ações afirmativas na pós-graduação: um olhar crítico para programas das áreas de ensino e educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 27, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/6512>. Acesso em: 15 out. 2024.

VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. Ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*: análise da Universidade Federal do Paraná. **Cadernos de Pesquisas**, [S. l.], v. 49, n. 171, p. 86–108, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Q7fwpFtyFzBW6qWS64HjbtN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

VENTURINI, A. C. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisas**, [S. l.], v. 47, n. 166, p. 1292–1313, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7FGLXjbLhD7jKpd-3qcXjkvj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

VENTURINI, A. C. Affirmative action for Brazilian graduate programs: patterns of institutional change. **Revista de administração pública**, [S. l.], v. 55, n. 6, p. 1250–1270, 2021. Disponível em: <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A5%3A3888965/detailv2?bquery=IS%200034-7612%20AND%20VI%2055%20AND%20IP%206%20AND%20DT%202021&page=1>. Acesso em: 15 out. 2024.

VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisas**, [S. l.], v. 50, n. 177, p. 882–909, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dyyLjXzMkQC-wnbz4DwZCGdK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

VENTURINI, A. C.; PENIDO, H. Ações afirmativas na pós-graduação: panorama das políticas adotadas por programas acadêmicos de universidades públicas em 2021 **Boletins do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação – Obaap**, n. 1. Obaap. 2022. Disponível em: https://www.obaap.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Boletim-Obaap-n.1_Ações-afirmativas-na-pós-graduação-em-2021_.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 44, n. 0, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zJMDNRctDcpydfndzTsfq3C/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024

VOZES DE RESISTÊNCIA NA LITERATURA INDÍGENA FEMININA: UMA PRÁTICA INTERCULTURAL COM ANTOLOGIA ORIGINÁRIAS EM SALA DE AULA

Maria Missilene Cardoso Lima¹
Jaquelânia Aristides Pereira²

RESUMO

O presente trabalho, apresenta uma investigação sobre o ensino das literaturas indígenas na sala de aula à luz da lei 11645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica. Apesar de decorridos mais de 15 anos da promulgação dessa lei, percebemos, na prática, ainda o silenciamento ou a abordagem estereotipada da cultura indígena na escola, e quando quando se trata de um trabalho que aborda a autoria feminina nessas literaturas, a lacuna é ainda maior. Sabe-se que o gênero feminino, em relação à escrita literária, foi silenciado pela sociedade durante muitos séculos. O estudo realizado por Dalcastagnè (2005) mostra que na literatura contemporânea a supremacia da escrita literária ainda é masculina e branca, mas existe um movimento de resistência, a partir do final do século XX em que essas escritoras indígenas, mulheres guerreiras, lutam por uma maior representatividade. Nessa perspectiva, este trabalho procura analisar qual o espaço dessa literatura e suas implicações para a formação de leitores literários críticos e pluriétnicos, para se promover uma educação étnico-racial, política, que reconheça o papel de destaque e de resistência da mulher indígena. A pesquisa, em caráter inicial, é de cunho bibliográfico com um estudo documental e aplicada, quando aplicaremos, junto aos alunos do 6º ano, oficinas de leitura pautadas na metodologia dos círculos de lei-

1 Mestranda do Curso de Proletras da Universidade Estadual do Ceará-UECE, missilenecardoso@yahoo.com.br;

2 Professor orientador: Pós-doutora em Educação Brasileira Universidade Federal do Ceará (UFC) jaquelania.pereira@uece.br

tura, com textos da literatura indígena a partir do livro *Originárias*, uma antologia feminina de literatura indígena organizada por Mauricio Negro e Trudruá Dorrico. A fundamentação teórica se norteia em estudos sobre o letramento literário, especialmente Cosson(2016) sobre a autoria feminina, Dalcastagnè (2005) e estudos críticos da literatura indígena, sobretudo a partir de Thiél (2012). Como resultado parcial, a pesquisa contribui para as reflexões do Grupo de Trabalho 06: Educação e relações etnicorraciais.

Palavras-chave: Sala de aula, Literatura indígena, Letramento literário, Educação, Autoria feminina.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, traz uma investigação sobre o ensino das literaturas indígenas na sala de aula à luz da lei 11645/2008, especificamente as de autorias femininas, a partir da coletânea *Originárias*, uma antologia feminina de literatura indígena organizada por Mauricio Negro e Trudruá Dorrico. Este trabalho procura analisar qual o espaço dessa literatura na sala de aula e suas implicações para a formação de leitores literários críticos e pluriétnicos, para se promover uma educação étnico-racial, política, que reconheça o papel de destaque e de resistência da mulher indígena. A pesquisa-ação, em caráter inicial, é de cunho bibliográfico com um estudo documental e aplicada, quando aplicaremos, junto aos alunos do 6º ano, oficinas de leitura pautadas na metodologia dos círculos de leitura, com textos da literatura indígena

Apesar de decorridos mais de 15 anos da promulgação dessa lei, percebemos, na prática, ainda o silenciamento ou a abordagem estereotipada da cultura indígena na escola, e quando quando se trata de um trabalho que aborda a autoria feminina nessas literaturas, a lacuna é ainda maior. Apesar de uma sociedade ainda patriarcal que silencia a escrita feminina, as escritoras, ao longo dos anos, jamais se deixam abater totalmente pela hegemonia masculina e têm lutado por busca de um maior espaço nesse meio da escrita literária.

O ensino de literatura vem sendo muito debatido entre pesquisadores e professores que defendem o trabalho com a leitura literária em sala de aula e esse tema tem gerado muitas reflexões e questões como —por que, o que e como ensinar literatura? A escola na maioria dos casos, principalmente dos alunos da rede pública, tem sido o espaço onde os alunos têm seu primeiro contato com os textos literários, e esse momento não pode afastá-los desse mundo da literatura. O trabalho com esses textos muitas vezes está sendo negligenciado, sendo apresentado aos alunos de forma fragmentada e com várias utilidades inclusas nessa prática. O tratamento dado ao texto literário exige metodologias que proponham além do mero exercício de habilidades gramaticais, de escrita e de interpretação textual, é necessário que o aluno vivencie a potência poética nas práticas pedagógicas com as construções literárias, conforme defende diz Dias, Teixeira(2023):

As práticas pedagógicas foram construídas partindo da premissa de que o encontro com a obra literária não é somente uma forma de adquirir conhecimento técnico sobre a língua em que ela foi

escrita ou conhecimento teórico sobre texto e contexto. Existe uma potência poética nas construções narrativas que pode ser capa de impactos análogos à própria ação de estar no mundo e entrar em confronto com a alteridade. Por conta dessa especificidade do texto literário, parece imprescindível reivindicar a presença deste tipo de leitura dentro do contexto escolar, pois, ao passo que a sofisticação linguística não é característica exclusiva e nem essencial das obras literárias, o componente da sensibilidade humana o é. É a partir dela que se pode entrar em contato com as questões fundamentais sobre o universo emocional, social, filosófico, de forma mais sensível do que intrusiva, como o tentam as abordagens mais instrutivas ou moralizadoras. (DIAS, TEIXEIRA, 2023.p. 97)

Nessa perspectiva, faz-se necessário —mudar as de rumo— na prática com a leitura literária, fazer com que ela esteja presente em diferentes espaços e tempos escolares, garantir, que o estudo da literatura se imponha como necessidade, bem como um direito inalienável, como nos diz Cândido(2011). Esse direito não pode ser negado ao aluno em nenhuma fase de sua formação escolar, desde o ensino infantil ao ensino médio. Para garantir esse acesso humanizado do aluno à literatura, Dalvi(2013) aponta que é preciso que o objeto do ensino da literatura passe a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, que podem ser mediadas e sociabilizadas no espaço da sala de aula, afirma ainda que é preciso conceber a literatura na sua forma mais integral possível considerando-na como:

próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos — verbais, visuais, materiais e imateriais —, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos. (DALVI, 2013, p.77)

Pensar nessa ideia de literatura, seria colocá-la no centro da educação escolar, mas segundo a autora, definitivamente essa não é a realidade. As ideias de Cosson (2016) se coadunam com as da autora no sentido do distanciamento da literatura enquanto centralidade na educação escolar. Analisando a abordagem do texto literário no espaço e tempo escolar, Cosson (2016) verifica que há uma discrepância entre o que se entende por ensino de literatura nos dois níveis de ensino: o ensino fundamental e o ensino médio. Conforme o autor, no ensino fundamental, —a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer

texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia e no ensino médio, limita-se à cronologia da periodização da literatura brasileira, com suas características e biografias de autores. (COSSON, 2016). Segundo o autor, as atividades nesse nível de ensino são desenvolvidas com questões que giram em torno de informações sobre literatura.

Todas essas questões sobre o ensino da literatura se tornam mais necessárias e urgentes quando se trata do trabalho com as literaturas indígenas de autorias femininas. Apesar de já termos alguns avanços conquistados pelas mulheres na sociedade através de suas lutas por igualdade de direitos, por instrução, por direito ao voto e cidadania, há muitos espaços predominantemente masculinos ainda no século XXI, e a literatura é um desses lugares em que ainda há a supremacia masculina, conforme apontam os dados da pesquisa de Dalcastagne(2005):

Chama a atenção o fato de que os homens são quase três quartos dos autores publicados: 120 em 165, isto é, 72,7%. Cerca de 70 anos após Virginia Woolf publicar sua célebre análise das dificuldades que uma mulher enfrenta para escrever, a condição feminina evoluiu de muitas maneiras, mas a literatura – ou, ao menos, o romance – continua a ser uma atividade predominantemente masculina. Não é possível dizer se as mulheres escrevem mais ou se têm menos facilidade para publicar nas editoras mais prestigiosas (ou ambos). Há um indício que sugere que a proporção entre escritores homens e mulheres não é exclusividade das maiores editoras. Uma relação de 130 romances brasileiros lançados em 2004, organizada para um prêmio literário, indica apenas 31 títulos escritos por mulheres, isto é, 23,8.(DALCASTAGNE, 2005.p.31)

Nessa perspectiva, faz-se necessário um trabalho mais consistente com a literatura das minorias e esta pesquisa se justifica pelo espaço reduzido que a literatura indígena de autoria feminina ocupa na sala de aula e sua relevância consiste em ampliar o universo das pesquisas nessa área, ao propor um trabalho para uma turma de 6º ano, dos anos finais do Ensino Fundamental, pautado em práticas sistematizadas de leitura de recontos indígenas com foco no desenvolvimento da leitura e da escrita, contribuindo para a formação de leitores literários críticos e reflexivos, pluriétnicos, no intuito de se promover uma educação política, que reconheça o papel de destaque e de resistência da mulher indígena.

A RESISTÊNCIA DAS LITERATURAS DE AUTORIAS INDÍGENAS

Durante muito tempo, as histórias escritas sobre os povos indígenas chegavam até nós por meio de escritos produzidos por autores não indígenas. Esses escritos reproduziam a visão do colonizador, na maioria das vezes, uma visão romantizada, exótica, reducionista, trazendo uma versão genérica, superficial e, muitas vezes, grotesca sobre os costumes e vidas desses povos, diminuindo, assim, a riqueza da sua diversidade étnica e cultural. Em seu livro *A terra dos mil povos* (2020), Kaká werá Jecupé fala sobre o quanto as narrativas dessa nova História, iniciada com a chegada dos portugueses, em 1500, foi cristalizada por séculos como uma única versão dos fatos, fatos esses, segundo o autor, na maior parte das vezes cruéis:

Quando chegaram as Grandes Canoas dos Ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do Homem da civilização. Dessa época em diante, o Tempo passou a ser contado de modo diferente. Esse modo de contar o tempo gerou a História, e mesmo a História passou a ser contada sempre do modo como aconteceu para alguns e não do modo como aconteceu para todos. (JECUPÉ, 2020)

Essas histórias contadas por tantos séculos sob uma única visão constroem estereótipos difíceis de serem destruídos. É o que Chimamanda Ngozi Adichie nos alerta, ao falar sobre —Os perigos de uma história única|| Adichie (2019), nesse discurso, que foi transcrito com este mesmo título para um livro, nos mostra como se cria uma única história: —mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e ser o que eles se tornar o || A autora ainda nos fala das consequências dessa visão única:

A única história cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que a história se torne a única história. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos semelhantes (ADICHIE, 2019, p. 26-27)

As literaturas indígenas trazem outro olhar para essa —história única|| que tanto silenciou as vozes desses povos originários. Olívio Jekupé (2019), em seu artigo, *A literatura nativa, seu valor, sua cultura*, defende que é por meio da lite-

ratura indígena, à qual ele denomina nativa, que os indígenas vão ter voz para dizer o que pensam, o que querem e não deixarem que se mostre apenas uma realidade exótica e romântica. O autor fala de suas inquietações que o fizeram tornar-se escritor, no início dos anos 80. Ele conta que gostava de ler muito, sobretudo aquilo que se referisse aos indígenas, mas algo o impressionava naquela época: o fato de não encontrar nenhum livro escrito por indígenas. Ele afirma: —Como nossos parentes e os grandes contadores de histórias, imaginava que teríamos grandes escritores. Isso seria muito importante, porque a sociedade ia conhecer uma cultura, mas escrita pelo próprio povo || (JECUPÉ, 2019, p.45) Seu olhar sobre como a História de um povo deve ser contada se coaduna com as ideias de Adichie (2019), como nos mostra Jecupé (2019) na seguinte reflexão:

Já pensou: faz tantos séculos que o Brasil foi dominado pelos juruakuary, não índios em guarani, e desde aquela época tudo o que se fala sobre nossos parentes é escrito por eles. Eu não via isso como algo interessante, porque nós temos que contar nossas histórias para nossos filhos. E, se essas histórias tiverem que ser escritas, por que não pelo próprio índio? (JECUPÉ, 2019, p.46)

Partindo dessas reflexões de Jecupé (2019), faz-se necessário investigar a trajetória da presença dos indígenas na história da literatura brasileira para saber quando os indígenas conquistaram o direito à voz e puderam eles mesmos escrever suas histórias, trazendo outra visão sobre suas lutas e culturas, enquanto sujeitos do discurso. Conforme Graúna (2013), a abordagem que se faz dos povos originários na história da literatura brasileira não é indígena, mas indigenista ou indianista. Segundo a autora, desde quando foi inaugurado o cenário da literatura brasileira com o que é denominado de literatura informativa, os indígenas são marginalizados e esses discursos equivocados sobre os povos indígenas vêm desde a literatura dos jesuítas, as crônicas de Pero de Magalhães Gândavo, a poesia bucólica de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão e aos romances de José de Alencar, seguidos por outros autores posteriormente.

A obra a ser trabalhada na sala de aula, é a coletânea *Originárias*: uma antologia feminina de literatura indígena, organizada por Trudruá Dorrico e Mauricio Negro. Trata-se de uma coletânea que representa a resistência da mulher indígena, que através das narrativas de seus povos, representam doze etnias distribuídas em diferentes regiões do nosso país. Essas doze mulheres trazem pra obra a identidade indígena, suas tradições, seus rituais, suas crenças,

seus artesanatos, seu trabalho e o protagonismo da mulher indígena. As histórias contadas representam a tradição oral indígena, em que muitas vezes aparecem a referência aos mais velhos, às memórias ancestrais, aos avós, como nos mostra o trecho de um dos textos que compõem a coletânea, chamado *Nãna e os potes de barro*, de Chirley Pankará:

Podia estar muito quente ou até mesmo ter um ventinho gelado nos arrepiando. Não importava, porque todo final de tarde corríamos para nos sentar ao redor da fogueira, onde aguardávamos o anoitecer ouvindo as histórias que nossa avó nos contava antes da hora de dormir. Ali, alguns mantinham os olhos vidrados e a imaginação trabalhando, enquanto outros, mais so-nolentos, entravam no mundo dos sonhos rapidinho; mas todos aproveitavam cada palavra até que o Sol sumisse por completo atrás das árvores. Porém, daquela vez, a história nos prendeu de tal forma que extrapolamos. A noite já havia nos engolido quando minha avó, num sobressalto, interrompeu a narrativa. (DORRICO; NEGRO(Org.).p. 61)

Nãna e os potes de barro, traz um relato do cotidiano de uma garotinha do povo Pankará aprendendo a arte de fazer potes de barro, com sua avó. Arte que é mostrada na narrativa como um ritual familiar, envolvendo habilidades e conhecimentos da natureza e do respeito aos ensinamentos dos antigos, como vemos a seguir:

É que, no nosso povo, era assim: cada família tinha uma especialidade, e a nossa era fazer as panelas de barro mais bonitas. No finalzinho da tarde, com a Lua já dando indícios de aparecer no céu, chegávamos em casa com muita coisa gostosa para cozinhar. Algumas panelas de barro ficavam com a nossa família mesmo e isso também ajudava a guardar essas memórias, que se repetiam nas noites de Lua Nova (DORRICO; NEGRO(Org.).p. 67)

Todos os textos que compõem a coletânea trazem essa força dos ensinamentos e da cultura dos povos originários, narradas por mulheres guerreiras que lutam e resistem desde a chegada do colonizador, mulheres que o próprio nome da obra já explica: Originárias.

METODOLOGIA

CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida em uma turma de 6º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza (Ceará), situada no bairro Conjunto Ceará, com o propósito de desenvolver as competências leitoras dos alunos, a fim de torná-los leitores críticos, e contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre as literaturas de autoria indígena através de práticas de leitura literária com (re)contos indígenas.

Para o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada, o aporte metodológico será baseado, principalmente, nos estudos sobre a pesquisa-ação. A pesquisa-ação objetiva uma atividade coletiva e colaborativa que contribua para a transformação de uma realidade. Conforme Thiollent:

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo. (1985 *apud* GIL, 2008, p. 31)

Nesse sentido, ao desenvolver uma pesquisa-ação o pesquisador pretende desempenhar um papel ativo na realidade observada, pois além de identificar um problema em determinado contexto, serão desenvolvidas ações interventivas com a finalidade de promover mudanças significativas em relação à realidade apresentada. Justifica-se assim essa metodologia, pois ao observarmos um constante desinteresse dos alunos pela leitura literária e a ausência de um trabalho sistematizado de leitura com as literaturas indígenas em sala de aula, propomos uma intervenção a partir das propostas de letramento literário de Rildo Cosson (2016), com a sequência básica e os círculos de leitura (2014), destacando a importante função da mediação escolar feita pelo professor nas ações de letramento literário.

Esse estudo apresenta risco mínimo como a possibilidade de algum estudante se sentir desmotivado devido à dificuldade de compreensão leitora do material a ser trabalhado, risco de ordem social e intelectual, podendo ser que o aluno(a) se recuse a continuar participando das atividades interventivas, e assim, não avançando em suas aprendizagens. No entanto, organizamos tudo para que

ele não passe por isso ao propormos atividades dinâmicas, criativas e colaborativas para que os participantes se sintam motivados a participar de todos os encontros. As oficinas de leitura literária terão carga horária de 24h/a, a serem realizadas nos meses de novembro e dezembro, nas aulas de Língua Portuguesa previstas no calendário letivo. Utilizarei o método da pesquisa - ação em que a intervenção se realizará no modo presencial, durante 6 oficinas.

A proposta de intervenção promoverá a leitura e análise de obras literárias de autoria indígena. Apesar de passados já 15 anos da lei 11.645 que instituiu o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino público ou privado em todo o país, ainda percebemos a presença tímida das literaturas indígenas na sala de aula. Essa proposta de intervenção tem como base o texto literário e, a partir dele, pretendemos fazer com que os alunos percebam e valorizem a diversidade cultural que há no nosso país, abrindo um espaço para problematizar questões sobre termos como racismo, etnocídio e genocídio.

Como visto anteriormente, as literaturas indígenas nos apresentam histórias e visões de mundo diferentes daquelas que conhecemos como cânone ocidental. São literaturas que nos trazem diversas textualidades, apresentando-nos um mosaico de culturas que podem vir através da oralidade, da escrita alfabética ou pictórica. Segundo Thiél (2012), a própria composição da obra é híbrida, trazendo nela um imbricamento de vozes e gêneros. Nas obras não há uma divisão clara dos gêneros, acontecendo muitas vezes a miscigenação nos textos, como por exemplo um livro de contos pode trazer, na verdade, uma reunião de mitos, de lendas ou ainda autobiografias. Não há uma definição ou separação exata desses gêneros, sendo um texto definido como mito ou conto para alguns autores e por outros aparecem como recontos. Dorrico (2022) traz o termo reconto para as histórias ligadas às cosmologias, por que conforme a pesquisadora, essas histórias partem de narrativas já existentes e são trazidas para esses recontos como forma de fortalecimento das culturas de seus povos. Já o escritor Yaguarê Yamã Murûgawa, não usa termo reconto. Segundo Nascimento (2022), ao estudar duas obras do autor indígena Yaguarê Yamã, ela encontrou visões diferentes nessa definição de gêneros. Para a autora, em *Mitos, Contos e Fábulas do povo Maraguá* (2007a), temos:

Nos mitos, encontramos histórias que trazem a origem do mundo e de alguns animais e plantas, com transformações de humanos em outros seres. Entre as histórias classificadas como contos encontramos narrativas com alguma marcação temporal ou mais

próximas da atualidade. Aqui não há transformações dos seres, mas aparições dos espíritos e entidades da floresta. Já no bloco fábulas, encontramos histórias curtas, em geral sobre os animais, a origem de algumas de suas características, suas regras, colaborações, disputas e vinganças. (NASCIMENTO, 2022, p.201)

Segundo a autora não fica claro nessa obra se a divisão partiu da editora ou do escritor, mas na outra obra de Yaguarê Yamã, *Sehaypóri – o livro sagrado do povo Saterê-Mawé* (2007b), o próprio escritor explica que dividiu a obra em mitos, lendas e fábulas. Por se tratar de narrativas tradicionais e culturas tão diferentes das tradições ocidentais, é realmente complexo trazer uma definição e divisão exata dessas obras em determinados gêneros seguindo os moldes ocidentais. Thiél (2012), exemplifica essa dificuldade em definir à qual gênero exatamente pertence determinada obra, citando *A terra dos mil povos*, de Kaka Werá Jecupé, em que há textos que agregam autobiografia, testemunhos ensaísticos, narrações míticas, anais, história, ensaios sobre semântica, fonética e pedagogia nativas, associados a gravuras e textos originários da tradição oral. Outra obra citada pela autora para ilustrar esse hibridismo é *O banquete dos deuses* de Daniel Munduruku em que ela aponta essa diversidade de vozes e gêneros como ensaios, crônicas, testemunhos-ensaísticos, mitos, fábulas, relatos históricos, preces, cantos, cartas, dentre outros. Nesse sentido, trabalhar com essas literaturas, significa explorar as muitas modalidades presentes em suas narrativas e propiciar uma maior interação com os alunos, por meio dos grafismos, da oralidade, dos mitos, contos, (re)contos e poemas, trazendo para os alunos esse universo de pertencimento, de autorrepresentação em que os autores indígenas expressam suas crenças, costumes, rituais, valores e um pouco de suas línguas, promovendo dessa forma um diálogo intercultural e uma educação voltada para a descolonização do nosso pensamento.

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, em que serão feitas a observação e análise de documentos referentes à educação e das práticas de leitura desenvolvidas no decorrer da aplicação da proposta de intervenção, bem como a análise das todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, individualmente e em grupos, e registradas nos diários e mural de leitura.

PARTICIPANTES

A pesquisa será desenvolvida com alunos do 6º ano A, de uma escola de turno integral, que estão regularmente matriculados no ano de 2024, na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Ademar Nunes Batista. A escola, localizada no bairro Conjunto Ceará, faz parte da rede pública de ensino do município de Fortaleza (Ceará).

Nessa escola, há duas turmas de 6º ano, contendo entre 35 e 38 alunos matriculados, com faixa etária entre 11 e 12 anos, os quais normalmente são moradores do entorno da escola, no bairro Conjunto Ceará ou Genibaú.

DESCRIÇÃO DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para a realização do presente estudo serão feitas pesquisas documentais em que serão analisados documentos oficiais do Governo Federal e Municipal relativos ao sistema educacional brasileiro (leis, orientações curriculares, entre outros) e o acervo da biblioteca referente a obras de autorias indígenas femininas. Outro corpus será constituído por entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores (as) de Língua Portuguesa, da Rede Pública Municipal de Fortaleza e que sejam egressos ou ainda cursando o Mestrado Profissional em Língua Portuguesa – ProfLetras e com a coordenadora do CODIN- Coordenadoria de Diversidade e Inclusão, órgão da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo fortalecimento e a institucionalização de ações antirracistas nas escolas. Serão feitas também a observação e análise das práticas da proposta de intervenção com a análise das atividades desenvolvidas pelos alunos e registradas nos diários e mural de leitura.

As atividades a serem desenvolvidas na pesquisa objetivam estimular o aluno para leitura, motivando-o a interagir com o texto literário na busca da construção de sentidos, pautando-se na categoria do letramento literário. Para isso, a proposta de intervenção será desenvolvida a partir da leitura de obras literárias de autorias indígenas. A sistematização das atividades com a leitura literária, para Cosson (2016), divide-se em duas sequências exemplares denominadas Sequência Básica e Sequência Expandida. Conforme a proposta do autor, essas sequências fundamentam-se em três perspectivas metodológicas: a perspectiva da oficina, do andaime e do portfólio. Na nossa pesquisa, seguiremos a proposta de sequência básica de letramento literário de

Cosson (2016), fundamentando-se na perspectiva de oficinas.

O princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. Também a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências. (COSSON, 2016)

Para cada oficina literária de nossa proposta de intervenção, as atividades serão desenvolvidas a partir de um conto, (re)conto ou poema de autoria indígena da referida coletânea. As oficinas serão organizadas de acordo com a sequência básica de Cosson (2016) serão desenvolvidas em quatro etapas: motivação, consiste na preparação do aluno para adentrar no universo do texto literário, que pode se realizar por meio de questionamentos e posicionamentos a partir de um tema, de uma dinâmica ou outras leituras que interajam com a obra a ser lida; introdução, em que são apresentados aspectos relacionados à vida e à obra dos autores escolhidos, que deve ser feita de forma breve. O terceiro momento é a leitura da obra, que requer o acompanhamento do professor e, por último, a interpretação, que tem dois momentos: um interior – o aluno sozinho, é o momento de encontro do leitor com a obra – e um exterior em que o aluno socializa sua experiência literária. As atividades de interpretação, conforme o autor, devem ter como princípio a externalização da leitura e correspondem ao registro que pode ser feito de diversas maneiras, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido.

Um outro procedimento metodológico que pretendemos realizar é a prática dos círculos de leitura como forma de promover maior interação dos alunos com o texto literário em nossa pesquisa. De acordo com Cosson (2014), nos círculos estruturados há uma estrutura previamente estabelecida com a função de promover uma maior reflexão crítica sobre a leitura literária:

Os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas. Os alunos aprendem a dialogar, resolver problemas, liderar, argumentar, sintetizar, exemplificar, registrar, questionar, entre outras competências (COSSON, 2014, p. 177).

Dessa forma, para realizarmos os círculos, a turma será dividida em grupos que deverão fazer a leitura da obra escolhida para a oficina e preencher as fichas de leitura elaboradas pela professora, descrevendo a função que cada participante assumirá no grupo (conector, questionador, iluminador, ilustrador, dicionarista, sintetizador, pesquisador, cenógrafo e perfilador). O momento de debate sobre a leitura partirá das anotações nas fichas de função. O autor nos esclarece que essas funções não precisam ser obrigatoriamente preenchidas pelos grupos e podem ser adaptadas dependendo do tipo de texto lido pelos alunos.

As práticas de leitura literária serão realizadas com as obras da literatura indígena, mas em alguns momentos faremos uso de vídeos, documentários, músicas, textos variados e outros recursos que dialoguem com as obras lidas. Fará parte das oficinas a construção de diário e mural de leitura. Segundo Cosson (2016), a prática da escrita de diários é inspirada nos diários de bordo ou diários de campo. O professor orienta o aluno a registrar suas impressões sobre o livro em um diário, podendo ser feitos por capítulos ou determinado número de páginas. Estes instrumentais serão muito importante para avaliarmos o desenvolvimento dos alunos, bem como suas dificuldades. Sobre a prática com o mural da leitura, o autor nos fala o seguinte:

O mural de leitura consiste em uma larga folha de papel pardo que é colocado ao longo de uma das paredes da sala de aula. Nessa folha registram-se durante uma semana ou um mês as leituras dos alunos. Esse registro pode ser feito em partes individualizadas, com cada aluno tendo uma parte da parede para si, ou sem divisões, com o espaço livre para todos. Os alunos podem escrever no mural, colar figuras ou desenhar personagens e objetos que são descritos nos textos lidos. (COSSON, 2016).

No primeiro momento, após a apresentação do projeto e da proposta de intervenção, consideramos importante traçar o perfil de leitor literário dos alunos, para sabermos sobre a relação desses alunos com as obras literárias, quais seus hábitos de leitura, seus conhecimentos sobre a literatura indígena e sobre os povos originários. Para isso, aplicaremos um questionário que nos fornecerá os dados relevantes para esse momento inicial da pesquisa. Ao final da proposta iremos aplicar outro questionário para análise e comparação dos dados. Na primeira oficina, faremos uma breve explanação sobre os povos indígenas, suas diferentes etnias, suas lutas, suas literaturas e culturas, com a ajuda de slides e

vídeos, para que os alunos ampliem sua visão sobre os povos originários. Como produto, traremos a proposta de uma exposição literária, partindo das diversas obras e autores trabalhados nas oficinas, para visitação de toda a comunidade escolar. Faremos também um manual didático com o compilado das oficinas executadas no projeto, com um referencial de sites e bibliografias que servirão de subsídios para os professores se profundarem na temática estudada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado parcial, a pesquisa contribui para as reflexões acerca da força do movimento indígena, da importância do texto literário em sala de aula, assim como o destaque para uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o trabalho com a antologia *Originárias* organizada por Mauricio Negro e Trudruá Dorrico contribui para que se amplifiquem as vozes das mulheres indígenas e que através da literatura elas possam fazer com que suas lutas e histórias sejam ouvidas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

CANDIDO Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed., 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma localização necessária**. Letras & Letras, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 173-187, jun. 2015. ISSN 1981-5239. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281334447_Letramento_Literario_uma_localizacao_necessaria>, Acesso em: 04 Jul. 2024

A CA A , egina **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 26, Brasília, jul-dez 2005.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIAS, Ana Crélia Penha; TEIXEIRA, Luísa Loureiro Monteiro de Castro. **Literatura em cena: oficina de leitura a partir de um conto de Ondjaki**. In: NOGUEIRA, Elza de Sá; BOTELHO, Patrícia Pedrosa. (Org). **O que pode a literatura na escola?** pesquisas e práticas em literatura e ensino. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2023.

DORRICO, Trudruá; NEGRO, Maurício (Org.). **Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2020.

JEKUPÉ, Olívio. **A literatura nativa**, in: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira e DANNER, Fernando (orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 04 Jul, 2024

NASCIMENTO, Marina Almeida Simões do. **De peixe a humano: Metamorfoses e interações entre animais e humanos em duas narrativas da obra Murūgawa**. Dossiê Revista Crioula-nº 29-Estudos comparados hoje 1º semestre/2022 (Revista Eletrônica dos Alunos de Pós-Graduação Estudos Comparados de Literaturas de

Língua Portuguesa da USP) disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/crioula/issue/view/12355/2434> > Acesso em: 04 ago 2024.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YAMÃ, Jaguar Murũgawa – **Mitos, Contos e Fábulas do povo Maraguá**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

YAMÃ, Jaguarê. **Sehaypóri – O Livro Sagrado do Povo Saterê-Mawé**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2007b.

NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS COMO ESPAÇOS PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA¹

Weydson Roberto de Souza²
Kleber Fernando Rodrigues³

RESUMO

As instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) configuram-se como possibilidade para a implementação de uma educação antirracista e para a superação do atraso colonial imposto pela escravidão e outras violências correlatas. Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) dessas instituições podem promover um encontro com a essência das raízes mais profundas do povo brasileiro, pois carregam em suas possibilidades de atuação um papel transformador no campo das implementações de ações afirmativas e das questões identitárias e étnico-raciais. Nesse cenário, devemos considerar a conexão entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as alterações sofridas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dentre elas, aquelas que foram instituídas através das Leis nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008. Nessa lógica, alcançamos a compreensão de que a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais é elemento decisivo para a concre-

1 O presente estudo é parte da dissertação de mestrado intitulada o 'O letramento étnico-racial e as identidades afrodescendentes no contexto dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPE', que está em andamento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (IFPE Campus Olinda) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT);

2 Mestrando do ProfEPT (Campus Olinda) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), brasilweydson@gmail.com;

3 Doutor em Sociologia pela Universidade Sorbonne - Paris 5. Professor Titular do IFPE, atuando como docente no Campus Pesqueira e no ProfEPT Campus Olinda, kleber@pesqueira.ifpe.edu.br.

tização da formação de natureza humanista. Neste artigo, temos como objetivo refletir sobre como os NEABI podem contribuir para a promoção do Letramento Étnico-Racial e para a valorização das identidades e das ancestralidades no contexto da EPT. A pesquisa tem seu referencial teórico constituído a partir dos estudos de Quijano (2005); Gomes (2005); Munanga (2006); Saviani (2007); Freire (2011); Ciavatta (2011); Ramos (2014); Pacheco (2015), Ferreira (2015), Almeida (2018), além de outros pesquisadores. Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo assume o veio qualitativo, do tipo exploratório e bibliográfico e se utiliza também da análise documental. Conclui-se que os NEABI podem se consolidar como espaços para o profundo desenvolvimento do Letramento Étnico-Racial, promovendo a reflexão sobre as convergências entre Educação para as Relações Étnico-Raciais e EPT, através do fomento ao posicionamento crítico e contra-hegemônico no que diz respeito à concepção de práticas educativas antirracistas.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Letramento Étnico-Racial, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), Educação para as Relações Étnico-Raciais.

INTRODUÇÃO

Os debates e os diálogos sobre a temática da questão étnico-racial no Brasil necessitam ser ampliados, pois, como salienta Gomes (2005, p. 51) essa questão “não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico-racial negro ou aos povos originários. Ou seja, é uma questão da sociedade brasileira”. Portanto, essa reflexão é um dever de todos os brasileiros, pois trata-se de uma questão de humanidade. O silenciamento sobre esse assunto fortalece e mascara o racismo. Diante desse fato, é urgente formar e informar as pessoas para que entendam os discursos vigentes sobre etnia, raça e racismo nos mais variados contextos.

Na sociedade brasileira, racista e desigual, os debates acerca do Letramento Racial passam a ser realizados com mais constância, bem como, as pesquisas dos programas de pós-graduação. Nesse contexto, discorrer sobre a questão racial e o racismo pela perspectiva do Letramento Racial possibilita que as pessoas passem a observar como as identidades sociais são construídas, além de discernir como a desigualdade se desenrola na sociedade. Assim, destacamos a importância de aprofundar as reflexões e ações sobre a consciência étnico-racial afro-brasileira e indígena cotidianamente no âmbito educacional.

Diante desse cenário, é essencial considerar a articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as alterações sofridas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dentre elas, aquelas que foram instituídas através das Leis nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008. Ademais, essas leis exigem a necessária obrigatoriedade de inclusão dos aspectos históricos e culturais, que representam a formação da população brasileira, a partir dos grupos étnicos afro-brasileiros e indígenas nas instituições de ensino público e privado, nos níveis de ensino fundamental e médio, através do “estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2008a, p. 1).

Nessa lógica, as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), criadas por força da Lei nº 11.892/2008, apresentam-se como possibilidade para a implementação da educação antirracista. Face ao exposto, neste artigo temos o objetivo de refletir sobre as contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) como espaços para a promoção do Letramento Étnico-Racial (LER) no

contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando diferentes campos de saberes.

Outrossim, a concepção de Letramento Étnico-Racial empregada neste artigo aduz ao letramento na qualidade de aquisição de conceitos em conformidade com a libertação dos indivíduos. Consequentemente, uma experiência de Letramento Étnico-Racial se revela em práticas teórico-metodológicas centradas nas experiências dos participantes ao se conectarem com questões perpassadas pelo racismo.

Desse modo, reiteramos que, ao estruturar suas bases conceituais a partir dos princípios filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético, o Letramento Étnico-Racial assume um posicionamento crítico e uma postura contra-hegemônica no que diz respeito à concepção das práticas educativas para superação do racismo, dos preconceitos, das discriminações e de todas as formas de intolerância. Contribuindo, assim, para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a partir das narrativas das pessoas, das amplas e variadas cosmovisões e cosmopercepções, das identidades étnico-raciais, das expressões linguísticas e artísticas ancestrais e contemporâneas.

Em relação às questões que envolvem etnia e raça, a pesquisa tem seu referencial teórico constituído a partir dos estudos de Quijano (2005); Gomes (2005); Munanga (2006); no que concerne ao Letramento Racial, buscaremos sustentação em Ferreira (2015); no que diz respeito às bases epistemológicas da EPT, buscaremos o respaldo de Saviani (2007), Ciavatta (2011), Ramos (2014), Pacheco (2015) e Freire (2011), entre outros pesquisadores. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo exploratória e bibliográfica e emprega também a análise documental.

Destarte, com a proposição temática em apreço, buscaremos fortalecer pontos fulcrais no que concerne ao valor da RFEPCT e na continuidade da luta por uma formação humana integral omnilateral, aprofundando a compreensão do significado de educação integral e o aspecto inovador da atuação em rede que fortalece o caráter democrático e coletivo dessa notável rede de educação nacional. Nessa caminhada, é pertinente considerar os conceitos que norteiam a rede federal de educação, a saber: a formação humana integral, a prática social como fonte de conhecimentos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desejamos, através deste estudo, contribuir para a ampliação das possibilidades de avançar na compreensão interpretativa do portentoso e plurifacetado

campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais e, consequentemente, em sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica. Assim, almejamos contribuir com procedimentos que visem alterações nas ações institucionais que possibilitem que a RFEPCT seja um espaço estrategicamente utilizado para impedir a reprodução do racismo e seja fomentador das possibilidades pedagógicas e teórico-metodológicas para a promoção da educação antirracista.

METODOLOGIA

Do ponto de vista da abordagem do problema, a presente investigação identifica-se como pesquisa qualitativa. Para Gil, a pesquisa qualitativa busca, “mediante um processo não matemático de interpretação, descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo” (GIL, 2021, p. 2).

A análise dos fenômenos da pesquisa está baseada numa perspectiva dialética, na qual “os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc” (GIL, 2008, p. 14). Entendemos, assim, a pertinente condução desta pesquisa através do olhar interpretativista, no qual se inclui a pesquisa qualitativa, com vistas a possibilitar ressignificações e reflexões no que concerne a certos paradigmas sociais ainda presentes em nossa sociedade, a exemplo das diversidades relacionadas ao racismo.

Os dados foram obtidos por meio de levantamento bibliográfico sobre as temáticas relacionadas ao objeto estudado, a partir de livros e artigos científicos. Também foi procedido um levantamento documental relacionado ao escopo do estudo, cujas fontes abrangem a legislação nacional vigente e as normas que regem a RFEPCT.

Nesse sentido, efetuamos o levantamento de pesquisas empíricas e bibliográficas que abordam as contribuições dos NEABl para a promoção do Letramento racial e Letramento Étnico-Racial no contexto da EPT, objetivando compreender a relevância do tema e os direcionamentos das atuais produções bibliográficas, assim como definir relações entre produções já existentes.

Tendo em vista a temática dessa pesquisa, para que fosse realizado o levantamento e a reflexão sobre a produção acadêmica acerca das temáticas propostas no contexto da EPT, priorizamos a utilização do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A

escolha dessa base de dados justifica-se por ser um repositório que agrupa e sistematiza a produção nacional de artigos científicos. Para esta pesquisa, não utilizamos nenhum software específico para gerenciar e sistematizar resultados.

Assim, considerando os resultados dos últimos 10 anos, foram encontrados 28 trabalhos científicos que, de alguma maneira, tratavam sobre o tema em estudo. Posteriormente, procedeu-se a um exame mais detalhado dos resultados recuperados na pesquisa, a fim de identificar aquelas pesquisas cuja abordagem eram convergentes com esse estudo. Diminuiu-se a amostra oriunda da pesquisa para 13 (treze) artigos científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estigmatização e a colonialidade apresentam com precisão a maneira mais habitual de prosseguir oprimindo os afrodescendentes e os povos originários. Através delas, reforça-se a continuidade da negação dos direitos garantidos a todos os cidadãos pela Constituição Brasileira. Ademais, reforça-se com exatidão as formas mais comuns de questionar suas capacidades intelectuais, de sempre frisar as diferenças de modo negativo. Essa é seguramente uma forma de revigorar o discurso colonial tão arraigado na sociedade. Neste enquadramento, Quijano (2005) recorda que

[...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Sabemos que, historicamente, o sistema educacional do Brasil foi fundado sobre a égide de epistemologias do conhecimento compromissadas com modelos eurocêntricos. Adicionalmente, salientamos que colonialismo e colonialidade são dois conceitos distintos, mas que se relacionam. Colonialismo alude ao padrão de dominação e exploração, ao indicar a imposição de uma nação sobre a outra. Por seu turno, colonialidade crava a superioridade europeia através de velhos modelos de poder que surgem no contexto do colonialismo e reorientam o senso comum, a produção do conhecimento, a cultura, o trabalho,

as relações sociais e as aspirações do ser (QUIJANO, 2005). O colonialismo engendrou o eurocentrismo que se ergueu com a colonização que permanece até os dias atuais, hierarquizando papéis sociais e originando identidades novas que são determinadas pela racialização (QUIJANO, 2005).

Munanga (2006, p. 52) assevera que “o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas.” No mesmo sentido, na visão de Gomes (2005),

A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial (GOMES, 2005, p. 55)

As práticas racistas são reproduzidas sistemicamente através da organização da sociedade e de seus arranjos políticos, econômicos e jurídicos, gerando, com isso, uma infinidade de desigualdades (ALMEIDA, 2018). A partir do princípio de que “o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2018, p. 15), o autor afirma que “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p. 15-16).

Em síntese, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional.” (ALMEIDA, 2018, p. 38). Por outro lado, dado que o racismo é típico à ordem social, a forma mais efetiva que uma instituição deve se valer para combatê-lo é através da execução e concretização de práticas antirracistas igualmente efetivas.

Dessa forma, alcançamos a compreensão de que a transformação da sociedade “não se efetua unicamente com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.” (ALMEIDA, 2018, p. 40). No mesmo percurso, Gomes nos convida a “partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial” (GOMES, 2005, p. 52), considerando que

Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação. (GOMES, 2005, p. 52)

Ciavatta e Ramos (2011, p. 29) esclarecem que a sociedade em sua totalidade possui uma estrutura dividida, onde o sistema produtivo atua tomando “[...] o lugar do todo, da produção da existência humana, assim como a educação profissional assume o lugar da formação humana como educação unitária, integral, omnilateral”. Também Saviani (2007) discorre sobre a educação politécnica e o trabalho como princípio educativo, entendendo que este excede os muros da escola, indo mais além.

Tendo em sua base uma proposta de formação humana integral verticalizada, ampliando a diversidade de cursos e de vagas para o desenvolvimento de todos os estados brasileiros, em 29 de dezembro de 2008, foi instituída a RFEPECT. Conforme o exposto na Lei nº 11.892/2008

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008b, p. 1).

Essas instituições prezam pelo predomínio do bem social, como princípio de sua prática educacional para a consolidação de seu papel perante à sociedade, que encontra no entrelaçamento indissociável, no que diz respeito à formação humana, da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia o viés construtor de uma rede de conhecimentos que são legítimas produtoras de políticas sociais. Daí, é assaz pertinente a conclusão de que a educação profissional “não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes” (RAMOS, 2014, p. 85).

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica e estabelece que

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (BRASIL, 2021, p. 1).

Para Pacheco (2015), a Educação Profissional e Tecnológica tem o ser humano como referência fundamental e, além disso, “o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas.” (PACHECO, 2015, p. 25). Assim, a educação para o trabalho é compreendida como ferramenta de potencialização do ser humano na expectativa de sua emancipação e no aprimoramento de sua capacidade de produzir conhecimentos tendo como ponto de partida uma prática que dialoga com a realidade. Como consequência disso, a educação voltada para o trabalho busca construir uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Pacheco (2015) destaca que o conceito de inclusão deve estar atrelado ao de emancipação. Dessa forma, será possível também elaborar “os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história” (PACHECO, 2015, p.10). Por extensão, o conceito de inclusão abriga o combate aos diversos modelos de discriminações e preconceitos, que também geram violência e intolerância. Portanto, por meio de uma educação humanista e inclusiva torna-se possível promover a solidariedade entre os povos e os seres humanos a despeito de fronteiras geográficas, diferenças étnico-raciais e de gênero.

Aliado a isso, as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica destacam em seus princípios fundamentais a necessidade do reconhecimento das identidades étnico-raciais, conforme artigo 3º, §2 da Resolução CNE/CP nº 01/2021, “Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: [...] XIII - reconhecimento das identidades de gênero

e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes” (BRASIL, 2021, p.1).

Igualmente, Freire (2011) aponta a necessidade de luta pela formação humana dirigida para alcançar a verdadeira liberdade da humanidade, através da capacidade de compreensão, criação e transformação compromissada com os oprimidos da sociedade. Corroborando assim para uma mudança que contempla a escola e a sociedade como o lugar de viabilização da educação emancipadora.

Por sua vez, Nascimento (2019) informa que os quilombos caracterizavam-se como “genuínos focos de resistência física e cultural” (NASCIMENTO, 2019, p. 281). Esses ambientes engendram “uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história” (NASCIMENTO, 2019, p. 281-282). Ou seja, quilombismo é a denominação utilizada pelo autor para definir esse multifacetado universo de significações.

Os NEABI da RFEPCT são espaços possíveis de aquilombamento de pessoas que compartilham os mesmos anseios, as mesmas aspirações, angústias, indignações, inquietações e lutas, pois o quilombismo preconiza que “precisamos construir nossas próprias instituições independentes e progressistas, consolidar nossa coesão e força política, reconstruindo e fortalecendo a nossa comunidade para podermos sobreviver numa sociedade racista” (NASCIMENTO, 1982, p. 32). Nascimento (2019, p. 289-290) esclarece que “Quilombo quer dizer reunião fraterna, livre e solidariedade, convivência, comunhão existencial”. Para alcançar a superação do eurocentrismo, é fundamental impulsionar a libertação quilombista. É nessa trilha que a potente atuação dos NEABI dialoga com os ideais do quilombismo, pois

[...] acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado (NASCIMENTO, 2019, p. 288).

Diante da necessidade de aquilombar-se e, a partir dos pressupostos do letramento racial, letramento étnico-racial e letramento racial crítico, consideramos a afirmação de Ferreira (2015)

Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar (FERREIRA, 2015, p. 36).

Assim, o Letramento Racial Crítico se apresenta como uma ferramenta de colaboração exitosa que visa a conscientização acerca dos contextos sociais e políticos (FERREIRA, 2015). Por conseguinte, o Letramento Racial Crítico é uma importante prática pedagógica para letrar a sociedade com consciência crítica.

Após a realização das reflexões teóricas necessárias, apresentamos na tabela 01 o quantitativo de artigos científicos recuperados com base nos descritores selecionados.

Tabela 01 - Pesquisa no Portal de Periódicos: quantidade de artigos científicos.

PALAVRAS-CHAVE	ARTIGOS CIENTÍFICOS
NEABI	28
Letramento étnico-racial AND EPT	0
Letramento étnico-racial AND NEABI	0
Letramento racial AND EPT	0
Letramento racial AND NEABI	0
Letramento racial crítico AND EPT	0
Letramento racial crítico AND NEABI	0

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (acesso via rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)

Ao acessar o Portal de Periódicos da CAPES, na aba principal de busca, foram inseridas palavras-chaves ligadas ao tema proposto nessa pesquisa, sendo: NEABI, Letramento Racial, Letramento Racial Crítico, Letramento Étnico-Racial e EPT. Desse modo, após efetuar a pesquisa na busca principal, os resultados apresentados foram refinados por meio de um recorte temporal das publicações entre os anos de 2014 a 2024, bem como, selecionamos a Língua Portuguesa como idioma de referência.

Ao observarmos os resultados sobre as pesquisas acadêmico-científicas existentes, constatamos a escassa existência de produções científicas, levando em conta as terminologias adotadas. Também identificamos a existência de alguns trabalhos entre 2014 e 2019, mas que foram excluídos por não ter relação direta com o foco da nossa investigação. Ou seja, avançando na análise, obser-

vamos, por meio dos dados coletados, que ainda são poucas as pesquisas sobre Letramento Racial e Letramento Étnico-Racial no que diz respeito à sua inserção na EPT e nos NEABI da RFEPCT.

Nessa perspectiva, no quadro 1, apresentamos as pesquisas empíricas e bibliográficas envolvendo os NEABI da RFEPCT difundidos pelo país, que possibilitaram o estudo das relações étnico-raciais dentro do contexto da EPT.

Quadro 01 - Artigos selecionados do Portal de Periódicos da CAPES, considerando o período de 2014 a 2024, utilizando o descritor NEABI.

SEQ	ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO
1	2020	Núcleos de Atendimento no Ifsul – Câmpus Pelotas: Uma reflexão sobre as Políticas Educacionais voltadas à diversidade acadêmica	BONOW BOEIRA, Vivian; ARAUJO, Jair Jonko.	RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade
2	2021	Em contos com a literatura afro-brasileira: a experiência de um clube de leitura on-line	SILVA, Paula Souza da; MELLO, Érica Veloso Pimentel de; FORTES, Abel Ribeiro.	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação
3	2021	A implantação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros no Colégio Pedro II - Um diálogo com Arthur Baptista	CASTRO, Rogério Cunha de.	Revista Estudos Libertários
4	2021	Entre a legalidade e a legitimidade: os desafios e implementação da temática étnico-racial no currículo	CUSTÓDIO, Márcia Moreira; OLIVEIRA, Talita Lucas Belizário de.	Revista Ciranda
5	2021	O NEABI e a educação para as relações étnico-raciais	MARTINS, Luci Helena Silva; SOUZA, Valesca Rodrigues de.	RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade
6	2022	A temática étnico-racial em pauta: ações do NEABI - Ibirama em um ano atípico	LEITES, Amália Cardona; BARTEL, Carlos Eduardo	Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
7	2023	Insubordinações críticas da intelectualidade negra brasileira: um olhar a partir da atuação do NEABI/CPII	COUTINHO, Gabriela dos Santos; OLIVEIRA, Talita de; ARRUDA, Dyego de Oliveira	Educação em Revista

SEQ	ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO
8	2023	Ensino de História: novas abordagens e práticas na interação com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi)	NASCIMENTO, Joelma Aparecida	Revista Outros Tempos
9	2023	Influências e conhecimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no IFMS Campus Ponta Porã	FIGUEIRA, Josianny Limeira; SOUZA, João Batista Alves de; KAIMOTI, Ana Paula Macedo Cartapatti; GALVÃO, Janaína Oliveira; LUZ, Tainá Dutra da	Revista Online de Extensão e Cultura - Realização
10	2023	Educando para as relações étnico-raciais a partir de ações extensionistas voltadas para a estética negra: discutindo a resignificação do cabelo na construção da identidade negra	PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; CARVALHO, Luciano das Neves; MATOS E SILVA, Jadyne Ester; LIRA, Beatriz Gonçalves de	Revista Extensão e Cidadania
11	2023	Aldeando o Instituto Federal de Pernambuco: fortalecendo raízes e germinando sementes	ANDRADE, Daniel Everson da Silva; SILVA, Layane Gabriely Alves da; SANTOS, Edgreyce Bezerra.	Revista Práxis
12	2024	Fortalecimento da identidade afro-brasileira por meio da arte, da cultura e das danças no contexto escolar do IFMA-Maracanã	MOURA, Adriana Karlla Ferreira; AGUIAR, Karla Dayanne Braga Abreu; BATALHA, Tyciana Vasconcelos; GUSMÃO, Evanleide de Fátima Almeida; MARTINS, Vanessa Santos; GOMES, Adriana Moraes; SILVA, Ricardo Vitorino da; COSTA, Nilson Santos	Cuadernos De Educación Y Desarrollo,

SEQ	ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO
13	2024	Relações étnico-raciais na educação profissional técnica de nível médio: uma revisão integrativa	SANTOS, Iraneide Nascimento dos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da; SANTOS, Carolina da Franca Bandeira Ferreira.	Educação em Revista

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (acesso via rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe))

Em seguida, partimos para uma breve análise dos 13 artigos científicos convergentes com os objetivos desta pesquisa.

Publicado em 2020, o artigo “*Núcleos de Atendimento no Ifsul – Campus Pelotas: uma reflexão sobre as Políticas Educacionais voltadas à diversidade acadêmica*” investiga as estratégias empregadas no IfSul – Campus Pelotas para colocar em prática as políticas afirmativas implantadas no Brasil no que diz respeito à inclusão, buscando, dessa maneira, compreender as ações voltadas em prol das diversidades, especificamente políticas voltadas para questões étnico-raciais, de deficiências físicas e de gênero, considerando o trabalho de três Núcleos de Atendimento – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Embora haja referência ao NEABI, o artigo não é tão explícito quanto às questões referentes ao letramento étnico-racial, às identidades e à ancestralidade. Contudo, há no texto a preocupação no que concerne ao entendimento do NEABI como forma de inclusão, destacando que “as ações afirmativas também são carregadas de relações de poder” (BONOW BOEIRA; ARAUJO, 2020, p. 14).

O artigo intitulado “*Em contos com a literatura afro-brasileira: a experiência de um clube de leitura on-line*” revelou como espaços de leitura podem despertar o interesse e contribuir para a formação de leitores, estabelecendo a ressignificação das relações sociais. Em parceria, a Biblioteca “Acyr Loureiro Lima” do IF Sudeste MG - Campus Santos Dumont e o NEABI do Campus Santos Dumont criaram um Clube de Leitura on-line, objetivando “disponibilizar para a sua comunidade um espaço de incentivo à leitura que promovesse entretenimento e consciência racial a partir da literatura afro-brasileira.” (SILVA; MELLO; FORTES, 2021, p. 175).

Em 2020, durante o período pandêmico, o Clube de Leitura on-line apresentou contos da Literatura Afro-brasileira, intencionando “sensibilizar, orientar

e informar aos participantes sobre os desafios históricos, sociais e econômicos enfrentados pelo povo afrodescendente e também para a valorização da sua riqueza cultural.” (SILVA; MELLO; FORTES, 2021, p. 175). Os encontros semanais eram mediados por especialistas em literatura e/ou em questões étnico-raciais que focalizaram a obra ‘Olhos d’água’ de Conceição Evaristo e uma coletânea de contos de autores negros.

Descrito como espaço democrático e fértil, os autores concluíram que o Clube de Leitura On-line

abordou temas necessários e urgentes sobre o racismo em um ano em que ele se mostrou tão evidente e inquestionável. [...] Os mediadores entregaram grande quantidade de conhecimento de forma generosa, inteligente e sensível e promoveram discussões que instigaram a todos, tanto a refletirem sobre seu papel social quanto a buscarem novas formas de atuarem nesta sociedade ainda tão preconceituosa e racista (SILVA; MELLO; FORTES, 2021, p. 181).

Face ao exposto compreendemos que o projeto Clube de Leitura On-line conduziu os leitores a reflexões críticas e humanizadas, promovendo um trabalho coletivo que incentivou e fomentou a promoção da leitura, através de diálogos democráticos e focados em contribuir para a emancipação e a formação humana integral dos sujeitos.

Por sua vez, Castro (2021) trata do processo de estabelecimento do NEABI, no Colégio Pedro II, abordando o cotidiano desse tradicional colégio federal, que possui um percurso intimamente ligado à história da educação no Brasil. Integrando atualmente a RFEPCT, o Colégio Pedro II visa favorecer a promoção de ações nas áreas de ensino, extensão e pesquisa. Entretanto, o artigo “A implantação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros no Colégio Pedro II - Um diálogo com Arthur Baptista” revela que a comunidade negra ainda se depara com adversidades para superação de preconceitos que permeiam o ambiente escolar, mesmo estando presente durante todo os anos de funcionamento da instituição.

Visando conhecer o cenário de implantação do NEABI no Colégio Pedro II (CPII), Castro (2021) dispõe de uma entrevista realizada com um professor, Arthur Baptista, que é integrante do NEABI. Nessa entrevista, são abordados aspectos da criação e desenvolvimento do NEABI/CPII, adversidades sofridas por estudantes e servidores nesse processo de edificação da igualdade, enfatizando as

dificuldades que assolam a comunidade negra e demonstrando a necessidade de cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

O artigo *“Entre a legalidade e a legitimidade: os desafios e avanços do NEABI na implementação da temática étnico-racial no currículo”* realiza uma análise para conhecer se os objetivos propostos no Regulamento do NEABI do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) são alcançados por meio das ações desenvolvidas pelos referidos núcleos. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa documental, sendo realizado estudo do Regulamento do NEABI/IFTM, bem como o mapeamento das ações do NEABI no âmbito de 02 (dois) campi, a saber: IFTM/Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico e IFTM/Campus Uberlândia. Com base na análise do Regimento do NEABI/IFTM e das ações nos campi, foi possível constatar que entre a legalidade e a legitimidade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ainda há um grande caminho a percorrer.

Apresentado ao Congresso Internacional Online de Estudos sobre Cultura 2020, o artigo *“O NEABI e a educação para as relações étnico-raciais”* realiza uma reflexão sobre o NEABI do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), compreendido como espaço de resistência para a educação para as relações étnico-raciais. É enfatizado o necessário olhar crítico a respeito dos mecanismos educacionais desenvolvidos no contexto da educação, tendo em vista os aspectos culturais, onde a educação considerada de excelência é tida como apropriada à elite, além de servir como instrumento de manutenção dos privilégios que constituem e mantêm as desigualdades sociais no Brasil. Portanto, Martins e Souza (2021) consideram extremamente importante compreender o NEABI como lugar de resistência e aquilombamento, pois

Aquilombar o NEABI é unir pessoas, pensamentos, ideais e ações visando resistir através da ocupação do espaço escolar, histórica e socialmente negado ao povo negro. É ajuntar na busca incessante pelo reconhecimento social que pode, de fato, efetivar a coletividade na sociedade brasileira em toda sua diversidade (MARTINS; SOUZA, 2021, p. 14).

O artigo *“A temática étnico-racial em pauta: ações do NEABI - Ibirama em um ano atípico”* apresenta um relato de experiência das ações extensionistas realizadas no ano de 2021 pelo NEABI do Campus Ibirama do Instituto Federal Catarinense (IFC). Mesmo com as limitações impostas pelo contexto de pandemia de COVID-19, Leites e Bartel (2022) destacam “o promissor potencial do NEABI quanto aos desafios a serem superados para que a temática étnico-racial

seja definitivamente incluída nos espaços institucionais e passe a fazer parte do cotidiano da comunidade escolar” (LEITES; BARTEL, 2022, p. 174).

No artigo intitulado *“Insubordinações críticas da intelectualidade negra brasileira: um olhar a partir da atuação do NEABI/CPII”*, com autoria de Coutinho; Oliveira e Arruda (2023), objetiva-se trazer à tona discussões acerca da atuação do NEABI do Colégio Pedro II, a partir de experiências e relatos dos/as intelectuais negros/as que participam desse coletivo. Como resultado, apontam o protagonismo dos/as intelectuais negros/as no progresso da insubmissão às práticas comuns da colonialidade, além de indicar a importância dos vários Núcleos existentes em espaços escolares e/ou acadêmicos no contexto brasileiro, fundamentais ao estabelecimento de espaços educativos mais democráticos, diversos em raça e posicionados contra às desigualdades.

Para Coutinho, Oliveira e Arruda (2023), a atuação do NEABI/CPII compreende

Pensar a experiência intelectual negra brasileira sob a ótica da atuação de um NEABI inserido em uma escola de educação básica centenária, que ainda carrega em alguma medida a insígnia de formadora de elites, é de suma importância para que nos tornemos capazes de ressignificar as marcas da colonialidade que ainda estão presentes nos discursos e práticas escolares. (COUTINHO; OLIVEIRA; ARRUDA, 2023, p. 3)

No artigo *“Ensino de História: novas abordagens e práticas na interação com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi)”*, Nascimento (2023) analisa o ensino de História atrelado aos projetos desenvolvidos no NEABI do IF de Minas Gerais (IFMG) – Campus Governador Valadares, constatando que esses núcleos

são uma realidade em várias instituições de ensino do país, mas suas atuações e impactos na educação são temas ainda pouco analisados. A partir do relato de experiência educacional destaca-se que as ações realizadas no Neabi são importantes instrumentos para o ensino em sala de aula e, do mesmo modo, para o incentivo à iniciação científica perfazendo uma educação antirracista. (NASCIMENTO, 2023, p. 180).

Nascimento (2023) evidencia a exigência de ação, esforço e parcerias para se alcançar a necessária formação integral para a efetiva conscientização do papel social dos cidadãos, a começar de uma política educacional que assuma

a formação étnica com o intuito de ressignificar os conhecimentos históricos e culturais brasileiros. Nascimento (2023) constata a influência positiva oriunda das vivências alcançadas pelas ações desenvolvidas pelo NEABI a favor do ensino de História e da Educação para a diversidade. A autora ressalta que a contribuição oriunda das interações do NEABI, por meio de sugestões de intervenção pedagógica, apenas encontrarão resultados frutíferos para uma “educação antirracista caso haja investimentos que promovam e financiem o desenvolvimento de projetos, a formação continuada e o amplo engajamento dos profissionais docentes e técnicos das instituições de ensino” (NASCIMENTO, 2023, p. 196).

O artigo *“Influências e conhecimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no IFMS Campus Ponta Porã”* faz uma análise a partir do NEABI do campus com vistas a sistematizar e fortalecer a educação para as relações étnico-raciais a partir da visão da comunidade acadêmica (discentes e servidores) e externa sobre o impacto da atuação do NEABI e seus artifícios inerentes. Nesse contexto, os resultados obtidos nessa pesquisa geraram informações fundamentais para conscientização dos indivíduos referentes aos crimes raciais, à diminuição das diferenças e à importância da aniquilação de discursos de ódio ainda vigentes na sociedade.

O artigo *“Educando para as relações étnico-raciais a partir de ações extensionistas voltadas para a estética negra: discutindo a ressignificação do cabelo na construção da identidade negra”* apresenta ações de extensão que são desenvolvidas pelo NEABI do IF do Ceará - Campus Juazeiro do Norte, através do projeto de extensão ‘Identidade Negra em Ação’. O foco das ações realizadas é voltado para a temática da estética negra e os conhecimentos produzidos entre os participantes envolvidos. Foi observado pelos autores as potencialidades dessas ações no sentido de combater o racismo, além de conscientizar a população. A aprendizagem originada desses momentos de conscientização da população estão ligadas a história e cultura negra, colaborando com a construção de uma reflexão política e ideológica favorável a uma educação antirracista.

Em formato de relato de experiência, o artigo *“Aldeando o Instituto Federal de Pernambuco: fortalecendo raízes e germinando sementes”* divulgou as ações promovidas pelo NEABI do IF de Pernambuco - Campus Pesqueira durante a realização da ação extensionista em forma de evento denominado ‘Maio Indígena’, no ano de 2023. A metodologia participativa foi aplicada no evento, permitindo que a concepção dialógica possibilitasse aos participantes igualdade de participação. Concluíram que o evento cumpriu de forma exitosa a sua intenção

de incluir as comunidades acadêmica e indígena num movimento intercultural, destacando

Como ponto forte, acreditamos que o evento contribuiu para aproximar cada vez mais o IFPE dos povos indígenas de Pernambuco, abrindo espaço para trocas de saberes ancestrais e acadêmicos. Como ponto fraco, acreditamos que o evento necessita de um planejamento de longo prazo, facilitando para as próximas edições melhorias nas questões logísticas, e até mesmo orçamentárias que permitam que o evento torne-se cada vez maior em suas próximas edições.” (ANDRADE; SILVA; SANTOS, 2023, p. 58).

O artigo *“Fortalecimento da identidade afro-brasileira por meio da arte, da cultura e das danças no contexto escolar do IFMA - Maracanã”* traz um relato de experiência concebido no desenrolar da disciplina de Educação Física no IF do Maranhão - Campus São Luís - Maracanã. Os participantes foram estudantes do Ensino Médio Integrado, sendo que alguns alunos eram participantes de um projeto encabeçado pelo NEABI, denominado ‘Projeto Afro Dança’. A principal finalidade do projeto foi o de consolidar a identidade afrodescendente através da arte, cultura e danças no espaço do IFMA - Maracanã, especificamente, pelo uso das danças afro-brasileiras, e demais expressões culturais, como instrumentos de fortalecimento e resistência para a diversidade cultural e a construção de identidades afrodescendentes.

O artigo *“Relações étnico-raciais na educação profissional técnica de nível médio: uma revisão integrativa”* investiga indícios de uma educação para as relações étnico-raciais, no contexto da EPT de nível médio, utilizando-se de uma revisão integrativa de literatura. As autoras selecionaram relatos de experiência de maneira sistemática utilizando de palavras-chave tal como ‘raça’, ‘etnia’, ‘racismo’, ‘relações étnico-raciais’ e outras que viabilizaram uma posterior categorização dos trabalhos recuperados. As autoras constataram a existência de posições negativas entre discentes e docentes acerca da diversidade étnico-racial presente nos currículos das instituições ligadas a EPT, em especial, no âmbito dos cursos integrados, denotando a demanda de um exaustivo trabalho a ser feito para a institucionalização das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Entretanto, as atividades dos NEABI, as experiências oriundas do ensino e as leis de cotas afiguram-se como ações afirmativas impulsionadoras da igualdade racial.

A figura abaixo foi gerada a partir das palavras-chave presentes nos artigos científicos analisados nesta pesquisa.

Figura 01: Nuvem de palavras construída a partir das palavras-chave dos trabalhos analisados.



Fonte: elaborado pelo autor através da plataforma Mentimeter.

Após visualização das produções acadêmicas aqui descritas, é perceptível que os diálogos acerca do letramento étnico-racial figuram cada vez mais indispensáveis nas pesquisas acadêmicas, visando a formação de cidadãos preparados para o combate ao racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a abrangência das discussões sobre as contribuições dos NEABI para a promoção do Letramento Étnico-Racial no âmbito da EPT, os estudos realizados e apresentados neste artigo indicam um aumento significativo de produções acadêmicas nos últimos anos. Outrossim, a pesquisa revela que a ação e o olhar crítico para as práticas educativas colaboram para a identificação das variadas formas de racismo e de desigualdade que ainda persistem

na sociedade brasileira. Esse resultado evidencia a relevância de refletir sobre as relações étnico-raciais, impulsionando as pessoas a indagá-las de forma crítica e reflexiva.

Com base nos dados encontrados, constatamos que os NEABI no âmbito da EPT são fontes de oportunidades no sentido de ampliar, reforçar e alicerçar relações comunitárias, afigurando-se como um caminho para o fomento e a partilha de memórias e práticas educativas antirracistas, através do Letramento Étnico-Racial. Igualmente, esses núcleos pressupõem a necessidade de aplicar, através da ação cultural e da atuação em rede, seus objetivos como, por exemplo, divulgar a influência e a importância das culturas afro-brasileira e indígena na formação do povo brasileiro e suas repercussões.

Adicionalmente, os NEABI no contexto da EPT promovem um encontro com as raízes mais profundas do povo brasileiro e abrigam em suas potencialidades de atuação, um papel transformador no campo das implementações de ações afirmativas. Isso fica evidente, pois é missão dos NEABI: pensar e oportunizar reflexões, desenvolver ações de conscientização para a educação das relações étnico-raciais, fortalecer as lutas de combate ao racismo e revigorar a diversidade identitária e cultural dentro da RFEPCT e entre instituições parceiras.

Portanto, é imprescindível que haja um engajamento verdadeiro que não se limite a apenas criar formalmente os NEABI. Mais que isso, é mister que as legislações vigentes no que concerne à temática étnico-racial devem ser objeto de estudo das pessoas e dos variados níveis hierárquicos das instituições, contemplando todos e todas que compõem as comunidades acadêmicas. Por último, reafirmamos que a atuação dos NEABI é de extrema relevância para a educação antirracista, visto que contribui para a formação de pessoas emancipadas, críticas e capazes de exercer dignamente as suas cidadanias. Dessa forma, teremos instituições públicas de educação efetivamente comprometidas com a valorização e o acolhimento da diversidade, com a suplantação de preconceitos e com a efetiva promoção da igualdade étnico-racial e de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANDRADE, Daniel Everson da Silva; SILVA, Layane Gabriely Alves da; SANTOS, Edgryce Bezerra. Aldeando o Instituto Federal de Pernambuco: fortalecendo raízes e germinando sementes. **Revista Práxis: Saberes da Extensão**, João Pessoa, vol.11, n.23, p. 52-59, dezembro 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/view/7779>. Acesso em: 26 out. 2024.

BONOW BOEIRA, Vívian; ARAUJO, Jair Jonko. Núcleos de Atendimento no Ifsul – Câmpus Pelotas: uma reflexão sobre as Políticas Educacionais voltadas à diversidade acadêmica. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 4, 2020. DOI: 10.23899/relacult.v6i4.1752. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1752>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2024.

CASTRO, Rogério Cunha de. A implantação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros no Colégio Pedro II - Um diálogo com Arthur Baptista. **Revista Estudos Libertários**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 7, p. 7 - 22, 2021. Disponível em: <https://revis->

tas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/42729. Acesso em: 25 out. 2024.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 26 out. 2024. em:

COUTINHO, Gabriela dos Santos; OLIVEIRA, Talita de; ARRUDA, Dyego de Oliveira. Insubordinações críticas da intelectualidade negra brasileira: um olhar a partir da atuação do NEABI/CPII. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, n. e41586, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bj8GtbbYjPhXdvVS-gYPW7tr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CUSTÓDIO, Márcia Moreira; OLIVEIRA, Talita Lucas Belizário de. Entre a legalidade e a legitimidade: os desafios e avanços do NEABI na implementação da temática étnico-racial no currículo. **Revista Ciranda**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 217–231, 2021. DOI: 10.46551/259498102021037. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4530>. Acesso em: 26 out. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FIGUEIRA, Josianny Limeira *et al.* Influências e conhecimento do núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas no IFMS *Campus* Ponta Porã. **Realização**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 64–87, 2023. DOI: 10.30612/realizacao.v10i20.17838. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/realizacao/article/view/17838>. Acesso em: 26 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-**

-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC: Secad, 2005. 232 p. (Coleção Educação para Todos).

LEITES, Amália Cardona; BARTEL, Carlos Eduardo. A temática étnico-racial em pauta: ações do NEABI - Ibirama em um ano atípico. **ODEERE**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 174-187, 2022. DOI: 10.22481/odeere.v7i2.10846. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/10846>. Acesso em: 26 out. 2024.

MARTINS, Luci Helena Silva; SOUZA, Valesca Rodrigues de. O NEABI e a educação para as relações étnico-raciais. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v7i4.1983. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1983>. Acesso em: 26 out. 2024.

MOURA, Adriana Karlla Ferreira *et al.* Fortalecimento da identidade afro-brasileira por meio da arte, da cultura e das danças no contexto escolar do IFMA-Maranhão. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 9, p. e5461, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n9-029. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5461>. Acesso em: 26 out. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 68, p. 46–57, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 26 out. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africana. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Joelma Aparecida. Ensino de História: novas abordagens e práticas na interação com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi). **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, [S. l.], v. 20, n. 36, p. 180–200, 2023. Disponível em: https://outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uma/article/view/1061. Acesso em: 26 out. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas (pp. 117-142), Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal : IFRN, 2015.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues *et al.* Educando para as relações étnico-raciais a partir de ações extensionistas voltadas para a estética negra: discutindo a ressignificação do cabelo na construção da identidade negra. **Revista Extensão & Cidadania**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 238-255, 2023. DOI: 10.22481/recuesb.v11i20.13777. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/13777>. Acesso em: 26 out. 2024.

SANTOS, Iraneide Nascimento dos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da; SANTOS, Carolina da Franca Bandeira Ferreira. Relações Étnico-Raciais na educação profissional Técnica de nível médio: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e41083, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/8zGBKqJrYsXrmtVHfr9CG/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2024.

SILVA, Paula Souza da; MELLO, Érica Veloso Pimentel de; FORTES, Abel Ribeiro. Em contos com a literatura afro-brasileira: a experiência de um clube de leitura on-line. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 175-182, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1675>. Acesso em: 25 out. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

FEIRA CULTURAL E DE CIÊNCIAS DA ESCOLA JOSÉ ALCIDES PINTO: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Fabírcia Gomes Pimentel¹

Lídia Marques da Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo discutir sobre a Feira Cultural e de Ciências produzida na escola Municipal José Alcides Pinto, localizada no bairro Bonsucesso, e que teve como tema: “O preconceito e discriminação racial: desconstruindo estereótipos”. A feira possuiu 27 subtemas que foram divididos para as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, todos orientados pelo corpo docente da escola, e traziam questões como, definição do racismo e seus impactos na saúde mental, na economia, na religião, na mídia, na educação. Destacamos aqui alguns, como “a diversidade e inclusão escolar”, “a desconstrução de estereótipos racistas na escola”, “educação antirracista”, “cultura afrobrasileira” e “ativismo juvenil contra o racismo” que trouxeram reflexões fundamentais e relevantes dentro do espaço escolar, que é formado por seres em sua pluralidade de experiências. Queremos neste trabalho apresentar os resultados do protagonismo dos alunos na produção da feira e no desenvolvimento dos temas. A importância de trazer essas discussões para o meio escolar são necessárias para se pensar em uma escola mais inclusiva e que constrói seu planejamento em cima da diversidade de seus alunos, professores e demais funcionários. Discutir estes temas são importantes para fomentar uma sociedade mais inclusiva e justa, possibilitando o estabelecimento de regras acerca do respeito mútuo, e a abertura de espaços seguros para que os alunos e alunas se sintam à vontade para expressarem suas opiniões, sentimentos e habilidades.

Palavras-chave: Feira Cultural; Diversidade; Inclusão; Discriminação Racial; Preconceito.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Vale do Itajaí - UNIVALI, 2015.fabricia@gmail.com

2 Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, lidiammsilva4@gmail.com

INTRODUÇÃO

A questão do racismo e da discriminação racial tem sido objeto de amplas discussões acadêmicas e sociais, dada a sua persistência e profundidade nas estruturas sociais contemporâneas. No contexto educacional, a necessidade de abordar essas temáticas torna-se ainda mais premente, considerando que a escola é um espaço privilegiado para a formação crítica e cidadã dos indivíduos. Como argumenta Hall (1997), o racismo é perpetuado por meio de discursos e práticas que naturalizam a hierarquização racial, sendo essencial que a educação desempenhe um papel ativo na desconstrução desses estereótipos. Gomes (2017) reforça essa perspectiva, destacando a importância de uma educação antirracista que promova a valorização da diversidade e a inclusão de todas as identidades raciais no ambiente escolar.

Conforme argumenta Gomes (2017), a educação antirracista deve ser entendida como um processo permanente de desconstrução de preconceitos e estereótipos, visando à inclusão de todas as identidades raciais e culturais na dinâmica educacional. Essa perspectiva sublinha a importância de práticas educativas que rompam com a invisibilidade das identidades marginalizadas, integrando-as no currículo e nas atividades pedagógicas. Além disso, a autora argumenta que, a educação antirracista vai além da mera adaptação curricular, propondo uma transformação estrutural que abrange todos os aspectos da vida escolar, desde as relações interpessoais até as práticas pedagógicas e a gestão institucional.

Neste contexto, a Feira Cultural e de Ciências da Escola Municipal José Alcides Pinto, realizada com o tema “Preconceito e Discriminação Racial: Desconstruindo Estereótipos”, emergiu como uma iniciativa educacional de destaque, tanto pelo seu caráter inovador quanto pela sua abordagem pedagógica crítica. A feira, cuidadosamente planejada e executada, envolveu 27 subtemas distribuídos entre as turmas de 6º a 9º ano, abordando questões como a definição do racismo e seus impactos em diversas esferas da vida social, incluindo saúde mental, economia, religião, mídia e educação. Sob a orientação do corpo docente, cada subtema foi desenvolvido pelos alunos, promovendo reflexões críticas e incentivando o protagonismo estudantil na construção do conhecimento e na desconstrução de estereótipos raciais.

O evento teve como objetivo central promover reflexões críticas sobre o racismo, e proporcionar uma experiência educativa que incentivasse o protago-

nismo dos alunos, permitindo que eles assumissem a liderança na construção do conhecimento. Essa abordagem ativa e participativa visou, portanto, transformar o espaço escolar em um ambiente de aprendizado significativo, onde questões complexas e muitas vezes negligenciadas no currículo tradicional fossem discutidas de maneira aprofundada e relevante para a realidade dos estudantes. A feira, além de seu valor educativo intrínseco, se destacou como um modelo de prática pedagógica que pode ser replicado em outras instituições de ensino.

O caráter inovador e a abordagem pedagógica crítica da Feira Cultural e de Ciências da Escola Municipal José Alcides Pinto destacam-se pelo fato de ressignificar a educação na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A inovação educacional, segundo Fullan (2007), não se limita à introdução de novas tecnologias ou métodos, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas e das relações de ensino-aprendizagem, de modo a promover mudanças profundas na cultura escolar. Nesse sentido, a feira se configura como uma prática inovadora ao integrar de forma orgânica a discussão sobre preconceito e discriminação racial no currículo escolar, abordando temas complexos de maneira acessível para os alunos.

Além disso, a abordagem pedagógica crítica adotada no evento é profundamente influenciada pelas teorias de Paulo Freire (2005), que defendem uma educação problematizadora e libertadora, na qual os estudantes são incentivados a questionar a realidade e a se posicionar criticamente diante das injustiças sociais. A feira, ao promover reflexões sobre racismo e seus impactos, vai ao encontro dessa perspectiva freireana, pois não apenas informa os alunos sobre as questões raciais, mas também os engaja em um processo de conscientização e ação transformadora.

A justificativa para esta pesquisa baseia-se na necessidade premente de investigar e compreender como práticas pedagógicas inovadoras, exemplificadas pela Feira em análise, podem contribuir de forma substancial para a construção de uma educação antirracista e inclusiva. No contexto educacional contemporâneo, caracterizado por desafios relacionados à desigualdade racial e à diversidade cultural, é primordial identificar e desenvolver metodologias que transcendam o tratamento teórico do racismo, promovendo atividades que envolvam os estudantes em processos reflexivos e transformadores. A pesquisa visa aprofundar o entendimento sobre a eficácia dessas práticas na formação de uma consciência crítica e cidadã, essencial para o enfrentamento das questões raciais no ambiente escolar.

Além disso, a relevância prática desta pesquisa reside na possibilidade de fornecer orientações metodológicas para a implementação de práticas pedagógicas que respondam efetivamente às demandas de uma educação comprometida com a justiça social. Ao analisar o impacto de uma feira temática, o estudo busca evidenciar como essa metodologia pode ser integrada ao currículo escolar, promovendo a desconstrução de preconceitos e a valorização da diversidade. Cientificamente, a pesquisa contribui para a ampliação do debate na área da educação, oferecendo uma análise sobre práticas que conciliam teoria e ação no combate ao racismo. Dessa forma, o estudo fortalece a compreensão sobre o papel da educação na transformação social.

Este trabalho buscou, portanto, explorar como a Feira Cultural e de Ciências possibilitou o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o racismo entre os estudantes, analisando o impacto dessa abordagem no comportamento e nas atitudes dos alunos. Além disso, a pesquisa visou compreender como essa experiência pode ser adaptada e replicada em outros contextos escolares, contribuindo para o desenvolvimento de políticas educacionais que integrem práticas antirracistas no currículo de forma consistente e sistemática. Ao fazer isso, pretende-se oferecer subsídios teóricos e empíricos que possam orientar futuras intervenções pedagógicas e políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial e à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Os objetivos deste estudo foram: discutir e analisar o impacto da feira na formação de uma percepção crítica dos alunos sobre o racismo, bem como avaliar o papel do protagonismo estudantil e da orientação docente na abordagem dos subtemas relacionados ao preconceito e à discriminação racial. Para alcançar esses objetivos, adotou-se uma abordagem qualitativa, caracterizada pelo método de estudo de caso, conforme definido por Yin (2015). O método de estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que permite ao pesquisador explorar um fenômeno contemporâneo dentro de sua realidade cotidiana, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Esse método é particularmente adequado para responder a questões “como” e “por que”, o que o torna ideal para investigar processos complexos e dinâmicos, como os envolvidos na Feira.

A pesquisa foi conduzida através de uma combinação de técnicas de coleta de dados que permitiram uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenômeno estudado. Especificamente, a coleta de dados incluiu a observação participante e a análise documental, seguindo a metodologia de análise de con-

teúdo proposta por Bardin (2016). Neste estudo, a observação participante, conforme descrita por Bogdan e Biklen (1994), possibilitou ao pesquisador captar as interações, reações e práticas dos alunos e professores durante a Feira Cultural e de Ciências. Esse envolvimento direto no contexto escolar ofereceu uma visão detalhada das práticas pedagógicas em ação, bem como das percepções dos envolvidos sobre os temas discutidos. A análise documental, por sua vez, envolveu a revisão e interpretação dos materiais produzidos pelos alunos durante a feira, como cartazes, vídeos, relatórios e outros produtos relacionados aos subtemas trabalhados. Seguindo a metodologia de Bardin (2016), essa análise foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo, que consiste em categorizar e interpretar os elementos textuais e visuais contidos nos documentos para mapear padrões, temas e interpretações subjacentes.

Os resultados indicaram que a feira foi vital na promoção da reflexão sobre o racismo, destacando-se a construção de narrativas que desafiam estereótipos racistas e a valorização da diversidade cultural e étnica. As discussões revelam que o protagonismo dos alunos foi um fator determinante para o sucesso do evento, proporcionando um espaço seguro para a expressão de opiniões e o desenvolvimento de habilidades críticas. Além disso, a orientação docente mostrou-se fundamental para guiar as reflexões dos alunos e assegurar a profundidade das discussões. Nesse sentido, Freire (1970) argumenta que o diálogo e a reflexão crítica são essenciais para a formação de uma consciência transformadora, o que reforça a importância do protagonismo estudantil e da orientação docente na construção de narrativas que desafiam estereótipos racistas e valorizam a diversidade cultural e étnica.

Em suma, esta Feira Cultural e de Ciências da Escola José Alcides Pinto configurou-se como uma prática pedagógica relevante para a desconstrução de preconceitos raciais no ambiente escolar. Os resultados desta pesquisa sugerem que iniciativas semelhantes, que combinam protagonismo estudantil e orientação docente, têm o potencial de contribuir para a formação de uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao promover a reflexão crítica sobre o racismo e incentivar a ação transformadora, a educação pode, de fato, desempenhar um papel transformador na construção de uma sociedade mais justa e plural.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, caracterizada pelo método de estudo de caso, conforme definido por Yin (2015), para investigar o desenvolvimento e os impactos da Feira Cultural e de Ciências realizada na Escola Municipal José Alcides Pinto. A escolha pelo estudo de caso justifica-se pela singularidade do evento, que abordou o tema “Preconceito e Discriminação Racial: Desconstruindo Estereótipos”, proporcionando uma oportunidade única para uma análise aprofundada do protagonismo dos alunos e da orientação docente na produção dos subtemas. O estudo de caso, como enfatizado por Yin (2015), é particularmente eficaz em explorar fenômenos complexos dentro de seus contextos reais, o que, neste caso, permitiu uma compreensão detalhada das dinâmicas pedagógicas e das interações sociais no ambiente escolar.

A Feira foi estruturada em 27 subtemas a partir do tema central “Preconceito e Discriminação Racial: Desconstruindo Estereótipos”, cuidadosamente distribuídos entre as turmas do 6º ao 9º ano, sob a orientação do corpo docente da escola. Os subtemas abordaram questões como a definição do racismo e seus impactos em diversas esferas da sociedade, incluindo saúde mental, economia, religião, mídia e educação. Essa divisão temática permitiu que os alunos explorassem o racismo em diferentes contextos, promovendo um entendimento amplo e interdisciplinar sobre o assunto.

Entre os subtemas destacados, como “diversidade e inclusão escolar”, “desconstrução de estereótipos racistas na escola”, “educação antirracista”, “cultura afro-brasileira” e “ativismo juvenil contra o racismo”, emergiram discussões que foram profundamente enraizadas nas complexidades das identidades culturais. Hall (1997) argumenta que as identidades culturais são constantemente construídas e reconstruídas dentro dos contextos sociais e históricos nos quais os indivíduos estão inseridos. Assim, ao abordar esses temas, a Feira proporcionou reflexões essenciais no ambiente escolar e incentivou os alunos a questionarem as narrativas dominantes e a reconhecerem a multiplicidade de identidades que coexistem na sociedade.

A culminância das apresentações da Feira ao público foi o resultado de um esforço coletivo que destacou o protagonismo estudantil na construção do conhecimento. Cada grupo de alunos, ao apresentar suas conclusões, demonstrou uma compreensão complexa e crítica das questões abordadas, mostrando o impacto transformador da metodologia adotada. A Feira serviu como uma pla-

taforma para a exposição dos resultados das pesquisas e atuou como um espaço de diálogo e conscientização, cuja comunidade escolar pôde interagir com os trabalhos e refletir sobre a importância de uma educação antirracista.

A pluralidade de experiências entre os alunos foi determinante para o êxito dessas discussões, pois permitiu que as diferentes perspectivas e vivências fossem valorizadas e integradas ao processo de aprendizagem. Hall (1997) destaca a importância de reconhecer e celebrar a diversidade cultural, não como algo fixo ou estático, mas como um processo dinâmico e multifacetado. Nesse sentido, a criação de um espaço educativo que valoriza essas diferenças culturais e sociais é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e transformadora, que prepare os alunos para atuarem de maneira crítica e consciente em uma sociedade plural e diversa.

A coleta de dados foi conduzida por meio de múltiplas técnicas de pesquisa, visando assegurar a riqueza, a profundidade e a validade das informações obtidas. Primeiramente, foi realizada observação participante durante todo o processo de planejamento, execução e avaliação da feira. Esta técnica, conforme descrita por Bogdan e Biklen (1994), é essencial para captar as particularidades das interações sociais e pedagógicas, permitindo ao pesquisador uma imersão completa no contexto escolar. A observação foi sistemática e abrangeu todas as fases do evento, desde as reuniões de planejamento até a avaliação pós-feira, garantindo uma visão abrangente e contínua das atividades desenvolvidas.

Os materiais produzidos pelos alunos durante a feira, incluindo cartazes, vídeos, apresentações e relatórios (ilustrados na Figura 1), foram submetidos a uma análise documental detalhada, conforme os procedimentos propostos por Bardin (2016). A análise documental teve como objetivo identificar e interpretar as representações, narrativas e estratégias discursivas empregadas pelos estudantes ao abordar temas relacionados ao preconceito e à discriminação racial. Essa etapa foi primordial para entender como os alunos articularam suas compreensões sobre questões raciais e como essas representações se manifestaram nas suas produções acadêmicas e artísticas.

Figura 1 – Material produzido pelos alunos



Fonte: Elaborado pelas autoras³ (2024).

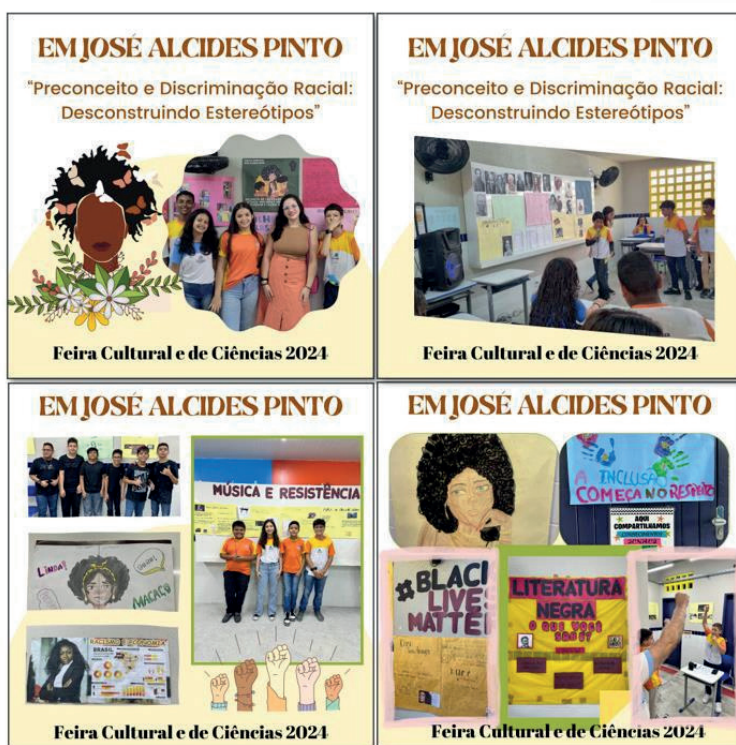
No que tange às questões éticas envolvidas na pesquisa, é importante mencionar que todos os professores e alunos participantes assinam um termo de consentimento específico, que autoriza o uso de suas imagens, caso necessário, em eventos escolares, conforme estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Este termo de consentimento é um documento formal que assegura que as imagens capturadas durante a Feira possam ser utilizadas para fins de pesquisa e divulgação científica, respeitando integralmente os direitos dos participantes. O termo garante que a privacidade e a integridade dos alunos sejam preservadas, assegurando que qualquer uso das imagens seja feito de forma responsável e ética, em conformidade com as normativas legais e institucionais vigentes. Isso reflete o compromisso da pesquisa com a proteção dos indivíduos envolvidos, alinhando-se às boas práticas de pesquisa ética, que exigem transparência, consentimento informado e respeito aos direitos dos participantes.

A metodologia aplicada neste estudo permitiu a coleta e análise de dados ricos e diversificados, essenciais para a compreensão do impacto da Feira

³ Produzido no editor de designer gráfico Canva@.

Cultural e de Ciências (ver Figura 2) na desconstrução de estereótipos raciais no ambiente escolar. A utilização conjunta da observação participante e da análise documental ofereceu uma visão ampla e aprofundada da experiência educativa, contribuindo para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. Essa abordagem está alinhada às discussões teóricas contemporâneas sobre educação e diversidade, conforme destacado por Freire (2005) e Gomes (2017), e oferece subsídios importantes para a construção de uma escola mais inclusiva, crítica e comprometida com a formação cidadã de seus alunos.

Figura 2 – Material produzido pelo corpo docente pós-feira



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização dos dados coletados durante a Feira Cultural e de Ciências da Escola Municipal José Alcides Pinto foi conduzida por meio de uma rigorosa análise qualitativa, utilizando técnicas de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), demonstra-se particularmente eficaz para investigar comunicações e interações

humanas, permitindo identificar recorrências nas produções e falas dos discentes, as quais refletem as percepções e abordagens dos participantes em relação a temas complexos, como preconceito e discriminação racial.

O processo de categorização dos dados iniciou-se com a codificação inicial, que envolveu a leitura exaustiva e detalhada dos materiais documentais produzidos pelos alunos, como cartazes, vídeos e relatórios. Nessa etapa, foram identificados e marcados segmentos de texto que continham ideias, conceitos e percepções relevantes para o tema do estudo. As codificações iniciais abrangeram termos como “racismo”, “impactos sociais”, “educação antirracista” e “protagonismo”, sendo esta fase essencial para organizar os dados brutos e permitir a visualização de temas emergentes, conforme evidenciado na Figura 3.

Figura 3 – Material produzido pelos alunos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Posteriormente, os códigos iniciais foram agrupados em categorias provisórias, com base nas similaridades e inter-relações observadas nos dados. Por exemplo, códigos relacionados à percepção dos impactos do racismo em diferentes esferas da vida dos alunos foram agrupados sob a categoria provisória “Impactos do Racismo”. Da mesma forma, discussões e produções focadas na superação de preconceitos e estereótipos foram reunidas na categoria “Desconstrução de Estereótipos”. Esse agrupamento permitiu organizar

os dados de forma mais estruturada, revelando áreas de maior concentração temática.

Em seguida, as categorias provisórias passaram por um processo de revisão e refinamento, que envolveu a comparação constante entre os dados e as categorias em formação. Durante essa fase, as categorias foram ajustadas, combinadas ou subdivididas para representar, com mais exatidão, as particularidades e complexidades dos dados. Por exemplo, a categoria inicial “Impactos do Racismo” foi refinada para “Compreensão do Racismo e seus Impactos”, a fim de refletir melhor a profundidade das discussões dos alunos sobre o racismo e suas consequências. Ao mesmo tempo, o protagonismo dos alunos, inicialmente disperso em várias categorias, foi consolidado em uma categoria específica, destacando sua importância central no contexto da feira. Para melhor ilustrar, apresentamos a seguir a Figura 4.

Figura 4 – Material produzido pelos alunos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Esse processo de revisão dos dados culminou na definição de quatro categorias principais: (1) Compreensão do Racismo e seus Impactos, (2) Desconstrução de Estereótipos Raciais, (3) Protagonismo Estudantil e (4) Impactos Educacionais e Sociais. Essas categorias foram cuidadosamente selecionadas por sua capacidade de captar as dimensões mais recorrentes presentes nos dados, refletindo as principais áreas de reflexão e aprendizagem que emergiram da Feira. Cada uma dessas categorias permite uma análise profunda das interações e práticas observadas, oferecendo uma visão clara dos aspectos centrais que estruturaram o evento e sua influência no ambiente escolar.

A escolha dessas categorias também está em consonância com as ideias de Arroyo (2011), que salienta a importância de compreender a educação como um espaço de formação emancipatória. Ao focar em temas como racismo e estereótipos, a análise privilegia aspectos que são essenciais para a construção de uma escola que valorize a diversidade. Além do mais, ao destacar o protagonismo estudantil, a pesquisa alinha-se com a perspectiva de Arroyo (2011) de que os alunos devem ser vistos como sujeitos ativos no processo educativo, capazes de influenciar e transformar o ambiente em que estão inseridos. Os impactos educacionais e sociais, por sua vez, reforçam a ideia de que a educação deve estar profundamente conectada às realidades sociais, atuando como uma força de mudança e integração.

Cada uma dessas categorias reflete um aspecto central da experiência dos alunos durante a feira (conforme ilustrado na Figura 5), proporcionando uma estrutura organizada para a apresentação e análise dos resultados. A “Compreensão do Racismo e seus Impactos” revela como os alunos internalizaram e refletiram sobre as múltiplas dimensões do racismo. A “Desconstrução de Estereótipos Raciais” enfatiza os esforços dos alunos para questionar e superar preconceitos. O “Protagonismo Estudantil” destaca a autonomia e a agência dos alunos no desenvolvimento dos subtemas, enquanto os “Impactos Educacionais e Sociais” abordam as mudanças percebidas no ambiente escolar e na comunidade como resultado da feira.

Figura 5 – Material produzido pelos alunos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Os resultados obtidos neste estudo apontam que a Feira Cultural e de Ciências da Escola Municipal José Alcides Pinto desempenhou uma função chave na promoção de uma educação antirracista e inclusiva. A análise das categorias apontadas mostra que a abordagem interdisciplinar e o protagonismo estudantil são elementos-chave para o sucesso de iniciativas pedagógicas voltadas para a desconstrução de estereótipos raciais.

As discussões geradas a partir dos resultados confirmam que, conforme argumentado por Hall (1997), a desconstrução de estereótipos racistas requer não apenas o questionamento das narrativas predominantes, mas também a criação de novos espaços de expressão e reflexão. A Feira Cultural e de Ciências proporcionou exatamente esse espaço, permitindo que os alunos se tornassem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ademais, os impactos educacionais e sociais observados corroboram as propostas de Freire (2005) sobre a educação crítica, destacando a importância de práticas pedagógicas que não apenas informem, mas também transformem a realidade dos alunos. Freire (2005) argumentava que a educação não deve se limitar à simples transmissão de conhecimentos, mas deve também atuar como um agente de transformação da realidade dos alunos. Ele enfatizava a importância de práticas pedagógicas que fomentem a reflexão crítica dos estudantes sobre o mundo que os cerca. Nesse contexto, os trabalhos desenvolvidos pelos

alunos exercem uma função fundamental ao contribuir para essa reflexão, como ilustrado na Figura 6.

Figura 6 – Material produzido pelos alunos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Nesse sentido, os achados mencionados sugerem que a inclusão de temas relacionados ao racismo no currículo escolar é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã nos estudantes. Isso significa que, ao integrar essas questões nas práticas educativas, os alunos aprendem sobre a realidade social e também são motivados a questioná-la e, potencialmente, transformá-la. Essa abordagem educativa está alinhada com a visão freiriana de que a educação deve capacitar os indivíduos a compreenderem e mudarem as estruturas sociais opressivas, promovendo assim uma sociedade mais justa e democrática.

A inclusão dessas discussões no ambiente escolar é essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, em que o planejamento pedagógico seja fundamentado na valorização da diversidade entre alunos, professores e funcionários. Segundo Arroyo (2011), a escola deve ser um espaço de resistência e transformação, onde as diferenças culturais, sociais e étnicas não apenas sejam reconhecidas, mas também valorizadas como componentes essenciais do processo educativo. Abordar esses temas é importante para promover uma sociedade mais equitativa, facilitando o estabelecimento de normas de respeito mútuo e a criação de espaços seguros onde os alunos possam expressar livremente suas opiniões, sentimentos e habilidades.

Este estudo, ao contribuir para o avanço das discussões teóricas sobre educação e diversidade, oferece evidências empíricas que reforçam a impor-

tância da adoção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas públicas. Tal necessidade é ressaltada por Arroyo (2011), que enfatiza a urgência de políticas educacionais que promovam a igualdade racial e a inclusão, em conformidade com as diretrizes científicas e éticas da pesquisa educacional no Brasil. A construção de uma escola que valorize a pluralidade não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma condição indispensável para o desenvolvimento de um ambiente educacional que capacite os alunos a atuar em maneira crítica e consciente em uma sociedade intrinsecamente diversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo ressaltam a importância de iniciativas pedagógicas que, como a Feira Cultural e de Ciências da Escola Municipal José Alcides Pinto, se dedicam à desconstrução de estereótipos e à promoção de uma educação antirracista. A análise dos dados destacou que a feira teve um impacto substancial na formação de uma percepção crítica dos alunos sobre o racismo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. O protagonismo estudantil emergiu como um aspecto central nesse processo, demonstrando que, quando colocados no centro das práticas educativas, os alunos se tornam agentes ativos na transformação social. A orientação docente também se mostrou fundamental, garantindo que as discussões fossem conduzidas com profundidade e seriedade, proporcionando um ambiente de aprendizado enriquecedor e seguro.

A aplicação empírica dos resultados desta pesquisa à comunidade científica aponta para a necessidade de integrar práticas pedagógicas antirracistas de forma mais sistemática nas escolas, especialmente em contextos educacionais onde a diversidade étnico-racial é marcante. A experiência documentada neste estudo pode servir como um modelo para outras instituições de ensino que desejam promover uma educação crítica e inclusiva, fornecendo um caminho concreto para o desenvolvimento de atividades que engajem estudantes e docentes em torno de questões sociais contemporâneas.

Além disso, este estudo abre a possibilidade de ampliação do debate acadêmico sobre a eficácia das feiras culturais e científicas como ferramentas de educação antirracista. A análise aqui apresentada sugere que tais eventos podem ser poderosos catalisadores de mudança, mas também revela a complexidade

inerente à sua implementação, o que demanda uma abordagem cuidadosa e sustentada. Dessa forma, novas pesquisas são necessárias para explorar mais profundamente as variáveis envolvidas e para investigar os impactos de longo prazo dessas iniciativas na formação dos alunos e na cultura escolar.

Por fim, o diálogo com as análises referidas ao longo deste artigo reforça a relevância de práticas educativas que promovam a reflexão crítica e o engajamento ativo dos estudantes. Conforme discutido, a educação antirracista não é apenas uma responsabilidade moral, mas uma necessidade prática para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e democrático. A continuidade das investigações nesse campo é notável, e este estudo espera contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que respondam aos desafios contemporâneos com criatividade, rigor e comprometimento ético.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a concretização deste estudo. Em primeiro lugar, agradeço à direção, ao corpo docente e aos estudantes da Escola Municipal José Alcides Pinto, cuja participação entusiástica e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento da Feira Cultural e de Ciências, que serviu como tema central desta pesquisa. A colaboração de cada membro da comunidade escolar, ao permitir o acesso às práticas pedagógicas e ao compartilhamento de suas experiências, foi inestimável para o sucesso deste trabalho, possibilitando uma análise rica e detalhada sobre as práticas educativas desenvolvidas.

Agradeço, igualmente, à coautora deste estudo, cuja parceria foi essencial em todas as fases da pesquisa. Sua dedicação e apoio contínuo foram determinantes para o aprofundamento das discussões teóricas e metodológicas aqui apresentadas. Sem o envolvimento e a colaboração de todos, este estudo não teria alcançado a profundidade e a relevância que hoje apresenta.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19969>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

FULLAN, Michael. **Os novos significados para a mudança em educação**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

EMPRETESER: A EDUCAÇÃO E A METODOLOGIA DE PROJETOS ENQUANTO PRÁTICA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO

Valtyana Kelly da Silva¹

RESUMO

A educação é uma forma de intervir no mundo. Estar no espaço educacional e ser incentivada, enquanto educadora, pela premissa de que o ensino e nosso ofício docente podem ser uma prática de intervenção e transformação social, me fazem refletir sobre como consolidar esses princípios nas escolas. Neste caminho, observando e dialogando com o cotidiano dos discentes e suas vulnerabilidades nasceu o projeto *EmpreteSer*. Pensado e gestado em união com uma comissão de estudantes negros de uma Escola Cidadã Integral no Estado da Paraíba, o projeto está alicerçado na ideia de desenvolvimento do protagonismo estudantil e de cultura de paz a partir da realização de palestras, ateliês culturais, desfiles, apresentações de dança e música que têm como cerne o debate étnico-racial. À vista disso, este artigo tem como objetivos principais apresentar o Projeto *EmpreteSer* e suas implicações nas práticas docentes, no cotidiano dos estudantes e na experiência da comunidade escolar com a temática étnico-racial; além de possibilitar uma análise da utilização da metodologia de projetos na educação. Embasado em Paulo Freire, bell hooks, Frantz Fanon, Angela Davis, Djamila Ribeiro e Fernando Hernandez, o artigo é uma narrativa de como o processo educacional ao motivar o protagonismo estudantil e a cultura de paz fez com que os discentes buscassem pesquisar e ler mais sobre o assunto para que pudessem compreender as suas próprias experiências e existências; além de contribuir no engajamento social, na construção de conhecimentos diversos de mundo e na melhoria do convívio escolar. Logo, um ensino que transgride e que pode nos fazer ultrapassar fronteiras.

Palavras-chave: Educação, Metodologia de Projeto, Relações Étnico-Raciais, Protagonismo Estudantil, Intervenção.

¹ Doutoranda em História da Universidade Federal de Pernambuco e professora de História no Ensino Básico da Secretária de Educação do Estado da Paraíba, valtyana.kelly@ufpe.br;

INTRODUÇÃO

Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação em prática de liberdade. (Hooks, 2013, p. 23-4)

Dialogando com a professora e escritora bell hooks e com o educador Paulo Freire, que escreve “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, n.p.), defendo e acredito em um ensino que transforma e intervém no mundo. A educação pode ser uma prática de liberdade, pode compreender os discentes neste movimento que transgredir, e pode nos fazer ultrapassar fronteiras. Estes propósitos atravessam a minha prática docente e a forma como conduzo-me enquanto professora. Para além de um ofício, ser educadora e historiadora é um projeto de vida e produção de mundo. Nesse sentido, ao adentrar nos territórios da escola que leciono, diariamente, reflito como posso fazer da minha sala de aula um espaço de intervenção e de transformação social. Destas considerações, nasceu o projeto *EmpreteSer*.

Situada em uma zona periférica da cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, geograficamente afastada do centro comercial da cidade, a escola cidadã é socialmente constituída por estudantes, em sua maioria, pretos e pardos, de baixa renda e oriundos da zona rural. Fundamentada nos preceitos das escolas de tempo integral, objetiva um modelo de educação em que há o desenvolvimento integral do aluno, em todas as suas dimensões, como a intelectual, física, emocional, social e cultural. Das sete horas da manhã até as dezessete horas da tarde, os discentes encontram-se no interior dos muros da escola. Como conectá-los e prepará-los para atravessar esses muros e compreender-se enquanto participantes e agentes de transformação no mundo em que vivem? Como auxiliar no desenvolvimento e amadurecimento do olhar para uma conjuntura social e política alicerçada na desigualdade? Observando, então, o cotidiano dos discentes e suas vulnerabilidades, em consonância com a ideia da educação como modificadora do mundo, o projeto *EmpreteSer*, após o nascimento, começou a respirar.

O *EmpreteSer*, foi pensado e gestado em união com uma comissão de estudantes negros da escola cidadã integral. Programado para acontecer durante três dias na Semana da Consciência Negra de 2022 (com palestras, ateliês, apresentações culturais, desfile da comunidade negra da escola e criação de um mural), desde o seu surgimento, diante das demandas trazidas pelos membros da comissão, ficou evidente que o projeto atravessaria fronteiras e se tornaria uma iniciativa para ser trabalhada durante todo o ano letivo. Alicerçado na orientação de desenvolvimento do protagonismo estudantil (premissa amplamente discutida no cerne das escolas integrais: como tornar nossos estudantes protagonistas da educação, do seu aprendizado e, principalmente, das suas vidas?), a metodologia de projetos, base do *EmpreteSer*,

é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (Hernandez; Ventura, 2017, p. 59).

Após o nascimento e as primeiras respirações, o *EmpreteSer* despertou para a coletividade em que estava inserido, e inicializou o trajeto de transgressões. Fundamentada em Fernando Hernandez (1998), acredito na importância de romper com uma visão da educação escolar conteudista, em que os objetos são estáveis e universais, não compreendendo as distintas realidades, socialmente construídas. A escola é um espaço de intercâmbios de culturas e biografias. Além do mais, é imprescindível atravessar as fronteiras demarcadas por um ensino que nada diz sobre os intercâmbios simbólicos, construção de identidades sociais existentes na prática educacional, sobre o papel das sensibilidades e do afeto no aprender. Neste sentido, por ter sido elaborado em conjunto com os discentes e por ser alicerçado nas vivências da comunidade negra da escola, fez com que os estudantes buscassem pesquisar e ler mais sobre o assunto para que pudessem compreender as suas próprias experiências. Diálogos sobre autodeclaração e empoderamento negro ganharam força nos corredores e espaços de convi-

vência da escola. Frases como “sou preta”, “vidas negras importam”, “orgulho da minha cor”, “eu amo meu cabelo cacheado”, passaram a fazer parte do nosso cotidiano.

“Eu ousaria dizer, parafraseando: nada faremos pela Educação, se nos limitarmos a repetir velhos conceitos fora de contexto, a raspar esses ossos como cães famintos...” (Gallo, 2008, p. 56). Portanto, é crucial novas metodologias e novas compreensões para com a educação, empenhadas na busca por um aprendizado integral, consolidado no protagonismo dos estudantes e na melhoria do ensino público. Para isso, a transgressão também se desloca para os currículos escolares, propondo romper com o ensino centrado em disciplinas compreendidas de modo fragmentado, empacotadas em compartimentos fechados, que oferecem, aos discentes, formas de conhecimento que não dialogam com os saberes e vivências existentes fora dos muros da Escola. Ao invés de afastados das demandas que diferentes setores sociais trazem à instituição escolar, o *EmpreteSer* foi embasado na interdisciplinaridade e no ato de ouvir as necessidades, bem como reivindicações dos estudantes.

A humanidade não foi negada apenas aos estudantes na educação, enxergados, por muito tempo, como tábulas rasas, meros receptores de um conhecimento engessado e excludente. A humanidade também foi negada à população negra. Em concordância com Djamila Ribeiro (2018), o *EmpreteSer* objetiva restituir humanidades negadas. Fomentar e ampliar o debate étnico-racial durante todo o ano letivo, rompendo com a prática de falar de negritudes apenas no mês da Consciência Negra. Além do mais, o projeto tenciona construir com os discentes o reconhecimento do corpo negro enquanto ferramenta de transformação e questionamento, como enfatiza Franz Fanon (2008, p.191) “ô meu corpo, faça de mim um homem que sempre questiona”. E assim, compreender os processos educacionais e da História como práticas libertadoras, capaz de dar novos significados ao mundo e si mesmo. Logo, abandonar os “velhos” costumes e navegar pelos “novos” caminhos que a educação tem para oferecer.

Ao fazer parte das rodas de conversas entre discentes, para além do desenvolvimento do protagonismo estudantil, o projeto *EmpreteSer* passou a ter outra dimensão, a de mediação escolar e cultura de paz. Inicialmente, estudantes passaram pelo processo do autoconhecimento, do reconhecer e se orgulhar da sua origem e sua cor. Posteriormente, este reconhecimento mediou os conflitos existentes devido aos preconceitos raciais. À educação não basta não ser racista, é preciso ser antirracista, seguindo os ecos da luta de Angela Davis. Assim, os

discentes que outrora não concebiam a gravidade de algumas “brincadeiras” ou que não reconheciam a origem discriminatória de expressões, passaram a refletir sobre seus pensamentos e a compreender que ações eram racistas e como poderiam combatê-las. Foi um trabalho lento e gradual de uma educação antirracista que parte do diálogo, do reconhecimento e da desconstrução de concepções de mundo. Com isso, diminuíram os conflitos por questões étnicas e o debate racial passou a fazer parte do cotidiano dos estudantes.

No que concerne à disciplina de História, a que leciono, questionamentos foram fundamentais para a reelaboração da prática docente durante a execução do *EmpreteSer*. Como os discentes enxergam a sua própria historicidade? Como se veem dentro desse universo da História? Durante muito tempo, o ensino de História foi (e ainda é, por alguns) pensado a partir da exclusão da realidade dos estudantes, desprezando qualquer experiência vivida por eles, impossibilitando-os de chegar a uma interrogação sobre seu lugar, o da sua família, seu grupo social, sua etnia e seu tempo, no mundo. Essa história, de acordo com Cabrini et al. (2013, p. 34), torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente da História, considerando-o incapaz de perceber conhecimentos históricos a partir de suas experiências e vivências individuais.

Buscando respostas para as indagações iniciais, e se colocando em oposição ao método de ensino que exclui os discentes, o projeto *EmpreteSer* tinha, igualmente, como premissa encorajar os alunos a manifestarem uma postura participativa e colaborativa que dá suporte ao desenvolvimento do conhecimento. A partir do uso da metodologia de projeto, os estudantes são desafiados e instigados a serem protagonistas, reconhecendo que são agentes históricos e que suas experiências e vivências são importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Conforme mencionado anteriormente, a escola fica em um distrito da cidade, encontra-se na periferia, e atende a um público majoritariamente negro, portanto, o *EmpreteSer* pretende que os discentes com suas histórias possam compreender a educação como prática de liberdade, e, assim, intervir no mundo.

Para transgredir e ultrapassar os limites estabelecidos por uma sociedade marcada por desigualdades e questões étnicas, é imprescindível transformar o ambiente escolar. Romper a ideia de um ensino em que o discente apenas recebe e reproduz o conhecimento, para uma educação no qual o estudante é orientado a expandir o pensamento crítico, por meio de diferentes habilidades, e, assim, acessar criticamente o mundo em que vivem. Nesse sentido, para a efetivação

do *EmpreteSer*, o objetivo principal deste trabalho é narrar as experiências vivenciadas no processo de elaboração e execução do projeto. Acredito que, para além da realização de nossas atividades no ambiente escolar, a educação acontece por meio dos diálogos, principalmente com espaço acadêmico. Esse artigo é uma narrativa que pretende apresentar, aos diferentes agentes que compõem o universo da educação, caminhos para um processo educacional mais comprometido com a realidade social dos discentes e que abrace as diferenças.

Por fim, o *EmpreteSer* emergiu para romper os silêncios, inspirado em uma entrevista feita pela escritora Conceição Evaristo para o Carta Capital em 2017, em que ela afirma “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. Penso nos feminismos negros como sendo esse estilhaçar, romper, desestabilizar, falar pelos orifícios da máscara”. Por muito tempo silenciados e marginalizados, estudantes de periferia, jovens negros, podem ter voz e expressar suas compreensões de mundo através dos debates, das exposições artísticas e das palestras. O projeto confirma a ideia de que o ensino de História e a educação podem ser uma prática de liberdade e intervenção no mundo, que a trajetória educacional pode ser estimulante e fascinante, e que a metodologia de projeto pode ser eficiente no processo de constituição do protagonismo estudantil.

METODOLOGIA

E precisamos estar preparados para um novo começo quando finalmente entrarmos em contato uns com os outros pessoalmente. Precisaremos realizar grandes manifestações e movimentos, apoiar todas as greves e criar uma organização duradoura que nos ajude a nos afastarmos desse monstro capitalista em direção a um futuro melhor. (Davis, 2020, sn).

Em 2020, em meio à experiência do COVID-19, Angela Davis e Naomi Klein, reconhecidas ativistas feministas, protagonizaram um importante debate *on-line* sobre os caminhos da globalização durante e após a pandemia. Davis (2020), ressaltou a importância de um novo começo e do desenvolvimento de movimentos que se distanciem do que nomeia como capitalismo racial. A vivência pandêmica ampliou a perspectiva de uma sociedade fundamentada na ausência de uma infraestrutura internacional de saúde que acomode todas as pessoas e que não pretenda apenas o lucro. O capitalismo afugenta indivíduos à vulnerabilidade e à precariedade. Neste cenário, a população negra é um dos principais grupos alvos da segregação imposta pelo capitalismo racial. Segundo

Hartman (2021, p. 144), “Esta é a sobrevida da escravidão – oportunidades de vida incertas, acesso limitado à saúde e à educação, morte prematura, encarceramento e pobreza.” Ela, e todos nós, somos uma sobrevida da escravidão.

No Brasil, o ano de 2022 representou um retorno presencial, inicialmente de forma híbrida, e posteriormente de maneira integral para a escola. Após dois anos de impacto devido à pandemia do COVID-19, estudantes e docentes enveredavam na tentativa de novos caminhos para serem trilhados na educação. Alguns de nós, professores, saímos transformados dessa experiência, decididos a engendrar em diferentes direções na prática docente. O *EmpreteSer* nasceu como um evento da consciência negra – iniciativa para dar protagonismo à população negra, persistentemente segregada e silenciada na História. Enquanto “vidas negras estão ainda sob perigo e ainda são desvalorizadas por um cálculo racial e uma aritmética política que foram entrincheirados séculos atrás” (Hartman, 2021, p. 143), faz-se necessário, no espaço educacional, projetos que envolvam a temática étnico-racial.

Inicialmente, gestado para a Consciência Negra no mês de novembro, o projeto cresceu para novas trajetórias no espaço escolar. É fundamental demonstrar como foi esse processo, que, desde o início, pontuou a importância da temática étnico-racial e social, da participação definitiva dos discentes, seguindo as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que indica que espaço educacional deve viabilizar a identificação e o combate às diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. Logo,

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (Moura & Barbosa, 2006, p.12).

Por esse ângulo, antes de receber um nome, no período que ainda era uma ideia – constituída a partir da observação e das experiências vivenciadas na escola – divulguei entre os discentes a proposta de um evento no dia da Consciência Negra. Para isto, solicitei a quem tivesse interesse em participar da criação e desenvolvimento do projeto, que me procurasse. O único requi-

sito para a entrada no grupo seria o estudante se autodeclarar negro, porque neste primeiro momento seria a oportunidade de escuta e diálogo. Gostaria que fossem narradas as vivências, os anseios, as propostas e de que forma o tema poderia ser abordado na escola. Uma abordagem capaz de reconverter em voz o silêncio daqueles que viveram os acontecimentos. O objetivo era dar protagonismo às narrativas dos estudantes. Na primeira reunião, no mês de setembro de 2022, em conjunto com o coordenador pedagógico da escola, tivemos a participação de 12 discentes, de turmas do 8º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio.

Neste dia foi estabelecido o nome: *EmpreteSer*, segundo o aluno do 9º ano que o propôs significava abraçar a ancestralidade negra e se reconhecer enquanto preto ou pardo. Os discentes debateram sobre como é fundamental **ser**, em uma sociedade alicerçada no capitalismo, em que o **ter** possui mais relevância. Nas reuniões (uma vez por semana, nos horários de disciplinas diversificadas) que antecederam o evento, houveram diálogos sobre questões étnico-raciais, foi abordada a importância dos Direitos Humanos, dos movimentos sociais, da ética, da leitura, das revoluções, das lutas por transformações, etc. A partir dos encontros, ficou definido que um dia não seria o suficiente, por isto o evento aconteceria durante três dias: **16, 17 e 18 de novembro de 2022**. Além de estabelecer as palestras que teriam a participação de representantes do Movimento Negro de Campina Grande - Paraíba, as apresentações de capoeira, a intervenção artística com a pintura de um mural, a realização de Ateliês Culturais – com oficinas de Dança Afro, Religiões Afrobrasileiras, Cultura e Pinturas de Máscaras Africanas e Tranças Nagô – e, por fim, a definição de como seria o I Desfile *EmpreteSer*, com toda a comunidade negra da escola (discentes, docentes e funcionários).

Objetivando uma maior organização do evento, após as deliberações sobre o cronograma, o grupo de discentes foi dividido em seis equipes, cada uma responsável por liderar um setor. À cada equipe era facultado o convite de outros estudantes para integrarem o seu grupo. As seis equipes eram: **decoração**, ficou no encargo de liderar a ornamentação e estruturação do espaço, pela distribuição das cadeiras, montagem de mesa e som, organização do desfile, etc; **ateliê**, tinham como função acompanhar e auxiliar os palestrantes que iriam ministrar as oficinas; **mídia**, responsáveis pela fotografia e produção de vídeos de todo o evento, além da distribuição de cartazes pela escola com mensagens de empoderamento negro, com indicações de livros e filmes sobre a temática

racial; **artístico**, ficou na incumbência da atividade de intervenção artística que aconteceria durante todo o evento, desde a elaboração da imagem até a pintura no muro da escola; **apoio**, exercia a comunicação entre as equipes, recepcionava os palestrantes; e, por fim, a **inscrição**, que antes do *EmpreteSer*, estavam na tarefa de inscrever todos os alunos da escola, para participar de algum ateliê de cultura ou do Desfile, nas listas que podem ser observadas na Figura 1.

Figura 1 – Listas de Inscrição do Ateliê de Cultura e do Desfile *EmpreteSer*



Fonte: Elaboração própria (2024)

Durante toda a execução do projeto, a metodologia de projeto foi associada às metodologias ativas, por estas últimas serem “estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados [...]” (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 464). Os métodos ativos destacavam atividades que podiam auxiliar os discentes no estabelecimento de relações com diversos contextos históricos, políticos e sociais, bem como no desenvolvimento cognitivo e no processo de construção do conhecimento. No *EmpreteSer*, a forma enciclopédica e engessada de compreender e ensinar foram confrontadas. Inspirado no modelo da pedagogia da autonomia de Paulo Freire e da educação que ensina a transgredir de bell hooks, o projeto estava alicerçado no método ativo que dá mais centralidade aos discentes. Tornando-os protagonista da aprendizagem. Farias (2016, p. 19) afirma que as metodologias ativas têm por fim “[...] aproximar o discente de desafios e problemas que mobilizem seu poder cognitivo

para o enfrentamento de situações reais, formando-o para o pensamento crítico e reflexivo e, conseqüentemente, um posicionamento ético em sociedade”.

Por fim, para a construção do *EmpreteSer* foi imprescindível a colaboração de outros docentes, demonstrando a importância da interdisciplinaridade. Na busca pelo conhecimento, não deve ser excluído nenhum enfoque; as diferentes manifestações do conhecimento devem ser aprendidas e estudadas. “É uma ilusão, infelizmente muito estendida no pensamento ocidental, achar que o conhecimento se desenvolve dentro de posições nitidamente delimitadas e que todas as perguntas legítimas devem ter uma única resposta verdadeira” (Leis, 2005, p. 9) Essa ilusão conduz o conhecimento a becos sem saída. Portanto, para não engendrar em caminhos limitados que não permitem a diferença, o debate étnico-racial e a consolidação do projeto uniu diferentes conhecimentos e experiências em distintas disciplinas: Geografia, Arte, Religião, História, Biologia, Matemática, entre outras, foram de extrema importância na construção de novos saberes para nossos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Como professoras e professores, acreditamos que aprender é possível, que nada pode impedir uma mente aberta de buscar conhecimento e de encontrar um modo de saber.” (Hooks, 2013). O *EmpreteSer*, para além de um projeto elaborado para acontecer na semana da Consciência Negra, foi fundamentado na crença do poder do conhecimento, da liberdade do saber e da aprendizagem dentro e fora dos limites da sala de aula. Neste sentido, ele dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BNCC, p. 9)

Para isto, é de suma importância inserir os discentes na ação, promovendo a sua autonomia. Inicialmente, pelo fortalecimento da importância dos conhecimentos prévios dos discentes, os afetivos, contextuais, cognitivos, etc. Conforme Paulo Freire (1996, p. 29) “[...] o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos”. Baseado na BNCC, o projeto incentivou a participação dos discentes, desde a elaboração do *EmpreteSer* até

sua execução, de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Além do mais, dialogou com os valores de cidadania, respeito, ética, cooperação, solidariedade, responsabilidade, transparência, eficácia e eficiência da Escola Integral do Estado da Paraíba.

Como resultados, em conjunto com os discentes, criamos a arte do evento, Figura 2 a), e juntamente com a equipe de **mídia** e professor de inglês, foram selecionados filmes com a temática racial e disponibilizados sinopses e imagens em cartazes que foram colados em diversos lugares da escola, conforme pode ser visto na Figura 2 b). Corroborando com Franco (2005, p. 35) que destaca como as mídias, sobretudo o cinema, a influenciam na formação da personalidade de crianças e adolescentes, a utilização de filmes com temáticas étnico-racial foi um instrumento para que o debate possa ser mais amplo e alcançar os lares dos discentes. Além do mais, o cinema exerce um papel de agente que interfere diretamente na sociedade ao regular valores, costumes e linguagem, logo, as mídias podem estar a serviço da educação, pois “as mídias audiovisuais, sejam elas tradicionais ou interativas, têm um papel fundamental como veículos catalizadores para a construção de conhecimento”.

Figura 2 – a) Arte do *EmpreteSer*. b) Colagem de cartazes sobre filmes com temáticas étnico-racial



Fonte: Elaboração própria (2024)

Além dos cartazes dos filmes, também foram coladas mensagens famosas de escritoras negras e suas respectivas obras. *Hibisco Roxo* de Chimamanda

Adichie, *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus, *Olhos D'água* de Conceição Evaristo, são alguns exemplos. Acreditamos na importância da leitura de literaturas de escritoras negras na luta antirracista, principalmente porque “em relação à literatura brasileira, verifica-se que as obras produzidas por autoras negras possuem pouco espaço editorial, sendo desconhecidas do público em geral e pouco estudadas nas escolas de educação básica e superior.” (Araújo, 2021, p. 120). Deste modo, a disseminação das obras literárias pretendeu dar voz a grupos historicamente silenciados.

Posteriormente, a equipe de **ateliê**, selecionou, em conjunto com a Gestão Escolar, e organizou as salas onde aconteceriam as oficinas culturais. Conforme a Figura 3, nas portas da sala estavam destacadas o nome do Ateliê de Cultura. Durante o evento, os discentes se dirigiam aos respectivos cursos em que estavam inscritos para desenvolver o conhecimento sobre cultura afrobrasileira. O *EmpretesSer* e a proposta dos Ateliês é fundamentado na Lei 10.639 de 2003, em que se torna obrigatório, nos espaços educacionais, o ensino da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, com o objetivo de rememorar a contribuição do população negra nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Além da participação da equipe, nos Ateliê de Cultura houve a colaboração de professores, da área de Humanas e suas linguagens, que auxiliavam os ministrantes das oficinas.

Figura 3 – Placas dos Ateliês



Fonte: Elaboração própria (2024)

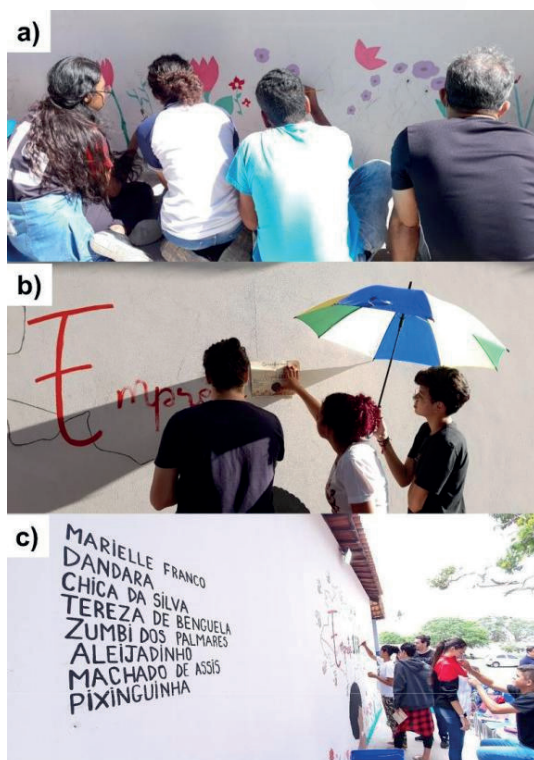
Haviam seis **Ateliê de Cultura**: Dança Afro, Arte Afro, Música Afrobrasileira, Tranças e Turbante, Religiões Afrobrasileiras e Culinária Afrobrasileira. Em todos havia a parte teórica, no qual foi explicado para os discentes sobre a História e como a temática cultural era um símbolo para a população afrobrasileira e a parte prática para ir mais a fundo nos aspectos da cultura. Logo, discentes dançaram, cantaram, desenharam, pintaram e fizeram tranças, tentando compreender intensamente a sua ancestralidade e a representatividade contida em seus corpos, para “sacudir os corpos da paralisia, do adormecimento causado pelo processo de produção de subjetividades e corpos disciplinares.” (Albuquerque Jr., 2019, p. 87).

Durante os três dias, enquanto o evento acontecia, os discentes da equipe **artístico** realizavam a intervenção artística em que era construído um mural com a arte do evento criada pelos estudantes. A Figura 4 apresenta o processo de construção do mural e como houve a participação de inúmeros discentes (na Figura 5, no lado direito da fotografia está escrito o nome de todos os participantes da intervenção), de diferentes turmas, validando o protagonismo estudantil. Com a premissa de protagonismo, o *EmpreteSer* contribuiu também no amadurecimento de práticas retóricas, na promoção da responsabilidade dos estudantes, no engajamento social a partir das reflexões, entre outras mudanças. As aprendizagens e debates nas palestras e nas oficinas eram levados para a vida cotidiana dos estudantes e para os corredores da escola. O debate étnico-racial e social, igualmente podia ser ouvido em vários lugares. Alunas comentando que tinham conversado com os pais e familiares sobre racismo, feminismo, desigualdade social; estudantes destacando o interesse em aprender mais sobre o tema. Portanto, foi notório que o projeto conseguiu fincar raízes e crescer. Ultrapassou os limites da sala e as fronteiras da escola. Um ensino para viver possibilita esses atravessamentos.

Além do mais, diversos professores se empenharam na construção do mural: o professor de matemática teve atuação intensa ao ajudar os estudantes com a noção de escala, os professores de arte auxiliaram na escolha de cores e na pintura, e outros docentes que gostavam de desenho também participaram. Estas ações evidenciaram como o processo de ensino e aprendizagem pode acontecer em diferentes espaços, como uma intervenção artística mescla variados saberes, e como “intervenções sociais e educativas com a inserção do hip hop [...] buscam por meio dos seus elementos, rap, break e *graffiti*, educação social e conscientização para a luta por direitos humanos”. (Coutinho, 2018,

p.26). Luta de extrema importância e abraçada pelo *EmpreteSer*, por este motivo o nome do evento foi “Vidas negras importam”, como pode ser visto na Figura 5. O projeto foi pautado na Declaração Universal dos Direitos Humanos buscando legitimar que todos tem direito à vida, à liberdade e à igualdade.

Figura 4 – Intervenção artística



Fonte: Elaboração própria (2024)

Figura 5 – Antes e depois da parede



Fonte: Elaboração própria (2024)

No caminho de legitimação da vida, as palestras seguiam o tema *Vidas negras importam*. Palestrantes, conforme pode ser visto na Figura 6, teceram narrativas sobre suas experiências de vida, destacaram estatísticas nacionais sobre assassinatos de jovens negros e mulheres negras, bem como do índice educacional entre a população negra. O corpo negro entrou em debate, sobretudo alicerçado no pensamento de Franz Fanon que afirmou “o negro não é um homem” (Fanon, 2008, p. 26), o negro é um homem negro. Em sua obra, Fanon narra sua trajetória de vida, como o seu mundo foi invadido e precisou elaborar uma nova forma de ser, e como os dedos apontados para a sua cor o fizeram delimitar o campo de batalha e entrar na luta. Ele recusa todas as amputações, sente que sua alma é tão vasta quanto o mundo, e que tem no peito a potência de expansão divina. A utilização das palestras teve como objetivo apresentar aos discentes essa potência e o quão vastos são em suas singularidades, além de incentivar o reconhecimento de suas ancestralidades.

Figura 6 – Registros fotográficos de Palestras no Projeto *EmpreteSer*



Fonte: Elaboração própria (2024)

O encerramento de três dias de evento foi com uma atividade que despertou grande expectativa dos participantes: um desfile da comunidade negra escolar. Houve a participação de estudantes, professores e funcionários, e o tema do desfile foi “*Vidas negras importam*”. No início do desfile, estudantes e professores entraram com placas que faziam referência a crianças e adolescentes negros assassinados no Brasil, os participantes ecoaram em uníssono um “Basta!”, reafirmando como a vida de cada um importa. Com muita emoção, embalados nas músicas de Iza, Emicida, WD, Negra Li e Baco Exu do Blues, houveram lágrimas e reconhecimento enquanto pessoa negra, vários estudantes confirmaram que o desfile as marcou como um momento de ruptura e de empoderamento.

Por fim, na prática de replicabilidade, apreendendo que o debate étnico-racial deve atravessar o mês de novembro, em março de 2023, mais especificamente no Dia Internacional da Mulher, proferi uma palestra sobre feminismo negro para a escola (Figura 7), a pedido dos discentes da 3ª Série do Ensino Médio, que queriam que todos tivessem acesso ao debates ocorridos em sala de aula. Falar sobre empoderamento feminino negro e sobre a importância de pensar os corpos de mulheres negras, historicizando-os e dando uma conjuntura social e política, para as alunas, era imprescindível. Além do mais, os estudantes construíram um mural da representatividade feminina negra, com imagens de Tereza de Benguela, Dandara, Luíza Mahim, Anástacia, entre outras mulheres.

Figura 7 – Palestra sobre feminismo negro no Dia Internacional da Mulher



Fonte: Elaboração própria (2024)

Conforme bell hooks (2021, n.p.) “Minha esperança emerge daqueles lugares de luta nos quais testemunho indivíduos transformando positivamente sua vida e o mundo ao seu redor. Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança.” Com esperança, vontade de intervir e praticar a liberdade, o projeto foi pensado para que os discentes construam e desenvolvam conhecimentos diversos, de mundo, científicos, retóricos, entre outros. Para que possam ver a educação como uma ferramenta de transformação, intervenção e liberdade; a História, o ensino e o currículo como instrumentos de aprendizagem, reflexão, luta política, e que pode ser abordado de forma ativa e didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] naqueles momentos em que se exige do coração aguentar mais do que ele é capaz, para que professores e estudantes e conteúdos possam ser tecidos dentro da trama da comunidade que o aprendizado e a vivência requerem. (Parker Palmer)

Para ensinar é preciso ter muita coragem. É preciso estar alinhado a todas as transformações que ocorrem na sociedade e, por consequência, na escola. O espaço escolar é mutável e diverso, logo, é necessário que enquanto docentes estejamos inseridos nessas tramas que passam por constantes metamorfoses. Acredito que para isso é preciso ter coragem e coração aberto para mirar nossos estudantes, e enxergar jovens com experiências e vivências que são fundamentais para o ensino-aprendizagem. Neste sentido, o projeto *EmpreteSer* contribuiu, primeiramente, para nos dar esperança. Atingimos a combinação de teoria e prática educacional, muitos estudantes passaram a se ver, a compreender o ensino e a escola com novos olhares. No fim o sentimento de dever cumprido é sentido.

De pais e responsáveis, a discentes, gestores e professores, havia a ênfase em como o projeto incentivou os discentes no engajamento cotidiano com as questões étnico-raciais. A transformação da sala de aula, o romper com os obstáculos do ensino tradicional e naturalizante, a metodologia de projetos nos permitiu ultrapassar as fronteiras da escola. O debate étnico-racial saiu do silenciamento, e em conjunto com os discentes, recebeu protagonismo. A partir dessa experiência, estudantes afirmavam como aprender sobre sua ancestralidade se tornou mais fácil e motivador, em como passaram a compreender o mundo e a se ver agente da História, logo, confirmaram a ideia inicial do projeto

de que a educação pode ser instrumento de intervenção no mundo e prática de liberdade

Além do mais, a Escola Cidadã Integral fica em um distrito, na cidade de Campina Grande, Paraíba. Geograficamente em uma zona periférica, o território é marcado por diversas precariedades. Isto pode ser uma consequência de processos em que benefícios de desenvolvimento econômico ficam restritos a determinados segmentos da sociedade. É importante destacar que “os brasileiros parecem acreditar que a ação coletiva tem importante papel na diminuição das desigualdades, mas não se veem, individualmente, como atores relevantes nesse processo. (Marió, 2005, p. 127). À vista disso, o projeto *EmpreteSer* enfatizou a importância das ações coletivas, estudantes se vendo como agentes de transformação, mas também, através do protagonismo estudantil, fortaleceu a relevância de cada um, individualmente, neste processo de intervenção no mundo.

O projeto propunha a educação como intervenção no mundo e prática de liberdade a partir de diversas bases teóricas. Como Paulo Freire e a pedagogia da autonomia, bell hooks e o ensinando a transgredir, Edgar Morin com o ensinar a viver, e, evidentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme as competências gerais, o *EmpreteSer* alcançou os objetivos de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BNCC, p. 9), ao impulsionar o crescente debate étnico-racial na escola e ao incentivar os estudantes a se perceberem como agentes de transformação. Muitos discentes romperam as barreiras de um ensino tradicional, questionando o lugar de meros receptores do conhecimento e legitimando suas experiências e vivências como parte da História, era visível o engajamento dos discentes com o evento.

Em conclusão, Edgar Morin menciona que em uma sociedade com tendência tecnoeconômica, em que a educação se volta para apenas competências socioprofissionais, direcionar o ensino para o viver se torna fundamental. Tendo isto em mente, o *EmpreteSer*, em conformidade com o pensamento de Morin, propôs uma conjuntura educacional que tinha como objetivo formar jovens e adultos “[...] mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir o seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas, histórias, sociais, mais aptos a reconhecer os

erros e ilusões no conhecimento”, logo, “mais aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a enfrentar as incertezas, mais aptos para a aventura da vida”. (Morin, 2015, p. 68). O artigo é uma narrativa de encontro, de aproximação com práticas de intervenção de mundo, de liberdade e de ensinar a viver. Um encontro que tem como frutos a construção de conhecimentos diversos de mundo e na melhoria do convívio escolar. Um encontro que transgride e que pode nos fazer ultrapassar fronteiras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado (ensaios de teoria da História)** / Durval Muniz de Albuquerque Junior – 1 ed. – Curitiba: Editora Appris, 2019. 292 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

COUTINHO, Gleydson Rogério. **Aquarela periférica na escola: a arte do graffiti desenvolvida pelo movimento organizado de hip hop do Maranhão Quilombo Urbano**. São Luís, 2018. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais, Instituto Federal do Maranhão).

DAVIS, Angela. **Construindo movimentos [recurso eletrônico]: uma conversa em tempos de pandemia** / Angela Davis, Naomi Klein; tradução Leonardo Marins. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANCO, M. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, M. da G. J. (org.) **A Cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOES, Fernanda Lira... [et. al]. **Atlas das periferias no Brasil: aspectos raciais de infraestrutura nos aglomerados subnormais**. Rio de Janeiro: Ipea, 2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização Flavia Rios, Márcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão**/Saidiya Hartman; tradução José Luiz Pereira da Costa; 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação [recurso eletrônico]: os projetos de trabalho** / tradução Jussara Haubert Rodrigues. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. / tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOBSBAWM, Eric J., 1917- **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança** / bell hooks; tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

MARIÔ, Estanislao Gacituá; WOOLCOCK, Michael (ogs.) *Exclusão Social e mobilidade no Brasil*. Brasília: IPEA: Banco Mundial, 2005.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, Dácio Guimarães; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com Projetos – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**. Editora Vozes, Petrópolis, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino.** Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM RELAÇÃO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA)

Thalia Braga Costa¹
Ilma Maria de Oliveira Silva²

RESUMO

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), é um instrumento de orientação para elaboração dos currículos escolares da Educação Infantil ao Ensino Fundamental no Maranhão, deve ser usado como base por escolas na (re)organização de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e na elaboração dos planos de aula dos docentes, considerando a regionalidade. Esta pesquisa questiona: quais são as percepções dos (as) professores (as) em relação ao DCTMA em suas práticas docentes? Assim, temos como objetivo geral analisar as percepções dos(as) professores(as) de uma escola municipal de Imperatriz em relação ao DCTMA. Ainda objetiva analisar as implicações do DCTMA na prática docente e averiguar como os(as) professores(as) percebem a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão no documento. Os principais teóricos que fundamentam o trabalho são: Franco (2012), Arroyo (2000), Sacristán (1998), Giroux, (1997), Luciano (2006). A metodologia consiste numa abordagem qualitativa com pesquisa de campo em uma escola municipal de Imperatriz/MA, para a coleta de dados foi realizado entrevistas estruturadas. Contatamos que os (as) professores (as) não participaram do processo de elaboração desse documento, os(as) professores(as) possuem diferentes percepções sobre como o DCTMA implica em suas práticas, mas de forma geral, percebem o documento como um artefato burocrático. Averiguamos que esses (as) profissionais ainda sentem dificuldades por sentirem que não possuem recursos

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), thaliabragacosta@gmail.com;

2 Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), ilmamsilva@bol.com.br.

para ajudarem no ensino acerca das histórias e culturas dos indígenas presente no Maranhão.

Palavras-chave: Percepções, DCTMA, Práticas docentes, Povos indígenas do Maranhão.

INTRODUÇÃO

O Documento Curricular do Território Maranhense (DTMA) é uma política educacional que faz parte das políticas públicas do país e tem como finalidade orientar os currículos e as práticas pedagógicas de acordo com as características específicas do Maranhão. O DCTMA serve como um documento norteador para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas e os planos de aula dos(as) professores(as).

A sua elaboração foi realizada a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil que estava prevista na Constituição Federal (CF) de 1988, quando diz no seu Artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, visando assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Além de um currículo comum para todo o país, a CF de 1988 determina que as regionalidades sejam consideradas.

O DCTMA traz uma alta porcentagem de conteúdos da BNCC, mais especificamente 60% para a BNCC e 40% para a parte diversificada. Isso limita os conteúdos que tratam das regionalidades vivenciadas no território maranhense, especialmente porque essas características regionais precisam estar alinhadas às competências já estabelecidas pela BNCC.

A pesquisa se justifica na medida que se compreende como documentos norteadores dos currículos mudam constantemente as práticas cotidianas dos docentes. Cabe questionar se essas mudanças consideram ou não a diversidade cultural dos povos indígenas, pois, entendemos que as culturas dos povos indígenas são singulares e múltiplas e devem estar presentes nos currículos escolares, especialmente em um estado com uma multiplicidade de histórias e culturas indígenas, como é o caso do Maranhão.

Dessa forma, temos como objetivo analisar as percepções dos (as) professores (as) de uma escola municipal de Imperatriz em relação ao DCTMA. Busca especificamente: analisar as implicações do DCTMA na prática docente e averiguar como os (as) professores(as) percebem a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão no DCTMA.

Os principais autores que nos dão suporte teórico são: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2012) que discute sobre prática docente; Miguel Arroyo (2000) e (2013) e Henry Giroux (1997) abordam acerca da falta de participação dos (as) professores (as) na elaboração dos documentos que norteiam suas prá-

ticas. Utilizamos também Gimeno Sacristán (1998) para conceituarmos currículo e Gersem Luciano Baniwa (2006) para falar sobre os estereótipos sociais existentes sobre os povos indígenas.

A abordagem do trabalho é qualitativa, o tipo de pesquisa foi em campo, utilizamos como técnica de coleta de dados entrevistas estruturadas com quatro professoras da rede municipal de Imperatriz-MA³, mencionadas com nomes fictícios escolhido pelas próprias interlocutoras, com intuito de manter o anonimato.

O resultado da pesquisa mostra que as professoras foram avulsas ao processo de elaboração desse documento que rege as suas práticas docentes, apesar de compreenderem a importância do DCTMA para seus planejamentos, entendem esse orientador curricular apenas como um facilitador do seu cotidiano, devido a essa ausência de escuta. Constatou-se que o DCTMA não traz elementos suficientes que tratem acerca da diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão, por isso, falta recurso didático que auxilie essas professoras a dialogarem sobre essa temática.

METODOLOGIA

Considerando o objeto da pesquisa e os objetivos desta pesquisa, fundamentamos o trabalho na abordagem qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994, p.16), a “investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Nessa abordagem, não se mensuram fenômenos apenas com números, pois busca-se entender aspectos mais subjetivos.

Consiste em uma pesquisa de campo que acontecerá em uma escola municipal de Imperatriz, com o objetivo de investigar como o DCTMA se relaciona com as práticas docentes e no que diz respeito aos povos indígenas. Segundo Gonsalves (2001, p.67) esse é o tipo de

[...] pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

A pesquisa de campo também requer etapas a serem seguidas, tal como a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática em questão, que

3 Segunda maior cidade do Maranhão, localiza-se no oeste do estado.

auxilia na compreensão sobre como se encontra o problema, quais pesquisas já foram feitas e quais pontos de vista se tem sobre o assunto, além de estabelecer um referencial teórico. Em seguida, de acordo com a natureza da pesquisa,

[...] devem-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que se realize a coleta de dados, é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados, como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior (Marconi; Lakatos, 2021, p. 203).

Para a coleta de dados no campo mencionado, foi utilizada a entrevista. De acordo com Marconi e Lakatos (2021, p. 213), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Esse é um instrumento de investigação importante em vários campos das Ciências Sociais.

O tipo de entrevista escolhido foi estruturado, de acordo com (Marconi e Lakatos, 2021, p. 2014) a entrevista estruturada

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro estabelecido; as perguntas são previamente determinadas. Ela segue um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas e permitir que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas; as diferenças das respostas devem refletir diferenças dos respondentes e não diferenças nas perguntas.

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras da rede municipal de Imperatriz. Na ocasião, foi realizada uma roda de conversa com as interlocutoras para apresentação da pesquisadora e das professoras, dos objetivos da pesquisa e dos termos de participação. No decorrer deste texto, identificamos as professoras por: Professora Maria, Professora Ana, Professora Helena e Professora Eva. Os nomes são fictícios e escolhidos pelas professoras com intuito de manterem suas identidades anônimas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na contemporaneidade existem múltiplas expectativas que os(as) professores(as) devem satisfazer, como, “lutar contra o fracasso escolar, de ser sensíveis às questões culturais, de respeitar a igualdade de sexos, de estimular a tolerância e a coesão social [...]” (Spazziani, 2016, p. 72). Para atender essas demandas os(as) professores(as) precisam desenvolver autonomia em suas próprias práticas e serem considerados nas políticas que dizem respeito ao seu trabalho.

Para Franco (2012), práticas docentes é a ação do(a) professor(a), são as condutas que adquirem intencionalidades e consciência do profissional quanto às suas ações. Entende-se que o(a) professor(a) precisa ter uma prática pedagogicamente fundamentada e realizada com “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2012, p. 160). Portanto, quando as práticas não estão de acordo com aspectos pedagógicos, elas não vão possuir um caráter reflexivo, fortalecendo a ideia de que as práticas dos(as) professores(as) não devem ser somente reprodutivista. É necessário que o(a) professor(a) compreenda o sentido de sua própria ação e entender que sua prática tem significância na vida do discente.

Falar de prática docente é refletir sobre os saberes-fazeres dos(as) professores(as) permeado de nuances e de significados. Envolve falar que o(a) professor(a) possuem saberes profissionais tomados de pluralidade que surgem ao longo de suas tarefas diárias. Além de seus saberes, há também percepções cultivadas no decorrer de sua formação e atuação que norteiam sua prática em sala de aula. De acordo com Arroyo (2000), falar sobre prática docente exige que se fale de pessoas que têm uma profissão, o saber de uma arte, arte de ensinar, e que criam e empregam saberes próprios de suas ações nas práticas diárias nas escolas.

A prática realizada na sala de aula não se dá de maneira autônoma e independente, pois se encontram intrínsecas entre si e com outras práticas, que estão presentes no currículo escolar. O currículo é formulado a partir de documentos oficiais, construídos por outros(as) que definem conhecimentos escolares e normas, oriundos da esfera política e administrativa. Segundo Sacristán (1998, p. 109), “a política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores”. Nessa dimensão, o DCTMA é um elemento regulador também das práticas docentes como um elemento prescritivo.

Com o objetivo de averiguar como as professoras percebem o DCTMA implicado em suas práticas, questionamos de que forma este documento contribui com suas práticas docentes. Por unanimidade consideram o referido documento importante no sentido de direcionar o planejamento, especialmente, pelas estratégias que já vem prontas. As professoras não relataram sobre o enquadramento da sua prática docente e nem mesmo a negação das diversidades étnicas, linguísticas e culturais das diversas regiões do Maranhão no documento.

Para Professora Maria o documento se “tornou necessário para ficar mais atento ao planejamento, execução e desenvolvimento das aulas” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 10 de junho de 2024). Na perspectiva da professora o documento contribui como uma ferramenta burocrática que tem como função de adequação para atender o que está prescrito, sem se sentir responsável em atender a realidade dos alunos. Ficar atento para “o planejamento e execução” sem questionar as diversidades culturais, econômicas, sociais, passa a desresponsabilizar-se com o processo de conhecer as realidades presentes na sala de aula. Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) frente a essas políticas educacionais é de imposição de documentos são meras obrigações administrativas, sem nenhum significado ou impacto real a sua prática.

Esse pensamento é resultado de fatores, como o excesso de documentos a serem seguidos, a ausência de clareza das diretrizes, a falta de um suporte pedagógico ou o distanciamento desses profissionais dos momentos de elaboração como aconteceu com o DCTMA. Giroux (1997), entende os(as) professores(as) como intelectuais compromissados com a transformação social e a emancipação, necessitando imaginar esse profissional no oposto da visão tecnocrática da educação, que separa o planejamento da execução.

Existe uma cultura institucionalizada de valorizar em demasia o cumprimento formal dos conteúdos e normas previstas do que de fato efetivar a melhoria de uma educação pautada nas especificidades regionais. De acordo com Brzezinski (2002), o(a) professor(a) era e continua sendo preparado para trabalhar como um técnico do processo educacional e seu papel primordial é de contribuir para a formação de mão de obra precisa no processo de industrialização. Nessa maneira, os conteúdos que tocam nas questões culturais deixam de ser prioridades nas políticas educacionais.

Entender o DCTMA como imposição pode inferir em uma prática docente implicada de desengajamento por parte dos(as) professores(as). As políticas edu-

cacionais vistas como um fardo adicional, no lugar de uma possibilidade de um planejamento pautado nas culturas locais, provocam desmotivação no profissional que passa pela interferência dessas mudanças normativas.

As políticas educacionais quando implementadas de maneira impositiva, podem levar a implicações negativas no trabalho docente, como a sensação de perda de autonomia do(a) professor(a). Esse profissional pode sentir que sua independência e criatividade pode ficar restringida, isso pode proporcionar a uma limitação nas práticas pedagógicas dos professores. Para tanto, defendemos que a autonomia do(a) professor(a) deve ser “vista como valor profissional do pensamento e da ação, aspirando a um maior controle sobre o trabalho pedagógico. Autonomia é entendida como processo coletivo solidário de busca de construção permanentes” (Veiga, 2012, p. 19).

O(a) professor(a) deve ser visto socialmente como um profissional intelectual e não como um técnico que reproduz diretrizes pensadas por outros sujeitos. Giroux (1997) indica que, diante dessas reformas educacionais existem duas perspectivas, de um lado ameaça e de outro um desafio. Ameaça, pois, as reformas costumam indicar pouca confiança na capacidade dos(as) professores(as) de serem líderes intelectuais, segundo, não consideram o papel dos(as) professores(as) no que concerne a uma formação cidadã e por fim reduzem sua prática a reprodução.

Ainda Giroux (1997), diante dessa perspectiva de ameaça, afirma que a melhor postura para os (as) professores(as) é entender as reformas curriculares como um desafio de defrontar-se com um processo de autocrítica a respeito à sua própria formação e sua atuação, para juntar-se a uma discussão coletiva. Esses debates devem enfatizar seus lugares nas elaborações de documentos, como o DCTMA, em que esses profissionais não tiveram integralmente envolvidos na sua elaboração, para então, organizarem-se coletivamente por propostas melhores de concepções desses artefatos.

A Professora Ana afirma que o DCTMA “me ajuda a trazer o planejamento para a nossa realidade, em um contexto mais prático e significativo” (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 12 de junho de 2024), destaca o objetivo da elaboração do DCTMA na manifestação da sua prática docente, que é a contemplação das realidades nos currículos e no seu cotidiano docente. No entanto, alega ser para um contexto prático, ou seja, reduz o documento apenas como um instrumento facilitador dos seu trabalho.

Devido aos processos excludentes dos(as) professores(as) nas participações de elaboração das políticas educacionais, esses(as) profissionais já entendem que suas vivências e experiências não serão considerados e então passam a perceber essas novas diretrizes, que chegam constantemente interferindo as suas práticas docentes, como no mínimo documentos que possam facilitar seu fazer profissional no chão da escola.

Ao longo da história do nosso sistema de instrução-educação-ensino se manteve uma marca: o controle dos seus profissionais. É um dos sistemas mais regulados e normatizados. No regime autoritário aumentaram os controles, e na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados (Arroyo, 2013, p. 36).

Os(as) professores(as) não têm sido completamente passivos a essas persistentes imposições, pois “nas últimas décadas pudemos perceber manifestações múltiplas de resistência aos controles e de libertação desses rituais” (Arroyo, 2013, 36). Por mais, que exista esse movimento em defesa da autonomia do(a) professor(a), sabe-se que esse campo de conhecimento é um espaço de poder.

A Professora Helena diz que o DCTMA auxilia sua prática “promove uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação as diversidades culturais” (Professora Helena. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 13 de junho de 2024). Essa perspectiva, se alinha com o real objetivo do documento. Torna-se um ambiente favorável para uma prática docente que valorize as historicidades e culturas dos povos indígenas do Maranhão, já que sabem que as temáticas que dizem respeito as rotinas, aos costumes e modos de ser dos seus alunos são essenciais para seu fazer profissional. A Professora Helena é uma pedagoga recém-formada, essa percepção pode ser devido sua recente formação, os cursos de licenciaturas podem não tratar o quanto deveria, mas ainda assim proporciona algumas reflexões acerca das temáticas que dizem respeito a diversidade.

Diante dessa perspectiva, as histórias e culturas indígenas devem fazer parte das discussões nos processos de formações continuadas para implementação do DCTMA, para que, esse(a) professor(a) compreenda que as culturas dos povos indígenas fazem parte desse planejamento e execução. Silva (1997, p. 56) sugere que

Através de informações amplas e corretas sobre os diferentes povos e culturas que contribuem para a formação da sociedade

brasileira, as crianças poderão entender a importância da diversidade e formar uma postura de cidadania, onde a pluralidade é um valor. Com certeza, todo esse processo ajudará na superação real dos preconceitos e discriminações (Silva, 1997, p. 56).

Portanto, é uma importante discussão que deve ser incorporada no cotidiano escolar para consolidação de uma educação que respeite à questão do direito à igualdade, à diferença e à diversidade. É necessário que a escola reflita com os(as) professores(as) sobre a defesa do direito à igualdade, princípio entendido como aspecto para não discriminação e baseado nos direitos humanos e da cidadania, almejando o fim de privilégios de uns, das desigualdades e das diferenças com teor discriminatório.

Ainda sobre o questionamento acerca da contribuição desse DCTMA nas práticas docentes, a Professora Eva afirma que documento “contribui com meu planejamento, principalmente com as sugestões de atividades a serem realizadas no cotidiano dos educandos” (Professora Eva. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 13 de junho de 2024). O DCTMA dispõe de atividades sugeridas em maior parte do documento, diante dos processos contínuos de exclusão dos(as) professores(as) nas decisões referentes a elaboração do DCTMA, temos como consequência ausência do estímulo da criatividade dessas profissionais, optando por depositarem suas expectativas nesse documento como exclusivamente um recurso que facilite seu trabalho.

Além disso, as contribuições dos (as) professores (as) não foram consideradas, não existe um senso de pertencimento e identificação com os conteúdos com as professoras, só resta a essas profissionais utilizar as atividades que sugerem. Arroyo (2013, p. 108) comenta que

Na medida em que a reação conservadora despreza o conhecimento, o pensar, o direito a pensar e ao conhecimento acumulado, produzido e nos obriga a ensinar habilidades úteis, pragmáticas para as demandas do mercado, redefine nossas identidades profissionais, não mais atreladas à garantia do direito ao conhecimento. Quando o conhecimento é secundarizado, desvalorizado a consequência será nossa desvalorização como profissionais do conhecimento. Deixamos de ser instigados pelo conhecimento, por sua rica dinâmica. Nossa formação se empobrece. Em vez de libertos pelo conhecimento viramos escravos das demandas do trabalho (Arroyo, 2013, p. 108).

O mercado não considera os conhecimentos vindos dos(as) professores(as), valoriza-se os fazeres profissionais de forma eficiente e lucrativa para quem pensa essas diretrizes curriculares. Esse fenômeno atual fragiliza a profissão do docente, especialmente a pouca importância dada à formação dos(as) professores(as) e as dificuldades desses em trabalhar com essas novas e complexas exigências.

Com o objetivo de averiguar como se deu a formação com os(as) professores(as) para implementação do DCTMA, perguntamos sobre a frequência das formações continuadas e quem se envolveu nesse processo. A formação continuada acontece por meio de estudos, de pesquisas, de reflexões e do contínuo contato com novas abordagens e concepções. Mas, a formação continuada precisa ser significativa para o(a) professor(a). De acordo com Nascimento (2000), as propostas de formações dos(as) professoras(as) apresentam baixa eficácia, alguns dos motivos são: a ausência de vínculo entre teoria e a prática, o foco excessivo em aspectos normativos, a inexistência de projetos coletivos e/ou institucionalizados etc.

A Professora Maria afirma que “houve formação continuada mensalmente, mas não recorro das temáticas tratadas nesses diálogos.” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 17 de junho de 2024). Se a professora não lembra do que foi tratado durante as reuniões mensais não é possível concluir que houve qualquer aproveitamento na formação das docentes para ajudá-la na implementação do DCTMA.

Formação continuada é “o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2008, p. 227). Portanto, o compromisso da formação continuada se dá além de cumprir as atribuições que são da SEMED ou meramente a reprodução do que já está prescrito no documento, mas o compromisso de difundir os saberes regionais necessários para uma educação democrática no estado.

A professora Ana afirma que “houve algumas formações fragmentadas por componentes curriculares” (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 17 de junho de 2024), ou seja, os professores de cada disciplina tiveram umas formações diferentes. Geralmente os componentes curriculares que tratam de culturas e regionalidades são mais presentes em componentes curriculares das áreas das ciências humanas e sociais, enquanto nas ciências da natureza e exatas essa temática se distancia.

É perceptível que, “[...] em qualquer nível educacional, a coerência do planejamento curricular não se mostra perceptível aos alunos e, muitas vezes, nem mesmo aos professores, tornando difícil qualquer forma de integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas.” (Lavaqui e Batista, 2007, p. 408). A fragmentação dos componentes curriculares nas formações continuadas gera uma perda de significado do que se estuda. As formações dos(as) professores(as) devem contemplar de forma clara a interdisciplinaridade como um aspecto de auxílio para a compreensão das relações entre os componentes curriculares e o trabalho coletivo entre os(as) professores(as).

A Professora Helena diz “não fiz parte de nenhuma formação continuada” (Professora Helena. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 18 de junho de 2024) para auxiliá-la na implementação do DCTMA. Apesar das professoras entrevistadas fazerem parte da mesma instituição, as professoras Maria e Ana afirmam participarem de formações continuadas para implementar o DCTMA, enquanto a Professora Helena diz não ter participado.

A divergência nas respostas demonstra uma série de inconsistências, como notar que pode ter havido critérios para participação nas formações continuadas, a professora Helena pode não considerar as reuniões que constatamos que houve para implementação do DCTMA como uma formação continuada. Há também a dúvida acerca dos diálogos nos encontros, se de fato tratavam do documento em questão. Essas incertezas, da qual a pesquisa não conseguiu resposta, podem determinar a precariedade tanto nas políticas que dizem respeito as formações ofertadas aos professores(as), quanto na oferta de uma educação que considere os modos de viver e de ser dos alunos do Maranhão.

A Professora Eva relata que “se não me falha a memória, houve formação sobre o documento. Me parece que foi com os coordenadores para apresentação do DCTMA” (Professora Eva. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 18 de junho de 2024). A professora entende por formação continuada como reunião para apresentação do documento, assim como foi considerado na análise da resposta da Professora Helena, em que, imaginava-se que a formação não houve de fato, mas sim reuniões para mostrar o que seria o novo instrumento de trabalho para as professoras. Ademais, a professora Eva afirma que esse encontro aconteceu somente entre as coordenações. De acordo com essa professora, não houve formação para ajudá-la a implementar o DCTMA. Na ausência de formações continuadas, relatado pelas professoras entrevistadas,

difícilmente as práticas docentes contemplarão as diversidades dos povos indígenas do Maranhão.

A formação continuada proporcionada aos docentes para implementação do DCTMA deveria ter como objetivo o aprimoramento dos(as) professores(as) acerca de assuntos regionais, pois para a implementação da BNCC já havia sido feito reuniões para falar sobre aspectos gerais. Como o intuito da elaboração do documento supracitado é construir currículos pautados nas especificidades do Maranhão e resultar na identificação dos docentes e alunos com os conteúdos abordados, a formação de professores da rede municipal deveria ser uma política de prioridade.

Sabemos que o acesso as escolas foram democratizadas, aos(as) professores(as) deve ser propiciado instrumentos que possibilitem a construção de novos conhecimentos, habilitando-os a servi-lo em sua atuação profissional, com maior receptividade às questões ligadas às diversidades culturais, “uma vez que os sujeitos, imersos em suas práticas e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural [...]” (Franco, 2012, p. 168). As questões ligadas à diversidade cultural estão cada vez mais latentes no campo escolar, pelo fato de vivermos uma sociedade formada por diversas culturas.

As professoras manifestaram-se sobre a diversidade cultural dos povos indígenas do estado e suas implicações com o DCTMA. Questionamos a maneira que a diversidade cultural dos povos indígenas se apresenta no DCTMA. Professora Maria afirma que “não tenho informações suficientes para emitir meu ponto de visto” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024).

A Professora Maria confidencia não ter repertório para responder ao questionamento, no decorrer das análises realizadas nessa pesquisa percebemos o silenciamento que domina o DCTMA é excludente e preconceituoso, por não reconhecer e tampouco dialogar com as culturas dos povos indígenas do nosso estado. As práticas dos(as) professores(as) não se trata somente de ensinar ou transmitir o que está posto no documento em questão, mas isso não anula a responsabilidade social e política do referido instrumento, no sentido de defender uma prática docente que resulte em uma aprendizagem holística e com relação efetiva com as vidas reais dos discentes do Maranhão.

De acordo com Spazziani (2016, p. 72), “a sociedade contemporânea demanda que os estabelecimentos e seus docentes estejam em condições de

responder de forma eficaz às necessidades dos alunos oriundos de meios sociais e linguísticos diferentes, de lutar contra o fracasso escolar, de ser sensíveis às questões culturais”. Para dar conta dessas exigências da sociedade, os/as professores/as precisam serem autônomos e desenvolver essa autonomia também com seus alunos, além de despertar nos discentes sua aprendizagem ao longo da vida.

O documento supracitado tem como um dos seus objetivos selecionar conteúdos e como consequência orientar as práticas dos docentes do estado, em muitos momentos assumiu princípios monoculturais, quando as informações que dizem respeito a diversidade dos povos indígenas foram reduzidas a dados numéricos errôneos e não das suas variações de modos de se manifestarem culturalmente. O DCTMA privou que as histórias desses povos pertencentes a identidade do povo maranhense alcançasse os professores.

O imaginário que “a diferença é vista como um problema a ser superado” (Candau, 2011, p. 253), ainda permeia muitos âmbitos, inclusive o das políticas públicas. O(a) professor(a) não fica à mercê desse acontecimento, por atuar diretamente com os documentos curriculares e com os alunos, ele está em um importante lugar de articulação. Por isso, a prática docente não se faz de forma neutra politicamente e socialmente, seu fazer docente não se limita aos conteúdos de ensino comumente ofertados em sala de aula.

Uma das mais importantes incumbências do DCTMA é promover a diversidade sociocultural do estado, ultrapassando os meros conhecimentos, que em grande parte, folclorizam as manifestações produzidas e reproduzidas no cotidiano dos indígenas do Maranhão e das suas condutas sociais e limitam os valores simbólicos que dão sentido as suas práticas sociais.

Professora Ana reconhece que existe uma pluralidade no que se refere a esses povos, não caracteriza especificamente os indígenas do Maranhão, mas identifica a diversidade que emerge e precisa estar em seu cotidiano profissional. Os indígenas maranhenses representam uma parcela significativa do estado e que por sua diversidade cultural, seus territórios, conhecimentos, rituais e valores ajudam a construir o Maranhão. Portanto, os docentes maranhenses se deparam com diversas culturas, a prática docente não fica alheia a tal fato e sabe-se que esse aspecto precisa ser abordado em sala de aula.

Os povos indígenas se mantiveram invisíveis e/ou estereotipados por muito tempo nos currículos, e em subseqüência dos processos educativos, desde o processo de colonização brasileira.

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente (Bergamaschi, 2012, p. 55).

Na educação significa ir além de reconhecimento da existência da diferença nas instituições educacionais, mas instigar que os sujeitos percebam a riqueza da pluralidade cultural que estamos submersos e que interajam entre si. Assim, as identidades culturais se fortalecem.

Acolher essa multiplicidade de culturas nas práticas docentes é uma tarefa complexa e que desafia o professor, tendo em vista que, os documentos cristalizam uma cultura dominante e homogênea. Por esse viés, as outras culturas vivem num lugar de discriminação e que diminui o diferente. Para Capelo (2003), essa diversidade está na escola formal de diversos modos, os alunos que podem proceder de famílias distintas, são biografias, raízes étnicas e culturais, religiões, experiências, valores, visões de mundo, temporalidades, saberes e fazeres que são diferentes entre si.

Os sujeitos são acompanhados pelas marcas de suas origens e pertencimentos, esses fatores não são considerados nas definições dos conteúdos abordados no DCTMA, um dos motivos para isso acontecer é a escola se incumbir historicamente e culturalmente de hierarquizar e reiterar o que se apresenta como desigual da sociedade, assim como em homogeneizar o que é plural. Apesar disso, consideramos um avanço significativo que a professora Ana quebre um estereótipo tão fortalecido socialmente, o de acreditar que a cultura dos povos indígenas é singular.

Helena relata que a apresentação da diversidade cultural dos povos indígenas no DCTMA está incorporada em conhecimentos e práticas. Porém, não soube classificar onde e de que forma essa temática estava presente no documento. Mas, assim como a professora Helena, expressa um inscontentamento ao afirmarem que os avanços são pequenos e com uma significância ainda insuficiente.

Percebemos que as docentes reconhecem o assunto que trata das diversidades culturais, mas ambicionam por um amparo maior vindo do DCTMA para auxiliá-las em práticas que manifestem esses assuntos. Professora Helena afirma que houve avanços “mas não tão significativamente como já deveria ter

avanzado” (Professora Helena. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Discernimos que existem limitações no documento investigado, principalmente pela elaboração realizada “de cima para baixo”, resultando em conteúdos, ambientes escolares e práticas docentes distantes dos universos culturais indígenas não correspondentes aos contextos locais.

O questionamento feito para as professoras entrevistadas consistia também nos livros didáticos, mas não obtivemos nenhuma resposta que tocasse nessa questão. Os livros didáticos são importantes instrumentos para a prática docente e ferramenta que ajuda na propagação de certos discursos sobre a questão indígena. Muitas vezes sem olhar crítico desse material por parte dos docentes, os interesses que estão por trás dos conteúdos dos livros didáticos se sobrepõe em detrimento de outros. Conforme aponta Bittencourt, o livro didático:

[...] é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. [...] transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (Bittencourt, 2001, p. 72)

Os livros didáticos vêm reforçando uma generalização e simplificação do lugar dos povos indígenas na sociedade, o uso recorrente de certas iconografias e textos advindos desse recurso para representar indígenas contribuíram para consolidar estereótipos sociais. Os professores não indígenas são desafiados a trabalhar o passado dos povos indígenas e não os manter no passado, valorizando as diversidades étnicas e culturais das muitas populações que vivem no Maranhão.

Sinalizamos desde o início deste trabalho, a ausência das histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão no DCTMA em momentos que deveriam discorrer sobre a diversidade desses povos, esse panorama se cumpre nas práticas docentes que por muitas vezes também não tocam nesse assunto. Perguntamos para as professoras sobre as práticas relacionadas a questões indígenas em suas salas de aulas, no sentindo de valorização da diversidade cultura desses povos.

A Professora Maria embora admita a presença de um comportamento errôneo, ela preconiza uma atitude já identificada em pesquisas, tais como realizadas por Canen (1996), afirma que abordar as diferenças nos contextos escolares, vão além de debater quando ocorrem situações de preconceitos ou discriminações na sociedade e na escola. O assunto da diversidade cultural dos povos indígenas maranhenses precisa ser uma preocupação contínua nas instituições escolares

do estado, tê-la como eixo norteador das propostas de ensino para combater visões discriminatórias.

Professora Ana em sua resposta descreve sua metodologia para aproximar vocábulos dos povos indígenas brasileiros com os norte-americanos. Os cursos de formações de professores não possuem obrigatoriedade de tratar sobre as histórias e culturas dos povos indígenas, portanto, fica a cargo da instituição oferecer ou não essa formação para os professores. Essa ausência deixa a docente à mercê de documentos que possivelmente poderão ajudá-las em suas práticas e elaborações de seus planos de aula.

Alguns cursos sentem mais dificuldade para incluir esse assunto nas práticas docentes, é o caso da Professora Ana. Por isso, necessita que o DCTMA preconize expandir o vocabulário específico em inglês relacionados aos povos indígenas, possibilitar que a docente contraste os modos de vida dos indígenas do Brasil com os povos norte-americanos, enfatizando as diferenças entre esses povos e incluir as especificidades dos povos indígenas do Maranhão.

A Professora Helena, reduz o assunto da pergunta, que é a valorização da diversidade cultural indígena em suas práticas, ao relatar que propõe aos seus alunos atividades que valorizem a “história e a cultura”. A afirmação dada por essa docente revela um imaginário de que basta você trabalhar com seus alunos conteúdos que toque em assuntos referente a cultura, que se cumpre a obrigação de falar sobre o tema.

Outro pensamento existente é a singularidade da cultura, vivemos em um estado formado por grupos sociais que possuem crenças, valores morais, hábitos e costumes distintos e diversos. As imagens estereotipadas sobre os povos indígenas a partir da invasão europeia, são representações simplificadas e distorcidas da complexidade desse evento histórico, que são inseridas em recursos didáticos e podem contribuir para uma visão distorcida da história. Pois “os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas que cultuam diversos deuses” (Munduruku, 2012, p. 21).

Nesse sentido, é ideal afirmar que as atividades realizadas nas práticas cotidianas em sala de aula precisam valorizar histórias e culturas do plural, assim, consideramos todos os modos de viver indígenas do Maranhão em nosso fazer docente. Essa perspectiva forma alunos que conhecem e respeitam o que é diferente do seu modo de ser e viver.

Para Candau (2008, p. 13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais aos quais se situa”, não é viável distanciar a relação que existe

entre a educação e as culturas circundantes. As concepções monoculturais que estamos submersos, revela a necessidade da ruptura com esta concepção e delinear práticas docentes que contemplem as questões das diferenças e do multiculturalismo, usando esse espaço para relacionar as culturas.

Além disso nem sempre o que se refere a “cultura”, reporta-se as culturas dos povos indígenas. Compreender que culturas, nesse contexto, não diz respeito exclusivamente aos indígenas é primordial para apreciar a pluralidade e a riqueza de suas línguas, das tradições e dos sistemas de conhecimentos das culturas indígenas maranhenses. Em falar de “atividades que valorizem a história e cultura”, podemos estar nos direcionando a uma gama de práticas e tradições que variam de acordo com contextos e grupos.

Eva relata uma visita realizada com seus alunos do Ensino Fundamental ao CPAHT, espaço que entre outras atividades trata de histórias dos povos Timbira. Experienciar outros espaços por meio de uma atividade extracurricular é uma vivência enriquecedora para o processo formativo dos discentes, por promover acesso aos espaços culturais da cidade e iniciar as reflexões sobre as culturas dos povos indígenas que estão geograficamente próximos da escola e dos alunos.

Esses momentos podem até serem eventuais no cotidiano escolar, devido as logísticas que acarretam a realização de atividades que exijam tirar os docentes da escola. Todavia, as discussões que envolvem as histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão precisam permear todo o processo escolar, todas as disciplinas e durante todo o ano letivo.

No decorrer das entrevistas foi realizada uma discussão feita se dá entorno da contribuição do DCTMA para retratar os povos indígenas na formação do povo brasileiro. Com objetivo saber se o documento aborda acerca das culturas indígenas na construção da identidade nacional brasileira.

Desvelou-se por uniformidade um grande desafio nas práticas docentes no que tange essa temática. A Professora Maria diz que “sente dificuldades em trabalhar as histórias e culturas dos povos indígenas do Maranhão” (Professora Maria. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Se entendermos o DCTMA como suporte para prática das docentes, percebemos que as histórias e culturas dos povos indígenas nesse documento não oportuniza a realização de leituras mais complexas dessas profissionais.

Observa-se que ainda que embora haja uma produção e uma “acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, esse conhecimento ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o

círculo restrito dos especialistas” (Grupioni, 1996, p. 424). Faz com que a essa riqueza cultural permaneça pouco visível e o que perpetua são os estereótipos sociais acerca desses povos.

A Professora Ana revela a falta de “disponibilidade de materiais didáticos para usar com os alunos e realizar pesquisas”. (Professora Ana. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Ana, assim como as outras, confidenciam não possuírem materiais didáticos suficientes para trabalhar esse assunto. Reconhecemos a ausência de livros, materiais sistematizados e documentos norteadores curriculares com conteúdo sobre as línguas indígenas, o quantitativo atualizado e correto desses povos, as tradições, rituais, suas artes e grafismos, músicas, literatura, entre outros assuntos relativo aos povos indígenas moradores do Maranhão.

Os materiais didáticos são entendidos pelas professoras como instrumentos importantes na prática docente, percebendo-o como material auxiliar desta prática. Esses recursos são além dos livros didáticos, existem outros materiais e recursos que precisam estar disponíveis e atualizados para auxiliarem as docentes. Freitas (2007, p. 21), sobre o conceito de material didático afirma que “também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. Assim, vários materiais são considerados recursos didáticos.

A Professora Helena diz existir uma ausência de material que seja adequado. Falta de recursos didáticos para discutir as histórias e culturas indígenas na escola impossibilita uma educação inclusiva e representativa. A escassez de materiais didáticos que tratem desse tema é resultado de uma desigualdade histórica e social, pela frequente marginalização e distorção das narrativas que dominam a história e priorizam a perspectiva eurocêntrica.

Essa invisibilidade e escassez de materiais para as docentes ocasiona a reprodução de visões distorcidas por não apresentar aos estudantes a riqueza e a diversidade das culturas indígenas. Se o DCTMA e a escolas não fornecem um apoio as docentes para elaborar suas práticas de maneira a abordar as culturas indígenas elas não serão devidamente valorizadas no contexto educativo.

A Professora Eva, exprime que a dificuldade se dá “justamente por falta de informações mais claras e que já deveriam ver nos livros didáticos, pois é o material mais acessível aos educandos” (Professora Eva. Entrevista concedida em Imperatriz no dia 19 de junho de 2024). Entretanto, não é admitido deixar

de trabalhar a diversidade cultural desses povos em sala de aula por escassez de materiais que aborde as culturas locais, pois esses modos de viver que estão próximos das vivências dos alunos e das professoras estão presentes do contexto escolar.

De acordo com Bergamaschi (2012, p. 10) “estudar a história e os modos de vida dos povos indígenas nos aproxima de aspectos importantes da nossa ancestralidade. Mas, igualmente, esses povos querem se mostrar na atualidade, querem dialogar com as sociedades não indígenas que os cercam [...]”. Esses estudos favorecem uma educação que seja de fato mais democrática e de direitos.

Desta forma, entendemos que é possível abordar essa temática partindo da própria realidade para execução do trabalho que dialogue com a diversidade cultural maranhense. Beneficiar-se dos saberes culturais expressos pelos sujeitos que são fontes ricas de saberes, esse cenário proporciona conhecimentos que colaborem para essa prática na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou as percepções dos(as) professores(as) de uma escola municipal de Imperatriz em relação ao DCTMA e as implicações em suas práticas docentes. Analisou especificamente as implicações do DCTMA na prática docente e averiguar como os(as) professores(as) percebem a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão no DCTMA.

Constatamos através do questionamento sobre a importância desse documento para a prática das professoras entrevistadas, que todas essas docentes entendem a relevância do DCTMA para seus planejamentos e para facilitar suas práticas cotidianas por meio das estratégias que já vem prontas. Visto isso, os(as) professores(as) veem sendo percebidos apenas como reprodutores de ações pensadas por outros e não como profissional reflexivo capaz de pensar nas diretrizes que vão reger seu trabalho.

Averiguamos se essas professoras participaram da elaboração do DCTMA, inferimos que todas as professoras ao decorrer elaboração do documento supracitado, não tiveram momentos de escuta dessas profissionais. Influenciando na ausência de identificação das professoras com esse documento. Além do distanciamento que causa a falta de conhecimento dos assuntos que emergem dentro das salas de aulas.

Sobre a relação das professoras entrevistadas com a diversidade cultural dos povos indígenas, mostram insatisfação com os poucos avanços referente a essa temática e a forma em como é apresentada no DCTMA. Outro fator de inscontentamento, é acerca da falta de materiais didáticos fornecido para essas profissionais trabalharem sobre os povos indígenas presentes no estado.

Entendemos que a criação do DCTMA é um avanço para começarmos a pensar na importância da elaboração de currículos que considerem as realidades de todos os alunos e professores. Entretanto, cabe ressaltar que é necessário sairmos no engessamento fruto de políticas neoliberais que não permitem que o docente participe de forma efetiva da elaboração desses tipos de políticas educacionais, acaba refletindo nas ausências das culturas e histórias dos povos indígenas regionais nesses artefatos e se manifestando negativando no resultado, que se dá na prática cotidiana dos(as) professores(as)

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Associação Carlo Ubbiali; Instituto Ekos. **Os índios do Maranhão. O Maranhão dos índios**. São Luís, 2004.

BERGAMASCHI; DALLA ZEN; XAVIER (orgs). **Povos indígenas & Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. **O saber histórico na sala de aula**. 21 ed. São Paulo- SP: Contexto, 2001. p.69-90.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Multiculturalismo e educação: desafio para prática pedagógica. In: **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. **Teacher education and competence in an intercultural perspective**: Some reflections in Brazil and the UK. Tese de PhD, Department of Education, University of Glasgow, 1996.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão**. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, Brasil, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998.

LAVAQUI, V. & Batista, I. de L. (2007). Interdisciplinaridade em Ensino de Ciências e de Matemática no Ensino Médio. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 399-420. Acesso em 29 jan., 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e Epistemologia**: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. P. 59-88.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/docu_mento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 24 out. de 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012

NASCIMENTO, M. das G. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Rosa H. D. da. Povos indígenas, Estado nacional e relações de autonomia – o que a escola tem com isso? In: GOVERNO DE ESTADO DO MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. **Urucum, Jenipapo e giz**: a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997, p. 49-68.

SPAZZIANI, M. L. **Profissão de professor**: Cenários, tensões e perspectivas. Editora Unesp. São. Paulo, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

O ENSINO DE INGLÊS COMO POLÍTICA DE PÓS-PERMANÊNCIA PARA DISCENTES COTISTAS: OPORTUNIZANDO O ACESSO, A PERMANÊNCIA E O SUCESSO EQUITATIVOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Fernanda Cândido da Silva Santos Magalhães¹

Antonio José Carneiro Cardoso²

Gabriela do Rosario Silva³

RESUMO

Este artigo destaca a necessidade da implementação de um ensino sistematizado e contínuo de língua inglesa para discentes cotistas durante a graduação como uma política de pós-permanência, visando ampliar a efetividade das políticas afirmativas de acesso e de permanência na pós-graduação ao mitigar barreiras linguísticas. Fundamentado nas contribuições teóricas de Shirlena Amaral, Feres Júnior e Anna Carolina Venturini, este estudo propõe uma reflexão acerca do real êxito das políticas de ações afirmativas brasileiras na educação, no que tange, para além do acesso e da permanência na graduação, as perspectivas de continuidade da trajetória acadêmica, abarcando a pós-graduação e possíveis carreiras no magistério. Pesquisas indicam uma crescente adesão dos programas de pós-graduação às ações afirmativas, que se expandirá com a Lei 14.723 de 2023. Assim, a proposição de políticas de pós-permanência é essencial para ampliar o acesso às novas oportunidades. Considerando a importância da proficiência em inglês no meio acadêmico, dado que parte significativa da literatura científica, dos processos seletivos e das oportunidades de internacionalização exigem esse idioma, frisamos que a maior parte dos cotistas, majoritariamente negros beneficiados por cotas raciais, enfrenta defasa-

1 Mestranda do Curso de Cognição e Linguagem - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ, 202414120001@pq.uenf.br;

2 Mestre em Linguística - Universidade Cruzeiro do Sul - São Paulo - SP, a.j.c.cardoso@bol.com.br;

3 Doutora em Cognição e Linguagem - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ, gabi.dorsilva@gmail.com.

gens na língua inglesa devido a desigualdades sociais históricas e estruturais. Embora alguns programas de pós-graduação tenham revisado seus critérios de seleção para atenuar as dificuldades relacionadas à língua estrangeira, a proficiência em inglês continua sendo crucial para a leitura de textos científicos, para a publicação em revistas internacionais, para a participação em conferências globais e em programas de mobilidade acadêmica. Visamos, por meio desta estratégia, preparar estudantes cotistas para os desafios acadêmicos e profissionais, ampliando suas oportunidades de sucesso. A hipótese central é que essa política de pós-permanência facilitará o acesso e a permanência na pós-graduação, podendo contribuir para a investidura de mais professores negros nas universidades, corrigindo desigualdades históricas e promovendo a equidade no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Cotas; Pós-Permanência; Ensino de Inglês.

INTRODUÇÃO

A implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil tem sido um marco fundamental na promoção do acesso de grupos marginalizados ao ensino superior.

Iniciativas como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) garantiram a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, assegurando a inclusão de grupos historicamente excluídos nos cursos de graduação. Essa política, contudo, não abrangia programas de pós-graduação. Nesse sentido, a recente promulgação da Lei 14.723/2023 representa um avanço significativo ao estender as ações afirmativas para programas de mestrado e de doutorado. A nova lei reforça a importância de mecanismos de inclusão no nível mais avançado da formação acadêmica, estabelecendo que as instituições federais de ensino superior devem “promover políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2023).

Esse cenário marca uma transição das políticas afirmativas focadas apenas no ingresso à educação superior para estratégias mais amplas de equidade educacional, incorporando o conceito de pós-permanência. A pós-permanência refere-se à criação de condições não só para o acesso, mas também para a permanência e o consequente sucesso dos estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmica e profissional. Dessa forma, entende-se que, para consolidar o sucesso de políticas de inclusão, é essencial que as universidades ofereçam apoio continuado aos estudantes cotistas, especialmente em relação ao desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos fundamentais para a pós-graduação.

Neste artigo, propõe-se a inclusão do ensino sistemático e contínuo da língua inglesa como uma política de pós-permanência para estudantes cotistas durante a graduação. Tal proposta visa preparar esses alunos para os desafios da pesquisa e do ambiente acadêmico, no qual a proficiência em inglês é muitas vezes essencial para a leitura de literatura científica, para a participação em programas de mobilidade acadêmica e para a submissão de artigos a revistas internacionais. Estudos anteriores indicam que grande parte dos estudantes cotistas no Brasil, particularmente aqueles beneficiados por cotas raciais, enfrenta barreiras linguísticas devido à disparidade de acesso a um ensino de inglês de qualidade na educação básica. Essas dificuldades limitam suas oportunidades e,

em muitos casos, podem comprometer a continuidade de sua formação acadêmica em níveis avançados.

O presente estudo, portanto, busca responder à questão: Como o ensino de inglês durante a graduação pode contribuir para a equidade na pós-graduação e na carreira acadêmica de estudantes cotistas? A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se na análise de estudos sobre políticas de ações afirmativas, documentos institucionais e artigos acadêmicos que discutem a inclusão e a importância do inglês para a trajetória acadêmica e profissional. Apontamos que o inglês é um dos principais desafios na pós-graduação para estudantes cotistas, sendo um aspecto fundamental na qualificação desses estudantes para as exigências do meio acadêmico.

Os resultados desta análise indicam que a ausência de proficiência em inglês representa uma barreira significativa para o sucesso dos estudantes cotistas na pós-graduação, limitando tanto o acesso quanto a permanência em programas de mestrado e de doutorado. Como demonstra a pesquisadora Anna Venturini (2023), cientes desta dificuldade, dezenas de programas de pós-graduação readaptaram seus processos seletivos, para viabilizarem o acesso de candidatos para os quais a barreira da língua era excludente. No entanto, a relevância da proficiência em língua inglesa supera o tema do acesso, pois perpassa questões relacionadas à permanência desses alunos na pós-graduação. Esses achados reforçam a importância de implementar políticas de ensino de inglês como parte das estratégias de pós-permanência, ampliando as oportunidades de sucesso acadêmico e profissional de cotistas e promovendo uma educação mais inclusiva.

Para que o ensino de inglês funcione como uma política eficaz de pós-permanência para estudantes cotistas, é fundamental a criação de estratégias integradas ao longo da graduação que garantam o aprendizado progressivo do idioma. Uma das principais propostas é a inclusão de disciplinas obrigatórias de inglês voltadas aos cotistas, estruturadas para abordar leitura, escrita e comunicação oral em contextos acadêmicos, facilitando o acesso a artigos científicos e eventos internacionais. Além disso, a oferta de cursos de extensão gratuitos e específicos para esses estudantes pode proporcionar a preparação necessária para exames de proficiência, exigidos pela maioria dos programas de pós-graduação. Esses cursos, em parceria com instituições públicas e privadas, ajudariam a reduzir as desigualdades de acesso a uma formação linguística avançada e preparariam os alunos para os desafios da pesquisa e do ensino.

A aplicação de tecnologias de Inteligência Artificial (IA) ao ensino de inglês também representa uma inovação valiosa para viabilizar esse aprendizado, especialmente no contexto do **Plano Nacional de Inteligência Artificial 2024-2028**. Esse plano já prevê o uso de IA para sistemas de tutoria personalizados, que podem ser expandidos para o ensino de línguas, criando plataformas de aprendizado flexíveis e adaptadas às necessidades dos estudantes cotistas. Com o apoio da IA, essas plataformas poderiam oferecer exercícios de gramática, conversação e compreensão de textos de forma escalonada, com feedback em tempo real e planos de estudo individuais. Essa abordagem permitiria que os estudantes cotistas aprendessem inglês no seu ritmo, com um ensino mais acessível e sem os custos dos cursos tradicionais de idiomas. Dessa forma, o uso de IA no ensino de inglês proporciona uma ferramenta essencial para democratizar a proficiência linguística, preparando os estudantes para a pós-graduação e promovendo maior equidade nas oportunidades acadêmicas e profissionais.

Em síntese, este estudo defende a criação de políticas de pós-permanência que incluam o ensino de inglês para cotistas, contribuindo para o êxito dos estudantes em suas trajetórias de pós-graduação e no fortalecimento de uma academia brasileira mais diversa e representativa. Essa proposta não apenas promove a equidade educacional, mas também se alinha aos objetivos da Lei 14.723/2023, que busca a inclusão em todos os níveis de ensino superior, sinalizando a importância de políticas estruturantes que garantam a plena realização das ações afirmativas.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com foco em pesquisa bibliográfica, com o objetivo de compreender e avaliar o papel do ensino da língua inglesa como uma política de pós-permanência para estudantes cotistas no Brasil. A escolha pela pesquisa bibliográfica deve-se à necessidade de fundamentar a discussão em uma análise crítica e abrangente da literatura acadêmica e legislativa existente sobre políticas de ações afirmativas e sobre inclusão no ensino superior, com ênfase na ampliação do acesso e da permanência na pós-graduação.

A metodologia baseou-se na coleta e análise de textos acadêmicos, documentos institucionais e legislações específicas sobre ações afirmativas, como a Lei nº 12.711/2012 e a Lei nº 14.723/2023. A pesquisa também incluiu estudos

que abordam as desigualdades educacionais no Brasil e a importância da proficiência em inglês para o sucesso na academia e no mercado de trabalho. Esses materiais foram selecionados a partir de bases de dados acadêmicas nacionais, além de relatórios e de publicações de órgãos de ensino e de instituições de pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O processo de análise dos dados seguiu o método de categorização temática, organizando as informações em três eixos principais: (1) políticas de ações afirmativas e seu impacto no acesso e permanência de estudantes cotistas no ensino superior; (2) a relevância do ensino de inglês para a continuidade acadêmica e profissional dos cotistas; e (3) a aplicação de políticas de pós-permanência voltadas ao sucesso acadêmico e inclusão. As categorias foram definidas com base na literatura sobre ações afirmativas e inclusão acadêmica, de forma a identificar os principais desafios e oportunidades que o ensino de inglês oferece para a equidade na pós-graduação.

Com essa abordagem, buscou-se mapear as principais contribuições e as limitações das políticas de ações afirmativas, assim como explorar argumentos e dados que fundamentem a implementação do ensino de inglês como uma política de apoio e pós-permanência. A análise dos textos foi orientada por uma perspectiva crítica e reflexiva, com ênfase na relação entre as desigualdades linguísticas e o acesso equitativo às oportunidades de internacionalização e de uma formação acadêmica de alta qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas de ações afirmativas no Brasil, desde sua implementação, têm sido fundamentais para promoção da diversidade e para a inclusão no ensino superior, especialmente para grupos marginalizados como negros, pardos e indígenas. Shirlena Amaral destaca que a política de cotas “possibilita o acesso de estudantes negros ao ensino superior”, mas alerta para os “limites estruturais” da ação afirmativa focada apenas no ingresso desses alunos (AMARAL, 2006). Isso reforça a necessidade de políticas que transcendam o acesso inicial, abrangendo a permanência e o sucesso acadêmico de forma mais ampla. Amaral aponta que, sem um acompanhamento efetivo, esses estudantes continuam enfrentando barreiras que comprometem sua continuidade nos níveis mais elevados da educação, como a pós-graduação.

A discussão é ampliada por Anna Carolina Venturini (2023), que destaca que as ações afirmativas, apesar de essenciais, precisam evoluir para incluir estratégias de permanência, considerando que apenas garantir o acesso não é suficiente para reduzir a exclusão acadêmica nos programas de mestrado e de doutorado. Segundo Venturini, as ações afirmativas permitem que estudantes negros e de baixa renda possam competir em condições mais equitativas nos espaços de pesquisa e de docência, que ainda são marcados pela exclusão de grupos historicamente marginalizados. Esse cenário se torna mais relevante diante da promulgação da Lei 14.723/2023, que amplia as cotas para a pós-graduação e requer políticas complementares para enfrentar desafios específicos desses estudantes.

Um aspecto central no debate sobre a implementação e a eficácia das políticas de ações afirmativas na pós-graduação é a noção de mérito e sua relação com a ideia de inclusão equitativa. Em muitos programas de pós-graduação, especialmente nas áreas de Ciências Exatas e Engenharias, a defesa do mérito é usada como justificativa para rejeitar ou restringir políticas inclusivas, sob o argumento de que tais ações poderiam comprometer os padrões de excelência acadêmica. No entanto, essa perspectiva ignora a desigualdade estrutural que permeia o sistema educacional brasileiro, onde a ausência de um nivelamento inicial favorece estudantes que tiveram acesso a melhores oportunidades educacionais desde a educação básica. Como argumenta Feres Júnior (Venturini, 2023), a ideia de meritocracia, nesse contexto, perde seu valor genuíno e se torna uma ferramenta que mantém o privilégio de alguns em detrimento de outros. Tal questão é agravada pelas muitas exigências aos Programas de Pós-graduação:

De qualquer maneira, a preocupação com o mérito é de se esperar, pois a pós-graduação recebe cobranças institucionais muito mais intensas acerca da sua produtividade, em grande medida, por meio das avaliações periódicas da Capes, que geram um conjunto de incentivos e punições internalizadas por todo o sistema universitário. (Venturini, 2023, p. 35)

Os estudantes cotistas enfrentam desafios específicos no ambiente da pós-graduação, e a barreira linguística é um dos principais obstáculos. De acordo com levantamento do G1 publicado em junho de 2022, embora mais de 50% dos programas de mestrado e doutorado em universidades públicas tenham implementado algum tipo de ação afirmativa, questões como as provas de idiomas continuam sendo um desafio para candidatos cotistas, dificultando

seu progresso acadêmico e o acesso a oportunidades de pesquisa e internacionalização (TENENTE, 2022). Em muitos casos, a exigência de proficiência em inglês nos processos seletivos desqualifica os estudantes cotistas que, em sua maioria, não tiveram o mesmo acesso ao ensino de idiomas de qualidade que estudantes não cotistas.

Esse cenário se agrava ao considerar que, segundo o Censo de 2022, a maioria da população autodeclarada parda e preta reside em regiões onde o acesso a uma educação de qualidade, incluindo o ensino de idiomas, é ainda mais limitado (IBGE, 2023). Portanto, a barreira linguística no nível da pós-graduação reflete e reforça desigualdades estruturais e históricas que afetam a população negra, limitando suas chances de sucesso e de continuidade acadêmica.

No contexto acadêmico, a proficiência em inglês é essencial, uma vez que grande parte da produção científica, especialmente a de alto impacto, está disponível neste idioma. Publicar em revistas internacionais, participar de conferências e acessar uma gama ampla de literatura científica requer um nível avançado de inglês, o que frequentemente exclui estudantes cotistas, limitando seu envolvimento em redes globais de conhecimento. Ressalta que a ausência de políticas que promovam o ensino de inglês para estudantes cotistas representa um obstáculo estrutural à sua plena integração na academia. Dessa forma, o ensino de inglês deve ser uma prioridade na formulação de políticas de pós-permanência, com o objetivo de preparar esses estudantes para as exigências da pós-graduação e do mercado acadêmico global.

A falta de acesso ao ensino de inglês é especialmente relevante para cotistas negros e de baixa renda, que enfrentam um sistema educacional caracterizado por desigualdades estruturais. Como observa Venturini (2023), as ações afirmativas visam corrigir disparidades, mas, ao focarem apenas no acesso, “não conseguem atender às necessidades de continuidade dos alunos”. Estudos apontam que essas barreiras educacionais refletem e reforçam desigualdades mais amplas, pois estudantes cotistas, em especial negros e pardos, que não têm acesso a aulas de idiomas acabam excluídos de oportunidades de intercâmbio, de financiamento de pesquisas internacionais e de redes acadêmicas globais. Essas barreiras acabam perpetuando uma exclusão que as políticas de ações afirmativas visam corrigir, exigindo, assim, uma abordagem mais abrangente e inclusiva na formulação de políticas educacionais.

O ENSINO DE INGLÊS COMO POLÍTICA DE PÓS-PERMANÊNCIA

A implementação de políticas de pós-permanência, que vão além das medidas tradicionais de permanência, é essencial para enfrentar as desigualdades de acesso ao conhecimento científico e ao desenvolvimento acadêmico. A pós-permanência foca em preparar os estudantes cotistas para desafios acadêmicos futuros, como a proficiência em inglês, essencial para a leitura de textos acadêmicos, para a publicação científica e para a participação em redes internacionais. Tais políticas de pós-permanência ao considerarem as especificidades dos cotistas, contribuem para reduzir desigualdades de longo prazo e para garantir que esses estudantes estejam plenamente preparados para o acesso, a permanência e o sucesso na pós-graduação e possivelmente no magistério.

A exigência de comprovação de proficiência em língua inglesa nos processos seletivos de programas de pós-graduação brasileiros representa um desafio significativo para alunos de baixa renda, pois a cobrança dessa proficiência ignora as desigualdades socioeconômicas de acesso ao aprendizado de idiomas e, já desde o processo seletivo, desfavorece esses candidatos, especialmente negros, que compõem grande parte dos beneficiários das políticas de inclusão.

Um das principais razões para que o domínio da língua inglesa seja exigido é o atendimento às metas de internacionalização da Avaliação Quadrienal da CAPES, uma medida que visa ampliar a produção científica e a inserção dos programas de pós-graduação brasileiros no cenário global. Esse conceito de internacionalização envolve não apenas a produção acadêmica em periódicos estrangeiros, mas também intercâmbios, projetos de colaboração com instituições de outros países e participação em eventos internacionais. No entanto, o foco excessivo na exigência de proficiência em inglês para obtenção de uma boa nota no quesito internacionalização pode ser contraproducente, pois reduz o acesso ao programa de muitos candidatos competentes que não tiveram condições de alcançar essa qualificação.

Nos últimos anos, vários programas de pós-graduação brasileiros têm revisado seus processos seletivos para reduzir barreiras que dificultam o acesso de candidatos de grupos historicamente excluídos, como estudantes cotistas. Entre as mudanças mais significativas está a flexibilização dos critérios de comprovação de proficiência em línguas estrangeiras, que representam uma das principais dificuldades para esses candidatos. Em alguns casos, as instituições passaram a aceitar comprovações alternativas de proficiência ou até dispensaram candi-

datos indígenas e outros grupos de minorias linguísticas da realização desses exames, reconhecendo que, para esses alunos, o português já pode ser considerado um segundo idioma.

Além disso, programas têm adotado medidas como a redução das notas de corte e a alteração do status dos exames de língua estrangeira, que agora podem ser considerados critérios classificatórios em vez de eliminatórios, permitindo que os candidatos alcancem a proficiência exigida ao longo do curso. Em certas áreas, inclusive, a comprovação de proficiência é solicitada apenas como requisito para a defesa da dissertação ou tese, possibilitando que o aluno desenvolva as habilidades linguísticas durante o programa e evitando que o domínio imediato do idioma seja um fator de exclusão no momento do ingresso. Essas adaptações nos processos seletivos refletem um compromisso crescente das instituições em promover a inclusão e equidade, ajustando exigências para atender de forma mais justa as demandas de um corpo discente diverso.

Ainda assim, entendemos que a inclusão do ensino de inglês como uma política de pós-permanência oferece múltiplos benefícios, tanto para o sucesso acadêmico dos cotistas quanto para a transformação da academia brasileira em um espaço mais plural e inclusivo. Venturini (2023) destaca que, com a recente expansão das cotas para a pós-graduação, “é fundamental que políticas complementares sejam implementadas para garantir a continuidade acadêmica dos beneficiários”. A inclusão de políticas de apoio linguístico pode promover a equidade no acesso às oportunidades científicas e profissionais, permitindo que os estudantes cotistas possam contribuir com suas perspectivas únicas e, eventualmente, aumentar a representatividade de professores oriundos de políticas inclusivas na educação superior.

A criação de um programa de ensino de inglês como parte das políticas de pós-permanência pode, portanto, funcionar como um mecanismo essencial para corrigir desequilíbrios históricos e promover a equidade acadêmica. A hipótese central deste estudo, apoiada pelos autores citados, é que essa política não só pode impactar o desempenho acadêmico e profissional dos cotistas na pós-graduação, mas poderá também impulsionar a diversificação racial e social do corpo discente e, quiçá, docente, contribuindo para um ambiente acadêmico mais inclusivo e justo, que privilegie novas epistemologias e pontos de vista.

Para consolidar o ensino de inglês como uma política de pós-permanência que favoreça o acesso e a inclusão dos estudantes cotistas na pós-graduação, é necessário que as universidades brasileiras integrem práticas e programas siste-

matizados de ensino de inglês desde o início da graduação. Uma das propostas mais viáveis seria a criação de disciplinas obrigatórias de inglês voltadas para estudantes cotistas, com um conteúdo que atenda aos níveis de aprendizado gradualmente, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades linguísticas ao longo dos semestres. Esse programa pode incluir módulos específicos de compreensão oral, leitura acadêmica, escrita científica e habilidades de apresentação em inglês, visando preparar os estudantes para o ambiente acadêmico e para as exigências da pós-graduação.

Outra medida que pode ser implementada é a oferta de cursos de extensão gratuitos e certificados, especialmente organizados para estudantes cotistas, mas abertos a toda a comunidade acadêmica. Esses cursos podem ser realizados em parceria com programas de idiomas da própria instituição ou com programas governamentais e organizações externas, que possuam expertise no ensino de inglês. A periodicidade e o formato desses cursos — como oficinas intensivas em período de férias ou cursos semestrais de curta duração — podem ser adaptados para atender a disponibilidade e as necessidades dos estudantes. A criação de centros de ensino de idiomas dentro das universidades, com profissionais especializados e dedicados à formação linguística dos alunos cotistas, poderia fornecer um suporte contínuo e personalizado.

Para maximizar o alcance e a eficácia dessas políticas, o governo federal pode também investir em plataformas de aprendizado online e em aplicativos que ofereçam conteúdo de qualidade em inglês e possam ser acessados remotamente. O uso de plataformas digitais permite que os alunos aprendam em seu próprio ritmo, e, com o auxílio de ferramentas de IA, o conteúdo pode ser adaptado ao nível de proficiência e ao progresso de cada aluno. A implementação de tutoria digital interativa, por meio de inteligência artificial, possibilitaria que os estudantes desenvolvessem habilidades específicas, com feedback imediato e planos de estudo personalizados, e que contassem com acesso a materiais diversificados, como artigos acadêmicos, vídeos de conferências e exercícios práticos de leitura e escrita científica.

Outra proposta é a implementação de programas de mentoria com foco em proficiência linguística, em que estudantes cotistas de graduação possam contar com o apoio de alunos de pós-graduação que já tenham alcançado proficiência em inglês. Esses mentores podem oferecer orientações sobre como estudar o idioma, compartilhar recursos de aprendizado e conduzir conversações práticas que incentivem a fluência. A mentoria também pode incluir a

orientação sobre processos de certificação de proficiência, esclarecendo os critérios dos exames internacionais e ajudando os alunos a se familiarizarem com o formato desses testes.

Por fim, as universidades podem explorar a criação de grupos de estudos e clubes de conversação em inglês, destinados aos alunos cotistas. Essas atividades podem ser realizadas em horários flexíveis, como ao final do dia ou aos fins de semana, e facilitadas por professores de inglês ou estudantes mais avançados. A participação em grupos de conversação permite que os estudantes pratiquem o idioma de forma mais descontraída e coloquial, adquirindo confiança para situações acadêmicas mais formais, como apresentações e defesas orais. Esses grupos e clubes também contribuem para criar uma rede de apoio entre os estudantes cotistas, fortalecendo o engajamento e a troca de experiências no aprendizado do idioma.

Essas propostas de inserção do ensino de inglês ao longo da graduação atuam como políticas de pós-permanência e representam estratégias que ampliam as possibilidades de sucesso acadêmico e profissional dos estudantes cotistas, preparando-os para enfrentar as demandas linguísticas da pós-graduação e do ambiente de pesquisa internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas de ações afirmativas no Brasil evidencia o quanto essas estratégias foram fundamentais para abrir o ensino superior para grupos historicamente marginalizados, como negros, pardos e indígenas. Contudo, à medida que as ações afirmativas se expandem para a pós-graduação, tornam-se mais claros os limites de uma abordagem que foca apenas no acesso e na permanência inicial. O presente estudo destacou a importância de políticas de pós-permanência, que oferecem suporte contínuo e preparam os estudantes para os desafios de níveis acadêmicos avançados. A proposta de incluir o ensino de inglês como uma política estruturante de pós-permanência é um exemplo concreto de como superar os obstáculos enfrentados por cotistas, especialmente diante da exigência de proficiência em inglês para o acesso e o êxito em programas de pós-graduação. Essas políticas se mostram, portanto, não apenas desejáveis, mas essenciais para consolidar a efetividade das ações afirmativas, promovendo uma inclusão real e sustentável no ambiente acadêmico.

Além de contribuir para o sucesso acadêmico individual dos cotistas, a ampliação de políticas inclusivas tem potencial para transformar a academia em um espaço mais diverso e mais representativo. Esse avanço na diversidade pode gerar implicações positivas para o desenvolvimento de uma academia que valoriza diferentes perspectivas e que contribui para uma sociedade mais justa e mais democrática. A inclusão de políticas de pós-permanência, como o ensino de inglês, poderia, portanto, representar um ponto de inflexão na construção de um sistema educacional mais equitativo, onde a diversidade do corpo discente e também do corpo docente reflete a pluralidade da população brasileira.

Este estudo enfatizou que o ensino de inglês para estudantes cotistas é uma política necessária para garantir a equidade no acesso à pós-graduação e ao ambiente acadêmico internacional. Ao mitigar as barreiras linguísticas que afetam os cotistas, essa política permite que esses alunos alcancem seu pleno potencial acadêmico e profissional, promovendo uma inclusão efetiva que ultrapassa as questões de ingresso e de permanência inicial. Foram discutidos os desafios enfrentados pelos cotistas na pós-graduação, incluindo as disparidades de acesso ao aprendizado de línguas, a importância do inglês para a pesquisa e para a internacionalização e as adaptações que alguns programas de pós-graduação já vêm realizando para reduzir essas barreiras. A implementação de políticas de pós-permanência alinhadas ao ensino de idiomas mostra-se, assim, um passo fundamental para garantir o sucesso das ações afirmativas.

A falta de proficiência em inglês representa uma das barreiras mais expressivas enfrentadas por estudantes cotistas ao ingressar e se manter em cursos de pós-graduação. Estudos apontam que a exigência de domínio em idiomas estrangeiros, como o inglês, é não só uma etapa eliminatória em muitos processos seletivos, mas também uma constante durante o curso, pois grande parte da literatura acadêmica relevante não está traduzida para o português (TENENTE, 2022). Essa situação cria um ambiente de exclusão para alunos que, em sua maioria, vieram de escolas públicas e não tiveram oportunidades iguais para estudar idiomas. Assim, ao lado da pressão acadêmica natural desses programas, muitos cotistas sentem-se marginalizados diante de colegas com acesso mais amplo e contínuo ao ensino de inglês durante a educação básica e média, o que compromete seu desempenho e adaptação às exigências acadêmicas internacionais (VENTURINI, 2021).

Além disso, a falta de domínio do inglês impacta diretamente as oportunidades de publicação, uma vez que grande parte dos periódicos de alto

impacto aceita artigos apenas nesse idioma. Segundo a pesquisadora Anna Venturini, essa realidade reflete-se nas exigências de internacionalização estabelecidas pela CAPES, que priorizam a produção acadêmica em plataformas globais (VENTURINI, 2021). No entanto, esse modelo de avaliação ignora que os cotistas enfrentam maiores dificuldades para acessar cursos de idiomas, especialmente aqueles que exigem proficiência avançada, como o TOEFL ou IELTS, cujos custos são proibitivos. Dessa forma, a exigência do inglês como fator eliminatório na pós-graduação não apenas limita o acesso, mas também prejudica a continuidade e o sucesso acadêmico de estudantes de baixa renda, representando um obstáculo estrutural que afeta a efetividade das políticas afirmativas na educação superior (TENENTE, 2022).

Para futuras pesquisas, sugere-se o aprofundamento dos estudos sobre o impacto de políticas de pós-permanência na inclusão e na trajetória acadêmica de estudantes cotistas, especialmente em áreas de alta competitividade acadêmica e de demanda de publicações internacionais. Do ponto de vista das políticas públicas, seria importante que o governo e as instituições de ensino superior considerassem a expansão e o fortalecimento dessas medidas como parte de uma agenda mais ampla de ações afirmativas, visando não apenas ao acesso e à permanência, mas à completa formação acadêmica e ao desenvolvimento profissional dos cotistas.

Uma proposta viável para operacionalizar o ensino de inglês como política de pós-permanência é a aplicação de tecnologias de Inteligência Artificial (IA), alinhando-se ao Plano Nacional de Inteligência Artificial 2024-2028. Esse plano prevê o desenvolvimento de sistemas de tutoria com o auxílio de IA para outras disciplinas, uma estratégia que pode ser estendida ao ensino de línguas estrangeiras. Ao integrar plataformas de IA capazes de oferecer tutoria personalizada em inglês, a iniciativa permitiria que estudantes cotistas recebessem um apoio contínuo e adaptado às suas necessidades de aprendizado, facilitando o avanço de sua proficiência sem o alto custo dos cursos tradicionais. A tecnologia de IA pode proporcionar uma experiência de aprendizagem acessível e eficaz, adaptando o ensino às lacunas e ao ritmo de cada estudante, o que favoreceria a inclusão e ampliaria as oportunidades de sucesso acadêmico. Essa aplicação de IA no ensino de línguas se configura, portanto, como uma estratégia inovadora para consolidar a equidade educacional e assegurar que a proficiência em inglês, necessária para a pós-graduação, seja alcançável para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

Agência IBGE de Notícias. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência IBGE de Notícias, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2024

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do caso UENF. 2006. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2006

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 nov. 2023. Disponível em: <http://legisl>. Acesso em: 27 out. 2024

CARVALHO, José Jorge de. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. *Mana*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 1-36, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0402>. Acesso em: 27 out. 2024

FARIA, Ana Elisa. Por que a Lei de Cotas não precisa de chancela, só de revisão. *Nexo Jornal*, 16 jul. 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br>. Acesso em: 27 out. 2024

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. ISBN 978-65-990364-7-7. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0002>. Acesso em: 27 out. 2024

HORTA, J. S. B., & Moraes, M. C. M. de. 2005. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, (30), 95–116. DOI: 10.1590/S1413-24782005000300008

MARQUES, Thais. Os desafios do sistema de cotas na pós-graduação. Projeto Colabora, 17 jan. 2023. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br>. Acesso em: 27 out. 2024

MARQUES, Juliana Alves; CAMPOS, Luiz Augusto. Vinte anos de cotas na UnB. Nexa Políticas Públicas, São Paulo, 18 set. 2024. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio>. Acesso em: 27 out. 2024

TENENTE, Luiza. Cotas em mestrado e doutorado dobram em 3 anos, mas bolsas congeladas e provas de idiomas são desafios para candidatos. G1 Educação, 12 jun. 2022. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/>. Acesso em: 27 out. 2024(Cotas em mestrado e dou...).

VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2023. ISBN 978-85-7511-619-7

VENTURINI, Anna Carolina. Ações afirmativas na pós-graduação podem transformar o ensino superior. Folha de S.Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 27 out. 2024

VENTURINI, Anna Carolina; SILVA, Emili Senra da. Guia básico de ações afirmativas na pós-graduação. Guias do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap), n. 1, 2023

FREITAS, Jefferson B. de; LEMOS, Fernanda; FLOR, Juliana; SÃ, Izabele; FERES JÚNIOR, João. Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020). Levantamento Ação Afirmativa. UERJ: Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, set. 2022

ENSINANDO E APRENDENDO COM AS PRETAS: OUTRAS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE INTELLECTUAIS NEGRAS

Cintia Quina¹

RESUMO

Nesse estudo nos propomos a pensar na gestação dos saberes, dos frutos, dos futuros e possibilidades para um fazer educacional, que vai na direção de uma ideia de valorização das potências da população negra, o que não significa que queremos simplesmente esquecer as opressões vividas no passado e no presente, mas mostrar que é possível contar a nossa história para além das nossas dores. Para além de resistir e ressignificar, a proposta que nos mobiliza nessas linhas, é pensarmos o quanto intelectuais negras tanto brasileiras quanto estrangeiras, nos apresentam possibilidades de caminhos rumo a uma educação emancipatória, de modo que vários corpos, vozes e experiências possam se reconhecer nos processos educativos. Dentre as intelectuais escolhidas para fazermos esse percurso contamos com Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Angela Davis, bell hooks entre outras que nos mostraram que esse caminho é possível e que passa por um trabalho coletivo e que leve em consideração as múltiplas experiências, que emerga as nossas potencialidades, na construção de um saber que se faz de forma racional e emocional. Diante disso, essas teóricas também nos ensinam a importância de se construir saberes para além do Norte, que o conhecimento também se encontra no Sul e que ele pode ter uma “cara preta e indígena”

Palavras-chave: educação emancipatória; mulheres negras; empoderamento; gestação dos saberes; valores circulares

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP-
e-mail: cintiaquina@usp.br

INTRODUÇÃO

PARA ONDE QUEREMOS IR?: A PAVIMENTAÇÃO DA ESTRADA

“Queria dizer da minha alegria em ser mãe de uma pequena mulher. Complementação ideal de um ser. Olho-a este pequeno animal humano, que como o crescente me faz pensar na certeza da perenidade e me rejubilo em poder ser”.

Beatriz Nascimento²

A partir das ideias de Beatriz Nascimento nos propomos a pensar na gestão dos saberes, dos frutos, dos futuros e possibilidades ao refletirmos acerca dos caminhos percorridos pela educação.

Uma das estratégias adotadas para podermos pensar diferentes caminhos para esse fazer educacional, vai na direção de uma ideia de valorização das potências da população negra, o que não significa que queremos simplesmente esquecer as opressões vividas no passado e no presente, mas mostrar que é possível contar a nossa história para além das nossas dores.

É importante que reconheçamos que somos e podemos ser muito mais, do que aquilo que foi comumente narrado nos livros de história de outros tempos, que no processo de reestabelecimento da humanidade que nos foi retirada, temos muito a contar e recontar ao mundo e as futuras gerações.

Saberes esses negados, silenciados, distorcidos e, porque não dizer, roubados, inclusive. É sobre isso que vamos falar agora. É nesse movimento que prima por valores circulares, no qual não estamos descobrindo a roda, mas buscando contribuir para continuar fazê-la girar.

A grande diferença se faz a partir de quem fala, pois o que a história sempre nos mostrou e nos ensinou que era necessário que alguém viesse e nos civilizasse, afinal, como já foi dito, sequer éramos vistas como humanas, mas agora trata-se de outro momento, onde se continua a traçar caminhos de resistência, do direito a existência contando a nossa própria história.

Diante dos inúmeros questionamentos levantados e semeados ao longo da jornada, apresentam-se outras proposituras possíveis de reflexão e de diá-

2 Trecho do texto “Um aparte ao Feminismo” de Beatriz Nascimento, cuja versão original datilografado e sem data encontra-se no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. Fundo Maria Beatriz Nascimento, Código: 2D. Caixa: 23. Pasta: 4. Documento: 5.

logo. Uma dessas que nos propomos a apresentar aqui, parte dos ensinamentos de Jurema Werneck (2010), ao retratar como se construíram seus aprendizados, ela nos diz que:

Falo do que vi, aprendi, li, ouvi, a partir da minha inserção em comunidades heterogêneas: de diferentes gerações, sexualidades, racialidades, escolaridades, possibilidades econômicas, culturais e políticas e muito mais (...) destaco a diversidade de temporalidades, visões de mundo, experiências, formas de representação, que são constitutivas do modo como nos apresentamos e somos vistas ao longo de séculos da experiência diaspórica ocidental (WERNECK, 2010, p. 10)

Werneck nos mostra que entre as várias experiências vividas, é preciso destacar as lutas de diferentes mulheres na tentativa de trazer sentido a cenários e contextos em rápida e violenta transformação, uma luta árdua contra a violência do aniquilamento racista, heterossexista e eurocêntrico, garantindo assim com que tivéssemos uma participação no agenciamento de condições de vida para nós mesmas e para um grupo maior ao qual nos vinculamos.

Nessa direção, Angela Davis (2017[1990]) nos diz que o processo de empoderamento não pode ser visto de maneira simplista, pautado em interesses específicos de nossa classe, mas que devemos estar atentas as dificuldades com as quais nossas irmãs estão familiarizadas no que diz respeito as opressões que talvez nós não estejamos, pois afinal, quando nos referimos a mulheres, é importante que se pontue, de quais mulheres estamos falando, e em quais contextos, pois se trata de uma algo bastante plural portanto:

Se quisermos elevar a condição de toda a nossa comunidade à medida que escalamos as alturas do empoderamento, devemos estar dispostas a oferecer uma resistência organizada contra as recentes manifestações de violência racista por todo o país (DAVIS, p.20)

Com isso, Davis afirma que nós ao continuarmos na subida em direção ao empoderamento “ergueremos conosco nossos irmãos de minorias étnicas, nossas irmãs e irmãos da classe trabalhadora branca e, efetivamente todas as mulheres que sofrem os efeitos da opressão sexista” (p. 23). Por essa razão, de acordo com o que a autora nos apresenta, é fundamental que atuemos na construção de uma sociedade que seja pautada pela equidade.

Continuando a pensar sobre esse processo, bell hooks (2017[1994]) nos mostrou que é necessário para que se rompa com uma lógica de pensamento competitivo que cria uma hierarquização das opressões, é preciso que as mulheres sejam encorajadas a desenvolver uma compreensão que seja mais abrangente e aguçada acerca das diversas realidades.

Desse modo, as autoras nos mostram que os caminhos percorridos e os aprendizados construídos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas, tem como um importante alicerce, a luta coletiva, ou seja, trata-se de uma luta que é feita por nós, para nós e conosco.

Nos alertam quanto ao fato de que a luta contra a opressão racista e sexista diz respeito a toda sociedade, não se restringindo a um determinado grupo, mas chamando a atenção quanto a importância do protagonismo das mulheres negras nesse processo de combate as opressões.

A partir do momento que pensamos numa construção coletiva, devemos levar em consideração a multiplicidade de experiências de opressão e intolerância que como nos mostrou Audre Lorde (2020[1983]) se expressam de todas as formas, cores e sexualidades. Diante disso, é fundamental que estejamos atentas aos saberes que são construídos e constituídos ao longo dessa jornada, o que nos permite ter um olhar cada vez mais plural diante das realidades que se apresentam.

Para além de resistir e ressignificar, a proposta que nos mobiliza nessas linhas, é pensarmos o quanto intelectuais negras tanto brasileiras quanto estrangeiras, nos apresentam possibilidades de caminhos rumo a uma educação emancipatória.

Portanto, nessa subida em direção ao empoderamento, queremos pensar esse caminho potente e emancipador pelas estradas da educação, cujas chegadas e partidas, trazem consigo inúmeras histórias e que essas promovem incontáveis reflexões nos mostrando que ao invés de um caminho linear temos uma encruzilhada diante de nós.

Acerca dessa perspectiva Davis (2016[1981]) nos mostra que a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que diz respeito ao acesso à educação, sejam elas pessoas livres ou escravizadas.

Para além dos movimentos de resistência a escravidão como revoltas, fugas e sabotagens, havia o processo de aprender a ler e a escrever que se apresenta como um elemento extremamente importante enquanto estratégia de combate as opressões.

Acerca disso, um dos exemplos apresentados na obra de Davis será o caso de Natchez, Lousiana:

Em Natchez, Lousiana, uma escrava comandava uma “escola noturna”, dando aulas ao seu povo das onze horas da noite às duas horas da manhã, de maneira que conseguia “formar” centenas de pessoas. Sem dúvida, muitas delas escreveram as próprias licenças de viagem e tomaram o rumo da liberdade (DAVIS, 2016, p. 34)

Nesse sentido, a autora nos mostra que a população negra compreendeu que o acesso ao conhecimento “torna uma criança inadequada para a escravidão” (p. 108). Esse anseio pelo conhecimento fez com que após um longo período de privação educacional, a população negra reivindicasse com muita vivacidade, o direito de satisfazer o seu profundo desejo de aprender e que a educação passaria ser então sua maior prioridade.

Pensando esse caráter empoderador da educação a partir da realidade brasileira, diversos estudos têm mostrado o quanto a população negra lutou de diversas maneiras em prol do acesso à educação, sobre isso não podemos deixar de salientar o que Nilma Lino Gomes (2017) chamou de o movimento negro educador. Nesse sentido a autora nos mostra que:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos de nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, p.16-17)

Com isso, Gomes nos apresenta a pujança no que diz respeito a atuação do movimento negro, que tem como um de seus pilares fundamentais o acesso à educação, e que esta seja de qualidade e representativa das realidades e anseios da população negra, chama a atenção para intervenções realizadas de forma bastante significativa na articulação entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, sobretudo no âmbito da educação básica e as universidades.

Nesse sentido, assume um forte protagonismo no tensionamento e quebra de paradigmas, o que promove a emergência de outras cosmopercepções.³, o que possibilita que outras pedagogias emergjam. Uma das formas em que isso ocorre, é que diante da lentidão das políticas educacionais brasileiras, o movimento negro cria estratégias de construção com os seus próprios recursos de projetos educativos que valorizem sua cultura, história e saberes construídos.

Mas o movimento negro não se restringirá a esse tipo de estratégia, pois após os anos 2000, ele passará a ter outro tipo de visibilidade, que tem a ver com a cobrança e a intervenção no Estado acerca de políticas públicas de igualdade racial.

Durante um período de sua história, a população negra construiu estratégias educacionais para compensar a sua ausência decorrente de um processo de exclusão dos espaços educacionais da época, já numa outra fase, as lutas se constituíram tendo como elemento mobilizador a igualdade de direitos, de acesso à educação, de um currículo que promova uma formação de fato eficiente, além de políticas de permanência nesses espaços educacionais, aspectos que marcam o nosso momento atual enquanto pauta de reivindicações

COM QUEM SEGUIREMOS?. QUAIS SÃO NOSSOS ALICERCES?

A fim de pensarmos acerca de alguns caminhos possíveis rumo a uma educação emancipadora, continuaremos nossa jornada no sentido de pensar quais as possibilidades, de quais ferramentas dispomos, como percorrer por esse legado e seguir em frente. Nesse momento caminharemos com bell hooks (2017[1994]):

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2017, p. 35)

3 Partindo da perspectiva de a Oyèrónkẹ Oyèwúmi (2002) tradução de Wanderson Flor do Nascimento, cosmopercepção é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais, onde o entendimento do mundo se dá a partir de outros sentidos e não somente a visão, como propõe a perspectiva ocidental.

A autora nos ajuda a pensar em que sala de aula é essa que queremos construir, pois é extremamente importante que se valorize verdadeiramente a presença de cada pessoa, compreendendo que todas elas influenciam nessa dinâmica. Se a nossa proposta é uma sala de aula que seja plural, é fundamental que possamos romper com os padrões de dominação, onde se estabeleça um diálogo entre estudantes e docentes em que ambos possam aprender.

Mesmo diante de adversidades que os sistemas educacionais possam atravessar, a sala de aula ainda se mostra como um espaço que oferece as possibilidades mais radicais de emancipação. Tanto que em sistemas políticos autoritários, os sistemas educacionais sofrem fortes ataques, nesse sentido a autora em “Ensinando pensamento crítico” 2020[2007]) destaca que:

Mudanças bem-sucedidas no currículo que promoviam inclusão e diversidade ameaçavam o *status quo* existente e os apoiadores dos preconceitos patriarcais, capitalistas, imperialistas e supremacistas brancos. O contra-ataque começou. Os meios de comunicação de massa eram o espaço de propaganda para a disseminação de informações falsas, dizendo ao mundo que escritores e pensadores brancos já não eram estudados, que os clássicos em todos os campos estavam sendo ignorados, e que “grandes” trabalhos estavam sendo desconsiderados enquanto pensadores médios eram favorecidos. (hooks, 2020, p.165-166)

O trecho acima retrata perfeitamente muito do que se viveu nos últimos anos no sistema político brasileiro, onde intelectuais da relevância histórica para a educação brasileira como Paulo Freire eram constantemente atacados, além disso, o discurso da inexistência do racismo.

Nesse sentido, Grada o Kilomba (2019) aponta que para muitos o racismo não é visto como um fenômeno social e as pessoas que têm que enfrentá-lo são sempre confrontadas com a mensagem de que aquilo nada mais são do que experiências que decorrem de uma sensibilidade excessiva e, que, portanto, são da própria responsabilidade da pessoa, ou seja, trataria de se vitimismo, o que é comumente chamado atualmente de mimimi.

Diante de desafios como esses, em que temos a exacerbação de práticas autoritárias e uma constante negação do racismo, o que hooks potencializa em suas análises é que o aprendizado supere o ódio, que tenhamos uma leitura crítica diante de obras que expressam o ódio racial e que estejamos atentas acerca de quaisquer pensadores ou escritores que apoiem uma cultura opressora.

Mesmo que esse apoio a práticas opressoras se expresse de forma ignorante, trata-se de um apoio a um mundo que nos prejudica, e por essa razão se faz necessário a compreensão tanto de docentes quanto de estudantes no que diz respeito às diferenças de nacionalidade, raça, sexo, classe social, sexualidade, se quisermos de fato pensar uma educação como prática de liberdade.

Com isso, compreendemos a importância do desenvolvimento daquilo que hooks chamará de pedagogia engajada e que aqueles e aquelas docentes que abraçam o desafio de se autoatualizar, que levem narrativas de sua própria experiência para a sala de aula, serão muito mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam estudantes, proporcionando-lhe maneiras de saber que efetivamente façam mais sentido.

Em vista disso, podemos observar o quão importantes são as experiências, tanto individuais quanto coletivas, o que não significa um abandono da teoria, mas hooks afirma que “nenhuma teoria que não possa ser comunicada em uma conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (hooks, 2017, p.90).

Nesse ponto a autora nos alerta para a importância do estabelecimento do diálogo entre teoria e prática, o que nos leva a compreender o quanto essa ação se apresenta como algo poderoso, tendo em vista aquilo que se almeja alcançar, pois à medida que nos enveredamos por uma única e exclusiva perspectiva, perdemos a oportunidade de construir e constituir algo muito mais potente no que concerne a produção de conhecimento.

Assim como já temos referenciado, é importante salientar que o quanto esse processo que vislumbra outro caminho, que seja emancipador e plural para a educação, a partir de diferentes perspectivas, olhares e atuações tem contado com o protagonismo de mulheres negras, haja vista as autoras aqui citadas, nesse sentido hooks (2020) nos alerta que: “É essencial que obras de pensadoras negras visionárias sejam guardadas em arquivos acessíveis, em primeiro lugar, às pessoas engajadas no processo de descolonização” (p.258)

Nesse sentido, a autora nos chama a atenção para podermos resistir ao processo de apagamento, que é necessário que façamos tudo o que pudermos para documentar, destacar, honrar e construir um trabalho de ponta que rompa com o silêncio e que com isso derrubemos os muros que foram levantados a fim de bloquear nossa visão acerca de nós mesmas e de nosso futuro.

Isso faz total sentido à medida que nos debruçamos a construir e refletir acerca de uma história que ainda precisa continuar a ser escrita e contada, e passa pela ação dessas várias mulheres negras. No intuito de romper os silêncios

e os muros, Lélia Gonzalez (2020[1983]) nos chamou a atenção no que diz respeito as noções de consciência e memória:

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber (...) já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade(...). (GONZALEZ, 2020, p.78)

Ao trazer essas duas noções, a autora nos apresenta o percurso de sua reflexão na tentativa de entender o porquê o mito da democracia racial teve e podemos dizer que ainda tem tanta aceitação no Brasil, tendo em vista que se tem em alguns espaços, como, por exemplo, a escola onde é possível perceber uma naturalização de práticas racistas e uma série de estereótipos atribuídos as pessoas negras como a incapacidade intelectual, para ficarmos apenas em um exemplo.

Ela afirma que a consciência irá excluir aquilo que a memória inclui, que uma determinada consciência faz de tudo para que nossa história seja esquecida. A fim de seguir por um caminho que rompa com essa lógica, é fundamental que haja a construção de uma consciência crítica que não queira apagar a nossa memória, mas ao contrário que a sua valorização contribua profundamente para outra consciência social.

Para que isso ocorra faz-se necessário um profundo engajamento no processo de descolonização de olhares e mentes que dentre vários aspectos passará pela valorização de nossa memória, para que justamente possamos sair desse lugar de invisibilidade e apagamento. A possibilidade de existir pavimentando caminhos para que possamos contar todas as histórias que queremos e como quisermos.

Seguindo com Gonzalez, através da mulata e da doméstica, a autora nos mostra como a mulher negra é situada nesse discurso da democracia racial, nos apresentando inicialmente essa dupla imagem que a desumaniza profundamente, e que acaba adentrando infelizmente os portões da escola.

Isto posto, é possível observar a expressão dessas ideias ao refletirmos os espaços escolares, por exemplo, quando nos deparamos com estudantes, majoritariamente negras, que são hipersexualizadas, e em virtude de um silêncio com relação a determinados temas caros, sobretudo para realidades escolares que vivenciam um contexto de várias vulnerabilidades, como vários aspectos rela-

cionados a sexualidade e os vários tipos de violência, é possível nos depararmos com jovens que serão muitas vezes “expulsas” das escolas em virtude de uma gestação que não foi planejada entre outras situações.

Outro exemplo muito recorrente nesse sentido, se dá quando observamos quem na maioria das vezes são as trabalhadoras da cozinha e da limpeza, que de alguma forma vem reforçar uma ideia, de que a essas mulheres só resta esse lugar, quando, na verdade, é importante que seja compreendido que essas mulheres podem e não só podem, mas como devem ocupar quaisquer espaços de trabalho.

Mas justamente nos mostrando a existência de outros caminhos, eis que emerge outra noção importante para a reflexão de Gonzalez, que será a da mãe preta. Em sua análise ela nos propõe que justamente a mãe preta terá uma atuação extremamente importante para romper com esse ciclo de desumanização:

O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tampouco essa entreguista, essa traidora da raça como querem alguns negros muito apressados em seu julgamento. (GONZALEZ, 2020, p. 87)

Com isso a autora nos propõe olhar de outra maneira para mãe preta, rompendo com uma imagem cristalizada que se construiu, ora por um grupo, ora por outro, isto é, ela não pode ser definida como exemplo de profundo amor e dedicação total, podemos dizer até cego e que não reflete sobre suas ações, como querem as pessoas brancas, como também não deve ser vista como uma entreguista ou até mesmo uma traidora da raça como defendiam algumas pessoas negras, que ao analisarem por esse viés estariam apresentando um julgamento um tanto precipitado ao falar da atuação da mãe preta.

O que Gonzalez irá nos mostrar, é que será justamente a mãe preta que dará a rasteira na classe dominante, porque será nas brechas desse sistema opressor é que se fará a resistência e através do exercício efetivo da função materna, afinal, era ela a pessoa responsável por tudo que diz respeito aos cuidados da criança, enquanto as mulheres brancas apenas as pariam, com isso:

(...) Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente. Ela passa pra gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na

ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai (GONZALEZ, 2020, p. 88)

Tendo em vista esse olhar para a mãe preta, percebemos que se pavimentará na nossa história uma educação que foi silenciada e que se buscou continuamente apagar e que nesse momento recorremos para percorrermos em nossa encruzilhada educativa⁴ que é o pretuguês.

É nesse sentido então que compreendemos a rasteira dada pela mãe preta, que se multiplicou e se multiplica em várias mães pretas e que se apresenta então como uma das grandes educadoras de nossa nação, que foi e o é constantemente apagada e silenciada no que diz respeito a construção dos processos educativos, cujo pretuguês é nossa língua materna.

O pretuguês diz respeito a essa presença africana existente na nossa língua que foi e é marginalizada e tida como uma forma errada do uso da língua, sobre isso a autora nos diz que:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente (GONZALEZ, 2020, p.90)

A partir do pensamento de Lacan, a autora nos apresenta a perspectiva do sujeito suposto saber que diz respeito as pessoas com quem nos identificamos no imaginário e que idealizamos, e à medida que nos identificamos, assim assumimos os valores destes como nossos.

Por essa razão que a autora nos apontará que o racismo à brasileira é neurótico, pois ele tem vergonha de si, ela dirá que é o “preconceito de ter preconceito”, mas à medida que existência desse preconceito não é admitida, por outro lado, se mostra profundamente naturalizada quando se acha “normal” que o lugar de pessoas negras seja na favela, que falam errado, uma expressão de sua incapacidade intelectual ou que o extermínio da juventude negra não cause qualquer indignação.

4 Nome dado ao projeto de extensão desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Laroyê: culturas infantis e pedagogias descolonizadoras coordenado pela Prof.^a Dr^a Ellen Souza, desdobramentos que se deram a partir do conceito de lógica exúlica desenvolvido pela pesquisadora que se refere a uma perspectiva humanizadora, antirracista, contra hegemônica, a partir dos valores e princípios do pensamento das religiões de matrizes africanas, centrada na figura do orixá Exu.

Essa neurose a todo momento se explicita, pois trata-se de uma sociedade que se pensa branca, em que não se aceita a ideia de que estamos profundamente alicerçados em valores societários africanos, sendo a mãe preta um dos símbolos marcantes desses valores. Além disso, quando se quer pensar acerca de “símbolos nacionais”, ou como a autora menciona, as “coisas nossas”, os exemplos são o samba, o maracatu, a escola de samba, entre outros, apagando desses elementos culturais os seus valores africanos.

Nesse processo do racismo à brasileira, um dos aspectos que Gonzalez nos traz ao pensar como o racismo brasileiro se expressa, será através do que ela chamará de racismo por denegação, nome que será dado para essa negação que se expressa o tempo todo, em que se tem uma predominância de ideias em torno da miscigenação, assimilação e da democracia racial.

Pautado na lógica do branqueamento, percebe-se constantemente a negação em torno da ideia do preconceito, ou seja, o preconceito que nega a si próprio, enquanto o sujeito negro nega a sua própria existência a fim de atender a essa lógica.

Acerca desse processo de negação da própria existência, Neusa Santos Souza (1983) nos mostra o quanto isto ocasiona um profundo massacre de nossa identidade; por isso, é fundamental a elaboração de um discurso da população negra sobre si mesma, acerca disso a autora nos mostra que ao saber-se negra também é:

(...) a experiência de comprometer-se a resgatar sua própria história e recriar-se em suas potencialidades. Aqui está a matéria-prima. É ela que transforma o que poderia ser um mero exercício acadêmico, exigido como mais um requisito de ascensão social, num anseio apaixonado de produção de conhecimento. É ela que, articulada com experiências vividas por outros negros e negras, transmutar-se-á num saber que- racional e emocionalmente- reivindico como indispensável para negros e brancos num processo real de libertação. (SANTOS, 1983, p.17-18)

Nesse sentido, a autora nos convoca a ressignificar e fazer emergir as nossas potencialidades, na construção de um saber que se faz de forma racional e emocional que promova de maneira efetiva um processo de libertação, pois ser negro não se trata de uma condição que nos é dada, é um vir a ser, é um tornar-se negro e o processo de tornar-se tem a ver com tomar posse dessa consciência e criar uma nova que reassegure os respeito às diferenças.

Voltando a caminhar com Lélia Gonzalez (2020), a autora se propõe a refletir acerca da força da presença negra não somente no Brasil, mas na construção cultural do continente americano, o que a leva a pensar no desenvolvimento de uma categoria que não se restringisse apenas ao contexto brasileiro, mas que pudesse abarcar essas outras realidades negras existentes no continente, assim ela chega na amefricanidade:

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma *unidade específica*, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. (...) o termo *amefricanas/amefricanos* designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo (GONZALEZ, 2020, p. 135)

Com isso, compreendemos que não importa o fato de sermos oriundos/oriundas de várias partes do continente, embora se pertença a diferentes sociedades, o sistema de dominação é o mesmo, isto é, o racismo. Já nos alertava, portanto, para as estratégias de combate que deveríamos adotar no combate ao epistemicídio, que como nos ensinou Sueli Carneiro (2023) diz respeito a um processo em que as pessoas negras enquanto sujeitos produtores de conhecimento são constantemente anulados e inferiorizados intelectualmente, e tal conjuntura se encontra nas entranhas dos nossos sistemas educacionais.

Nesse sentido, tanto Gonzalez como Carneiro, nos apontam a importância de se construir saberes para além do Norte, que o conhecimento também se encontra no Sul e que ele pode ter uma “cara preta e indígena”.

A amefricanidade também se coloca como uma perspectiva importante visto que, nossa experiência enquanto pessoas afrodiaspóricas se difere daquela vivida pelos africanos que permaneceram em seu continente, o que nos possibilita “trocas atlânticas” extremamente profícuas., além dos diálogos com os povos indígenas do continente americano.

Dentro dessa perspectiva, buscam-se caminhos para pensar as lutas dos movimentos de mulheres, que entre as diversas pautas, tem a reivindicação por uma educação de qualidade que vá ao encontro das pluralidades de nosso povo.

AONDE CHEGAMOS?: COMO SEGUIR DAQUI PARA FRENTE?

Ao longo dessa jornada, buscamos compreender através do pensamento de mulheres negras, tanto brasileiras quanto estrangeiras como elas nos ajudam a pensar em caminhos e possibilidades para uma educação que seja libertadora, emancipadora, antirracista, antissexista, de modo que vários corpos, vozes e experiências possam se reconhecer nos processos educativos.

Nesse sentido, de modo geral, todas as autoras acionadas nos apontaram como relevante levarmos em consideração as múltiplas experiências, afinal ao pensarmos nas experiências de opressão, não devemos compreendê-las a partir de uma perspectiva hierárquica.

É importante saber que não estamos sós, que devemos permanecer unidas sobretudo diante das adversidades, compreendendo que a opressão nos atinge de maneiras diferentes, que não existe mais ou menos dor, mas que é fundamental que jamais se deixe de olhar em volta

Ao estarmos atentas à nossa volta perceberemos que o processo de empoderamento, precisa se dar de forma efetiva e não ser tratado de maneira simplista, ficando reduzido apenas a discursos que não se alinham a ações concretas. Dentre os vários pontos que necessitamos nos atentar são os ataques aos sistemas educacionais, por sistemas políticos autoritários que criam a todo instante, estratégias para inviabilizar o desenvolvimento de uma pedagogia que seja crítica, engajada, ou seja, nesses contextos nos deparamos com práticas pedagógicas engessadas e com um profundo cerceamento da autonomia pedagógica.

Vimos também o quanto a educação sempre foi algo extremamente importante para a população negra se constituindo enquanto um importante elemento de resistência na luta contra a opressão, se organizando tanto a partir de seus próprios meios quanto através da reivindicação de políticas públicas de acesso e permanência nas instituições de ensino, que tem promovido o início uma mudança em torno do que se ensina, se aprende, além dos corpos e vozes que agora passam a fazer parte dos espaços acadêmicos, entre eles os corpos de mulheres negras.

Acerca dos saberes produzidos, e das histórias que queremos contar, hooks (2020) nos ensina que mulheres negras do mundo inteiro tem uma longa história de luta para que suas feridas possam ser superadas, para sobrevivermos

as dores, é necessário que fiquemos de pé, pois ainda se trata de uma história de vítimas, mas também nos afirma que:

A história que mulheres negras radicais e visionárias estão fazendo em nossas vidas e nossos trabalhos hoje não é uma história que começa com feridas. É uma história que começa com o reconhecimento de que o trabalho do amor é nosso ponto de partida revolucionário, de que amar a nós mesmas, independente das circunstâncias, já é estar em lugar de vitória (Hooks, 2020, p. 262-263)

Nesse sentido, retomamos a ideia de que apesar de não negarmos sua existência somos mais do que as nossas dores podem dizer sobre nós, através das várias expressões desse amor revolucionário, percorremos um caminho que sem dúvida nos mostrou um amor pelo saber, pela produção de conhecimento, pela potência de mulheres negras que com seus saberes, através de suas cosmopercepções, em suas encruzilhadas educativas, nos nutriram de possibilidades, de um saber que não nos hierarquiza, mas que nos une, nos soma, que nos engaja em circularidades esperançosas, mas não ingênuas.

Que racional e emocional não são opositores, que somos amefricanas, pois é necessário que não venhamos a nos orientar por conhecimentos neuróticos, que, na verdade, nos desorientam, que não devemos estar apenas em busca de um norte, mas que possamos também “dar um sul” para as nossas trajetórias, compreendendo a nossa pluralidade, a nossa multiplicidade.

Que nesse movimento múltiplo e plural de aquilombamentos onde somos pretas, indígenas, brancas, amarelas, cis, trans, e todas as camadas que nos compõem, aprendamos com as nossas mais velhas, a nossas mais novas, as nossas iguais, como nos ensinam as religiões de matrizes africanas, as comunidades tradicionais, que aprendamos com as crianças e as infâncias.

Que nos dias de destruição vençamos o ódio, enquanto mulheres negras temos um importante compromisso com a nossa história, individual e coletiva, com o nosso tornar-se, que com o nosso enegrecer possamos continuar abrindo caminhos para as estradas das próximas gerações, pois o amor é revolucionário e a felicidade é subversiva.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do Outro como não ser e como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2023.

DAVIS, Angela. Mulheres, Cultura e Política. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. Mulheres, Raça e Classe. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. 1ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

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

_____. Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: Sou sua irmã: escritos reunidos. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias de destruição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o racismo e o sexismo. Revista da ABPN, v1, n.1, mar-jun. de 2010 p.08-17.

UM ESTUDO ÉTNICO-RACIAL E LITERÁRIO DA OBRA *O TAPETE VOADOR*, DE CRISTIANE SOBRAL, COM SUGESTÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA AULAS DE LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA

Tito Matias-Ferreira Júnior¹
Fabrício Guto Macêdo de Souza²

RESUMO

A obra *O Tapete Voador* (2017), de Cristiane Sobral, é uma coletânea de contos que explora temas de empoderamento negro e discriminação racial, apresentando personagens femininas em busca de superação social. O objetivo deste artigo é analisar como Sobral, através de narrativas envolventes, aborda a construção de uma identidade negra contemporânea e desafia preconceitos raciais e sociais, bem como propor modos de abordar o texto em aulas de literatura do 3º ano do ensino médio das escolas da rede pública de ensino. Além disso, vê-se neste estudo a relevância de discutir tais temáticas em uma sociedade que ainda enfrenta as consequências de um passado escravocrata e a persistência do racismo estrutural. Baseando-se nas obras *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), e no artigo “Relações Raciais no Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa Negra”, de Pinto e Ferreira (2014), esse artigo também destaca a importância da conscientização e da resistência antirracista como ferramentas de transformação social. Como propostas

- 1 Doutor em Literatura Comparada (UFRN), com estágio doutoral na Duke University/EUA (Bolsista Fulbright). Pós-Doutor em Literatura pela Universidad de Buenos Aires (Bolsista IFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem/UFRN (PPgEL/UFRN). Professor Efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). tito.matias@ifrn.edu.br.
- 2 Licenciado em Letras-Português pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Especialista em Literatura Brasileira, também pela UFRN. Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). fabguto@gmail.com.

para sala de aula, sugere-se sequências didáticas a fim de promover discussões que incentivem os alunos a refletirem e debaterem sobre as questões apresentadas na obra sobralina, a partir das proposições de Rildo Cosson (2006), promovendo um ambiente de aprendizado crítico, inclusivo e antirracista.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. *O Tapete Voador*. Cristiane Sobral. Ensino. Sequências Didáticas. Antirracismo.

1 INTRODUÇÃO

Um significativo assunto a ser debatido no âmbito da literatura contemporânea é a literatura afro-brasileira, que está em crescentemente evidência no espaço da literatura brasileira. No texto “Por um conceito de literatura afro-brasileira”, Eduardo de Assis Duarte (2023) define a literatura afro-brasileira como um campo específico de produção literária que, embora distinto, está em constante diálogo com a literatura brasileira em geral. Ele destaca que essa literatura é marcada pela temática afrodscendente, pela autoria de escritores afro-brasileiros, e pelo ponto de vista que reflete a experiência e a cultura afro-brasileira. Duarte (2023) também menciona que a literatura afro-brasileira é múltipla e diversa, abrangendo desde escritores do século XVIII até os dias atuais, e que ela tem ganhado legitimidade crescente tanto no meio acadêmico quanto no editorial:

No alvorecer do século XXI, a literatura afro-brasileira passa por um momento rico em realizações e descobertas, que propiciam a ampliação de seu corpus, na prosa e na poesia, paralelamente ao debate em prol de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária – distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira *tout court*. Enquanto muitos ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia a pesquisa nos aponta para o vigor dessa escrita: ela tanto é contemporânea, quanto se estende a Domingos Caldas Barbosa, em pleno século XVIII; tanto é realizada nos grandes centros, com dezenas de poetas e ficcionistas, quanto se espalha pelas literaturas regionais (DUARTE, 2023, s/p).

O conhecimento referente a esse tema tem ecoado e sido considerado incontestável diante de diversos autores afro-brasileiros. Além disso, essa literatura é composta de uma origem abundante em sabedoria e conhecimento que engloba, de tal maneira, não só a cultura e história afro-brasileira, mas, também, a africana. Dessa forma, a arte literária afro-brasileira se estabelece como perspectiva a área da educação, considerando a pluralidade histórico-cultural que institui o corpo social do Brasil. Essa realidade está relacionada às novas abordagens de ensino, com destaque às conexões étnico-raciais, cujo objetivo é extirpar hábitos antigos e eurocêntricos transbordados de discriminações e preconceitos voltados à população negra e afrodscendente que possuía, como apoio, o predomínio racial devido à preponderância e influência europeia.

Esse contexto também está nos conformes da Lei 10639/03, “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’” (Brasil. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003). Por essa razão, as relações étnico-raciais no Brasil são estabelecidas, historicamente, por desigualdades socioeconômicas enraizadas, tendo em vista a “eternização” do racismo no seio social, reestimulado, no decurso do tempo, por numerosos aspectos e dissimulação, a exemplo do mito da democracia racial e o eurocentrismo curricular (Pinto; Ferreira, 2014). Surge, então, a sua multiplicação e desdobramentos nas relações sociais, na mídia, nas artes e na literatura.

Além disso, a literatura afro-brasileira é uma forma de expressão artística e cultural que valoriza as raízes africanas e a diversidade da cultura negra no Brasil. Neste artigo, propõe-se uma abordagem teórica para o estudo de literatura afro-brasileira, tendo como base o livro de contos de Cristiane Sobral³ intitulado *O Tapete Voador* (2017), que aborda temas como racismo, preconceito, discriminação e resistência. A partir da leitura e análise dessa obra, pretendemos estimular uma reflexão sobre a própria identidade brasileira, a reconhecer a importância da cultura afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira e a combater as práticas de exclusão e violência contra os negros.

Como objetivo, esse artigo visa analisar o saber étnico-racial e literário por meio da problematização das experiências, das identidades e das diversidades dos sujeitos afro-brasileiros na obra de Sobral (2017), e propõe algumas sugestões de sequências didáticas com a obra para aulas de literatura do 3º ano do ensino médio das escolas da rede pública de ensino. Os textos trabalhados terão como base a valorização da identidade negra, as problemáticas em ser negro na sociedade brasileira e o que os povos negros fundamentaram como base e desenvolvimento na construção da cultura brasileira.

3 Cristiane Sobral é uma destacada atriz, escritora e poeta brasileira, nascida no Rio de Janeiro em 1974. Sua trajetória artística começou no teatro, sendo a primeira atriz negra a se formar em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília. Além de sua atuação no teatro, Sobral é reconhecida por sua contribuição à literatura, com publicações nos Cadernos Negros e obras que exploram as experiências e a cultura afro-brasileira. Seu trabalho é marcado pelo engajamento com temas sociais e pela busca de representatividade na arte e na educação.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E LITERÁRIA

Este artigo se baseia nas contribuições dos psicólogos Márcia Cristina Costa Pinto e Ricardo Franklin Ferreira (2014) e da filósofa Djamila Ribeiro (2019), que traz uma obra essencial abordando o racismo estrutural e suas manifestações na sociedade. A partir desses autores, discute-se como o saber étnico-racial e literário se manifesta na obra de Cristiane Sobral, uma escritora afro-brasileira contemporânea que aborda, em seus contos, temas como racismo, discriminação, resistência e afirmação cultural. Seu livro de contos, *O Tapete Voador* (2017), é um exemplo de como a literatura afro-brasileira pode contribuir para a valorização da diversidade e da pluralidade cultural do país, bem como para a construção de uma identidade negra positiva e emancipadora. Pinto e Ferreira (2014), psicólogos que refletem sobre o processo de construção da identidade da pessoa negra no Brasil, abordam conceitos como a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, usados para negar ou minimizar o problema do racismo.

Esses são apenas alguns dos muitos autores que contribuem para o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil, um assunto que envolve aspectos históricos, sociais, culturais e psicológicos. Por essa razão, é importante conhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e experiências que compõem a realidade brasileira. Os autores afirmam que a literatura é um espaço de construção e desconstrução de identidades, e que a representação do negro na literatura brasileira tem sido marcada por estereótipos, preconceitos e invisibilidades. Eles propõem uma leitura crítica e reflexiva da produção literária negra, buscando valorizar as vozes, as experiências e as resistências dos sujeitos negros (Pinto; Ferreira, 2014).

O livro *O Tapete Voador* (2017) é um exemplo de literatura afro-brasileira que rompe com os padrões hegemônicos e oferece uma visão plural e diversa da negritude. Sua autora, Cristiane Sobral, utiliza o recurso do tapete voador como uma metáfora para a imaginação, a liberdade e a transcendência. Os contos abordam temas como racismo, violência, amor, ancestralidade, memória, identidade, entre outros. Em cada história, os personagens negros são protagonistas de suas próprias trajetórias, enfrentando os desafios impostos pela sociedade racista e buscando afirmar sua autoestima, sua cultura e sua história.

Ademais, a educação antirracista é um conceito dinâmico e multifacetado que busca dismantlar as estruturas do racismo dentro do ambiente educacio-

nal, promovendo uma consciência crítica sobre as relações raciais e a valorização das identidades negras. Pinto e Ferreira (2014) abordam a educação antirracista sob uma perspectiva histórica e sociológica, analisando como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no Brasil têm contribuído para a construção ou desconstrução da identidade negra:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de se conscientizarem acerca de suas características culturais, o que teria contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e convertidas em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (Munanga, 2004). [...] Pelo mito, o Brasil vê o problema da desigualdade como uma questão de renda e acesso à educação que a maioria da população não consegue ter e manter por falta de recursos. Porém, o problema está mascarado por uma sociedade que insiste em acreditar não haver racismo e discriminação no nosso país (p. 260).

Por outro lado, Djamila Ribeiro (2019), em *Pequeno Manual Antirracista*, oferece uma abordagem mais prática e acessível, com foco em ações cotidianas que indivíduos e instituições podem adotar para promover a igualdade racial:

Conversar em casa com a família e com os filhos, e não só manter uma imagem pública, com destaque para as redes sociais, também é fundamental. Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei n. 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (Ribeiro, 2019, p. 20-21).

Com efeito, Ribeiro (2019) destaca a necessidade de uma mudança de mentalidade e comportamento, incentivando o leitor a refletir sobre suas próprias atitudes e preconceitos, e a se engajar ativamente na luta contra o racismo:

[...] é fundamental que pessoas brancas compreendam os mecanismos pelos quais o racismo opera, pois podem reproduzi-los acreditando estarem imunes por terem um marido, uma esposa ou um filho negros. Estar atento ao que a pessoa negra da família relata é um passo importante. Fala-se muito em empatia, em colocar-se no lugar do outro, mas empatia é uma construção intelectual, ética e política. Ao amar alguém de um grupo minorizado, deve-se entender a condição do outro, para que se possa, de fato, assumir ações para o combate de opressões das quais a pessoa amada é vítima.

É uma postura ética: questionar as próprias ações em vez de utilizar a pessoa amada como escudo. A escuta, portanto, é fundamental (Ribeiro. 2019, p. 44).

Comparativamente, enquanto Pinto e Ferreira (2014) se debruçam sobre a análise das estruturas sociais e educacionais que perpetuam o racismo, Ribeiro (2019) se concentra em estratégias pessoais e interpessoais para combatê-lo. Ambas as obras são complementares e essenciais para a compreensão e implementação de uma educação antirracista efetiva. Elas dialogam entre si, sugerindo que a mudança deve ocorrer tanto no nível macro, através de reformas estruturais, quanto no nível micro, por meio da transformação individual e coletiva.

Portanto, a educação antirracista não se limita ao ensino de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e indígena, mas se estende à crítica das desigualdades raciais e à promoção de práticas inclusivas e respeitosas. É um processo contínuo de aprendizado, reflexão e ação, que exige o comprometimento de todos os envolvidos no sistema educacional, desde os formuladores de políticas até os educadores e alunos. Por meio da educação, é possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que a diversidade é vista como um valor e não como uma ameaça.

Com relação à obra de Sobral (2017), no conto “A mulher do cabelo azul”, a personagem principal é uma mulher negra que decide pintar seu cabelo de azul como forma de expressar sua personalidade e sua liberdade. Ela enfrenta as críticas e os olhares preconceituosos da sociedade, mas não se intimida. A personagem afirma: “Eu sou livre para ser quem eu quiser ser. Eu sou livre para ter o cabelo da cor que eu quiser” (Sobral, 2017, p. 45). Esse conto mostra como a mulher negra desafia os padrões estéticos impostos pelo racismo e pelo

machismo, reivindicando seu direito de ser bela à sua maneira. Nesse sentido, Pinto e Ferreira (2014) destacam que “a mulher negra tem buscado romper com os estereótipos que lhe são atribuídos e afirmar sua identidade, sua beleza e sua autonomia” (Pinto; Ferreira, 2014, p. 56). Eles ressaltam que é preciso reconhecer e valorizar a diversidade de expressões da feminilidade negra.

No conto “O tapete voador”, que dá título ao livro, a personagem principal é um homem negro que recebe de seu avô um tapete mágico que lhe permite viajar pelo tempo e pelo espaço. Ele visita diferentes lugares e épocas da história da África e da diáspora negra, conhecendo suas raízes, suas lutas e suas conquistas. A personagem diz: “Eu viajei pelo mundo negro e descobri que somos muitos, somos fortes, somos belos” (Sobral, 2017, p. 87). Esse conto evidencia como o homem negro reconstrói sua memória e sua ancestralidade, reconhecendo-se como parte de uma história coletiva de resistência e de orgulho. Os psicólogos Pinto e Ferreira (2014) enfatizam que “o homem negro precisa construir sua identidade em um contexto social que lhe é hostil, que lhe nega direitos e oportunidades” (Pinto; Ferreira, 2014, p. 78). Eles propõem que é preciso promover uma consciência negra que valorize a cultura e a história dos povos africanos e afrodescendentes.

A análise dos estudos dos psicólogos Márcia Cristina Costa Pinto e Ricardo Franklin Ferreira (2014) comparativa com o livro de contos *O Tapete Voador*, de Cristiane Sobral (2017), permite perceber como a literatura negra é um espaço de construção e desconstrução de identidades, de representação e de resistência dos sujeitos negros. A literatura negra contribui para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e plural, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial.

Na obra de Sobral (2017), percebe-se uma expressão literária poderosa que aborda a negritude e a identidade afro-brasileira. Em paralelo, o *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), oferece uma perspectiva crítica e educativa sobre o racismo estrutural e a importância da conscientização antirracista. A combinação dessas duas obras proporciona uma análise profunda sobre as interseções entre literatura e ativismo social.

Ao analisar os contos de *O Tapete Voador* (2017), com a lente do manual de Ribeiro (2019), percebe-se uma ressonância temática significativa. Por exemplo, a ênfase de Ribeiro (2019) na necessidade de reconhecer e combater o racismo estrutural encontra eco nos contos de Sobral (2017), que, frequentemente, retratam as lutas e resistências dos personagens negros contra as

opressões sistêmicas. O conto intitulado “Cauterização”, por exemplo, pode ser visto como uma representação literária da urgência de enfrentar e curar as feridas do racismo, um tema central no manual de Ribeiro (2019):

Socorro era um exemplo de cidadã em busca de evolução. Pelo menos era o que aprendera nas entrelinhas da realidade apresentada como alternativa para pessoas como ela, que pretendiam conquistar o seu lugar, na sombra, por favor. Fazia a sua parte. Comia pouco para não engordar e ressaltar as nádegas e coxas protuberantes e evitava rodas de samba e cerimônias religiosas afro-brasileiras. Andar vestida toda de branco ou de vermelho nem pensar. Falava baixo, gesticulava com moderação e preferia ser discreta. Ao sorrir espontaneamente, mesmo entre amigos, evitava mostrar com exagero a sua arcada dentária. Tinha tudo a ver com o seu sonho de deixar de ser uma mancha negra perante a sociedade e tornar-se elegante, transparente e invisível, é “claro” (Sobral, 2017, p. 35).

Sobre o título, a cauterização, um procedimento que queima tecido para estancar sangramentos ou fechar feridas, simboliza a necessidade de uma intervenção direta e incisiva contra as injustiças raciais. Sobral, através de sua narrativa, propõe uma reflexão sobre a importância de reconhecer e tratar as profundas cicatrizes deixadas pelo racismo, sugerindo que, assim como no procedimento médico, a sociedade deve adotar medidas efetivas para sanar as divisões raciais e promover a cura coletiva.

Acerca da passagem do conto, a personagem Socorro exemplifica a complexa luta interna e externa enfrentada por personagens negros na literatura. Ela encarna a resistência silenciosa contra uma sociedade que valoriza padrões hegemônicos brancos, ao mesmo tempo em que revela a dolorosa realidade de ter que suprimir suas características étnicas para ser aceita. A narrativa de Socorro é um reflexo da busca por identidade e aceitação, destacando a tensão entre a autenticidade pessoal e a pressão para se conformar a um ideal que não reconhece a beleza e a diversidade das identidades negras.

Além disso, a ideia de *escrevivência*⁴, um conceito cunhado pela escritora Conceição Evaristo e abraçado por Sobral (2017), dialoga com o chamado

4 O termo “escrevivência” foi utilizado pela primeira vez por Conceição Evaristo em 1995, no Seminário Mulher e Literatura, organizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Este evento foi um marco importante na literatura brasileira, pois foi onde Conceição Evaristo apresentou este conceito inovador que se tornou central em sua obra. Nota-se que não há um livro escrito por

de Ribeiro (2019) para a ação cotidiana antirracista. A *escrivência*, enquanto prática literária, é uma forma de documentar e validar as experiências vividas pela comunidade negra, algo que Ribeiro (2019) defende como essencial na luta antirracista.

A intertextualidade entre as obras de Ribeiro (2019) e Sobral (2017) também se manifesta na maneira como ambas as autoras abordam a questão da identidade negra. Enquanto Ribeiro (2019) discute a construção social da negritude e branquitude, Sobral (2017) apresenta personagens que vivenciam e refletem sobre essas identidades em suas histórias. Essa abordagem compartilhada destaca a importância de entender a identidade racial como uma construção social que influencia diretamente as experiências individuais e coletivas.

Em suma, a análise do livro *O Tapete Voador*, de Cristiane Sobral (2017) através do prisma da obra *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), revela uma poderosa sinergia entre literatura e ativismo. As obras de ambas as autoras não apenas complementam uma à outra em termos de conteúdo, mas, também, se reforçam mutuamente em seu chamado à reflexão e à ação antirracista. A literatura de Sobral (2017), enriquecida pelas percepções de Ribeiro (2019), torna-se um veículo ainda mais potente para a educação e a transformação social.

3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA SALA DE AULA DE LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA

Uma possível estratégia para trabalhar com a obra *O Tapete Voador*, de Cristiane Sobral (2017), é formular sequências didáticas sobre o conto “O Tapete Voador”, com um passo a passo, de acordo com a obra *Letramento Literário* (2006), de Rildo Cosson, pois ele propõe uma sequência didática para o uso de textos literários em sala de aula, que se estrutura em quatro etapas principais: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esta metodologia visa não apenas o contato dos alunos com a literatura, mas, também, o desenvolvimento de suas competências leitoras e escritoras para atuação crítica e consciente no mundo.

ela sobre o tema, mas existe uma obra chamada *Escrivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, organizada por Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes (2020), uma análise da obra de Conceição Evaristo e não uma obra escrita por ela.

Nesse sentido, a primeira etapa, motivação, prepara os alunos para o universo do texto. “[...] A esse primeiro passo, [...] indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2006, p. 54). Seguida pela introdução, que apresenta o material de leitura, na qual “*chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra*” (Cosson, p. 57, 2006). Já as etapas de leitura, “[...] uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente” (Cosson, p. 63, 2006), e de interpretação, “parte do entretendimento dos enunciados, que consistem as inferências, para chegar a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, p. 64, 2006), são fundamentais para a apropriação crítica do texto literário, permitindo que os alunos utilizem a leitura e a escrita como ferramentas sociais de empoderamento.

O conto “O Tapete Voador”, de Cristiane Sobral, é uma escolha didática valiosa para alunos do terceiro ano do ensino médio, especialmente em um contexto de escola pública. Primeiramente, a obra de Sobral é reconhecida por sua linguagem acessível e temas contemporâneos que ressoam com as experiências dos jovens, facilitando a identificação e o engajamento dos alunos com o texto. Ademais, a coletânea de contos permite abordagens interdisciplinares, conectando literatura com história, sociologia e artes, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e integrado. Por fim, a escolha deste conto para o ensino médio contribui para a valorização da literatura nacional e a ampliação do repertório cultural dos alunos, preparando-os não apenas para os exames acadêmicos, mas também para a vida em uma sociedade cada vez mais diversificada.

Vejamos a proposta a seguir:

Quadro 1 – Sequência Didática: Explorando o conto “O Tapete Voador”, de Cristiane Sobral.

Sequência Didática: Explorando o Conto “O Tapete Voador”, de Cristiane Sobral

Objetivo Geral: Desenvolver habilidades de leitura, de interpretação e de análise literária, explorando os aspectos literários e temáticos do conto “O Tapete Voador”.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver a habilidade EF67LP28 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- Identificar e compreender os elementos literários presentes no conto, como gênero, narrador, enredo, personagens, tempo e espaço;
- Analisar os aspectos temáticos relacionados às questões raciais, culturais e de gênero abordadas no texto;
- Desenvolver habilidades de apresentação oral e trabalho em grupo.

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada.

Recursos Necessários:

- Livro *O Tapete Voador* (2017), de Cristiane Sobral.
- Cópias do conto “O Tapete Voador” para cada grupo.
- Quadro branco.
- Computador e projetor (opcional).

Aula 1: Explorando o Conto “O Tapete Voador”, de Cristiane Sobral

1. Motivação (15 minutos):

- Iniciar a aula realizando uma breve roda de conversa sobre contos e suas características. Perguntar aos alunos o que eles conhecem sobre contos e por se acham que são importantes na literatura.
- Em seguida, apresentar o livro *O Tapete Voador* (2017), de Cristiane Sobral, destacando brevemente o autor e a obra. Incentivar os alunos a expressarem suas expectativas e curiosidades sobre a obra.

2. Introdução (15 minutos):

- Apresentar os objetivos da aula e explicar que os alunos serão divididos em grupos para realizar uma leitura e análise do conto “O Tapete Voador”.
- Explicar os critérios de avaliação da apresentação oral, que incluirão tanto os aspectos literários quanto os temáticos abordados pelo texto.

3. Leitura e Interpretação (20 minutos):

- Dividir a turma em grupos, distribuindo uma cópia do conto “O Tapete Voador” para cada grupo.
- Ler o conto coletivamente e discuti-lo.
- Pedir aos alunos que realizem a leitura do conto em seus grupos, destacando os elementos literários e temáticos enquanto leem.
- Durante a leitura, circular entre os grupos para esclarecer dúvidas e orientar os alunos, se necessário.

Aula 2: Explorando o Conto “O Tapete Voador”, de Cristiane Sobral

1. Dividindo uma Turma em Grupos (05 minutos):

- Organizar a divisão da turma em grupos, garantindo uma distribuição equilibrada de habilidades e personalidades.
- Explicar as responsabilidades de cada membro do grupo durante a atividade e estabelecer um tempo para preparação da apresentação oral.

2. Preparação da Apresentação Oral (10 minutos):

- Os grupos devem discutir e preparar uma apresentação oral sobre o conto “O Tapete Voador”, destacando os aspectos literários (gênero, narrador, enredo, personagens, tempo e espaço) e os aspectos temáticos (questões raciais, culturais e de gênero).
- Incentivar os alunos a elaborarem uma apresentação clara, organizada e criativa, utilizando recursos visuais, se possível.

3. Apresentação Oral (20 minutos):

- Cada grupo terá um tempo pré-determinado para realizar a sua apresentação oral, seguida de perguntas e comentários dos colegas e do professor.
- Durante as apresentações, realizar intervenções pontuais para enriquecer a discussão e incentivar a participação de todos os alunos.

4. Considerações Finais e Avaliação (15 minutos):

- Promover uma reflexão sobre o processo de leitura, interpretação e análise realizados durante a atividade.
- Fazer uma avaliação coletiva da participação dos alunos, tanto na preparação quanto na apresentação oral, levando em consideração os critérios estabelecidos no início da aula.
- Encerrar a aula reforçando a importância da leitura crítica e da análise literária na formação dos estudantes.

Fonte: Elaboração nossa (2024)

Essa atividade visa desenvolver a capacidade de leitura crítica e interpretativa dos alunos, bem como estimular a expressão oral e escrita. Também visa ampliar o repertório cultural dos alunos e promover o diálogo entre diferentes formas de arte e de conhecimento. Por fim, visa valorizar a literatura afro-brasileira e a diversidade étnica e cultural do país.

Sobral (2017) utiliza a metáfora do tapete voador para representar a capacidade de resistência, criatividade e transcendência dessas personagens, que enfrentam o preconceito, a violência, a invisibilidade e a opressão em diferentes contextos.

A obra de Sobral também pode ser investigada a partir do livro *Metodologia de ensino da literatura* (Pereira et al., 2013), que propõe uma reflexão sobre a importância da literatura como instrumento de formação crítica e cidadã dos estudantes. As autoras defendem que o ensino de literatura deve considerar os aspectos históricos, sociais e culturais que envolvam as obras e os autores, bem como as relações intertextuais e contextuais que se estabelecem entre os textos e o mundo: “o ensino de literatura deve ser entendido como um processo dinâmico, que envolve a interação entre o texto literário, o professor e o aluno, em um contexto sociocultural específico” (Pereira et al., 2013, p. 13).

Nesse sentido, *O Tapete Voador* (2017) pode ser utilizado como um recurso pedagógico para abordar temas relevantes para a educação antirracista e para a valorização da diversidade cultural brasileira. A leitura dos contos pode estimular o debate sobre as questões raciais e de gênero na sociedade, bem como sobre a produção literária negra contemporânea no Brasil. Além disso, pode favorecer o desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação criativa e da expressão linguística dos estudantes.

Aliás, o livro de Sobral (2017) pode também ser utilizado como um recurso didático para promover a reflexão crítica sobre a identidade negra, a diversidade cultural e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, estimulando o leitor a reconhecer e valorizar as diferentes vozes e experiências que compõem

o universo literário. Ainda, a obra pode ser explorada de forma intertextual e contextualizada, relacionando os contos com outras obras literárias⁵, artísticas e midiáticas que abordem temas semelhantes ou complementares, bem como com os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos. Dessa forma, o ensino de literatura pode contribuir para a formação de leitores competentes, críticos e criativos, capazes de interpretar e produzir sentidos a partir dos textos literários.

Para criar uma sequência didática crítica para uma turma do 3º ano do ensino médio, numa escola da rede pública, utilizando *O Tapete Voador*, de Cristiane Sobral (2017), e o *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), pode-se começar com o quadro a seguir:

Quadro 2 – Sequência Didática: Explorando as obras *O Tapete Voador* (2017) e *Pequeno Manual Antirracista* (2019).

Sequência Didática: Explorando as obras *O Tapete Voador* (2017), de Cristiane Sobral, e *Pequeno Manual Antirracista* (2019), de Djamila Ribeiro

Objetivo Geral: Explorar temas de identidade, diversidade cultural e combate ao racismo por meio da literatura e reflexão crítica.

Objetivos Específicos:

- Abordar as temáticas da identidade, da diversidade cultural e do antirracismo a partir das obras selecionadas;
- Analisar os aspectos temáticos relacionados às questões raciais, culturais e de gênero abordadas nos textos.
- Desenvolver habilidades de discussão em grupo.

Duração: 5 aulas de 50 minutos.

Recursos Necessários:

- Cópias do livro *O Tapete Voador* (2017), de Cristiane Sobral.
- Cópias do livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019), de Djamila Ribeiro.
- Projetor ou quadro branco para apresentação.
- Papel e canetas para atividades escritas.

Aula 1: Explorando a obra *O Tapete Voador* (2017)

1. Introdução (30 minutos):

- Iniciar a aula fazendo uma roda de conversa sobre diversidade e identidade. Perguntar aos alunos sobre o que entendem por esses conceitos e como isso se manifesta em suas vidas cotidianas.
- Distribuir cópias do livro *O Tapete Voador* para os alunos.
- Pedir aos alunos que leiam um trecho selecionado da obra, focando em como a autora aborda questões de identidade e pertencimento cultural.

⁵ A exemplo de *Olhos d'Água*, de Conceição Evaristo, *Contos e Lendas Afro-Brasileiros: A Criação do Mundo*, de Reginaldo Prandi, e *Histórias da Preta*, de Heloisa Pires Lima.

3. Discussão em Grupo (50 minutos):

- Dividir a turma em grupos pequenos e pedir que discutam as seguintes perguntas: - Quais são os principais temas abordados no livro? - Como os personagens lidam com questões relacionadas à identidade e diversidade cultural? - Que lições podemos aprender com a história de *O Tapete Voador*?

4. Conclusão (20 minutos):

- Conduzir uma breve discussão em sala de aula, em que cada grupo compartilha suas conclusões. Destacar os pontos-chaves levantados pelos alunos e fazer conexões com a realidade atual.

Aula 2: Abordando a obra *Pequeno Manual Antirracista* (2019)

1. Introdução (25 minutos):

- Iniciar a aula revisando brevemente os conceitos discutidos na aula anterior, especialmente relacionados à identidade e diversidade cultural.

2. Apresentação (25 minutos):

- Projetar ou escrever no quadro branco os principais conceitos do livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019), de Djamila Ribeiro. Explicar a importância do livro como uma ferramenta para combater o racismo e promover a igualdade racial.

3. Atividade de Reflexão (35 minutos):

- Dividir a turma em duplas e distribuir cópias do *Pequeno Manual Antirracista* (2019).
- Pedir aos alunos que escolham um trecho do livro que mais os impactou e discutam juntos sobre o significado desse trecho e como ele se relaciona com suas próprias experiências e percepções sobre o racismo.

4. Discussão em Grupo (45 minutos):

- Reunir a turma em grupos maiores e pedir que compartilhem as reflexões feitas em duplas. Incentivá-los a realizar uma discussão comparativa entre a obra de Sobral e de Djamila Ribeiro.

5. Conclusão (20 minutos):

- Finalizar a aula ressaltando a importância do engajamento ativo na luta contra o racismo e promovendo a igualdade racial.
- Encorajar os alunos a continuarem explorando esses temas por conta própria e a compartilharem suas descobertas com os colegas.

Fonte: Elaboração nossa (2024)

Para aprofundar o entendimento, sugere-se também organizar debates em grupos sobre os desafios enfrentados pelas personagens e como elas se relacionam com o contexto social atual, bem como encorajar os alunos a pesquisarem e apresentarem outros autores negros, a exemplo de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Allan da Rosa, Lima Barreto, João Felício dos Santos, entre outros, ampliando a discussão para além dos textos em estudo. Uma atividade prática pode incluir a criação de um tapete voador coletivo, em que cada aluno contribui com um pedaço de tecido e compartilha uma história ou mensagem antirracista.

Além disso, pode-se explorar a escrita criativa, pedindo aos alunos que escrevam seus próprios contos ou poemas inspirados nas obras. Para conectar

com outras disciplinas, é possível considerar projetos interdisciplinares como a análise da representação da negritude na mídia ou na história da arte. Avaliações podem ser feitas através de ensaios reflexivos, apresentações orais ou projetos artísticos que demonstrem a compreensão dos alunos sobre os temas trabalhados.

Por fim, é essencial criar um espaço seguro para discussão e aprendizado acerca das temáticas trabalhadas neste artigo, onde todos os alunos se sintam ouvidos e respeitados. Estas propostas de atividades não só abordam questões importantes de justiça social, mas, também, desenvolvem habilidades críticas de pensamento e expressão nos alunos.

CONCLUSÃO

As considerações finais deste artigo refletem sobre a importância da literatura na construção de identidades e na educação antirracista. O estudo do conto “O Tapete Voador”, de Cristiane Sobral (2017), revela como a narrativa pode ser uma ferramenta poderosa para desafiar as estruturas raciais e promover a valorização da identidade negra. A análise interseccional da obra *Pequeno Manual Antirracista* (2019), de Djamila Ribeiro, e do artigo “Relações Raciais no Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa Negra” (2014), de Pinto e Ferreira, destaca a necessidade de reconhecer e combater o racismo estrutural em todas as suas formas.

O passo a passo da sequência didática, de acordo com o livro *Letramento Literário*, de Rildo Cosson (2006), para implementar sugestões de atividades para a leitura do conto “O Tapete Voador”, não só engaja os alunos com o texto literário de maneira significativa, mas, também, promove o desenvolvimento de habilidades críticas e de letramento literário. Ademais, a sugestão de sequência didática com o livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019), apresentada neste artigo, juntamente com a leitura crítica de obras de autores negros, bem como discussões guiadas e projetos interdisciplinares acerca da educação antirracista, pode encorajar os alunos a refletirem sobre suas próprias identidades e preconceitos.

Os resultados esperados são o aumento da consciência racial, a promoção da empatia e o desenvolvimento de uma comunidade escolar mais inclusiva e consciente das questões raciais por meio da leitura literária. Enfim, esse artigo

reforça a literatura como um meio essencial para a educação antirracista e a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com relação aos os objetivos delineados, percebemos que a adoção de uma abordagem interdisciplinar que envolva história, sociologia e literatura permite aos estudantes uma compreensão mais profunda das questões raciais e sociais. Além disso, vimos a criação de espaços seguros de diálogo onde os alunos possam compartilhar suas experiências e perspectivas. Quanto às perspectivas futuras, a pesquisa pode se expandir para incluir uma variedade maior de textos literários que abordem temas similares, assim como avaliar o impacto dessas abordagens pedagógicas na percepção e atitudes dos alunos em relação à diversidade racial e social. A longo prazo, espera-se que tais esforços contribuam para uma sociedade mais consciente e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **LEI Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 31 de maio de 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 18 jun. 2024.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.

Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, ago./dez., 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FILHO, Domício Proença. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: **Estudos avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, abr. 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA, Mara Elisa Matos; CAVALCANTE, Moema; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Metodologia de ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

PINTO, M. C. C., FERREIRA, R. F. (2014). Relações Raciais no Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa Negra. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/933 Acesso em: 30 out. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Schwarcz, 2019.

SOBRAL, Cristiane. **O Tapete Voador**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

VOZES DE MUDANÇA: UMA PROPOSTA DE LEITURA CRÍTICA DE CRÔNICAS LITERÁRIAS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paulo Henrique Lima Barroso¹
David da Silva Riotinto²

RESUMO

Este estudo constitui-se a partir de uma experiência de letramento literário para alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais em uma escola rural de Conde, Paraíba. O objetivo dessa ação foi proporcionar a formação de leitores críticos e reflexivos, bem como desenvolver nos educandos o gosto pela leitura. É imperativo destacar a importância de trabalhar com textos de autoria afro-brasileira, pois, em uma escola que ainda segue um modelo de educação europeu, não se observa a presença de obras de autores de classes subalternizadas comumente nas escolas. A metodologia foi conduzida como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, conforme Marques (2016), com foco em uma formação leitora emancipatória, aplicada no 7º ano, precisamente para 24 alunos, a partir de uma sequência básica que explorou a obra "Vamos falar de relações raciais: crônicas para debater o antirracismo" de Cidinha Silva, analisada por meio de leitura coletiva, rodas de conversa sobre a temática e produção textual escrita. A fundamentação teórica baseou-se nos conceitos de letramento literário e leitura crítica de Cosson (2021), e Silva (2022), além da BNCC (BRASIL, 2018), que orientou o desenvolvimento de habilidades artístico-literárias que os discentes devem desenvolver ao final da atividade. O estudo promoveu a participação ativa dos estudantes no processo de ensino -aprendizagem, alinhando a prática educativa com os documentos oficiais, buscando uma abordagem mais engajada e crítica da leitura e do letramento literário. Quanto aos resultados, conclui-se que o projeto contribuiu significativamente para a formação

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, paulo.barrosohlb@gmail.com

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sauloriotinto@gmail.com

crítica dos alunos, embora os desafios de implementação indiquem a necessidade de uma revisão curricular que valorize mais a literatura afro-brasileira e a leitura crítica. Em função disso, é possível sugerir a ampliação dessas práticas em outras turmas e contextos escolares.

Palavras-chave: Letramento literário, Leitura Crítica, Sequência Básica.

INTRODUÇÃO

Ensinar literatura a partir de uma perspectiva emancipadora é uma necessidade urgente em tempos em que a sala de aula deve formar alunos com capacidade crítica diante do racismo estrutural que se enraizou na sociedade, nas escolas, nas leituras e, de modo ampliado, em vários campos sociais.

Nesse contexto, esta pesquisa apresenta uma proposta de sequência básica de aulas, com foco na leitura literária, para desenvolver o senso crítico dos alunos, visando capacitá-los a identificar e combater o racismo. Esse processo de conscientização é fundamental, pois é através dele que os estudantes poderão reagir frente a essa problemática que impacta suas vidas.

A pesquisa torna-se ainda mais desafiadora diante dos dados divulgados no Censo Escolar de 2023, que apontaram a dificuldade dos alunos da nossa rede escolar em se reconhecerem como negros, identificando-se como brancos. Nesse cenário, justifica-se que aulas de língua portuguesa com uma perspectiva antirracista são mais que necessárias, uma vez que, por meio dessas aulas, estimularemos nos alunos um senso de pertencimento que, sob uma ótica histórica, foi sistematicamente desconstruído pela elite para atender aos interesses da dominação.

Logo, diante desse cenário, nosso objetivo geral é:

- Promover o letramento literário, formar leitores críticos e reflexivos entre alunos do Ensino Fundamental em uma escola rural na Paraíba, valorizando a literatura afro-brasileira e estimulando o gosto pela leitura.

A partir desse objetivo geral, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver habilidades de leitura crítica junto aos educandos do sétimo ano a partir da leitura literária.
- Fomentar o gosto pela leitura do texto literário por meio das narrativas de resistência.
- Promover uma educação antirracista a partir da leitura de textos literários.

Essas aulas foram desenvolvidas em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, composta por 24 alunos, em sua maioria negros. A escola está localizada na zona rural de Conde, na Paraíba, uma região tradicionalmente reconhecida pela sua população de origem quilombola e indígena.

A pesquisa foi realizada sob a perspectiva da pesquisa-ação na modalidade qualitativa, em que o professor e os alunos são protagonistas do processo educativo, construído de forma dialógica. Essa etapa incluiu também uma observação participante, na qual o professor/pesquisador coletou as informações necessárias para perceber se a caminhada pedagógica atendeu às expectativas iniciais do projeto, conforme preconiza Marques (2016).

Sob uma perspectiva teórica, este estudo se baseou na concepção de letramento literário, que propõe um processo de leitura literária em que o aluno é o protagonista. Por meio da leitura, o aluno pode, ao entrar em contato com a obra, desenvolver o senso crítico, o senso estético e também o gosto pela leitura, conforme proposto por Cosson (2021).

Nessa linha, Silva (2022, p. 20) contribui com a ideia ao afirmar que “a literatura pode ser uma alternativa muito potente para nos engajarmos na vida de modo mais questionador e humanitário”, o que está relacionado à formação crítica do educando. Assim, ao despertar essa habilidade, o estudante se torna o sujeito que o autor aponta em seus estudos.

Além disso, Silva (2022, p. 22) também ressalta a capacidade que a leitura de obras literárias tem de humanizar as pessoas, afirmando que “a formação humana que a literatura pode oferecer é indispensável para a construção de uma educação crítica e progressista, que se preocupa em intervir nas estruturas desumanizantes, excludentes e autoritárias de nossa sociedade.” Assim, constatamos que o processo de letramento está em consonância com a formação cidadã do jovem protagonista, que, no âmbito democrático, poderá exercer seu papel ativo diante das injustiças sociais presentes em nossa sociedade.

Conforme exposto, a formação cidadã ganha relevância e encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que prevê a formação de um aluno atuante no meio social em que vive, conforme evidenciado na seguinte habilidade:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária

em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreender -las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata -se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico -literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica ... (Brasil, 2018, p. 156)

O documento norteador também prevê que o educando desenvolva uma formação crítica, sustentando a possibilidade de que o letramento literário seja responsável por desenvolver no adolescente a capacidade de questionar e lutar contra o racismo estrutural existente em nossa sociedade. Sobre essa premissa, na BNCC, podemos encontrar algumas habilidades no campo da leitura que vão possibilitar que o aluno de fato resista contra a problemática citada, tal como podemos observar em:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (Brasil, 2018, p. 157)

Conforme observado, a habilidade prever que, a partir da leitura, o educando seja capaz de interpretar as temáticas da obra sob uma perspectiva sociocultural e, nesse contexto, considerando a leitura como uma ponte para alavancar sua consciência crítica, o jovem pode começar a perceber os problemas que o cercam e os questionam, de modo que esse processo constitui o primeiro passo para a resistência e a luta mencionadas acima.

É por meio da literatura que podemos estimular o jovem a perceber as desigualdades, o preconceito, o racismo estrutural e muitos outros problemas que permeiam sua sociedade. Para isso, a leitura precisa ser contextualizada, ou seja, deve abordar questões típicas da sua região, incentivando o debate, a conscientização e o processo de construção de uma visão crítica sobre essas temáticas.

Nessa ótica, entendemos a literatura com uma leitura de resistência que contribui para a emancipação humana que é um passo importante também nesse processo de luta que passa a ser uma descolonização do leitor em relação as estruturas dominantes, tal como Machado e Silva visualizam (2021, p 1210):

entendemos como uma nova possibilidade de construção e resgate de saberes produzidos por povos subalternizados, os quais agora buscam se colocar como protagonistas de suas próprias histórias, fugindo dos pensamentos duais impostos pelo eurocentrismo (bem/mal; homem/mulher; ocidente/ oriente), e acolhendo (visibilizando) muitos outros sujeitos que foram massacrados, física e culturalmente, ao longo dos anos. Logo, os pressupostos da decolonialidade investigam esse sistema eurocêntrico e excludente com o qual buscamos romper, dando-nos uma ampla perspectiva a respeito das hierarquizações historicamente constituídas.

É justamente nesse contexto que a leitura literária pode e deve se inserir, uma vez que o resgate de saberes históricos, por meio do despertar da criticidade do estudante, pode gerar uma sensação de pertencimento a sua raça, rompendo com o sistema excludente e contribuindo para uma educação progressista. Isso porque esse jovem será inserido na sociedade a partir de valores críticos previamente construídos por meio da leitura.

No entanto, convém destacar que esse processo de letramento apresenta desafios, uma vez que, além de um sistema que não favorece uma educação crítica contextualizada, a questão política se torna como aparentemente impeditiva para que o docente desenvolva no leitor essa formação humana, assim como Machado e Silva (2021, p 1221) ponderam:

Na verdade, tais questões são alvo de um discurso que se quer fazer lei através um absurdo projeto de silenciamento chamado “Escola sem partido”, o qual tem como principal veio ético, ou antiético, uma educação não democrática deliberada, uma vez que os adeptos desse discurso desejam que as escolas não tratem questões referentes a gênero, classe, sexualidade ou raça . Ou seja, questões relacionadas de modo direto aos grupos que são historicamente subalternizados no Brasil.

A partir da ponderação de Machado e Silva (2021), percebemos que o professor e os alunos passam a conviver com pressões externas que buscam cercar, de forma intencional e por uma questão meramente ideológica, o direito de aprender dos estudantes. Na maioria das vezes, essas pressões não apresentam qualquer embasamento crítico e são gestadas por pessoas que desconhecem a realidade da nossa educação. Assim, consideramos que essa opressão é um

caminho comum para compreender as estruturas dominantes da gestão, conforme apontam Machado e Silva (2021).

Em consonância a esse pensamento autoras contemporâneas como Lélia Gonzales (2020), Bell Hooks (2017) e Patrícia Hill Collins (2021) apontam a necessidade de tratar de escritores literários que abordam uma variedade de “grupos subalternizados”, e o professor pode ser o agente político necessário para apresentar esses textos a estudantes que não têm contato com essas obras.

Assim, o docente, como agente pedagógico no processo de mediação, pode apresentar leituras que vão além da cultura eurocêntrica, escolhendo as chamadas “narrativas de resistência”, como as crônicas abordadas na pesquisa, que são textos capazes de contextualizar toda a problemática envolvida como questões das minorias. Essas narrativas surgem como um instrumento de leitura e de luta contra o racismo estrutural, sendo permitida para despertar o senso de pertencimento nos estudantes.

Logo, a crônica surge como uma possibilidade de gerar essa emancipação pretendida a partir da leitura literária. Um aspecto importante desse gênero é que traz em sua essência conceitual uma temática que aborda fatos do cotidiano. Nesse prisma, Soares (2007, p. 14) corrobora:

Ligada ao tempo (chrónos), ou melhor, ao seu tempo, a crônica o atravessa por ser um registro poético e muitas vezes irônico, através do que se capta o imaginário coletivo em suas manifestações cotidianas. Polimórfica, ela se utiliza afetivamente do diálogo, do monólogo, da alegoria, da confissão, da entrevista, do verso, da resenha, de personalidades reais, de personagens ficcionais [...], afastando -se sempre da mera reprodução de fatos.

Nesse cenário, observa-se que a crônica pode ser uma possibilidade adequada para ser aplicada em sala de aula, visto que o texto apresenta temas relacionados ao contexto do educando, gerando assim um maior engajamento na leitura. O estudante poderá ler obras que abordem questões sociais inerentes à sua condição humana, bem como compreender sua importância na sociedade.

Além disso, a crônica é um texto essencialmente curto que pode ser trabalhado em sala de aula, facilitando o planejamento das aulas. Os professores podem realizar, juntamente com os alunos, uma leitura deleite, propor uma roda de conversa sobre o tema e desenvolver habilidades previstas na BNCC (2018), como interpretação e compreensão textual, além de produção textual escrita, assim como preconiza Andrade (2004).

Ademais, Martinho (2020) aponta que a linguagem da crônica literária, por ser simples, aproxima-se mais da realidade do estudante do Ensino Fundamental, o que pode ser um importante fio condutor para que a leitura literária seja oportuna em sala de aula. Essa relação de proximidade destacada acima, pode ser um aliado importante do educador na sala de aula, dado que, na relação aluno e texto, a contextualização temática, como também da linguagem se torna importante para um envolvimento do educando com a leitura.

Nessa ótica, Pessanha, Doma e Ribas (2009, p.19) projetam que

[...] a crônica é um gênero riquíssimo que trata de temáticas atuais, envolve personagens comuns, traz à tona o anônimo e promove, pela coloquialidade da linguagem e teor projetivo e atual do seu foco, a identificação quase imediata do leitor com o texto.

Desse modo, observamos que a crônica é um texto que pode estabelecer esse laço entre o aluno e a leitura literária e, para além dessa ligação, fomentar no leitor uma consciência crítica, reflexiva e emancipatória. Nesse contexto, então, insere-se a crônica como uma narrativa de resistência, uma vez que, em sala de aula, podemos utilizar textos em que o tema seja a resistência.

Nesse sentido, a teoria de Bosi (2002) coaduna com a possibilidade de utilizar a crônica como uma narrativa de resistência, dado que, na visão do autor, a temática pode se aparecer nas entrelinhas da história, bem como a partir da forma imanente de escrita. Essas duas formas elencadas no estudo de Bosi (2002), pode ser vista na obra *"Vamos falar de relações raciais: crônicas para debater o antirracismo"*, de Cidinha da Silva, que apresenta uma temática de resistência, assim como uma forma de escrita que trata questões raciais e da opressão sofrida pela classe popular.

Nessa conjuntura, a obra de Cidinha da Silva, possibilita essa transformação do cenário a qual expusemos anteriormente, já que os textos apresentam reflexões para estabelecer essa mudança de visão, principalmente do público jovem, que não se reconhece como negro devido à condição de opressão sofrida ao longo da história de sua vida. Freire (2005), em sua teoria, indica a possibilidade do homem "ser mais", ou seja, no potencial que ele tem de refletir e a realidade em que vive. Esse contexto se encaixa numa expectativa de educação libertadora. Assim, propor uma leitura literária numa perspectiva decolonial e emancipatória, a partir de narrativas de resistência, configura-se como uma possibilidade de o discente mudar sua realidade sociocultural, visto que a leitura que

será tratada nas aulas apresentará como recurso a humanização como forma de resistência. Diante disso, apresentaremos, na próxima seção do projeto, os métodos que serão aplicados para desenvolver a pesquisa, assegurando que a abordagem metodológica esteja alinhada com os objetivos de promover uma leitura crítica e transformadora.

Então, considerando as apresentações apresentadas, entendemos que o processo de letramento foi esmagador, uma vez que os alunos se envolveram com a leitura literária por meio da participação nas atividades propostas, seja na discussão, na interpretação ou na produção textual escrita. Percebemos que a obra de Cidinha Silva foi um elemento crucial para despertar nos estudantes um senso crítico, ainda que tímido. No entanto, a transformação, a ressignificação e o senso de pertencimento surgiram nos alunos, em seu meio, na escola e — por que não? — em sua comunidade.

METODOLOGIA

A construção de uma pesquisa requer um caminho a ser traçado a partir de um suporte metodológico, uma vez que precisa ser coerente com o objetivo geral e os objetivos específicos tratados anteriormente. Nesse sentido, apresentaremos, nesta seção, a metodologia que utilizada, baseado nos teóricos que discutem o processo de pesquisa-ação, bem como os instrumentos de pesquisa que serão empregados ao longo do percurso. Dessa forma, poderemos refletir se o letramento literário numa perspectiva decolonial, a partir das narrativas de resistência, especialmente das crônicas, já na Educação Básica, precisamente no sétimo ano, pode propiciar uma formação leitora emancipatória.

Logo, considerando a metodologia aplicada neste estudo como pesquisa-ação, visto que é de caráter intervencionista e de natureza qualitativa, ou seja, a proposta de trabalho apresenta um foco de melhorar o contexto educacional do alunado que é um participante da pesquisa, assim como o professor que é o pesquisador/observador do processo, conforme pressupõe Bortoni-Ricardo (2008).

Nesse contexto, o estudante e o professor passam a ser os protagonistas das atividades a serem desenvolvidas, dado que a ação da pesquisa teve como cerne do estudo as relações de ensino e aprendizagem, assim como preconiza Paiva (2019, p. 73) percebendo que “[...] a pesquisa-ação é, por natureza, partici-

pativa, pois os pesquisados, em conjunto com o pesquisador, são os produtores diretos do conhecimento”

Ainda nessa ótica, Bortoni-Ricardo (2008), defende que o professor, por meio da técnica de pesquisa, tem a possibilidade de aperfeiçoar sua didática. Paralelamente, Paiva (2019) coaduna com a reflexão, afirmando que

O planejamento envolve a identificação do problema, as mudanças desejadas, o que é necessário para a pesquisa e o delineamento das ações iniciais possíveis dentro do contexto. A ação consiste em intervenção deliberada e criticamente informada, a observação, na documentação das ações e ocorrências relevantes para a pesquisa e a reflexão, na avaliação e descrição dos efeitos. Essa reflexão pode levar o(s) pesquisador(res) a iniciar(em) novo ciclo de ação e reflexão. (Paiva, 2019, p. 74).

Desse modo, Minayo (2016, p. 20) dialoga com os dois autores afirmando que, a pesquisa qualitativa responde às questões muito particulares. Ela se ocupa dentro das Ciências sociais, “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores, e das atitudes”. Desse modo, a sala de aula se tornou esse local particular que apareceu as aspirações do estudante e do docente na relação pedagógica estabelecida pela própria aplicação da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o local e as condições socioculturais foram determinantes para o bom andamento do projeto. Assim, prioritariamente, o estudo será feito em Conde, na Paraíba, tendo como lócus de pesquisa uma escola pública da Rede Municipal, em zona rural, em uma sala de 7º ano que tem 24 alunos matriculados. Então, conforme a caracterização do local, entendemos que a escola teve um perfil para que pudéssemos aplicar essa ação que gerou o letramento no educando.

A proposta de letramento literário foi baseada na teoria da sequência básica de Cosson (2021), que apresenta uma aplicação de estímulo à leitura literária dividida em etapas: motivação, fase em que se apresenta a temática para despertar o interesse do discente; introdução, que consiste na apresentação do autor e da obra; leitura, que delimita o processo de leitura literária em si; e interpretação, momento em que se colhem as impressões subjetivas e substanciais do processo de leitura dos textos literários.

Como instrumento metodológico, utilizamos na aplicação da sequência básica, a roda de conversa, que foi fundamental para colher as impressões dos estudantes sobre a leitura das narrativas. Além disso, a estratégia se mostrou

importante para atender aos objetivos, pois foi exatamente na aplicação da leitura das crônicas que conversamos com os alunos sobre os textos abordados, partindo de algumas perguntas direcionadas para que desenvolvêssemos neles o senso crítico, reflexivo e emancipatório, sempre alinhado com o tema caracterizador do texto, que era a questão étnica. Atendendo assim ao que Moura e Lima (2014, p 99) discorre:

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Dessa maneira, essa modalidade de coleta de dados, convergiu com a teoria de Cosson (2021), possibilitando uma observação participante que na visão de Marques (2016) é momento que o professor-pesquisador tem para colher impressões tais como: às emoções, aos questionamentos, ao envolvimento com as atividades, já que esses traços podem dar um indicativo que o aluno esteja envolvido com a leitura. O que coaduna com os objetivos específicos da pesquisa de analisar a recepção do texto literário, como também a de potencializar a recepção crítica, reflexiva e emancipatória a partir de leitura das narrativas de resistência.

Nesse contexto, durante o processo de aplicação da pesquisa, utilizamos gravações e anotações das aulas, pois essas modalidades possibilitaram uma análise detalhada da relação dos educandos com o texto literário ao longo do percurso metodológico. Neste aspecto, Kenski (2023) destaca que o uso desses recursos permite uma coleta precisa de informações para uma reflexão profunda sobre o objeto de estudo.

Por fim, para garantir a conformidade ética, o estudo precisou passar pelo Comitê de Ética para sua aplicabilidade *in loco*, uma vez que foi realizada com os discentes da educação básica. Assim, esperava-se que esse percurso contribuisse na coleta de dados e despertasse nos jovens a emancipação a partir da discussão do texto literário, envolvendo-os não só com a leitura, mas também com o ato de ler e discutir sobre o tema, possibilitando a desconstrução da visão

eurocêntrica de embranquecimento da população que lhes foi historicamente imposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender a proposta, detalhamos a seguir o planejamento das ações realizadas e os objetivos definidos para cada fase. Em seguida, apresentamos um breve comentário sobre o desenvolvimento da sequência básica.

Tema da Oficina- Leituras de Resistência: Vozes da Negritude

- **Motivação para a leitura (2 h/a):**

- Nessa aula, pedimos que os educandos levassem letras de músicas, poemas, desenhos ou qualquer outra forma de arte que retratasse a temática escolhida para o projeto: a etnia. Esse momento serviu para que eles expressassem sua visão e conhecimento sobre o tema, o qual foi estimulado a partir de uma roda de conversa, seguindo um roteiro semiestruturado de questionário que orientou o processo de interação:
- 1. O que significa para você ter orgulho de sua etnia?
- 2. O que você sente em relação aos membros da sua comunidade ou grupo étnico pode ser considerado orgulho racial? Como você descreveria esse sentimento?
- 3. Existe solidariedade entre pessoas negras? Como você define esse sentimento nas relações dentro da comunidade negra?
- 4. Além do orgulho de sua própria identidade racial, existem outras formas de expressar respeito e valorização pela negritude? Cite alguns.
- 5. Além dos membros de sua família, há alguém em sua vida que você admira e se inspira por sua contribuição à luta pela valorização da negritude?
- Na segunda aula, levei-os à biblioteca para que tivessem contato com crônicas de Cidinha Silva. Como não tínhamos o exemplar na escola, disponibilizei cópias das crônicas e passei o livro para que pudessem ter contato direto com a obra, a fim de conhecer os elementos paratextuais.

- **Introdução para a leitura da obra (2 h/a):**

- Neste momento, fizemos uma sondagem a fim de percebermos se os educandos conheciam Cidinha Silva. Observamos que não a conheciam, então apresentamos sua biografia, destacando onde nasceu, qual sua relação com a leitura e quais foram as motivações que a levaram a se tornar escritora, além de sua importância na luta contra o racismo estrutural. Dessa forma, conectamos a vida da autora com sua produção, para que os discentes compreendessem as motivações da escritora ao abordar uma temática tão oportuna e contextualizada. Em seguida, partimos para a leitura das crônicas.

• **Leitura da obra (2 h/a):**

- Distribuímos cópias de crônicas diversas da obra dela para que os alunos organizassem o processo de leitura silenciosa e coletiva. (1 h/a)
- Em seguida, com o objetivo de promover o debate e relacionar a leitura da obra com o tema central, apresentamos a música 'Negro Drama', dos Racionais MC's. Durante o debate, os educandos puderam fazer considerações sobre a relação entre a música e as crônicas, muitos perceberam que tanto a música quanto as crônicas de Cidinha Silva tinham um 'tom de protesto' contra o racismo. Alguns alunos chegaram a relatar que já sofreram racismo, tanto fora quanto dentro da escola, compartilhando episódios envolvendo familiares, entre outras histórias que surgiram no debate. Para guiar essa discussão, fizemos alguns questionamentos aos estudantes (1 h/a).

1. Qual a relação existente entre as crônicas de Cidinha Silva e a música "Negro Drama" dos Racionais MC's?
2. Vocês já vivenciaram situações semelhantes às descritas nas crônicas ou na música? Compartilhem suas experiências.
3. Como a música "Negro Drama" se relaciona com as temáticas abordadas nas crônicas? Quais elementos você pode identificar em ambos?
4. De que maneira a abordagem do tema do racismo difere entre as crônicas de Cidinha Silva e a letra da música? Quais aspectos específicos você percebeu?

• **Interpretação da obra (2 h/a):**

- (Registro) Organizamos um espaço na biblioteca da escola onde os alunos puderam criar desenhos e anotações que refletissem suas impressões sobre a leitura das crônicas. Para isso, fornecemos folhas de ofício e lápis de cor para a realização dos desenhos, que também puderam ser feitos na própria biblioteca.
- Em seguida, montamos um mural para apresentar o trabalho dos estudantes à comunidade escolar.
- Conversamos com os alunos sobre as reflexões que surgiram após a leitura e a realização das atividades de interpretação da sequência básica.

A partir da planificação acima, convém relatar o envolvimento da turma nas aulas em que ocorreu a prática pedagógica. Especialmente na primeira roda de conversa, percebemos o engajamento dos discentes com a temática, pois era pertinente ao contexto deles/as. Isso evidencia a importância de se trabalhar temas e propostas de leitura que estejam alinhadas com a realidade dos estudantes.

Durante o processo de leitura, após a apresentação do tema, destacamos a leitura atenta que eles fizeram das crônicas de uma autora até então desconhecida. Observamos o olhar concentrado de cada aluno/a e – algo que nos surpreendeu bastante – foi que eles/as não fizeram perguntas sobre o texto, apenas leram com dedicação. Logo após a leitura, notamos que grande parte

dos discentes teve facilidade em responder às questões que estimulavam a roda de conversa, o que indicava uma boa compreensão tanto do tema da música quanto da crônica. No entanto, não conseguimos envolver todos os discentes, pois alguns não se manifestaram, alegando entender, mas demonstrando timidez ou vergonha de falar diante dos colegas.

Embora esses estudantes não tenham participado das discussões, observamos que compreenderam a temática das obras por meio da produção textual realizada sem nenhuma dificuldade. Assim, de modo geral, o envolvimento da turma foi mais efetivo na fase final da sequência, uma vez que recebemos todos os trabalhos dos alunos.

Na fase final, que envolve a interpretação, observamos que as produções textuais que mantiveram uma relação direta com a temática, e, o mais importante, muitas dessas produções apresentadas em tom de protesto, com expressões como “racismo não”, “racismo mata”, entre outras frases associadas aos desenhos que enriqueceram o mural de exposição.

Esses textos revelam a voz de um aluno que despertou para um senso de resistência e, logo na primeira oportunidade de se manifestar, usou sua voz para cobrar, protestar e agir com o objetivo de mudar a realidade em que vive. A partir daí, percebemos que o letramento crítico se estabelece, uma vez que suas ações revelam um ato de resistência.

Assim, percebemos que a leitura das crônicas cumpriu seu propósito de despertar, nos alunos, um senso crítico capaz de resistir ao racismo que eles podem identificar em suas próprias comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o processo de letramento literário em sala de aula é desafiador e complexo para o professor-mediador, pois os alunos podem encontrar outras formas de leitura que não sejam o texto literário, o que é válido, mas acaba deixando o texto literário em segundo plano. No entanto, ao aplicarmos a sequência básica na turma do sétimo ano, percebemos que é possível romper essas barreiras para que o aluno-leitor desenvolva o prazer pela leitura por meio da literatura.

Nesse contexto, foi justamente no processo de leitura contextualizada que começamos a desconstruir o desafio de trazer a literatura para a sala de aula e promover o gosto pela leitura. A leitura das crônicas de Cidinha Silva contribuiu

para que os alunos se envolvessem na discussão do tema central, pois, conforme perceberam, ela compartilhava algo em comum com eles: era preta, pobre e de uma região periférica. Assim, ao perceberem que pessoas como eles podem escrever literatura de forma interessante, abordando suas próprias vivências, esse interesse pelas obras dela pôde ser despertado.

Esse processo é o que chamamos de contextualização, pois o educando lê algo que vivencia e, ao descobrir por meio da escrita que vive sob um racismo estrutural, percebe que pode combatê-lo. Esse processo o leva a existir e resistir. Por isso, escolhemos como título deste estudo a expressão “Vozes de Mudança”, uma vez que a mudança deve partir do próprio indivíduo que sofre com o preconceito, por meio de uma revolução que o conhecimento, a reflexão e a capacidade crítica podem gerar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Censo Escolar 2023. Disponível em : <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . acesso em: 07 jul.2024

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: **... Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135.

BORTONI-RICARDO, Estella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COLLINS, Patrícia Hills. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, [s. l], v. 31, n. 3, p. 173-187, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 08 mai. 2023

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização RIOS, Flávio; LIMA, Márcia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

MACHADO, R.C.M.; SILVA, D.V.S. **Ensino de literaturas e decolonialidade: por uma educação literária democrática**. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 1207-1240, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49166>

MARTINHO, Maria Iraneide dos Santos *et al.* **A crônica literária na sala de aula**: entre a leitura e a produção. [s. l.], v. 7, n. 1, p. 121-130, 17 jan. 2020.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Janote Pires Marques**, Ceará, v. 28, p. 263-284, ago. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 08 mai. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira e. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. 157 p.

PARAÍBA. **Proposta Curricular da Paraíba**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1JF1pKpPzwwy2ECDGj2WQyH3K7GEo1TZs/view?usp=emb ed_face-book. Acesso em: 06 julho. 2022

PESSANHA, Ketiley da Silva; DOMÁS, Milena Salles Marques; RIBAS, Maria Cristina Cardoso. A crônica em sala de aula: trabalhando com um gênero: menor-menormenormenor.... **Soletras**, São Gonçalo, v. 18, p. 7-23, 2009. Disponível em:

file:///C:/Users/paulo/Downloads/7026-24871-1-SM.pdf. Acesso em: 08 mai. 2023.

SILVA, Cidinha da. **Vamos falar de relações raciais?**: Crônicas para debater o antirracismo. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. 144 p.

SILVA, Paulo Ricardo da. **Prática escolares de letramento literário**. Petrópolis: Vozes, 2022. 109 p.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007. 85 p.

HISTÓRIA, LITERATURAS E CULTURAS AFRICANAS NO ENSINO MÉDIO – A CONTRIBUIÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA A EDUCAÇÃO NO PRÓXIMO DECÊNIO NO CEARÁ/BRASIL

Rosalva Maria Girão Pereira Nogueira¹
Luís Tomás Domingos²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar desdobramentos de um projeto de extensão³ do Programa de Bolsas de Extensão, Arte e Cultura – PIBEAC/UNILAB, que teve origem na pesquisa de Mestrado *Uma Análise da Implementação da Lei 10639/2003 no contexto de escolas estaduais da Região do Maciço de Baturité/CE: entraves e possibilidades* (2017). O primeiro Projeto de Extensão, em 2019, teve como tema 'África e Brasil: unidos pela História e Cultura' e nasceu a partir das inquietações de nossa pesquisa, que revelou as limitações para a efetivação da Lei 10639/2003 nas escolas dos municípios, foco daquele estudo. Neste percurso, desenvolvemos o segundo Projeto de Extensão, no ano de 2022, com o tema 'História, Literaturas e Culturas Africanas no Ensino Médio'. Neste ano de 2024, o projeto está em curso, numa terceira edição, na Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, Barreira, Ceará. O objetivo geral é promover a construção de conhecimentos sobre a África, atendendo a Lei 10.639/2003 e às DCN para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e

1 Profa. Mestra em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Profa. da Rede Estadual de Ensino Seduc/CE, e-mail: profamariazita@gmail.com

2 Docente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades. Bacharelados em Humanidades, Antropologia e Mestrado Associado em Antropologia PPGA-UFC/UNILAB, e-mail: luís.tomas@unilab.edu.br

3 Artigo resultado do Projeto de Extensão PIBEAC - Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

como objetivo específico contribuir para a reeducação das relações étnico-raciais no meio escolar. É público-alvo desta ação alunos das 3ª séries dos turnos manhã e tarde e professores da referida escola. A metodologia adotada é interdisciplinar com abordagem cooperativa e colaborativa e integra as duas áreas de ensino: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens. Teoricamente, apoia-se nos estudos de Josephy Ki-Zerbo (2010) Hampate Bâ (2010), Curtin (2010), Gomes, (2012), Domingos (2020), entre outros, além dos documentos prescritivos legais. Como resultados, percebemos que a ação contribuiu com o comprometimento da escola na garantia e cumprimento da Lei 10639/2003, foi incluída no Plano de Ação Escolar da Seduc-CE, e favoreceu a participação desta instituição no Selo Estadual de Escolas Antirracistas.

Palavras-chave: Projeto de Extensão, Ensino, História, África, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A “África foi o berço da humanidade”, afirmativa que vem sendo dita e provada por diversos estudiosos, tais como Ki-Zerbo (2010), M’Bow (2010), no entanto essa África de história milenar, de cultura rica, complexa e diversa, precisa se estabelecer no chão das escolas no Ceará/Brasil.

Historiadores e especialistas classificam o Brasil como o maior território escravista do hemisfério ocidental, tendo recebido quase 5 milhões de africanos cativos, entre os séculos XV e XIX, o que o tornou o segundo país de maior população negra ou de origem africana do mundo. No entanto, a nação brasileira é também a que mais resistiu a acabar com o tráfico negreiro e também a última a abolir oficialmente o cativo no continente americano, em 1888. Segundo Gomes (2019, p.29), “o Brasil dos colonizadores europeus foi construído por negros, mas sempre sonhou ser um país branco”.

A par disto, podemos mencionar os projetos de branqueamento da população, ainda no século XIX, tais como os programas de imigração europeia, que tinham por finalidade contrabalançar o número de africanos no Brasil, o que era ratificado por médicos e antropólogos da época. Conforme Domingos José Nogueira Jaguaribe Filho, médico cearense, era necessário “aperfeiçoar as raças” no Brasil (citações em Celia Maria Marinho de Azevedo, Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites apud GOMES, 2019, p.30). Nina Rodrigues, médico e antropólogo maranhense, difundiu também ideias supremamente racistas, as quais afirmavam:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização [...], há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. [...] Consideramos a supremacia imediata ou mediata da raça negra nociva à nossa nacionalidade. (Os africanos no Brasil, p.24, 1933, apud GOMES, 2019, p. 30).

Nesse cenário aterrador, processo de escravização sofrido pelos povos africanos e tentativa de desenraizamento de suas culturas, línguas e famílias, é que se dá também o processo de reafirmação, no qual o sistema negreiro é rejeitado. Africanos da África e da Diáspora reafirmam a igualdade dos povos e o direito de viver na liberdade com dignidade como outros seres humanos. Segundo Domingos (2017):

Os africanos e seus descendentes foram vendidos, raptados e/ou roubados e trazidos a força em condições desumanas, tinham que dar o sentido e o significado a realidade de novos lugares. (...) Apesar de descarrilamento, o único mapa mental que dispunham para navegar e dar sentido a nova condição de servidão e barbárie era o mapa mental de ser humano na sua cosmovisão (es) africana(s). (DOMINGOS, 2017, p.191)

Neste ano de 2024, completam-se 21 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica. Passados tantos anos ainda é necessário se pensar sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de nossas escolas. Esse ensino é determinante na educação brasileira porque contribui com a formação de uma sociedade não racista e que reconhece a participação dos africanos na formação de sua própria história. Em acordo a Ki-Zerbo (2010, p. LVI), “A história da África é necessária à compreensão da história universal, da qual muitas passagens permanecerão enigmas obscuros, enquanto o horizonte do continente africano não tiver sido iluminado” - e é necessária à compreensão da nossa formação, da nossa ancestralidade, uma vez que o Nordeste é a região que mais recebeu africanos escravizados ao longo dos três séculos de escravidão, porquanto o povo africano é construtor e partícipe da nossa história.

Nesse contexto, o ensino sobre África e a educação das relações étnico-raciais tem papel preponderante na construção de uma sociedade que almeja ser mais humana, não racista e que rompa com estereótipos e preconceitos arraigados sobre a população negra. Segundo Silva, esse ensino: “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (PARECER CNE/CP 003/2004, p.503).

É importante salientar que ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira, em acordo a Munanga (2015) requer questionamentos:

É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? (MUNANGA, 2015, p.25)

Embora estejamos no século XXI, os estudos sobre a África na Educação Básica ainda são incipientes, os estudos historiográficos brasileiros refletem quanto a um ensino distorcido, falsificado e preconceituoso, em se fazendo uma comparação à história de outros continentes (MUNANGA, 2015).

Baseado nessas considerações, o presente Projeto de Extensão – **História, Literaturas e Culturas Africanas no Ensino Médio**, 3ª edição, vem desenvolvendo na Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, no município de Barreira, estudos voltados a alunos das 3ª séries do Ensino Médio, - turnos manhã e tarde, contabilizando uma média de 200 alunos -, sobre a história da África, suas literaturas, culturas e sociedades, revisitando temas, principalmente a partir de outra ótica que não seja a do colonizador, para se compreender esse contexto peculiar, sob o ponto de vista de Gomes (2007):

marcado por séculos de escravidão, pela colonização e dominação político-cultural de grupos sociais e étnico-raciais específicos, pela resistência negra à escravidão, por um processo de abolição tenso e negociado de várias maneiras, pela instauração de uma república que não considerou de maneira adequada a necessidade de integração da população negra e liberta, pelos processos autoritários e golpes que marcaram a vida republicana, pela luta dos movimentos sociais, pela retomada da democracia nos anos 80 e pela luta em prol da democratização do Estado e da sociedade atual (GOMES, 2007, p.98).

O projeto ora apresentado atende ao estabelecido pela Lei 10.639/2003, tendo alterado a Lei 9.394/1996, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, em conformidade ao Parecer CNE/CP 003/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É importante destacar que a Lei 10639/2003 surge como uma demanda da comunidade afro-brasileira e teve origem na luta e resistência do povo negro. Esta Lei, como afirma Gomes (2009), “é resultado de um longo processo e não uma dádiva do Estado”, tem como centro o ensino das relações étnico-raciais, questionando o tratamento das relações étnico-raciais presentes na escola.

A relevância desta ação extensionista, que promove conhecimentos sobre África na educação básica está amparada na pesquisa de Mestrado *Uma Análise da Implementação da Lei 10639/2003 no contexto de escolas estaduais da Região do Maciço de Baturité/CE: entraves e possibilidades*, desenvol-

vida no ano de 2017, pelos autores deste artigo, no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB). A pesquisa revelou limitações para a efetivação da Lei 10639/2003 nas escolas dos municípios da região do Maciço de Baturité, Ceará, não atendendo de forma ampla as determinações do Parecer CNE/CP 003/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004 que normatizam a Lei 10639/2003 e suas Diretrizes, tais como a não divulgação ampla da Lei 10639/2003 e suas Diretrizes, no meio escolar; a não universalização da Política de Formação Docente; uma abordagem da educação das relações étnico-raciais ainda fragilizada naquele período, e a ausência de uma postura política para cerceamento das discriminações raciais.

A presente proposta tem como objetivo geral promover a construção de conhecimentos sobre a África na escola de Ensino Médio– sua história, literaturas e culturas; e por objetivo específico contribuir com o cumprimento da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica; e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 03/2004). As Diretrizes integram uma política curricular que incide sobre mudanças comportamentais e devem ser desenvolvidas através de práticas pedagógicas de valorização da diversidade étnico-racial com fins de se coibir a reprodução do preconceito e discriminação racial tão presentes na sociedade brasileira.

Essa ação é fomentada pela Pró-Reitoria de Arte e Cultura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que persevera na sua política de interiorização ao expandir suas atividades pelo Maciço de Baturité. O estabelecimento de intercâmbio entre Universidade e escola de Ensino Médio propicia estudos e formação aos professores, voltadas para o ensino da história e culturas afro-brasileiras e africanas; contribui para a construção de novos olhares sobre a formação étnico-cultural brasileira e oportuniza aos alunos, concluintes do ensino médio, reconhecer suas origens e afrodescendência como algo positivo, desmistificando o olhar que tem sobre si mesmos e a sociedade, de modo geral, sobre o negro.

No desenvolvimento dessa ação, adotamos a metodologia qualitativa que dialoga com a interdisciplinaridade, através de uma abordagem cooperativa e colaborativa, que privilegia a troca de experiências e a construção do conhecimento no desenvolvimento das atividades propostas. Tal abordagem integra as duas áreas de ensino: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens.

Nesse percurso, vislumbramos como perspectivas e resultados a inclusão da História da África, Literaturas e culturas africanas nas disciplinas e projetos pedagógicos da escola, assim garantir o cumprimento da Lei 10639/2003.

METODOLOGIA

Esse estudo está em curso na Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, instituição da Rede Pública Estadual de Ensino, subordinada administrativamente à Secretaria da Educação do Estado do Ceará e Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 8, Baturité - Ce. Foi criada em 12 de março de 1984, no governo do Dr. Luis Gonzaga Fonseca Mota, localizada à Av. Francisco Torres Gama, Nº 161, Centro, no município de Barreira, Ceará. O município está localizado a 75.5 km de Fortaleza e possui área total de 245.95 Km² e é um grande produtor de caju no Ceará, com 22.392 habitantes, dados do censo de 2022.

Compõe o público-alvo desse estudo alunos das 3ª séries do Ensino Médio e professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias. As práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas durante este ano letivo de 2024, tiveram início no mês de fevereiro e serão finalizadas no mês de dezembro. O projeto prevê o atendimento a aproximadamente 200 alunos e 15 professores.

A execução deste projeto adota a metodologia qualitativa que dialoga com a interdisciplinaridade e adota uma abordagem cooperativa e colaborativa, privilegiando a troca de experiências e a construção do conhecimento no desenvolvimento das atividades propostas.

Segundo o Manual do Pesquisador - Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa (2023), a pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida quando o foco do estudo são as relações e interações sociais, cujo objetivo é observar, investigar, explicar e aprofundar o conhecimento das instituições de dentro das mesmas, tais como o setor da educação. (MANUAL DO PESQUISADOR - MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA QUALITATIVA (2023, P.11-12)

Essa ação integra as duas áreas de ensino: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens, no desenvolvimento de estudos pertinentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. São duas redes de ações propostas: alunos da 3ª série do Ensino Médio; e professores das áreas "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" e "Linguagens".

A metodologia adotada contempla estudos bibliográficos e fundamenta-se nos textos legais da Lei 10.639/2003, no Parecer CNE/CP 003/2004, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução Nº 1/2004). E tem como subsídio o documento denominado Educação para as Relações Étnico-Raciais e Semana da Consciência Negra – Orientações, uma proposta didático-pedagógica desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará cujo objetivo é contribuir com uma educação para a diversidade, inclusão e, sobretudo, antirracista.

Estas orientações apresentam possíveis caminhos para cumprir uma política educacional que reconheça a necessidade da transversalidade da temática da diversidade étnico-racial nas práticas dos componentes curriculares e, sendo mais pretensiosas/os, executar a implementação das referidas leis. Espera-se que estas orientações sejam bem recebidas pela comunidade escolar, por suas/seus gestoras/es e educadoras/es, como um importante subsídio para a abordagem da diversidade étnico-racial na educação e na rede de ensino. (SEDUC-CE, 2023, p.6)

A linha pedagógica adotada neste projeto de extensão ampara-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se estabeleceram como um guia orientador para a educação das relações étnico-raciais e meio de combate às discriminações raciais no meio escolar, tendo como princípios orientadores: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (PARECER CNE/CP 003/2004, p.498). Conforme Zubaran e Silva (2012, p.134), “a política educacional proposta pelas diretrizes curriculares requer o aprofundamento dos conceitos de raça, etnia, cultura afro-brasileira e identidades negras e sua contextualização no processo histórico em que se constituiu a nação”.

O projeto tem como público alunos das turmas das 3º séries, nos turnos manhã e tarde, e é desenvolvido através de oficinas pedagógicas, estratégias de ensino e aprendizagem que viabilizam a troca, o diálogo e a proposição de tarefas entre alunos e bolsistas da universidade. As oficinas são previamente planejadas e previstas no calendário de ações do projeto, que é validado pela coordenação escolar, podendo sofrer ajustes no decorrer do ano, visto que a escola atende a uma agenda da Crede 8/Seduc-CE.

No desenvolvimento das oficinas, são utilizadas mídias, disponibilizadas pela escola, e há todo um planejamento escolar para definição de ambientes, laboratórios, sala de multimeios ou salas de aula para a sua execução. Uma segunda ação viabiliza a participação dos bolsistas nas aulas de Disciplinas Eletivas, conforme calendário e solicitação da coordenação escolar.

A ação destinada aos professores visa contribuir com sua formação continuada e ocorrem conforme calendário estabelecido pelo projeto e validado pela coordenação escolar, com fins de possibilitar a maior participação de professores escolares. Na formação docente, participam todos os integrantes do projeto, coordenadores, colaboradores e bolsistas.

Nesse cenário, a formação docente gera reflexão com um novo olhar sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na escola de educação média. Essa proposta tem por finalidade apresentar a história da África sob o ponto de vista dos africanos, o que é uma perspectiva justa, nas palavras de Curtin (2010, p.37): “provavelmente a única forma de levar a termo um esforço internacional; é também a mais aceita pelos historiadores da África, tanto na própria África quanto no ultramar”. A seguir, tabela que detalha a distribuição cronológica das atividades da ação:

Atividades da Ação	MESES/ANO 2024											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
PLANEJAMENTO DAS AÇÕES 1º SEMESTRE	X											
1ª FORMAÇÃO DOCENTE - JORNADA PEDAGÓGICA	X											
ORGANIZAÇÃO DA OFICINA TEMÁTICA 1/ APLICAÇÃO DA OFICINA		X										
ORGANIZAÇÃO DA OFICINA TEMÁTICA 2/ APLICAÇÃO DA OFICINA			X									
ORGANIZAÇÃO DA OFICINA TEMÁTICA 3/ APLICAÇÃO DA OFICINA				X								
ORGANIZAÇÃO DA OFICINA TEMÁTICA 4/ APLICAÇÃO DA OFICINA					X							
2ª FORMAÇÃO DOCENTE						X						
1ª AVALIAÇÃO DAS AÇÕES						X						

Atividades da Ação	MESES/ANO 2024											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
PLANEJAMENTO DAS AÇÕES 2º SEMESTRE							X					
ORGANIZAÇÃO DA OFICINA TEMÁTICA 5/ APLICAÇÃO DA OFICINA								X				
ORGANIZAÇÃO DA OFICINA TEMÁTICA 6/ APLICAÇÃO DA OFICINA									X			
3ª FORMAÇÃO DOCENTE									X			
ORGANIZAÇÃO SEMINÁRIO ESCOLAR										X		
REALIZAÇÃO SEMINÁRIO ESCOLAR											X	
AValiação FINAL DAS AÇÕES												X

Fonte: os autores (2024)

As práticas pedagógicas tiveram início no mês de janeiro e serão finalizadas no mês de dezembro deste ano 2024. O alcance da ação será atestado através de relatórios de frequências, registros fotográficos e certificação de participação nos eventos. Foram estabelecidos dois encontros de avaliação da ação, com a participação do coordenador escolar, bolsistas, coordenadores do projeto e professor colaborador. São instrumentais utilizados na avaliação: questionários que identificam o alcance do número de participantes, cumprimento das oficinas, formação docente e seminário. Como também atendimento/percepção das temáticas desenvolvidas nas oficinas e formação de professores.

A ação é acompanhada pela Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (PROEX-UNILAB) através de Relatórios parciais/finais, que segue calendário próprio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente ação, que se apresenta na sua 3ª edição, tem apresentado resultados significativos quanto à mobilização da comunidade escolar para práticas pedagógicas que valorizam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e

Africanas, colaborando para a construção de um ensino que respeita as singularidades e diversidades dos alunos.

A relevância dessa ação justifica-se pelo fato de a sociedade brasileira ser considerada uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e ser constituída por um grande número de descendentes de africanos, são mais de 40% do corpus da população brasileira de ascendência negra e africana (GOMES, 2007).

É a partir da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004 que se dá início, embora timidamente, a uma proposta de um ensino que contemple a diversidade étnico-racial. Nesse percurso, de lá até aqui, foi necessário que a escola repensasse a sua postura e prática pedagógica comprometida com o ensino da história da África, da memória e culturas negras.

Consideramos que a execução desse projeto, que conta com três edições, fomentou uma discussão que vem reconstruindo o olhar sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola de educação média. O trabalho extensionista se revelou fundamental nesse processo para a prestação de serviços à comunidade, de onde se originam novos saberes, uma vez que a partir dessa troca e compartilhamento de saberes vislumbra-se à formação humana, de pessoas com valores voltados para o respeito às diversidades, destituídas de preconceitos e enraizamento racistas.

Sobre as ações em curso do referido projeto, no primeiro semestre, foram realizadas oficinas temáticas, através de uma abordagem cooperativa e colaborativa, que desenvolveram temas quanto às relações étnico-raciais; cultura africana: práticas populares de Angola e Moçambique; Literaturas africanas; Griots e mestres da Tradição oral: Povos Bantu; e religiosidade de matriz africana. (ver figura 1).



Fonte: Escola Danísio Corrêa, Oficina- 1º semestre

Nesse contexto, o exercício das oficinas pedagógicas, desenvolvidas por bolsistas de origem africana, o diálogo com os alunos e professores, a formação docente e a proposição de temas, antes invisibilizados pelos currículos escolares, é que vem desenvolvendo a percepção quanto às diversidades. Temos ciência, em conformidade a Nunes (2015), que

Neste sentido, reconhecer que a diversidade é perpassada pela diferença requer que seja ultrapassado o senso comum que invisibiliza quando e como é feita a diferenciação; na maior parte das vezes, o reconhecimento da diferença está imerso em valores racistas [...]. (NUNES, 2015, p. 112)

Em relação à formação de professores, os integrantes deste projeto participaram de planejamentos para organização do calendário das ações com a coordenação escolar e os professores da área das Humanas e Ciências Sociais Aplicadas e Linguagens, como também planejamentos de áreas. A formação docente vem sendo desenvolvida, conforme cronograma das ações, sob a coordenação do Professor-Coordenador do PIBEAC/UNILAB. (ver figura 2).



Fonte: Escola Danísio Corrêa, Formação de Professores- 2º semestre

Compreendemos que é a partir de novos estudos sobre a África, a Nova História Africana, que vem sendo estudada por diversos pesquisadores através de novas metodologias, que são discutidos temas, antes negligenciados por uma historiografia exógena, os quais hoje tratam da reconstrução da História da África e, portanto, devem ser incluídos no currículo escolar dada a sua relevância na história da humanidade. Conforme M. Amadou Mahtar e M'Bow apud Ogot (2010, p.24), "a África foi, com toda probabilidade, o berço da humanidade, palco de uma das primeiras revoluções tecnológicas da história, ocorrida no período Neolítico", e isso nos impõe o desafio de pensá-la como local de origem histórica e sócio-político-cultural de todos os povos.

Como resultados alcançados neste ano de 2024, observamos, nesse processo de construção de saberes sobre a história do continente africano e formação do povo brasileiro, que há muito ainda a ser aprendido, mas também percebemos que as relações entre escola e universidade estão mais próximas. Há bastante colaboração entre os bolsistas da Unilab, os responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas, e alunos, professores, coordenação pedagógica para que o projeto alcance êxito. É necessário dizer que a escola pública do estado tem agendas muito específicas e muitas demandas por atender, tais como avaliações externas, SPAECE, ENEM, e formações de professores na CREDE 8, o que exigiu, por vezes, uma reorganização no calendário das ações deste projeto.

O projeto contribuiu para o incentivo da educação das relações étnico-raciais e favoreceu a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, gerando a organização de um canal de denúncia contra o racismo no meio ambiente escolar, o que é algo novo para a comunidade escolar.

É nesse contexto em que o projeto se insere, da difusão e debate sobre a história da África e seus povos e sua relação com a formação da sociedade brasileira, que se dá o desenvolvimento dessa educação.

Apresentamos como conquistas dessa ação para a comunidade escolar a inclusão da Lei 10.639/2003 no PPP - Projeto Político Pedagógico da instituição, o que apresenta diversos desdobramentos, tais como discussão do currículo escolar, proposta das Disciplinas Eletivas Africanidades e Literatura afro-centrada. Ressaltamos a inclusão do projeto de extensão no Plano de Ação Escolar da Seduc, o que culminou com a participação da escola no II Edital do Selo Escola Antirracista (2024), uma ação do Estado cujo objetivo é dar continuidade à Política da Educação para as Relações Étnico-Raciais na rede pública estadual de ensino do Ceará, o que vem a ampliar o debate em torno da equidade racial no estado.

A instituição da obrigatoriedade de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica em 2003 representou um aporte para o reconhecimento e valorização da contribuição africana para a formação da sociedade brasileira. No entanto, passados mais de vinte anos, e existam exemplos de escolas com boas práticas na implementação da lei, é ainda comum que a temática seja tratada de forma pontual, limitada a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), um documento contemporâneo que passa a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas de ensino escolares, determina que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer

CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004. (BNCC, 2018, p.20)

Salientamos que a BNCC está comprometida com a formação integral da criança e do jovem, promovendo a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana, ratificando, pois, o texto da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório a inclusão dos temas definidos neste documento, tais como a História da África e das culturas afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Extensão – **História, Literaturas e Culturas Africanas no Ensino Médio** é um aporte importante que contribui na formação de espaços escolares que fomentam um ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propiciando ao jovem acesso a uma história que lhe foi negada, uma vez que foi invisibilizada nos livros didáticos, e por muitos anos ausente da formação acadêmica dos professores.

As perspectivas que nasceram a partir da realização desse projeto buscam suprir essa lacuna que há muito vem sendo questionada na educação básica, favorecendo a inclusão da história da África, suas literaturas e culturas nas disciplinas e projeto político-pedagógico da escola.

A par disto, os estudos sobre a África na educação básica ainda são incipientes, o que exige da escola um comprometimento com uma discussão pautada nos conceitos de “raça,” etnia, cultura afro-brasileira e identidades negras, e isso implica na formação contínua de professores e na construção de currículos que não silenciem diante da diversidade étnico-cultural de seus alunos e sociedade como um todo.

Nesse contexto, a ação extensionista, que é desenvolvida ao longo deste ano, formou diversas parcerias que envolvem coordenadores do projeto, alunos-bolsistas e voluntários, professores da referida escola, gestor escolar, coordenador pedagógico e, principalmente, os alunos. Isso requer planejamento, avaliação das ações e uma escuta atenta sobre os envolvidos.

Sobre o impacto social já constatado neste ano de 2024, uma vez que o projeto está em curso, compreendemos que, nesse processo de construção de saberes sobre a história do continente africano e descendência do povo brasileiro, há muito ainda a ser aprendido e compartilhado, mas também percebemos

que as relações estão mais próximas, há interesse da comunidade escolar em dar prosseguimento às ações, em debater as temáticas e também há convites aos alunos-bolsistas para a participação nas Disciplinas Eletivas, por exemplo. Outros ganhos com o projeto dizem respeito à inclusão oficial da Lei 10.639/2003 no PPP - Projeto Político Pedagógico da instituição, como uma ação permanente; e a inclusão do projeto de extensão no Plano de Ação Escolar, que é uma agenda da Seduc-CE e isso propiciou à escola a sua participação no Selo Estadual de Escolas Antirracistas/2024.

O intercâmbio entre universidade e escola de ensino médio para construção de conhecimentos sobre África e sua relação social e histórica com a sociedade brasileira, vem propiciando a construção de novos olhares sobre a formação étnico-racial do povo brasileiro, educando jovens para exigirem que os direitos sociais e a democracia saiam do discurso e se efetivem por meio de políticas públicas. Principalmente, contribui para que os jovens, alunos concluintes do ensino médio, reconheçam suas origens e sua afrodescendência, desmistificando o olhar que tem a sociedade sobre o negro, o que significa garantir o respeito às diferenças e promover positivamente a cultura afro-brasileira.

Essa ação está vinculada ao processo de formação de pessoas, sejam bolsistas da universidade, professores escolares, gestores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar e isso resulta na difusão de conhecimentos e pesquisas, ampliando o espaço escolar na divulgação de conhecimentos dos estudos africanos, através de participação e publicações em eventos acadêmicos.

O trabalho extensionista revela-se, pois, fundamental para a prestação de serviços à comunidade, de onde se originam novos saberes, uma vez que a partir dessa troca e compartilhamento de saberes vislumbra-se à formação humana, de pessoas com valores voltados para o respeito às diversidades, destituídas de preconceitos e enraizamento racistas.

Assim, o objetivo maior que é contribuir para formar o jovem para conviver numa sociedade multifacetada, possibilitando a construção de sua própria identidade, vem se fortalecendo, o que nos coloca no caminho para uma convivência de maior respeito às diversidades e a construção de uma sociedade mais humanizada.

Por fim, participamos de um processo de formação de pessoas que vem contribuindo com a educação do Estado do Ceará e impacta na construção de uma escola mais atuante. Principalmente, uma escola ciente de que é necessária a prática de uma educação antirracista, promotora da convivência entre tradi-

ções e práticas culturais diferenciadas e construção de currículos que não mais silenciem a história dos povos africanos, povos estes que formam a diversidade étnico-cultural do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago.2020.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 out. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CURTIN, P. D. **Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral**. In História geral da África, I, Cap. 3: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo.– 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.992 p.

DOMINGOS, L.T. Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão: afirmação de identidade afro descendência. *Identidade! | São Leopoldo* | v. 22 n. 2 | p. 190-208 | jul-dez. 2017. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/1237/1056 Acesso em: 20 ago. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa**. Distrito Federal: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2023, 148 p. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/pesquisas/documentos/relatorio/relatorio_276.pdf. Acesso em 17 setembro.2024.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões.** In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Nilma Lino Gomes (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.136 p.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**, volume 1.-1. ed.- Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

KI-ZERBO, J(Editor). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.992 p. Disponível em: <http://portal-doprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015104.pdf>. Acesso em 17_mar. 2023.

MUNANGA, Kabangele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. N.62. dez/2015 (p.21-31). Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/issue/view/8151/438> Acesso em: 03 set. 2024.

OGOT, B.A. (Editor). **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII** - 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 1192 p. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/hga_V_africa_do_seculo_XVI_ao_XVIII.pdf. Acesso em 17 out.2024.

SEDUC, CE. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da **Educação**/Secretaria da **Educação** Continuada, Alfabetização e. Diversidade. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/orientacoes_erer.pdf. Acesso em 10 ago.2024

ZUBARAN, M. A; SILVA, P. B. G. **INTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/zubaran-silva.pdf>. Acesso em: 21, fev. 2017.

NUNES G. H. L. **Educação, relações raciais: desafios e possibilidades frente às diversidades.** Diversidade e inclusão / Kronbauer, Selenir Corrêa Gonçalves [et al]. – São Leopoldo: Faculdades EST, 2018. 140 p. Disponível em: <https://www.perse.com.br/Diversidade+e+inclusao-634.htm>. Acesso em 15/10/2024.

ESPELHO, ESPELHO MEU: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ESTÉTICA NEGRA E RACISMO EM SALA DE AULA

Tatiany de Oliveira Simas¹
Josineide Barbosa Pereira²
Normanda Patricia R. de Sá Aragão³

RESUMO

Este estudo, fruto de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública de João Pessoa, teve como objetivo investigar as possibilidades de utilização da estética negra como ferramenta para a desconstrução de estereótipos e a promoção da igualdade racial em sala de aula. Inspirada pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, a pesquisa se debruçou sobre a importância de valorizar a estética e a cultura afrodescendente como forma de fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes negros. A fundamentação teórica da pesquisa baseou-se nos trabalhos de Nilma Lino Gomes, que destaca o corpo e o cabelo como ícones de construção da beleza e identidade negra, e de Franz Fanon, que analisa os impactos psicológicos do racismo e a alienação dos sujeitos negros em sociedades dominadas por brancos. A metodologia da pesquisa-ação permitiu uma imersão no contexto escolar, com a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e na transformação da prática pedagógica. Através de discussões em grupo, oficinas, pesquisa bibliográfica e iconográfica foi possível investigar as representações da beleza negra, os impactos do racismo na autoestima e as mudanças de percepção dos estudantes ao longo do

- 1 Mestre pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, tatiany_simas@hotmail.com;
- 2 Especialista em Literatura e Cultura na Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, josineidebarbosa.barbosa@gmail.com;
- 3 Mestranda do Curso de PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, normandapatriicia@gmail.com;

processo. Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância de abordar a temática da estética negra em sala de aula como um caminho para a descolonização dos saberes e a valorização da diversidade. As atividades desenvolvidas proporcionaram aos estudantes a oportunidade de refletir sobre os padrões de beleza hegemônicos e de construir uma nova narrativa sobre a beleza negra. Além disso, as discussões sobre o racismo e suas consequências para a autoestima contribuíram para fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade dos estudantes negros.

Palavras-chave: Educação, Racismo, Estética, Identidade, Etnicorracial.

INTRODUÇÃO

A valorização da estética negra em sala de aula, como ferramenta para a desconstrução de estereótipos e a promoção da igualdade racial, tem se mostrado uma questão cada vez mais urgente no contexto educacional brasileiro. A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, abriu caminho para a inclusão dessas temáticas nos currículos escolares. No entanto, a valorização da estética negra vai além do cumprimento de uma lei, sendo fundamental para a construção de uma identidade negra positiva e para o combate ao racismo.

Inspirada nessa perspectiva, esta pesquisa, realizada em uma escola pública de João Pessoa, teve como objetivo investigar as possibilidades de utilizar a estética negra como ferramenta para a desconstrução de estereótipos e a promoção da igualdade racial em sala de aula. A pesquisa, de natureza qualitativa e com abordagem de pesquisa-ação, permitiu uma imersão no contexto escolar, com a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e na transformação da prática pedagógica.

A fundamentação teórica da pesquisa baseou-se nos trabalhos de Nilma Lino Gomes, que destaca o corpo e o cabelo como ícones de construção da beleza e identidade negra, e de Franz Fanon, que analisa os impactos psicológicos do racismo e a alienação dos sujeitos negros em sociedades dominadas por brancos. A partir dessas perspectivas, a pesquisa buscou compreender como a valorização da estética negra pode contribuir para a descolonização dos saberes e para o fortalecimento da autoestima dos estudantes negros.

Através de discussões em grupo, oficinas, pesquisa bibliográfica e iconográfica, foi possível investigar as representações da beleza negra, os impactos do racismo na autoestima e as mudanças de percepção dos estudantes ao longo do processo. Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância de abordar a temática da estética negra em sala de aula como um caminho para a descolonização dos saberes e a valorização da diversidade. As atividades desenvolvidas proporcionaram aos estudantes a oportunidade de refletir sobre os padrões de beleza hegemônicos e de construir uma nova narrativa sobre a beleza negra. Além disso, as discussões sobre o racismo e suas consequências para a autoestima contribuíram para fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade dos estudantes negros.

Em síntese, esta pesquisa demonstra que a valorização da estética negra em sala de aula é uma ferramenta poderosa para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma escola mais justa e democrática. Ao proporcionar aos estudantes a oportunidade de se reconhecerem e valorizarem em sua diversidade, contribui-se para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a superação das desigualdades sociais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, realizada a partir da pesquisa-ação, visando investigar as possibilidades de utilização da estética negra como ferramenta para a desconstrução de estereótipos e a promoção da igualdade racial em sala de aula. Thiollent afirma que a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p.20).

Ou seja, permite uma imersão profunda no contexto da pesquisa, possibilitando a participação ativa dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento e na transformação da realidade. Para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: Discussões em grupos focais com os estudantes, abordando temas como a percepção sobre a beleza, os padrões de beleza veiculados na mídia e a influência da família e da escola na formação da identidade. Foram realizadas oficinas, a primeira de turbante e tranças e a segunda de fotografia na qual foi registrada as imagens dos estudantes aprendendo a fazer os turbantes e usando-os. Pesquisa bibliográfica: Foi feita uma revisão da literatura sobre os temas de estética negra, educação antirracista e identidade. Pesquisa iconográfica: Foi realizada uma pesquisa de imagens em diversas fontes (livros, revistas, internet) para analisar as representações da beleza negra na mídia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo foi realizado em uma escola pública de João Pessoa, com a participação de 50 estudantes do ensino médio. A escolha da escola se deu pelo

contato diário que tenho com os estudantes, uma vez que leciono história nessa instituição, essa escolha tem relação com o que propõe Thiollent (2011) já que ele entende que os sujeitos envolvidos na pesquisa atuam de forma colaborativa em todas as etapas do processo, desde a definição do problema até a implementação das soluções. A escola está localizada na periferia de João Pessoa, as turmas que analisei eram formadas por jovens entre 14 e 16 anos de idade predominantemente pretos e pardos. As salas de aula possuem um número médio de 25 a 30 alunos. As atividades que envolviam a pesquisa ocorreram uma vez por semana, com duração em média de duas aulas, aproximadamente duas horas de duração. Participaram das atividades duas turmas da primeira série do ensino médio.

A proposta das atividades surgiu da observação da relação entre os estudantes com outros estudantes e de professores com estudantes. Percebi que apesar de a maioria dos estudantes ser negra, muitos não se identificavam com essa identidade e sentiam vergonha de suas características físicas. Isso está relacionado ao que Franz Fanon entende por consequências psicológicas do colonialismo e do racismo sobre os indivíduos negros, a internalização da opressão, que se manifesta na forma de vergonha e auto depreciação por parte dos colonizados. Essa falta de reconhecimento e autoestima era agravada por experiências racistas frequentes tanto dentro como fora da escola, incluindo o ambiente familiar e espaços de lazer.

Os estudantes se xingavam com frequência, utilizavam de apelidos e brincadeiras de cunho racistas, as meninas pardas e principalmente pretas tinham dificuldade de namorar na escola, ficava evidente que em muitas situações isso se dava por terem o tom da pele mais escuro. Muitos professores também ignoravam a necessidade de estudar e incluir uma educação etnicorracial em suas ações e até reproduziam o racismo de maneira natural. Diante de todo esse contexto entendi que era necessária uma intervenção. Mesmo sabendo que essa é uma temática que deve ser abordada no cotidiano da escola como determina a lei, compreendi que reforçar isso em uma atividade específica seria importante ao mesmo tempo que incluía conteúdos sobre o tema no dia a dia da sala de aula. Solicitei auxílio de outras duas professoras da área de linguagens e elas toparam.

Os primeiros momentos das aulas foram para apresentar aos educandos a proposta das atividades e verificar em coletivo o projeto e o objetivo do mesmo. Os estudantes se interessaram pela proposta, mas não demonstraram ânimo.

Juntos decidimos em qual horário e em quanto tempo poderíamos desenvolver o projeto. Também foram os próprios estudantes que propuseram uma oficina de fotografia.

E assim se sucedeu, organizamos as aulas, e durante duas aulas por semana, ao longo de três meses tínhamos nosso encontros. O trabalho foi desenvolvido no segundo bimestre de 2023, aliado a disciplina de história, português e literatura e incluído também como forma de avaliação qualitativa. As professoras das disciplinas de português e literatura, atuaram no desenvolvimento do projeto. Nos reuníamos uma vez por semana para organizar como seriam realizadas as atividades.

Os resultados do projeto foram sistematizados em categorias analíticas para organizar e ilustrar as principais descobertas e impactos das atividades. A participação dos estudantes, as reflexões sobre estética e identidade negra, e as percepções sobre racismo foram avaliadas por meio de observações, debates e atividades práticas. Os resultados mostram um envolvimento significativo e reflexivo, ainda que com alguns desafios iniciais.

1. Participação dos Estudantes

Esta categoria analisa o grau de engajamento e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas ao longo do projeto.

Atividade	Participação dos estudantes	Observações qualitativas
Apresentação do projeto	Moderada	Inicial resistência, com alguns alunos expressando relutância em discutir identidade negra.
Exibição do filme “Cores e Botas”	Alta	Discussão ativa, com exemplos pessoais sobre padrões estéticos e sua relação com a mídia.
Criação do grupo de debate no whatsapp	Alta	Interação frequente no grupo, com os alunos utilizando o espaço para compartilhar ideias.
Vídeo “Estética e Cabelos Afros”	Alta	Relatos pessoais sobre preconceito e aceitação, gerando reflexões profundas.
Análise da música “Olhos Coloridos”	Alta	Reflexões sobre a música e sua influência na identidade negra, com exemplos de outros artistas.

Atividade	Participação dos estudantes	Observações qualitativas
Roda de debate sobre racismo e estética negra	Moderada	Debates intensos sobre racismo institucional, com produção de textos ao final.
Exibição do vídeo “O Lado de Cima da Cabeça”	Alta	Depoimentos emocionados sobre lutas pessoais com a aceitação da estética negra.
Discussão sobre o movimento “Black is Beautiful”	Moderada	Pouca familiaridade com o tema, mas discussões ricas sobre identidade e influência estética.
Exibição do filme “Jeniffer: Menina Mulher da Pele Preta”	Alta	Discussões sobre autoestima e racismo na escola, com muitos alunos se identificando com a personagem.
Oficina de turbantes e tranças	Alta	Envolvimento prático, com dinâmicas e produção de fotos para exposição.
Exibição do vídeo “Thaís Araújo nas Ondas do Cabelo Dela”	Alta	Reflexões sobre padrões de beleza e mídia, com debates sobre preconceito racial.
Culminância do projeto: Exposição com fotos com foram feitas durante oficinas.	Alta	Alunos selecionando as fotos para exposição, promovendo autoestima e valorização da beleza negra.

2. Discussão sobre Estética Negra e Padrões Estéticos

Durante as atividades, ficou evidente que os estudantes estavam dispostos a discutir a influência da mídia nos padrões estéticos e como esses padrões afetam a autoestima, especialmente entre jovens negros. A exibição de vídeos como “Cores e Botas”, “Estética e Cabelos Afros” e “Jeniffer: Menina Mulher da Pele Preta” foi crucial para abrir o diálogo sobre a valorização da estética negra e as barreiras enfrentadas por muitos estudantes na aceitação de sua própria identidade.

Dados Empíricos: Em atividades como a exibição de “O Lado de Cima da Cabeça” e as oficinas de turbantes e tranças, muitos alunos compartilharam suas experiências com preconceitos relacionados aos seus cabelos e aparência. Esses relatos mostraram como os padrões de beleza impostos pela sociedade afetam diretamente sua autoestima e sua forma de se perceber.

3. Identidade Negra e Resistência Inicial

Um dos desafios observados no início do projeto foi a resistência dos estudantes em se identificarem como negros, apesar de a maioria ser

afrodescendente. Este aspecto foi identificado durante as primeiras atividades, como a apresentação do projeto e os debates iniciais.

Dados Empíricos: Durante a apresentação do projeto muitos alunos expressaram desconforto com o termo “negro”, revelando um processo de negação de sua identidade racial. No entanto, à medida que o projeto progredia, as atividades sobre estética e identidade afro-brasileira promoveram uma maior aceitação e valorização de suas origens.

4. Reflexões sobre Racismo e Preconceito

As rodas de debates e atividades focadas no racismo, como a discussão sobre o movimento “Black is Beautiful” e as teorias racistas que prevaleceram no Brasil no final do século XIX, mostraram a importância de se estudar as raízes históricas do preconceito no país. Os alunos começaram a compreender melhor como o racismo se manifesta nas instituições e na sociedade como um todo.

Dados Empíricos: A roda de debate revelou que muitos alunos não haviam refletido sobre o racismo institucional antes das atividades, mas, ao final do debate, perceberam como a sociedade perpetua discriminações de forma sutil.

5. Valorização da Estética Negra e Autoestima

Um dos principais resultados foi o aumento da autoestima entre os alunos negros ao longo do projeto. A oficina de turbantes e tranças, aliada à sessão fotográfica, foi uma oportunidade prática para os alunos celebrarem suas características físicas e suas heranças culturais.

Dados Empíricos: O envolvimento nas oficinas e a culminância do projeto com a exibição das fotos, demonstraram um fortalecimento do orgulho racial e uma mudança positiva na forma como os estudantes se viam.

A participação das professoras de Português foi crucial, sobretudo no momento em que os alunos foram incentivados a expressar suas reflexões por meio da escrita. Ao longo do projeto, diversas atividades de interpretação de textos e análise de canções permitiram que os estudantes desenvolvessem habilidades linguísticas, ao mesmo tempo em que refletiam sobre questões sociais. A oficina de interpretação da música “Olhos Coloridos”, por exemplo, foi um momento em que a linguagem e o conteúdo se entrelaçaram, proporcionando

uma reflexão sobre o papel da música na construção da identidade negra e no enfrentamento ao racismo.

A interdisciplinaridade também foi observada nas discussões sobre a estética negra e os padrões de beleza, temas que perpassam tanto a História quanto a Língua Portuguesa. Essa conexão entre disciplinas ajudou os alunos a compreenderem que o racismo e a exclusão social não são fenômenos isolados, mas estão presentes em diversas esferas da vida cotidiana, desde a mídia até o próprio vocabulário usado para descrever o corpo negro.

COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES AO LONGO DO PROJETO

No início do projeto, foi notável a resistência por parte de alguns alunos em discutir questões raciais. Muitos deles demonstravam desconforto ao serem confrontados com o termo “negro” ou ao reconhecerem a própria identidade racial. Isso reflete o que Nilma Lino Gomes (2001) discute em “O Corpo Negro e a Educação”, ao apontar que muitos estudantes negros, devido à ausência de representatividade e valorização de suas características físicas, acabam internalizando o racismo e rejeitando sua própria identidade.

Conforme o projeto foi avançando, especialmente após a exibição de vídeos como “Cores e Botas” e “Estética e Cabelos Afros: Espelho, Espelho Meu”, foi possível observar uma mudança no comportamento dos estudantes. Eles começaram a participar de maneira mais ativa nas discussões, compartilhando suas experiências pessoais e refletindo sobre os padrões estéticos impostos pela sociedade. Um dos momentos mais marcantes foi quando os estudantes puderam falar sobre suas próprias vivências com seus cabelos e a pressão para se conformarem a um padrão de beleza eurocêntrico. A partir desses depoimentos, ficou evidente que muitos alunos, que antes demonstravam resistência, passaram a se identificar com os problemas retratados nos vídeos, reconhecendo-se nos desafios enfrentados pelos personagens.

O comportamento dos alunos entre si também sofreu alterações ao longo do projeto. Inicialmente, observou-se que alguns alunos faziam brincadeiras constrangedoras sobre a cor da pele e o tipo de cabelo uns dos outros, o que demonstra a internalização de preconceitos raciais que permeiam o ambiente escolar. No entanto, à medida que as atividades avançaram e os debates se intensificaram, esses comportamentos diminuíram. Os alunos começaram a se posicionar de maneira mais respeitosa, reconhecendo o impacto negativo das

palavras e ações racistas. A roda de debates sobre estética negra e racismo, foi um marco nesse processo, pois proporcionou um espaço seguro para que os alunos pudessem expressar suas opiniões e refletir sobre a origem do preconceito racial no Brasil, como discutido por Frantz Fanon (2008) em “Pele Negra, Máscaras Brancas”.

A oficina sobre turbantes e tranças, com a participação das integrantes do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) da Universidade Federal da Paraíba e da fotógrafa Nih Fernandes, foi outro ponto alto do projeto. Ela reforçou a ideia de que a estética negra não é apenas uma “moda”, mas sim uma manifestação cultural e histórica que deve ser valorizada e respeitada. Durante essa atividade, os alunos puderam se envolver de forma prática, e muitos expressaram, pela primeira vez, orgulho de suas características físicas e da história que carregam. A sessão fotográfica, em particular, foi um momento de valorização da identidade negra, onde os estudantes se sentiram valorizados e representados.

Os resultados do projeto indicam uma evolução significativa na forma como os alunos passaram a lidar com questões relacionadas à identidade racial e à estética negra. Utilizando a perspectiva de autores como Kabengele Munanga (2019), que discute a formação de identidades afrodescendentes no Brasil, pode-se dizer que o projeto contribuiu para desconstruir preconceitos internalizados e para a valorização da identidade negra.

A análise das atividades mostrou que o debate sobre estética e padrões de beleza foi crucial para que os estudantes compreendessem o impacto da mídia na construção de ideais de beleza que, muitas vezes, não refletem a realidade brasileira. A contribuição de teóricos como Stuart Hall (2015), que analisa como os discursos midiáticos influenciam as construções de identidade, foi fundamental para entender o papel das atividades no desenvolvimento crítico dos alunos.

Entretanto, é importante destacar que o projeto enfrentou desafios, como a resistência inicial de alguns alunos em se identificarem como negros, o que reforça a necessidade de um trabalho contínuo nas escolas para que se desfça o imaginário racista ainda presente na sociedade brasileira. Esse processo de desconstrução, como aponta Silvio Almeida (2019) em seus estudos sobre racismo estrutural, é lento, mas essencial para promover uma educação que valorize a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação das professoras de Português e o caráter interdisciplinar do projeto foram fundamentais para o sucesso da iniciativa. O envolvimento de diferentes áreas do conhecimento permitiu que os alunos desenvolvessem uma visão mais ampla e complexa das questões raciais, compreendendo-as não apenas como problemas históricos ou sociais, mas também como algo que permeia suas vidas cotidianas. As discussões sobre racismo institucional, estereótipos estéticos e a influência da mídia ajudaram os estudantes a reconhecerem a importância de desconstruir preconceitos e valorizarem sua própria identidade.

Ainda que o tempo dedicado ao projeto tenha sido limitado, os resultados mostram que houve uma mudança significativa no comportamento dos alunos, tanto em relação a si mesmos quanto na forma como interagem uns com os outros. O desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança foi evidente, especialmente entre os estudantes negros, que passaram a reconhecer sua beleza e valor. Contudo, como aponta Nilma Gomes (2001, 2003), essas ações precisam ser contínuas e permanentes no contexto escolar para que possam, de fato, promover uma transformação duradoura.

O uso da metodologia de pesquisa-ação, conforme discutido por Thiollent (2011), mostrou-se eficaz ao integrar teoria e prática, possibilitando que os alunos fossem protagonistas no processo de aprendizagem e mudança social. Essa participação ativa foi essencial para o sucesso do projeto e deve servir como exemplo para futuras iniciativas voltadas à promoção da igualdade racial no ambiente escolar.

Em suma, o projeto foi bem-sucedido em plantar uma semente de valorização da estética negra e do orgulho racial entre os alunos, ainda que o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades tenha sido curto para causar transformações profundas e duradouras. Contudo, a continuidade de ações semelhantes pode contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e consciente das questões raciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 3ª ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019.

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

GOMES, Nilma. Lino. (2001). **O corpo negro e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica. GOMES, Nilma. Lino. (2003). **A beleza negra nos livros didáticos**. Belo Horizonte: Autêntica.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39 -40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

A ALTERIDADE BAKHTINIANA NAS RELAÇÕES ENTRE O NEGRO E O BRANCO NA CINEMATOGRAFIA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO CURTA-METRAGEM “O XADREZ DAS CORES”

Telma Sueli Farias Ferreira¹
Natália Farias de Barros²

RESUMO

A partir da década de 1990, pesquisas no campo da racialidade passaram a direcionar seu olhar investigativo, além do sujeito negro, para a branquitude, trazendo à tona a necessidade do reconhecimento do branco como um sujeito também racializado. No contexto das relações étnico-raciais, a arena discursiva vivenciada pelo negro e pelo branco demarca um campo de batalha que pode resultar em desacordos ou acordos. Em relação ao último tipo de resultado, há uma possibilidade de que haja a presença da alteridade a partir de uma disposição empática do indivíduo branco em direção ao negro. A partir do exposto, sinalizamos que este trabalho busca investigar sobre o movimento exotópico alteritário do sujeito branco na relação dialógica com o sujeito negro, possibilitando uma educação antirracista. A partir do curta-metragem “O Xadrez das Cores”, do diretor Marco Schiavon, analisaremos as interações dialógicas tecidas pelas atrizes Zezeh Barbosa, no papel da “empregada negra” e de Myriam Pires, no papel da “patroa branca”. Epistemologicamente, nos ancoramos principalmente em: Bakhtin (2011; 2017), Brait (2008), Di Camargo (2020), Fiorin (2008), Miotello (2018) e Nascimento (2022) sobre a Teoria Dialógica da Linguagem e em Almeida (2019), Bento (2022), Cardoso (2010) e Schucman (2020) acerca dos estudos da branquitude e do Letramento Racial. Os resultados apontam para o fechamento do circuito exotópico alteritário que sucede na

1 Professora doutoranda (PPGLE/UFG) do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), amletffs@gmail.com.

2 Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – UFG, natalia.barros@discente.ufg.br.

mudança de postura da personagem branca na relação interacional com a personagem negra.

Palavras-chave: Relações Dialógicas, Alteridade, Branquitude, Educação Antirracista.

IDEIAS INTRODUTÓRIAS

Tomando como fundamento a ideia de que o racismo foi constituído pela branquitude, estudos atuais sobre racialidade buscam desenvolver um trabalho consciencial do sujeito branco para que ele, assim, possa agregar sua participação na luta e na educação antirracista. Nesse sentido, podemos indicar que um dos pontos importantes vinculados à desaprendizagem do racismo diz respeito à empatia, que no viés das ideias do Círculo de Bakhtin aponta para a arquitetura do ato de responsividade do ser-evento, neste caso, o indivíduo branco.

Ancorando nas perspectivas da Teoria Dialógica da Linguagem e do Letramento Racial, esta escrita busca identificar traços de alteridade, por meio do circuito exotópico marcado pelo excedente de visão do sujeito branco para com o negro. Nossa base epistemológica fundamenta-se principalmente em Bakhtin (2011; 2017), Brait (2008), Di Camargo (2020), Fiorin (2008), Miotello (2018) e Nascimento (2022) sobre a Teoria Dialógica da Linguagem e em Almeida (2019), Bento (2022), Cardoso (2010), e Schucman (2020).

Em relação ao *corpus* para análise, trazemos recortes de cenas do curta-metragem “O Xadrez das Cores”, do diretor Marco Schiavon, cuja história remete às relações interativas dialógicas tecidas na arena discursiva pelas atrizes Zezeh Barbosa, no papel de Cida, a empregada negra e de Myriam Pires, protagonizando Estela, a “patroa branca”, no viés do racismo interseccionalizado com gênero e classe. Quanto aos resultados, constatamos a relação entre o Letramento Racial e a ocorrência do movimento exotópico alteritário de Estela para com Cida, resultando numa mudança de postura por parte das duas mulheres: aquela, consciente de seus atos racistas e esta, de seu valor na relação étnico-racial entre negritude e branquitude.

Para uma melhor compreensão deste estudo, nosso trabalho encontra-se dividido nas seguintes partes: (i) esta breve introdução; (ii) percurso epistemológico sobre Letramento Racial e Cinema e Alteridade; (iii) metodologia; (iv) resultados e discussões no viés da análise dos dados e (v) algumas (in)conclusões.

LETRAMENTO RACIAL: POSSIBILIDADES DE AÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Educação Antirracista (doravante EA) é ponto de partida para diferentes estudos que buscam compreender e discutir a dinâmica das relações étnico-raciais nos mais diversos contextos de interação social, objetivando a realização de atos responsáveis e responsivos, no dizer bakhtiniano, frente às múltiplas situações de discriminação. Neste contexto, o Letramento Racial (LR) surge como uma possibilidade de reconfigurar a realidade do racismo estrutural em nosso país.

O LR tem como base as ideias da psicóloga brasileira Schucman (2015) que, ancorada na perspectiva do *racial literacy* da socióloga afro-estadunidense France W. Twine, buscou investigar sobre as relações interraciais da sociedade paulista em sua pesquisa de doutorado. Ciente do longo percurso necessário para um trabalho de mudança de mentalidade, ou seja, de conscientização acerca das atitudes racistas discriminatórias que perpassam a realidade das relações sociais no nosso país, Schucman (2015, s/p) define essa perspectiva de letramento como sendo “[...] uma forma de responder individualmente às tensões raciais, [e que] busca reeducar o indivíduo em uma perspectiva antirracista”. Essa meta de reeducação deriva do fato de que o preconceito racial não é algo inato ao sujeito, mas aprendido a partir da convivência entre as pessoas no contexto sócio-histórico (Gomes, 2005; Schucman, 2015). Nesta perspectiva, na busca de possibilitar o desaprender a ser racista, Schucman (2015) aponta os 5 (cinco) princípios norteadores do LR, quais sejam: (i) o reconhecimento da branquitude; (ii) a atualidade do problema racial; (iii) a aprendizagem das identidades raciais; (iv) a importância da aquisição de um léxico racial e (v) a importância da interpretação dos códigos e práticas raciais.

Em referência ao **primeiro princípio**, o reconhecimento da branquitude, a pesquisadora aponta para a urgência e relevância de que os brancos necessitam compreender que a condição de sua raça lhes proporciona vantagens que serviram e servem para dificultar e impedir o acesso do sujeito negro a todos os espaços de privilégio da sociedade. Neste sentido, a ideia é trabalhar atividades de letramento para que o sujeito branco se conscientize de seu lugar privilegiado, em detrimento do lugar de subalternidade da pessoa negra, e inicie um processo de contramão, de desaprendizagem do racismo, unindo-se aos negros na luta por uma sociedade antirracista. Acerca do **segundo princípio**, a ideo-

logia racista implantada no Brasil desde a “invasão” dos portugueses em 1500, embora com configurações diferentes³, perpetua-se desde então. Mascarada pelo mito da democracia racial, cujas bases se fundamentam na falsa e insustentável ideia de que vivemos uma igualdade racial, até hoje, essa ideologia continua impregnada na nossa consciência de forma muito velada, visto que muitos negros e brancos não se percebem imersos nessa cruel realidade: os primeiros por sofrer racismo e os segundos por não reconhecerem a branquitude. Daí a importância de ampliar discussões, em todos os espaços sociais, para despertar o interesse daqueles que se encontram adormecidos na escuridão da ideologia do racismo estrutural. No dizer de Almeida (2017, s/p), faz-se necessário “[...] desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas.” O **terceiro princípio** diz respeito à ideia de que o sujeito não nasce racista. Ao contrário, por meio das práticas sociais, ele aprende a ser racista no convívio com o outro que (des)qualifica o negro como uma pessoa inferior física, moral e espiritualmente. Sobre a aquisição de um arcabouço linguístico racial, seja lexical ou gramatical, o **quarto princípio** busca possibilitar um conhecimento, para além do senso comum, que alargará as fronteiras das interações dialógicas e permitirá discussões e posicionamentos combativos ao racismo. Acerca dessa questão linguística, incluo aqui o “dizer não” aos vocábulos e expressões que são usadas como forma de racismo. **Por fim**, mas não menos significativo, o LR aponta para a importância de sabermos não só interpretar os sinais e as práticas que envolvem discriminação racial, mas também como combatê-los, visto que a prática antirracista exige uma tomada de decisão e de atitude que afete a realidade de modo cirúrgico.

Com base nos princípios do LR, observa-se a sua importância tanto para o indivíduo branco como para o negro acerca da racialidade e seus impactos na vida do sujeito negro. Sobre o primeiro sujeito, podemos indicar que o reconhecimento da racialidade do branco por ele mesmo pode contribuir para uma possível ruptura do mito da democracia racial, pois, uma vez que a origem do racismo e sua perpetuação derivam da ideologia dominante do sujeito branco, este reconhecimento é um primeiro passo no sentido de se sensibilizar com a causa da educação antirracista na tentativa de uma ruptura com a permanência

3 No início da nossa colonização até as primeiras décadas do século XX, a ideologia racista tinha como base uma justificativa religiosa (os africanos eram escravizados pela herança da descendência de Cam) e científica (as bases das teorias raciais: darwinismo social, eugenia e branqueamento), conforme explicita Brito (2022).

da discriminação racial. E acerca do sujeito negro, conforme referencia Lemos (2022, p. 38):

Deve-se pontuar que vivenciar o racismo não atribui uma capacidade natural ao sujeito racializado de responder criticamente aos ataques racistas; dessa forma, é necessário aprender a ler e a agir de forma contundente ao sofrer com essa realidade. Ou seja, ter a experiência com o racismo não confere automaticamente competência para lidar com ele, ainda mais pensando nas suas mais diferentes formas de manifestação. [...] Assim, o letramento racial pode ser uma importante ferramenta no aprimoramento das percepções sobre as relações raciais e impactar os processos de identidade individual e coletiva atravessados também por outros elementos que interagem entre si, como classe, gênero, sexualidade e território.

Dito de outra forma, não há uma relação direta entre ser discriminado racialmente e saber se defender das e combater as ações racistas. Neste sentido, o LR se apresenta como uma das possibilidades de potencializar o sujeito negro para: (i) o esclarecimento e a conscientização acerca da base da pseudodemocracia racial; (ii) o desenvolvimento da capacidade de identificação de situações preconceituosas e discriminatórias e (iii) a ação de combate frente às discriminações. Cabe aqui pontuar o termo “racismo-consciente” que, cunhado por Twine (2006, p. 881-882), diz respeito à necessidade de identificar, responder e resistir ao racismo diário, enfrentado por crianças negras provindas de casais interraciais. Assim, se incapazes desses três movimentos, depreende-se a ideia de que há ausência da conscientização sobre a racialidade para tais sujeitos.

No contexto da discussão sobre a branquitude, Cardoso (2010) menciona que há uma parcela de pessoas brancas que não são racistas, pois não compactuam com a ideologia do racismo estrutural: a branquitude crítica. A outra parcela defende a ideia de que o sujeito branco é superior aos demais sujeitos, e esse é o grupo representativo da branquitude acrítica. Já Bento (2022) discute sobre essa temática e nos apresenta o termo “pacto da branquitude”. A autora menciona ser “urgente fazer falar o silêncio” (Bento, 2022, p. 24), ou seja, dar voz a quem sempre esteve sofrendo todo tipo de racismo nas sombras, nos becos da sociedade: o negro. Para Bento (*op. cit.*, p. 18) a branquitude criou “um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas” e que ele objetiva perpetuar todos os privilégios alcançados por meio da violência física e psíquica contra os afro-brasileiros. Neste sentido, o pacto da branquitude é

narcísico e busca a autopreservação do branco que compreende seu oposto, o negro, como uma ameaça, visto que se reconhece como sendo a representação do padrão universal do ser humano, tanto física como intelectualmente. Assim, observa-se que pela lógica da branquitude, a normalidade no escopo da nossa sociedade é ter todos os espaços socio-institucionais privilegiados ocupados pelo branco, enquanto que a “a ausência de negras e negros [nesses espaços] deve-se ao fato de não estarem devidamente preparados” (Bento, 2022, p. 19).

O POTENCIAL ARTÍSTICO DO CINEMA: POSSIBILIDADES PARA O CIRCUITO EXOTÓPICO ALTERITÁRIO HUMANO

Di Camargo (2020, p. 16), assevera que “o cinema não era uma das maiores paixões teoricamente declaradas de Mikhail Bakhtin”, entretanto, sua pesquisa de doutorado busca unir as ideias do Círculo de Bakhtin com a linguagem cinematográfica, para esmiuçar os conceitos principais da Teoria Dialógica da Linguagem (TDL) a partir das ideias de Robert Stam. Conforme Di Camargo (2020, p. 20), Bakhtin fortuitamente discorre sobre cinema em seus escritos, entretanto, considerando que “cinema e literatura podem andar de mãos dadas desde os momentos iniciais da arte cinematográfica”, esse pesquisador aponta para uma possível correlação entre a TDL e a linguagem do cinema a partir do viés dos estudos literários do Círculo. Embora os estudos cinematográficos tenham sua origem no estruturalismo, a proposta de pesquisa de Robert Stam, conforme pontua Di Camargo (2020, p. 61), sinaliza para uma desconstrução desta base, visto que a análise da linguagem fílmica tende ao “engessamento das relações, pois o estruturalismo sugeria que focasse a linguagem no autor e a ideologia no sujeito, asfixiando assim um autor que não teria como combater tamanhas estruturas estabelecidas [...]”. Neste sentido, propiciar uma análise da linguagem cinematográfica na vertente da TDL é permitir uma investigação acerca das relações dialógicas existentes na arte cinematográfica.

Segundo Souza e Soares (2020), o cinema é “considerado [...] como artefato cultural, ferramenta de mediação simbólica potencializadora do desenvolvimento humano”. E, embasados nas ideias vigotskianas, esses pesquisadores elucidam que essa mediação não restringe a arte cinematográfica a um simples viés utilitarista, visto que as relações humanas são mediadas por ferramentas e artefatos não só físicos, mas também sociossimbólicos. Nesse sentido, o cinema tem o potencial de projetar a representatividade dos aspectos multifacetados da

nossa vida e os “desejos mais íntimos da alma humana” (Souza e Soares, 2020, p. 24).

Destaco aqui a questão da humanização que, no dizer desse dois estudiosos da sétima arte, remete ao processo de caracterização do sujeito social através de ações medulares do ser humano que envolvem capacidades de: reflexão, aquisição de saberes, relação social, harmonia emocional e cognição sobre beleza e complexidade do observável (Souza e Soares, 2020, p. 26). No escopo da contemporaneidade, para além da representatividade cultural e ideológica, o cinema também viabiliza a percepção do humano; a arte cinematográfica abarca a prática social, possibilitando, assim, que o indivíduo, ao identificar-se com o que está na tela, mantenha “um nível profundo de comunicação intelectual, filosófica, psicológica, emocional, proporcionando reflexões sobre si mesmo e sobre o outro” (Souza e Soares, 2020, p. 28).

Diante do exposto, considera-se que a ideia da consciência humana se relaciona com a alteridade, conceito fundamental nas discussões do Círculo de Bakhtin que aponta para a arquitetônica do ato responsável: eu-para-mim, eu-para-o-outro e outro-para-mim. Conforme define Nascimento (2022, p. 17), a alteridade “é o processo de constituição do indivíduo através de sua relação com o outro. Será através do outro que o indivíduo se reconhecerá e se localiza, ou não, em determinada situação enunciativa”. Neste sentido, o eu-para-mim diz respeito a como eu acredito que os outros me percebem. O eu-para-o-outro faz referência ao modo como efetivamente o outro me compreende a partir de seu ser-evento, e o outro-para-mim remete a minha percepção acerca do outro no mundo.

Para o Círculo, os diversos discursos sociais produzidos por sujeitos dialógicos⁴ distintos estão permeados de diferentes valores axiológicos originários de cada arena ideológica, e nesse contexto, em que as interações discursivas possibilitam (des)acordos, a alteridade se faz presente, visto que, o sujeito social, caracterizado por sua finitude e por seu acabamento, só se constitui a partir do outro, ou seja, a identidade do eu subordina-se à existência do outro. Conforme explicita Nascimento (*op. cit.*, p. 18) “as relações de alteridade determinam e fundamentam a identidade do sujeito através de sistemas axiológicos que se

4 Na TDL, entende-se por dialogismo “as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (2008, p. 19), e não o mero ato comunicativo realizado durante um diálogo entre dois ou mais sujeitos.

organizam em meio aos fios dialógicos marcados de sentidos”. Parafraseando Miotello (2018), na relação entre alteridade e identidade, uma pessoa não é pesquisadora porque afirma ser, mas porque se relaciona com um sujeito foco da investigação na pesquisa.

Faz-se importante mencionar que a necessidade do outro, para que o eu possa se constituir como um indivíduo, não resulta na fusão identitária entre esses dois sujeitos. Cada um preserva sua identidade, uma vez que o sujeito é um ser-evento-único. Ademais, as relações de alteridade apontam para o ato responsável, visto que o estar no mundo demanda constantemente um posicionamento ativo-responsável-responsivo que se constitui por meio da linguagem, uma vez que é através dela que os sujeitos mantêm interações dialógicas localizadas em um determinado tempo e espaço. Conforme explicita Bakhtin (2017, p. 99, grifos do autor):

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado.

Essa obrigatoriedade, conforme esclarece Paula (2021), diz respeito ao movimento empático, ético e alteritário que engloba tanto a construção do sujeito único, como também sua responsabilidade. Nessa perspectiva, sendo um ser-evento-único responsável por seus atos, o sujeito experiencia e responde a cada acontecimento que lhe é apresentado no mundo das relações discursivas. Sobre tais relações, faz-se importante compreender que, para o Círculo de Bakhtin, a comunicação discursiva realizada pelos sujeitos interlocutores caracteriza-se pela ativa posição responsiva. Fundamentando-se nas ideias bakhtinianas, Xavier (2020, p. 61) aponta para “um dos principais aspectos do enunciado: a possibilidade de responder, de ser uma atitude responsiva. O indivíduo, ao compreender determinado enunciado, ocupa uma posição, uma atitude responsiva em relação a ele”. Tal posicionamento responsivo ativo pode ocorrer de maneira diversa, seja por meio de uma resposta oral ou gestual de discordância, concordância, dúvida, recusa, negação etc, ou através de uma ação, ou seja, da realização de algum ato em resposta ao enunciado do locutor, como exemplifica Bakhtin (2011, p. 272): “uma ordem militar”. O que não existe no âmbito da atitude responsiva ativa é a passividade, pois até o próprio silêncio vincula-se a uma significação axiológica frente ao enunciado proferido. Para

Brait (2008, p. 21, grifos da autora), “O ato “responsável” e participativo resulta de um pensamento não-indiferente”, ou seja, caracterizado pela empatia.

Na atividade de compreensão do eu para o outro, de acordo com a teoria do Círculo, faz-se necessário que haja um deslocamento exotópico, isto é, um movimento de projeção do eu em direção ao outro para que, com suas experiências e do seu lugar sociocultural, o eu consiga enxergar o que o outro vivencia, não em sua totalidade, visto que, como já dito, não ocorre a fusão dos dois sujeitos, nem tão pouco o sair de si para ser o outro, mas numa posição empática de contemplação do outro. Conforme explicita Bakhtin (2011, p. 21):

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...].

Ao movimentar-me em direção ao outro, eu não adentro sua consciência, mas busco compreender sua lógica de vida, seus discursos, os tons emotivo-volitivos que ele experiencia em um determinado cronotopo, através do seu entendimento de mundo, de seus valores e posicionamentos ideológicos, mesmo que discordantes do que me constitui. Essa é a primeira fase do deslocamento exotópico, através da qual ocorre a identificação do eu com o outro, em que busco “adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia”, mesmo que haja a ausência de outros elementos que só estão disponíveis para mim, já que ocupo meu lugar singular externo de contemplação (Bakhtin, 2011, p. 24). Todavia, a deslocação exotópica não é uma via de mão única em que apenas ocorre a identificação, ou seja, a compenetração do eu para o outro, pois se assim fosse, caracterizar-se-ia como uma patologia em que o eu se deslocaria apenas para experienciar, ao seu modo, o que o outro tinha vivenciado. Para Bakhtin (*op. cit.*), a identificação pura do eu para com o outro é quase improvável, pois provocaria a destituição do lugar exterior do eu em relação ao outro, o que, além de ser inútil, é também ilógica. Assim, a exotopia permite não só a ida em direção ao mundo do outro para tentar entendê-lo, mas também o retorno a si, dois movimentos que caracterizam o “circuito exotópico” alteritário, conforme esclarece Silva (2022, p. 96).

Então, no regresso, o eu retorna para si impregnado com o conhecimento experiencial alheio: o excedente de visão. Meu movimento de identificação com

o outro possibilita cumprir-se o ato ético mediante a empatia, que me mobiliza em direção a esse outro indivíduo para completar, dar acabamento ao seu horizonte concreto. Já não sou mais a mesma pessoa, pois ao buscar compreender a realidade axiológica alheia pela visão do outro, a experiência de deslocamento exotópico provoca uma alteração em mim. O excedente de visão se caracteriza pela singularidade do meu olhar na posição única que ocupo no mundo, porquanto no cronotopo do deslocamento exotópico, mesmo que haja outros indivíduos, nenhum deles consegue situar-se exatamente no tempo e no espaço em que estou e vivenciar o circuito exotópico da mesma forma que eu, pois somos indivíduos distintos, portanto, insubstituíveis. Nessa compreensão, demarca-se uma via de mão dupla contemplativa, em que o eu se constitui a partir do outro e vice-versa, por isso “não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define” (Amorim, 2023, 96). Assim, é o outro, em seu posicionamento exterior, que consegue apresentar uma imagem acabada da minha pessoa, sendo esse movimento recíproco, outrossim, o acabamento não representa um desfecho de certa final que aprisiona, ao contrário, ele “é um ato [ético] generoso de quem dá de si” (Amorim *op. cit.*, p. 97, grifos da autora).

METODOLOGIA

Os dados a serem analisados originam-se do curta metragem O Xadrez das Cores (vide Imagem 01), lançado em 2004 e dirigido por Marcos Schiavon, tendo como principais atores Anselmo Vasconcellos (sobrinho pardo), Mirian Pires (patroa idosa) e Zezeh Barbosa (empregada de aproximadamente 40 anos). Com duração de 21 minutos e ganhador de 5 prêmios no ano de 2005, a obra cinematográfica retrata a história conflituosa entre duas mulheres: Estela, a patroa branca e Cida, a empregada negra, e abarca duas temáticas, a solidão do idoso e o racismo, sendo esta última o ponto crucial do curta-metragem e foco de análise deste trabalho.

Imagem 01: O Xadrez das Cores



Sobre o contexto socio-histórico, o curta-metragem problematiza a relação dialógica de conflitos e embates entre Estela e Cida, tendo como elementos do cronotopo o ano de 2004, data de lançamento da obra, como marca temporal, e em relação ao lugar, as cenas são filmadas em dois ambientes residenciais, espaços internos das casas das duas mulheres, e também em lugares externos, como o entorno da vizinhança onde Cida mora e uma rua. Ademais, há um destaque para a temática relacionada ao racismo que por sua vez é exposto através da interseccionalidade com classe e gênero, visto ser Cida uma mulher negra que vive na periferia de uma cidade. Para além dessa intersecção, o tema sobre racismo faz conexão com questões humanas acerca da: dor e saudade, em relação à perda de entes queridos pelas duas mulheres; solidão da mulher branca e superação de atos racistas perpetrados por Estela contra Cida.

Para o desenvolvimento da análise, os dados investigados são alguns enunciados dialógicos e recortes de algumas cenas, tendo como aparato epistemológico as ideias do LR e os conceitos de alteridade, exotopia e excedente de visão da TDL

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este trabalho objetiva investigar acerca do movimento exotópico alteritário do sujeito branco na relação dialógica com o sujeito negro, possibilitando uma educação antirracista. Para uma melhor compreensão do estudo a seguir, este tópico analítico encontra-se dividido em duas etapas. A primeira direciona

um olhar avaliativo aos enunciados de algumas cenas⁵ travados na arena discursiva entre Estela e Cida, e que traduzem os embates referentes aos atos racistas da patroa e posicionamentos combativos de Cida. A segunda etapa apresenta capturas de cenas que possibilitam investigar acerca do movimento exotópico alteritário.

AS INTERAÇÕES DIALÓGICAS NA ARENA DISCURSIVA: O EMBATE ENTRE O BRANCO E O NEGRO

A história em análise tem início com uma sequência de cenas por meio das quais se consegue identificar, com obviedade, a influência e presença marcante da ideologia da branquitude, em que o sujeito branco trata o negro, neste caso representados por Estela e Cida respectivamente, de forma humilhante, com desconfiança tanto de sua capacidade de executar as atividades domésticas como da sua honestidade, conforme podemos constatar nos enunciados apresentados nas cenas a seguir.

Cena 01: Na sala, Estela e Cida estão se encontrando pela primeira vez.

-Estela (falando para o sobrinho): “Ela é negra [...] você não pode me deixar sozinha aqui com essa crioula [...] vai tentar me bater, me roubar [...] essa negrinha não!”

Cena 02: No quarto de Estela, Cida está arrumando o quarto.

-Estela (batendo levemente em Cida com sua bengala): Oh negrinha, olha, eu não quero ver você mexendo nessas gavetas, viu? Tem muitas coisas de valor aí dentro, não quero ver você me roubando nada, heim?

Cena 03: Na cozinha, Cida está preparando uma refeição.

-Estela (batendo levemente em Cida com sua bengala): Negrinha, vê se não queima minha comida, tá? Eu não quero ver você levando nada pra casa não, heim?

Cena 04: Na varanda, Cida está em cima de um banco, perto da sacada, cuidando das plantas.

-Estela (batendo levemente em Cida com sua bengala): Negrinha, cuidado pra não cair, heim!

-Cida: Preocupada comigo, D. Estela?

-Estela: Não, é que tem muito carro importado lá embaixo, vai causar o maior estrago.

5 A enumeração das cenas neste trabalho serve apenas para uma organização cronológica da sequência dos acontecimentos a serem analisados, mas não condiz com o quantitativo de cenas do curta-metragem.

A cada momento de interlocução, em que Estela é a locutora e Cida sua interlocutora, a empregada não verbaliza nenhum enunciado, entretanto, por suas expressões faciais, constatamos que há uma negação de tudo que é proferido por sua patroa branca o que caracteriza uma atitude responsiva silenciosa. Na história, há uma desconfiança constante de Estela para com qualquer atividade desenvolvida por Cida, e em destaque para a ação de “roubar”. É através deste posicionamento racista que se desvela a compreensão da branquitude para com o sujeito negro: aquele que é destituído de posses materiais, portanto sempre apto ao roubo. É nesta arena discursiva em que Cida constrói posicionamentos contrários ao que lhe é apresentado.

Na continuidade da história, com base na Cena 05, observa-se a presença do racismo-consciente (Twine, 2006), visto que Cida não só identifica, mas também passa a responder e a resistir aos enunciados racistas de Estela, isto é, observa-se não mais uma atitude responsiva ativa silenciosa por parte da mulher negra. Cida passa a oralizar, de forma contundente, seus pontos de vista na arena discursiva do embate; ela deixa claro, por meio de enunciados argumentativos, que discorda plenamente dos atos racistas de Estela. Esta nova fase da relação dialógica entre as duas personagens corrobora o que Bento (2022) sugere como dar voz a quem permanece em silêncio. Na referida cena, Estela se aproxima de Cida e ao vê-la em oração, verbaliza suas ideias racistas.

Cena 05: No quarto, Cida rezando para uma santa preta⁶.

-Estela (gargalhando): Uma nêga miserável rezando pra uma santa negra. (Gargalhando) É por isso que não dá nada certo. Vê se você reza pra uma santa branca (risos), De preta já basta você (risos).

-Cida: Santa é santa, D. Estela, não tem cor. Foi por isso que Nossa Senhora apareceu com a cor negra pras pessoas. Pra mostrar que a cor não faz diferença. Quem sabe Jesus Cristo num era assim: preto que nem eu.

-Estela: Você tá louca negrinha! Jesus Cristo era loirinho, de olho claro que nem eu.

Nessa cena, o discurso dialógico de Estela reverbera uma das características do pacto da branquitude: o narcisismo (Bento, 2022). No escopo da religiosidade, o padrão de beleza do sujeito branco, conforme crê a patroa, deve prevalecer como modelo estético uma vez que, tanto os santos como o próprio

⁶ Embora no curta-metragem o nome da santa não seja proferido, a imagem remete à Nossa Senhora da Conceição Aparecida, padroeira do Brasil.

Jesus têm fenótipos exclusivamente característicos da branquitude. Cida, por sua vez rompe seu silêncio e, conforme um dos princípios do LR, além de identificar e interpretar sinais e práticas raciais, ela também apresenta sua atitude responsiva ativa oralizada por meio de um posicionamento argumentativo, apontando para Estela o motivo da santa ser de sua cor, ou seja, preta e a possibilidade de Jesus ser negro.

Neste jogo de embate ideológico, um fato muito relevante contribuiu para promover ainda mais o empoderamento de Cida frente às ações preconceituosas e racistas de Estela: a mulher negra passa a se interessar em aprender a jogar xadrez. Sua curiosidade acerca do xadrez que Estela sempre joga sozinha, a move para uma nova experiência, mesmo que para isso ela esteja sempre no embate da relação dialógica conflituosa com sua patroa racista, que sempre encontra uma forma de humilhá-la, conforme constatamos na descrição da Cena 06 a seguir.

Cena 06: *Na sala, Cida negocia com Estela: aquela fornece a crola, esta a ensinará a jogar xadrez.*

-Estela: Olha, presta atenção, negrinha que eu só vou te explicar uma vez, heim? O objetivo desse jogo é tomar o rei do adversário que é a peça principal. As peças que valem menos são essas aqui, os peões (pegando um peão preto). Peão é a mesma coisa que empregada doméstica, não vale nada. E tem as peças brancas que nem eu, e as peças pretas, que nem você. Eu só jogo com as peças brancas que são as que iniciam o jogo. Esse jogo é muito inteligente, porque os brancos têm sempre que estar na frente dos negros (risos).

Cida (pensando): D. Estela não queria me ensinar a jogar xadrez de verdade. Ela só queria ter uma vítima preta, pra poder mostrar sua superioridade. Ela adorava jogar as peças pretas que ela comia no lixo, só pra mostrar seu desprezo pelos negros.

Durante todo o movimento de interlocução entre as duas mulheres, o termo “negrinha” é sempre um substituto do nome de Cida no enunciado da patroa branca, inclusive, em nenhum momento do curta-metragem ouve-se Elisa dirigir-se a Cida por seu nome. Ademais, conforme Schucman (2015), o LR é uma maneira de responder individualmente aos embates raciais na tentativa de executar o ato responsável e responsivo de reeducação do eu e do outro no viés do antirracismo. Na comparação do peão com a empregada doméstica e na satisfação de descartar as peças pretas no lixo, Estela mantém uma distância considerável da alteridade. Sem nenhuma pretensão de qualquer ato empático

para com Cida, ao mencionar que “os brancos têm sempre que estar na frente dos negros”, a patroa representa a branquitude que, por meio da violência psíquica, contribui para a manutenção dos privilégios do branco, e compreende o outro que lhe é diferente, o negro, como ameaça (Bento, 2022).

A tentativa de Cida em aprender o jogo com sua patroa branca é frustrante, visto que o interesse de Estela não ultrapassa o prazer de vencê-la e humilhá-la. E ao notar isso, Cida toma uma decisão significativa que lhe conduz a uma outra perspectiva de relação com sua patroa, qual seja: investir na aquisição de um jogo de xadrez e aprender por si só, conforme podemos constatar na Cena 07.

Cena 07: *Em sua residência, Cida estuda o xadrez.*

-Cida (refletindo): Naquela manhã com a D. Estela, eu descobri que a gente não era tão diferente assim. No livro de xadrez, eu tinha lido que quando um peão chega na última casa do tabuleiro, ele pode se transformar em qualquer peça que já tenha saído do jogo, inclusive numa rainha. Foi aí que eu percebi que apesar de eu ter nascido peão, eu não precisava ser peão a vida toda.

Ao refletir que “Naquela manhã [...], eu descobri que a gente não era tão diferente assim”, Cida relembra, em um momento de tristeza da patroa, que ela lhe falou não só sobre a saudade que sentia do esposo falecido, mas também a melancolia e o arrependimento por ter abortado um filho a pedido do marido. Neste momento de intimida sentimental, Cida revela para Estela que também sente a perda do filho assassinado por bala perdida no entorno de sua residência.

Ademais, a partir das suas elucubrações, Cida principia uma comparação entre a função e as possibilidades de jogadas de cada peça do jogo e os sujeitos sociais, o preto e o branco. A mulher negra humilhada pela patroa branca e comparada a um peão de xadrez, aparentemente sem valor, apreende que a posição de privilégio da branquitude pode passar a ser do sujeito negro racializado. Essa constatação conduz Cida a uma percepção diferente da situação de discriminação racial que experiencia na casa da patroa e assim, entre a necessidade do trabalho e sua dignidade, ela opta pela segunda conforme a seguinte cena.

Cena 08: *na sala, Cida se despede de Estela.*

-Estela (ao ver Cida de pé, em sua frente, com a bolsa debaixo do braço): O que significa isso?

-Cida: Vou embora!

-Estela: Cê tá louca crioula! Você precisa desse dinheiro.

-Cida: Mais do que dinheiro, D. Estela, eu preciso de dignidade. No xadrez como na vida da gente, as peças pretas valem tanto quanto as peças brancas. Tome (coloca a santa no centro da sala), pra senhora. Quem sabe se a senhora não rezar pra ela, ela não te ajuda. (Estela coloca a santa no lixo).

Com base na análise dos posicionamentos enunciativos entre Estela e Cida, que demarcam claramente a arena discursiva de embates entre o posicionamento ideológico racista da branquitude e intervenção combativa da negritude por meio do LR, passemos para a segunda etapa de nossa análise, que busca identificar algum indício de alteridade de Estela para com Cida.

O TRAÇO DE ALTERIDADE DA PATROA BRANCA

Segundo explicita Souza e Soares (2020, p. 24), o cinema consegue projetar a representatividade dos múltiplos aspectos da nossa vida, inclusive “os desejos mais íntimos da alma humana”. No que se refere à humanização, ela remete ao processo de caracterização do indivíduo via ações que englobam reflexão, aquisição de conhecimento, dentre outras. É possível visualizar essas duas atividades nas cenas a seguir que, com exceção da última, temos Estela como personagem principal. Com base nas capturas das referidas cenas, busca-se identificar a presença ou não da alteridade no percurso axiológico-reflexivo de Estela.

Retomando a história investigada, após a saída de Cida da casa de Estela, seu sobrinho contrata uma segunda empregada, que não lhe dá a devida atenção, e em sua solidão, Estela inicia uma reflexão sobre sua relação com Cida. Inicialmente, com base na sequência de imagens capturadas no exato momento em que ela se vê diante da desatenção da nova empregada para com os cuidados com sua medicação (vide Imagem 01), o que não ocorria quando Cida trabalhava para ela, percebe-se sequencialmente um olhar de espanto, tristeza e indignação direcionado à empregada, o que nos remete à possibilidade de Estela estar axiologicamente comparando as duas empregadas: Cida é benevolente, característica nula na atual relação entre a segunda empregada e sua patroa.

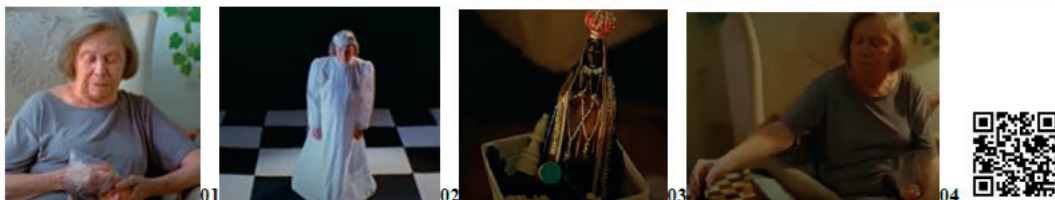
Imagem 02: Capturas da Cena 09



Tomando como base a compreensão de que alteridade “é o processo de constituição do indivíduo através de sua relação com o outro” (Nascimento, 2022, p. 17), isto é, faz-se necessário que haja um envolvimento entre o eu e o outro para que a ação alteritária empática se concretize, é plausível indicar que o espanto, a tristeza e a indignação de Estela sinalizam para um indício do movimento exotópico, visto que sua expressão reflexiva aponta para um posicionamento axiológico nostálgico, pela ausência de Cida, e isso exige de Estela seu ato responsivo e responsável caracterizado pelo remorso por saber-se culpada do afastamento da empregada negra.

Na sequência dos acontecimentos, o sobrinho de Estela pede a Cida para voltar ao trabalho, alegando que tanto sua tia quanto ele querem seu retorno. Todavia, Cida sinaliza que pode retomar suas atividades sob uma condição: o arrependimento de Estela pelos maus tratos de racismo que lhe causou. O sobrinho retorna à casa da tia, lhe repassa a mensagem e lhe entrega algumas acerolas doadas por Cida. A partir de então, o espectador assiste à cena em que Estela encontra-se sozinha em casa. A sequência das ações (vide Imagem 02) desvela um encadeamento de reflexões que propicia a constatação do desenvolvimento do movimento exotópico alteritário da mulher branca.

Imagem 03: Capturas da Cena 10



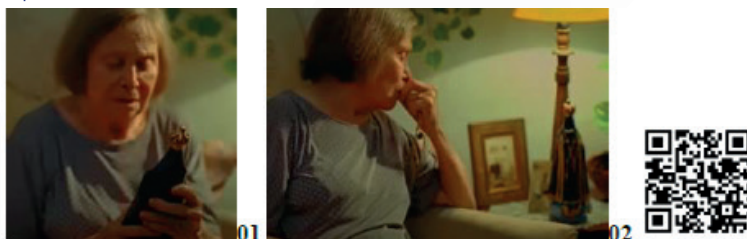
Em um primeiro momento, Estela olha para as acerolas e na sequência, ela relembra o jogo de xadrez: antes, representado por ela e Cida (vide Imagem 01),

mas que agora só ela aparece, como sendo a única peça do jogo. Com base nesses dois recortes, observa-se a necessidade do outro para constituir o eu, pois este só não existe. Aqui podemos fazer uma comparação entre os sujeitos sociais e as peças do xadrez que sem seu oposto o jogo não acontece. Ademais, o não-álibi no existir convoca Estela para a compreensão do eu-para-o-outro: a necessidade de compreender a disponibilidade de Cida para lhe ofertar acerola e lhe fazer companhia no xadrez, mesmo diante dos insultos racistas proferidos contra sua pessoa.

Na sucessão dos acontecimentos, ainda em estado reflexivo, Estela passa a colocar as peças pretas do jogo no lixo, local onde também se encontra a santa negra que lhe foi presenteada por Cida. Entretanto, em um dado momento, ela começa a colocar as peças brancas no lixo também, o que suscita a ideia da arquitetônica alteritária do eu-para-o-outro; de que não mais importa a cor, ou seja, tanto ela quanto Cida podem estar ocupando o mesmo espaço-dialógico e vivenciando, cada qual a seu modo, os desafios da vida: ela pela solidão, Cida pela necessidade do trabalho e ambas pela perda de entes queridos. Todavia, em um instante específico, ela passa a recolocar todas as peças no tabuleiro, tanto as brancas quanto as pretas. O ato de compreensão exige o movimento exotópico de deslocamento do eu até o outro. Por meio de suas próprias experiências e do seu lugar social de privilégio da branquitude, Estela se lança até a empregada negra, buscando compreender o que Cida experiencia, num posicionamento empático contemplativo do outro que lhe constitui como mulher branca.

Na sequência, como podemos averiguar na Imagem 03, a santa, que também foi retirada do lixo, é admirada por Estela que, após um momento breve de reflexão, a posiciona em sua mesa de apoio ao lado da foto do seu falecido esposo.

Imagem 04: Capturas da Cena 11



Com o rosário na mão, ela parece rememorar o conselho que Cida lhe deu antes de partir: “Quem sabe se a senhora não reza pra ela, ela não te ajuda”. Na exotopia, exclui-se a coincidência dos horizontes concretos de cada sujeito (Bakhtin, 2011) e a possibilidade de se adentrar na consciência do outro; há uma busca da compreensão sobre a vida do outro que nos constitui. A partir dessa filosofia de vida, podemos sugerir a possibilidade de que Estela, por vivenciar sua saudade de Cida, parece compreender a humilhação por ela sofrida, e por isso ora por sua volta, pedindo ajuda à santa negra.

A última cena do curta-metragem retrata o reencontro das duas mulheres, quando Cida volta a trabalhar para Estela e esse retorno sinaliza para o excedente de visão, conforme podemos constatar na imagem a seguir.

Imagem 05: Capturas da Cena 12



Pelo acordo feito do retorno de Cida sob a condição do arrependimento de Estela, a empregada negra não ocupa mais uma posição subalterna na relação patroa branca-empregada negra. Observa-se que ao propor uma partida de xadrez, a própria Cida escolhe jogar com as peças brancas. Ao tomar essa iniciativa, visto ser através dela que Cida procura confirmar se o arrependimento se cristalizou, Estela lança um olhar para a empregada, não mais aquele que julgava e humilhava, ao contrário concordando contemplativamente, e que lhe é retribuído com o olhar e o sorriso de Cida. Para além deste cruzar de olhos, Estela corrobora o posicionamento de arrependimento ao, deliberadamente, tocar na mão de Cida, fato contrário ao que ela costumava fazer com a bengala, enquanto Cida realizava as atividades domésticas (vide Cenas 2, 3, 4).

A partir do que se observa nas imagens da cena 11, pode-se identificar, mais uma vez, a presença do movimento exotópico alteritário por parte de Estela. É mediante seu semblante complacente, que se reconhece a presença do excedente de visão; é o conhecimento sobre o outro, no caso Cida, que faz Estela não ser mais a mesma ao retornar do deslocamento exotópico. Estabelece-se o ato ético responsável e responsivo por meio da empatia e Estela já não representa um sujeito que pertence exclusivamente à branquitude, visto que parece

compreender a realidade axiológica de Cida, a empregada negra; a experiência do deslocamento exotópico alteritário causou uma alteração em Estela.

Diante do exposto, observa-se a relevância do LR por pessoas negras para que possa provocar posicionamentos alteritários por parte da branquitude, e assim contribuir com uma educação antirracista. Além disso, tendo como base o terceiro princípio desta teoria, que assevera que o racismo não é inato, podemos supor que o empoderamento de Cida contribuiu de forma clara e categórica com o desaprender a ser racista de Estela.

(IN)CONCLUSÃO DE ALGUMAS IDEIAS

A partir do curta metragem *O Xadrez das Cores*, este trabalho buscou investigar acerca do movimento exotópico alteritário do branco com o negro na arena dialógica discursiva, suscitando uma possível educação antirracista para a branquitude.

As cenas analisadas, ora através dos enunciados proferidos por Estela, a patroa branca, ora por Cida, a empregada negra, juntamente com os recortes de algumas cenas apresentados por meio de capturas de tela, desvelaram que a convivência entre as personagens possibilitou a concretização do movimento alteritário empático. O reconhecimento por Cida de que Estela era racista e sua atitude responsiva ativa para os enunciados axiologicamente demarcados por humilhação, reverberaram em seu interesse na busca por expandir seus conhecimentos, por meio da aprendizagem do jogo de xadrez.

Ao ser comparada com a peça do peão no referido jogo, por ser a empregada negra, sujeito de menor valor assim considerado por Estela, Cida aprende que este mesmo peão, ao alcançar a última casa do tabuleiro do oponente pode se transformar em qualquer peça já descartada do jogo, inclusive na rainha. Diante dessa possibilidade, Cida faz uma referência com a vida social, especificamente a vida do negro, fato que lhe propicia uma tomada de postura combativa antirracista diante dos enunciados e atos racistas de sua patroa branca. É este posicionamento de Cida que desencadeia reflexões em Estela e provoca uma transformação de postura o movimento alteritário

REFERÊNCIAS

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

AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth. (org.). 2 ed. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins, 2011.

_____. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

BRITO, Fausto. **O Racismo na História do Brasil: as ideologias de desigualdades raciais na formação da sociedade brasileira**. Jundiaí, S.P.: Paco, 2022.

CARDOSO, Lourenço. Retrato do Branco Racista e Anti-Racista. **Reflexão e Ação**. v. 18, p. 46-76, 2010.

DI CAMARGO, Ivo Júnior. **Mikhail Bakhtin na Linguagem Cinematográfica**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GOMES, Neuma Lino. 2005. **Termos e Conceitos Presentes do Debate sobre Ralações Raciais no Brasil: uma breve discussão**. <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

LEMOS, André Luiz do Carmo Barbosa. **Letramento Histórico e Racial: as relações entre cultura histórica, aprendizagem histórica e identidade racial**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

MOITELLO, Valdemir. **Bakhtin e o Lugar da Linguagem na Psicologia**. São Carlos: João e Pedro Editores, 2018.

NASCIMENTO, Joseph Bezerra do. **Alteridade**. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. (orgs.). **Diálogos em Verbetes**: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem. São Carlos: João & Pedro Editores, 2022, p. 17-21.

O XADREZ as cores. Direção de Marcos Schiavon. Rio de Janeiro: O2 Filmes, 2004 (22 min).

PAULA, Luciane de. Curso Análise Dialógica do Discurso - Aula 6. Lugar, 27 jan. 2021. **O Tempo-Espaço Discursivo**: cronotopia e exotopia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=atPK__7EYN4&t=4658s. Acesso em 24 jun. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Racismo e “Branquitude” na Sociedade Brasileira**. Entrevista. Revista IHU, 09 fev. 2015 Fonte: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/539722-racismo-e-branquitude-na-sociedade-brasileira-entrevista-com-lia-vainer-schucma>. Acesso em 30 abr. 2024.

SILVA, Juan dos Santos. Exotopia. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. (orgs.). **Diálogos em Verbetes**: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem. São Carlos: João & Pedro Editores, 2022, p. 95-99.

SOUZA, Fábio Marques de; SOARES, Maxwell Barboza. **Confluências entre Cinema e Ensino**: reflexões mediadas por Mikhail Bakhtin, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

TWINE, France Winddance. A White Side of Black Britain: the concept of racial literacy. **Ethnic Racial Studies**, 27:6, 2004, p. 878-907.

XAVIER, Manassés Moraes. **Educomunicação em Perspectiva Dialógico-Discursiva**. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

PONDERAÇÃO ACERCA DA EXPERIÊNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

Janelúcia Santos Farias¹
Ana Cabanas²

RESUMO

A educação das relações etnicorraciais é uma possibilidade de aprendizagem entre indígenas, afrodescendentes, orientais e caucasianos, que possibilita trocas de conhecimentos e visa à construção de uma sociedade que possa considerar a diversidade, com a igualdade de direitos e a equidade. Diante disso, este artigo visa analisar a aplicabilidade da Lei nº10.639/2003 no currículo, considerando o contexto em que ela está inserida. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com caráter qualitativo que se fundamentou em autores como José de Moura Romão que discorre acerca do movimento negro brasileiro e as diretrizes da educação nacional. Assim, destaca-se como resultados que no Brasil tem-se um currículo monocultural, eurocentrado, racista, machista e silenciador de diversas culturas sendo crucial processo de mudança. Mudar esse processo é extremamente necessário em tempos de descolonização. O currículo é um espaço de significação e ressignificação, estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. Por isso, conclui-se que estudar a cultura africana no contexto escolar é compreender a raiz, os ancestrais e a si. Contudo, a aprendizagem compreende o conjunto de complexas apropriações cognitivas que contribuem para o sujeito interpretar o real e construir o conhecimento que envolve a Educação Inter étnica onde as concepções de diversidade e cidadania devem estar presentes na composição curricular da educação de crianças, jovens e adultos contemplando a Lei nº10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

Palavras-chave: Educação etnicorracial, Currículo, Formação docente, Prática pedagógica. Ensino Fundamental I.

1 Discente do Doutorado em Ciencias de la Educación da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS) em janegadu63@gmail.com

2 Orientadora - Docente do Doutorado em Ciencias de la Educación da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS) anakabanass@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação das relações etnicorraciais é uma possibilidade de aprendizagem entre indígenas, afrodescendentes, orientais e caucasianos, que possibilita trocas de conhecimentos e visa à construção de uma sociedade que possa considerar a diversidade, com a igualdade de direitos e a equidade. Portanto, a construção de uma sociedade mais igualitária; acrescenta-se a isso que, não é apenas nas salas de aulas ou em algumas disciplinas específicas, poderá ser trabalhada a educação das relações etnicorraciais.

A temática etnicorracial se reporta ao conhecimento e à valorização dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina que o currículo da rede oficial de ensino seja estruturado, considerando a História da África, dos africanos, dos afrodescendentes e indígenas no Brasil como também contribuição na formação da sociedade brasileira.

A sociedade brasileira é fortemente marcada pelo racismo estrutural. Uma das funções da educação deve ser justamente o de combater o racismo e qualquer tipo de expressão de preconceito, além de valorizar a contribuição histórica dos diversos povos brasileiros, as características e as memórias.

Todos os espaços e as disciplinas da escola devem se envolver na temática. Um dos grandes desafios da Educação Básica do Brasil do século XXI é a implementação das práticas pedagógicas integradas ao currículo que dialogue com a temática etnicorracial; adoção está representada pelas legislações da educação brasileira que tornam obrigatória a inclusão da história da África, da cultura afro-brasileira e indígenas nos currículos das escolas públicas e particulares do Brasil na luta por uma sociedade mais igualitária.

Como questão norteadora do trabalho, apresenta-se a pergunta problema: De que forma as práticas pedagógicas atendem ao currículo integrando a educação etnicorracial?

METODOLOGIA

Neste ensaio, aplicou-se uma pesquisa bibliográfica com caráter qualitativo. Para isso, fundamentou-se em autores como José Moura Romão que trata sobre o movimento negro brasileiro e as diretrizes da educação nacional.

Além dele, também embasam este trabalho o pensamento libertário e de resistência política, cultural e epistemológica ligados à Filosofia Africana e Afrodiaspórica, como Mogobe Ramose, Marcien Towa, Antony Kwame Appiah, Kabenguele Munanga. Entre os estudiosos brasileiros sobre afrodiaspóricos e indígenas estão Nilma Lino Gomes e Wanderson Flor do Nascimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Muitos são os desafios que se vive no Brasil em busca de garantir uma escola democrática para que todos os alunos tenham uma educação de qualidade.

Tem-se que viver em um momento desconcertante quando se trata da abordagem da educação. Existem problemas profundos que têm origem em causas diferentes, especialmente em uma sociedade em mudança cuja configuração futura não podemos prever e para a qual é difícil preparar uma nova geração (Bruner, 1982, p. 835).

Uma escola deve estar comprometida com a necessidade dessa nova geração, capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, que seja capaz de pensar, falar e participar de uma cultura que, por sua vez, serve para expandir e atualizar as habilidades de cognição. Sendo assim, pode-se dizer que a prática pedagógica é bastante complexa. Portanto, o que acontece na escola é muito mais o resultado de uma rede de relacionamentos que se constrói no cotidiano do professor, do aluno e do conhecimento.

Então indagamos: Qual a função da educação? O que a escola agrega de valor na vida humana? Em geral, acredita-se que a educação aponta o caminho do dinamismo, considerando a preservação da cultura da comunidade na qual o indivíduo está inserido.

De acordo com Martins (2005), o vocábulo educação foi inserida na Língua Portuguesa no século XVII, sendo identificadas duas raízes para este conceito: *educere/dúcere*, com uma raiz indo-européia *duk*, cuja acepção primitiva era, conduzir, guiar; e *ducare/educare*, verbo em latim cujo sentido é o de criar uma criança, nutri-la e fazê-la crescer.

Portanto, a palavra educação designa o conjunto de influências que os homens exercem sobre outros ou, em conjunto, realizam sobre a natureza (Libâneo, 2001). Assim, considerando que o homem não possui um aparelho

instintivo como o de grande parte dos animais, precisa ser socializado para sobreviver e a ação de socializar envolve a educação deles.

Desde os primórdios da história humana, com o surgimento da linguagem e das técnicas de produção, o ato de educar existe. Nas comunidades tribais, essa ação acontecia informalmente, relacionando-se com os aprendizados necessários para assegurar a sobrevivência imediata do grupo. Assim, em um processo contínuo, as pessoas se educavam e educavam as novas gerações no contato com o fazer cotidiano, ou seja, com o trabalho.

Manacorda (1989) estabelece uma relação entre os modos de produção/trabalho e a educação. Em um período histórico em que o processo de trabalho era comum, a educação acontecia de forma assistemática, numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, sem espaço institucionalizado.

O autor revela que a ruptura do modo de produção comunal e o subsequente surgimento da sociedade de classes trazem a institucionalização da educação e, conseqüentemente, o surgimento da escola, termo derivado do grego *scholé*, cujo significado etimológico é o lugar do ócio.

O vocábulo *scholé* surgiu na Antiguidade, com o aparecimento de uma classe social dominante, que dispõe de lazer, de ócio e de tempo livre, uma educação diferenciada, a escola. Retomando o significado da palavra escola como lugar do ócio, no contexto contemporâneo, escola se vincula à formação para o trabalho, a depender do nível de ensino, tendo em vista que na época frequentavam tal espaço aqueles que possuíam tempo livre; o que significava ser alguém com condição socioeconômica privilegiada, de posses, que não precisava trabalhar, mas que tinha o objetivo de pensar e de refletir com o grupo.

Assim, a educação dos membros da classe dominante passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho, na medida em que este se educa no próprio processo de produção e da vida.

À luz da teoria de Manacorda (1989), mesmo com o surgimento destes lócus especiais, ao longo de todo o período antigo e medieval, grande parte da população continuava se educando no próprio processo de produzir a existência e dos senhores por meio das atividades consideradas indignas. Para estes, considerava-se secundária a forma escolar da educação. A escola, portanto, permaneceu como forma restrita de educação, somente ascendendo à condição de forma principal, dominante e generalizada de educação na época moderna.

A transmissão do patrimônio cultural depende das condições as classes sociais dos sujeitos, já que a atitude diante dos bens culturais, em geral, e da instituição escolar, em particular, é condicionada pelo capital cultural e por certo *ethos* transmitido pela família, que difere conforme as classes sociais.

Essa transmissão se dá mais por vias indiretas que diretas, paulatinamente, de forma osmótica, isto é, sem a necessidade de um aprendizado formal e metódico. Por ser uma herança cultural, da qual o herdeiro dificilmente escapa, a família a transmite em uma combinação das mais variadas propriedades e certo *ethos*. Como explicado por Bourdieu (2002, p. 42), um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural, a instituição escolar e o sistema de ensino”.

Sendo assim, a responsável por dar continuidade à transmissão cultural iniciada pela família é a ação pedagógica. Portanto, ao se identificar a escola como principal instituição por meio da qual se mantêm e se legitimam privilégios sociais, Bourdieu (1979), conduz à reflexão sobre onde se dá o processo educativo, haja vista que a educação organizada e orientada tem lugar no seio da família ou na escola. Com isso, os outros modos de educar, segundo Bourdieu (1979, p. 122), “são situações cotidianas, frutos do acaso”, ou seja, de um processo de socialização espontâneo e não necessariamente intencional.

Freire (2003) observa que a educação se fundamenta na relação entre sujeitos pelo diálogo sobre o mundo, portanto, é a comunicação entre sujeitos, o que não implica em concordância entre os que se comunicam, mas em postura crítica. Diante disso, educar é problematizar, dialogar em torno da realidade, produzir intersubjetiva do conhecimento entre sujeitos. Isso implica dizer que essa percepção se contrapõe a concepção da educação tradicional onde o professor é o Iluminado e o aluno não o é.

Além disso, Freire (2003) lembra que no processo educativo, educador e educando, se humanizam e se relacionam com dignidade e que impossibilita a relação vertical e apelo a autoridade. A educação escolar é a instituição que foi criada para ensinar crianças, jovens e adultos a conhecerem, refletirem e agirem sobre o mundo como é e não para apontar caminhos que devem seguir; ou mesmo se restringindo à formação de instrumentalização para o mundo laboral, considerando as possibilidades e os limites dos discursos em defesa da igualdade e da diversidade, presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), das políticas públicas educacionais.

Não somente para a formação de mão de obra para um mercado capitalista que financia a pobreza, a massificação do trabalho, a banalização da valorização profissional e as desigualdades sociais, materializam-se em forma de violência a toda e qualquer situação que se mostre diferente do padrão estipulado pela sociedade, mas uma educação para a equidade.

Nesse sentido, a educação busca a produção de conhecimento em contato com a comunidade, promovendo o diálogo para pensar, refletir e desencadear ações educativas que possam se efetivar na experiência realizada no espaço comum a todos os cidadãos e a toda comunidade com as diferentes características. No Brasil, a diversidade etnicorracial é uma possibilidade de se ter uma sociedade que valorize as origens históricas, socioculturais, políticas, econômicas e ideológicas na construção da identidade.

As relações entre as raças ocorrem no seio da sociedade e repercutem nas práticas escolares, sendo esta formadora de valores socioculturais no contexto em que se encontra inserida. Desse modo, neste artigo, aborda-se a educação das relações etnicorraciais no Ensino Fundamental I para se conhecerem os desafios históricos, se constroem e se elucidarem situações problemas de compreensões conceituais de natureza filosófica e ética, assim como, refletir sobre as possíveis resistências e avanços existentes nessa questão.

A educação brasileira por meio das legislações educacionais, no tocante ao Ensino Fundamental I, estabelece orientações, definições e princípios para este seguimento da educação. O ensino da História da África no Brasil e da cultura africana e afro-brasileira, bem como as lutas dos povos negros e a contribuição na formação da sociedade brasileira educação das relações etnicorraciais se torna uma possibilidade de aprendizagem neste país de multicultural.

Contudo, o problema a ser estudo está relacionado com a falta de aplicabilidade do currículo escolar afrocentrado na prática pedagógica da educação etnicorracial causa inquietação, pensar em práticas pedagógicas atendam ao currículo do Ensino Fundamental I, integrando a educação etnicorracial nas escolas.

A obrigatoriedade no currículo e nas práticas pedagógicas representa um dos marcos antirracismo mais relevantes da história da Educação Brasileira, uma vez que envolve os hábitos e os costumes de indígenas, afrodescendentes, orientais e europeus, possibilitando trocas de conhecimentos, visando à construção de uma sociedade que possa considerar a diversidade etnicorracial com

igualdade de direitos e equidade, portanto, a construção de uma sociedade mais igualitária.

A resistência social como forma de luta do povo negro no resgate e na valorização cultural provem as ações efetivadas referente à memória do povo africano e afrodescendente que ainda continuam sendo tratadas de forma folclórica, por uma sociedade que supervaloriza a cultura europeia ignorando ou pouco valorizando as culturas africanas.

Nos últimos anos existe uma grande necessidade do debate sobre a educação pautada na Lei nº 10.639/2003, considerando a inserção da cultura afro-brasileira e indígena ao currículo escolar, como também, a cultura das pessoas que habitam espaço urbano. Dessa forma, considera-se essencial a realização de mais pesquisas nesta área, pois se torna-se possível contribuir aos educadores, aos educandos e às comunidades, sendo necessário pensar numa educação que parta da realidade dos educandos, construída em conjunto com eles, favorecendo a *práxis* pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação, além de um direito social, é entendida como um processo de desenvolvimento humano, pois corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. No entanto, o contexto da coletividade, das pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais é considerada como uma complexidade da resolução do problema, uma vez que a educação a serviço da diversidade é um desafio para a revitalização da autoimagem do povo negro.

Diferentes manifestações culturais acompanham a história social e econômica de povos que chegaram do outro lado do Atlântico para trabalhar, em condições escravas, a fim de construir um país chamado Brasil. Com isso, a aplicabilidade da solução do problema está centrada no racismo e em outros preconceitos profundamente enraizados na vida brasileira. Contudo, a história e a cultura mostram os movimentos, as lutas, os quilombos que apontam para caminhos de conquistas para ocupar lugares de direito na sociedade nacional e que devem estar presentes nas escolas e no currículo.

Diante disso, o diferencial do tema estudado está focado nos princípios significativos e fundamentais da educação etnicorracial que refletem na orientação dos profissionais de educação quanto ao trato positivo deste e variadas

sugestões para se construir um referencial curricular no qual alguns elementos constitutivos da cosmovisão africana, em grande parte, no campo educacional brasileiro, tem como base a cultura africana, considerando a ancestralidade, a circularidade, a solidariedade, a oralidade, a integração e a coletividade.

Dessa maneira o fator motivacional se respalda na cultura africana que impacta na linguagem, nas identidades e nas subjetividades, por conseguinte, exerce efeito nas práticas sociais e na educação etnicorracial. Contudo, a valorização do currículo da rede pública de ensino acerca da História da África e dos africanos, da luta dos povos negros no Brasil e da contribuição do negro na formação da sociedade brasileira, uma vez que modifica a prática pedagógica que deve ser contextualizada à cultura estudantil, retratando aos hábitos e aos costumes afro-brasileiros.

A cultura de uma organização escolar no espaço urbano não pode ser imposta, ela precisa interagir com o contexto social e cultural do ambiente onde está inserida. Pensando assim, não se pode conceber uma escola no ambiente urbano que tenha uma visão verticalizada e imponha os valores da cultura urbana como sendo os melhores e os únicos capazes de construir o conhecimento formal. O educador Paulo Freire (2008) propõe que a ação pedagógica deve partir da realidade dos educandos e não a ela ser direcionada. Tenciona-se, com as reflexões apresentadas, alcançar as/os professoras/es e profissionais atuantes nas escolas (como também as/os futuras/os profissionais) da importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnica da população escolar.

Silva (2010) expõe que no Brasil tem-se um currículo monocultural, euro-centrado, racista, machista e silenciador de diversas culturas sendo crucial processo de mudança. Mudar esse processo é extremamente necessário em tempos de descolonização. O currículo é um espaço de significação e ressignificação, estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais.

Desse modo, Nascimento e Cabral (2023, p. 81) compreende que “o fortalecimento da identidade nacional não pode ser pleno enquanto se mantiver o silenciamento de qualquer elemento constitutivo desta identidade”. Nesse ínterim, tem-se a resistência social como forma de luta do povo negro no resgate e valorização da cultura. Romão (2014) afirma que as ações efetivadas dos grupos de resistência têm impedido que a memória do povo africano e afrodescendente continuem sendo tratadas de forma folclórica, criminosa e desumanizada,

por uma sociedade que supervaloriza a cultura europeia ignorando ou pouco valorizando as culturas indígenas, africanas e asiáticas.

Como resultado desse movimento de resistência, em 2003, foi promulgada a Lei Federal nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, nº 9394/1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis de ensino. Em 2004, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais que estabelecem orientações, definições e princípios para a educação destas. No ano de 2008, a Lei Federal nº 11.645/08 alterou novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para acrescentar também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no currículo das escolas de todo o Brasil.

No texto da LDBEN de Brasil (1996), a educação das relações étnico-raciais torna-se uma possibilidade de aprendizagem entre índios, negros, amarelos e brancos, possibilitando trocas de conhecimentos, visando a construção de uma sociedade que possa considerar a diversidade étnico-racial, com igualdade de direitos, equidade, portanto a construção de uma sociedade mais igualitária. Também determina que não é apenas nas salas de aulas ou em algumas disciplinas específicas que poderá ser trabalhada a educação das relações etnicorraciais e sim em todos os espaços e disciplinas da escola.

Um dos grandes desafios da Educação Básica do Brasil do século XXI é a implementação das Leis nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, as quais tornam obrigatória a inclusão da história da África, da história da cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos das escolas públicas e particulares do Brasil, na luta por uma sociedade mais igualitária. Caracteriza-se fundamentalmente por uma implicação com a promoção de uma educação comprometida com a diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira, especialmente com a percepção da africana, em virtude da preponderância na construção social, cultural, política e econômica, sendo basilar para a construção de uma sociedade igualitária, menos racista e mais inclusiva.

A LDBEN de/1996) foi alterada pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei nº 11.645/2008, para determinar no currículo da rede oficial de ensino a História da África e dos africanos, a luta dos povos negros e indígenas no Brasil como também contribuição do negro e do índio na formação da sociedade brasileira, visando contribuir para concretização e efetivação das ações que contemplem

as determinações legais, apresenta orientações para todos os segmentos do ensino.

Na Modificação do texto legal da LDBEN, aclara-se que nos conteúdos programáticos deverão constar aspectos essenciais relativos à valorização da cultura dos grupos formadores da população brasileiras, povos africanos e indígenas. Portanto, além dos conhecimentos relativos à História da África devemos também tratar das contribuições históricas dos povos africanos e indígenas para a construção e formação da sociedade nas áreas econômica, política cultural e social. Diante do aparato legal fica pautado a necessidade de um tratamento interdisciplinar aos conteúdos à serem trabalhados, o que requer um projeto didático que articule conteúdos e componentes curriculares de diversas áreas do conhecimento.

Diante de tais determinações legais e considerando os pressupostos teóricos direcionados para o cumprimento da legislação em vigor, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais (DNERER) de Brasil (2004), lembra que garantir o exercício desse direito é um desafio que impõe ao campo da educação o fortalecimento das políticas públicas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã, valorizando a riqueza da diversidade etnicorracial e cultural.

As DNERER ainda propõem orientações específicas para a inclusão da Temática Etnicorracial nos diversos segmentos do ensino, numa abordagem multidisciplinar inseridas no planejamento das atividades à serem realizadas no processo educativo. Do ponto de vista prático, o debate atual em torno dessas Leis, bem como das práticas pedagógicas e didáticas desenvolvidas nas escolas, estão quase que exclusivamente restritas às iniciativas feitas no contexto de disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. Entretanto, passados 21 anos, desde que essas legislações entraram em vigor, ainda se vê que muitas escolas brasileiras têm dificuldades em implementá-las no currículo.

A escola pública possui como premissa promover educação de qualidade, garantindo acesso à cultura, esporte e lazer, contribuindo para a formação do cidadão e a inclusão social. Os princípios e as responsabilidades devem ser o da Equidade e qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem; Democratização do acesso, Valorização da cultura e do saber popular; Democratização e modernização da gestão, garantindo o caráter participativo e descentralizado.

A aprendizagem, compreende o conjunto de complexas apropriações cognitivas que contribuem para o sujeito interpretar o real e construir o conhecimento, que envolve a Educação Inter étnica onde as concepções de diversidade e cidadania devem estar presentes na composição curricular da educação de crianças, jovens e adultos contemplando a Lei nº10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

A escola como espaço de socialização é parte do processo de construção de identidades: de raça, gênero e de sexualidade. A identidade etnicorracial nos diz sobre o modo de ser de cada um de nós enquanto negro/a, branco/a, indígena, a luta, a solidariedade e a motivação, que apontam para caminhos de conquistas, ocupando lugares de direito na sociedade nacional. Sendo assim, o estudo da cultura africana é relevante por movimentar e fazer compreender os aspectos e riquezas africanas, da diversidade étnica, e estão presentes em manifestações culturais, de lutas, de afirmações, de celebrações e nos tempos de festas; sendo uma fermenta para apoiar reflexões sobre direito, cultura e cidadania.

Portanto, fundamentando-se na visão de Vóvio (2019), estudar a cultura africana no contexto escolar é compreender a raiz, os ancestrais e a si. Sendo os itens autonomia, cidadania, participação social e política, valores, gestão democrática, participação ativa dos pais, alunos e professores, qualidade do ensino, valorização profissional e melhoria da qualidade de vida aspectos necessários para o desenvolvimento do educando.

A colonialidade teve e tem impacto sobre a linguagem, as identidades, as subjetividades e, por conseguinte, exerce efeito nas práticas sociais, na educação. Assim, reconhecer e valorizar a cultura afrobrasileira levando-se em consideração as contribuições do povo negro – estudo de palavras de origem africana que são comuns em nosso idioma, contribuições artísticas e culturas na Ciranda de leitura de contos africanos, leitura de textos informativos e científicos que tratem do tema africanidade e ancestralidade na formação cultural brasileira.

Educar para diversidade e implementar as Leis nº10.639/2003 na educação e no currículo das escolas é condição primordial para a formação de indivíduos conscientes em uma comunidade onde a diversidade tem característica marcante; portanto é considerar a inter-relação com alguns fatores, como os desafios da articulação entre políticas de igualdade/equidade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional. Portanto, sendo a diversidade uma construção histórica, cultural, social e política das diferenças, não se limita à qualidade do que é diferente do ponto de vista biológico ou natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, conclui-se que é indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade e transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma prática pedagógica constante e necessária, parece ser o grande desafio docente, seres humanos.

A escola não deve ignorar esses aspectos da identidade dos alunos e alunas, pelo contrário, numa educação plural a identidade racial e de gênero são aspectos a ser considerados na abordagem dos conteúdos, na escolha da metodologia, nas práticas pedagógicas e de avaliação do ensino-aprendizagem. Quanto ao conceito de espaço escolar, percebeu-se o quanto ele é dinâmico e diversificado.

Com isso, a interação entre a cultura da comunidade e a organização escolar presente nesse ambiente envolve um conjunto de crenças e valores que redundam em coerência e comunhão de propósitos, expressas em uma gestão participativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e base da educação Nacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?-tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Lei nº 10.639, de 09 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”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 15 jun. 2024.

BOURDIEU, P. **Reprodução cultural e reprodução social**. Trad. S. Micele. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2022, p. 296-36

BOURDIEU, P. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

BRUNER, J. The Language of Education. **Social Research**, v. 49, no. 4, 1982, p. 835-53.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES, N. L. *et al.* (Orgs.). **Indagações sobre currículo** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). ONU Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. 4 ed. Brasília: IPEA, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** São Paulo: Cortez, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, J. B. A escola pública como um espaço sociocultural. **CEPPG Revista**, v. 7, p. 91-103, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2003.

NASCIMENTO, R. N. F do; CABRAL, M. F. O. A aplicação das leis 10.639/03 e 11645/08 na educação básica: um balanço das pesquisas da pós-graduação no período de 2010 a 2020. **Revista de Educação Interterritórios**, v. 9, n. 18, 2023.

ROMÃO, J. M. O movimento negro brasileiro e as diretrizes da educação nacional: a Lei Federal 10.639/03 é LDB. In: CARDOSO, P. J.; RASCKE, K. L. (Orgs.). **Formação de Professores**: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014. p. 29-41.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

VÓVIO, C. L. A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo. **Revista Íkala**, v. 24, n. 2 maio/ago. 2019.

O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA EM “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O USO DE LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thiara de Sousa Crispim¹
Mar Silva²

RESUMO

Nos últimos anos, apesar da resistência na efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08, tem-se investido mais em práticas antirracistas nos ambientes de educação formal. A exemplo disso, citamos a realidade da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE) que lançou o selo “Escola Antirracista”, na perspectiva de fomentar práticas efetivas de combate ao racismo no contexto escolar. No entanto, percebemos como a execução desse plano no cotidiano se dá de uma forma precarizada, sobretudo por falta de um compromisso crítico no combate ao racismo. Nós, que somos educadoras das infâncias, no cotidiano escolar e em momentos de formação continuada, percebemos o uso frequente do livro “Menina bonita do laço de fita” como material de referência no exercício de práticas antirracistas na Educação Infantil. Na qualidade de pessoas racializadas e engajadas com o combate crítico e efetivo ao racismo na

1 Mulher negra, mãe da Tarsila, filha da Cria e raiz. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e profissional atualmente inserida na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza como auxiliar de sala. Apaixonada pela primeira infância e por Literatura Infantil, encontra na atuação junto aos Coletivo Mapinduzi (UECE) e Coletivo de Mães da UECE a força amorosa necessária para compor caminhos mais férteis. E-mail: thiara.crispim@aluno.uece.br.

2 Das línguas e linguagens. Dos afetos e afetamentos. Dos encantos e feitiços. Das magias da palavra. Das não binariedades. Mar, Maré Braba, Anansi Owèrè. Poeta, artista das visualidades, pedagoga, linguista, amante e amada. Interagente-coordenadora afetiva do Coletivo Mapinduzi – grupo de estudos de intelectuais negras. Minhas escrevivências são muitas. Minhas águas INdisciplinadas desaguam em diferentes áreas do conhecimento, percorrendo as encruzadas gênero-raça-infâncias-docências masculinas-linguagem-educação. Atualmente, estou num processo de encantamento ao lado das minhas crianças bem pequenas, nos Infantis II e III na Rede Municipal de Fortaleza (CE). Vivo ao máximo, sou a poesia que faço. E-mail: mar.silva@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

sociedade brasileira, rejeitamos o material em questão, entendendo que ele atende aos interesses da branquitude. Nessa perspectiva, no trabalho em tela, objetivamos analisar criticamente o livro “Menina bonita do laço de fita”, a partir de nossas vivências enquanto professoras negras que estão inseridas na Educação Infantil, e sob a orientação das noções de História Única (Chimamanda Ngozi Adiche, 2019), Pacto Narcísico da Branquitude (Cida Bento, 2020), patriarcado supremacista branco capitalista imperialista (bell hooks, 2022). Concluímos, a partir da análise, que o livro em questão não se enquadra enquanto referência de literatura infantil de referência negra, afro-brasileira e indígena, visto que (I) atende aos interesses da Supremacia branca e (II) não fomenta a construção de um imaginário positivo em relação às populações negras. Mas, fabulando novos começos, sugerimos novas perspectivas para o uso de Literatura Infantil afro-brasileira, africana e indígena na Educação Infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Literatura Infantil afro-brasileira e indígena, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Analisando a Literatura Infantil utilizada em salas de referência na Educação Infantil como uma ferramenta pedagógica intencional, por se tratar de um lugar de narrativas capazes de influenciar as subjetividades de crianças na construção identitária individual e coletiva, pensamos em como esse campo, que deveria ser amplamente respaldado pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.644/2008, que tratam, respectivamente, da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas, mesmo após duas décadas, ainda apresenta discrepâncias entre teoria e prática efetivamente empregadas no dia a dia das instituições de ensino.

Os livros de Literatura Infantil de referência afro-brasileira, africana e indígena são instrumentos fundamentais na tarefa de contra-narrar a história imposta que persiste em nos manter subordinadas ao sistema opressor que mata ou encarcera a população negra e indígena em nosso país. Forjadas a muitas mãos, essas leis são fruto de séculos de lutas, e é por acreditar nesse marco como uma das muitas conquistas de um movimento negro brasileiro articulado e presente, que não podemos permitir que sua autoridade e relevância se esvançam com o tempo a partir de seu descumprimento, até certo ponto, deliberado.

Com o avanço da reocupação de muitos lugares antes negados ao corpo fora do padrão da branquitude, hoje não é difícil encontrar inúmeras obras que representam a figura negra, afro-brasileira e indígena na Literatura Infantil, gerando a impressão, até certo ponto equivocada, de que alcançamos um estado de igualdade em oportunidades. Pois, contraditoriamente, aliado a esse “avanço” na representatividade negra e indígena, o mercado editorial ainda é dominado por homens cisgênero brancos. É preciso querer enxergar qual imagem está sendo refletida nessas obras e que voz ecoa delas.

Esse movimento eurocentrado, projetado ao longo de nossa história nacional, tem sido uma régua social subliminar, em que sua assimilação provoca a negação da opressão sofrida pelo próprio oprimido. Movimento que se pauta numa articulação de manutenção de privilégios de um determinado grupo em detrimento de outros (Chimamanda Ngozi Adichie, 2019), perpetuado por um senso de superioridade autoatribuído (Cida Bento, 2020).

Tendo isso em vista, é fundamental identificar e corrigir o alcance e o comprometimento com a pauta étnico-racial nas escolas para que consigamos otimizá-la enquanto política de reparação que busca a equidade para a popula-

ção colocada à margem da sociedade. Assim, propomos uma análise crítica do livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, por ser um material que, para além da descontextualização temporal, contribui para a permanência de um estado de distanciamento da criança negra de sua identidade e cultura.

Quando se reivindica uma atualização acerca das práticas educacionais, faz-se necessário levar em consideração nossa trajetória enquanto pessoas negras em uma sociedade marcada pela violência a partir do tom de pele, da classe social, da cultura e do gênero. Há uma contradição na ideia de querer ser agente no avanço de políticas de reparação histórica sem que abandonemos perspectivas teórico-metodológicas e instrumentos que divergem da proposta de construção de espaços de (re)existência, trazendo à superfície a visibilidade da identidade negra, afro-brasileira e indígena que não seja a partir da perspectiva do imaginário branco colonialista. Uma perspectiva que, carregada de preconceitos, inverdades e estereótipos, é extremamente violenta.

Atualmente, é possível encontrar uma grande variedade de narrativas dentro da Literatura Infantil de referência afro-brasileira, africana e indígena, desassociando a ideia superficial da branquitude de que se deve focar unicamente na cor da pele. É por entender que não é possível desconstruir o racismo sem antes desestruturar também toda forma de opressão sobre questões de gênero, classe e outros marcadores de diferença, que exercitamos esse movimento crítico.

Assim sendo, nesse movimento de contra-demanda, abandonamos a narrativa da branquitude que nos coloca no mesmo lugar, homogeneizando e diluindo nossa existência ancestral. Assumimos o compromisso de dar visibilidade e sonoridade às narrativas que qualificam nossa ancestralidade, propondo ampliações e constante reavaliação da formação de profissionais na educação para as relações étnico-raciais, principalmente na criticidade sobre os referenciais utilizados nas construções das vivências com as crianças da Educação Infantil.

Nesse gingado teórico, nos pautamos nos saberes críticos elaborados por autoras como Chimamanda Ngozi Adichie, ao discutir o perigo da história única (Adiche, 2019); Cida Bento, ao tensionar o Pacto Narcísico da Branquitude (Bento, 2020); bell hooks, ao refletir sobre o patriarcado supremacista branco capitalista imperialista (hooks, 2022). Ainda nesse Ziriguidum, anunciamos novas perspectivas para o uso de Literatura na Educação Infantil, pautadas nos 10 indicadores da Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil

(Linebeiju), embasada pela Pedagogia Ecoancestral, de Kiusan de Oliveira (2020). Desta forma, começamos, aqui neste trabalho, a construir um debate acerca do compromisso que assumimos enquanto formadores – ao mesmo tempo em que somos porta-vozes de nossas histórias – de estabelecer na práxis diária uma educação transformadora e democrática como um direito de todas as crianças.

COMEÇANDO DO COMEÇO: PROBLEMATIZANDO

O clássico premiado “Menina Bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, publicado primeiramente em 1986, é um livro de literatura infantil de amplo alcance e constantemente utilizado em salas de aula e bibliotecas como obra de referência para se trabalhar educação para as relações étnico-raciais com crianças de várias idades ainda nos dias de hoje.

Trata-se da estória de um coelho branco que, admirado com a beleza de uma menina preta retinta, deseja saber como fazer para ser da cor dela ou ter uma filha da mesma cor. Com isso, o coelho investe em perguntas sobre o que deu origem a cor da menina, no que ela, sem saber responder, vai falando o que lhe vem à mente. Então ele passa a reproduzir todas as situações que a menina lhe fala para dar sentido a sua cor, como o uso de tinta preta ou o consumo excessivo de café, entre outras situações. O coelho não consegue ficar da cor desejada e, quando a menina já iria falar outra invenção, ele escuta da mãe da menina que a cor dela se devia à avó. A partir daí, ele passa a entender que se tratava de herança genética. Finalmente, o coelho branco vai em busca de uma coelha preta para realizar seu sonho.

A narrativa, aparentemente inofensiva, é carregada de símbolos para quem, com o mínimo de senso crítico, não ignora o contexto histórico de violências no qual estamos inseridos a respeito das relações étnico-raciais desde o período colonialista. A começar pelo fato de a publicação ser utilizada como material indispensável no empoderamento de meninas negras em muitas escolas, atualmente, mesmo após mais de 38 anos de sua primeira edição, demonstrando, com isso, que muitos profissionais não buscam autoatualização para novas práticas educacionais antirracistas.

Além disso, Ana Maria Machado, enquanto uma mulher cisgênero branca, ocupa um espaço que não lhe pertence e corrobora com o silenciamento de autoras que desde aquela época escreviam e sentiam na pele, como Kiusam de

Oliveira e Heloisa Pires Lima – mulheres negras, autoras, intelectuais, que tendo vivenciado no cotidiano de suas vidas situações inúmeras acerca do racismo estrutural em nosso país, poderiam contribuir e contribuem de maneira verdadeira para a quebra de um ciclo de narrativa única, além de incompleta, sobre nossa própria história.

Chimamanda Ngozi Adichie, em “O perigo de uma história única”, obra adaptada de sua palestra no TED talk em 2009, ressalta com maestria como isso tem afetado nosso modo de se relacionar com o outro e com nós mesmos. Para a autora, é assim que se cria uma história única: “mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adiche, 2019, p. 22).

Nesse quesito, a contínua referência ao livro que estamos a problematizar é, sem dúvidas, uma maneira de manutenção da história única contada pela branquitude. Pensando no contexto em que estamos inseridas, que é o da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que não poucas vezes, professoras e formadoras sugeriram esse material como sendo de “referência” para práticas antirracistas com crianças pequenas e bem pequenas, problematizamos, inicialmente, o fato de ser um livro escrito por uma mulher cis branca, ou seja, uma representação da negritude feita por uma pessoa não negra.

Nesse ponto, destacamos uma reflexão importante sobre como a história única está atrelada a quem tem o poder de contar as histórias, pois, segundo Adiche (2019, p. 22-24):

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

Consoante Adiche (2019), consideramos que o poder está atrelado não só em contar a história de um povo, mas de fazer com que essa história seja definitiva. A quem, em relação ao que está sendo problematizado, possa dizer que existem outras histórias sendo contadas, respondemos que, sim, outras histórias são contadas, mas não ouvidas, disseminadas e/ou potencializadas como a história contada por quem detém o poder: a branquitude.

E aqui é interessante analisar que Ana Maria Machado, como figura de referência nesse campo da Literatura Infantil em nosso país, por ocupar um espaço majoritariamente masculino, é mantida em muitas perspectivas sob o véu imaculado da meritocracia. Na verdade, cumpre bem o papel do lugar de fala da mulher branca com o pensamento colonialista acerca de pessoas negras. É possível observar que a história é protagonizada na verdade pelo coelho branco, colocando a menina apenas como objeto de desejo e dando mais valor a esse interesse objetificado do que qualquer outro que beneficie a menina nessa relação.

A história passa a transmitir um exemplo clássico de como, em seu imaginário, pessoas brancas acreditem estar fazendo ou praticando a única coisa possível de se fazer nessas relações: tomar posse de tudo e de todos, como seres natos de superioridade, como detentores da verdade/vontade absoluta, e não menos importante, como heróis sempre bem-intencionados.

Dessa maneira, é possível observar que a hierarquização de valores que postulam a superioridade inalienável de um determinado grupo detentor do poder se dá na prática do apagamento dos valores do outro, perpetuando visões estereotipadas, preconceituosas e recriando uma subjetividade que se diz coletiva a partir de um único prisma conivente com a manutenção de seus privilégios. Sobre isso, Cida Bento, no livro “O Pacto da Branquitude” nos diz que

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um elemento narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que fazemos do outro e como reagimos a ele (Bento, 2002, p. 18).

Para quem opera a partir de um pacto narcísico, não existe auto responsabilização em promover uma reparação histórica. A prática, desde a abolição da escravatura, foi silenciar-se diante de teorias, defendendo a superioridade do branco sobre o não branco, até mesmo a tentativa de promover uma limpeza étnica com o embranquecimento da população através da miscigenação foi levada tão adiante que enaltecer esse processo está muito bem representado em nossas manifestações artísticas.

Tudo isso segue uma linha dúbia entre se sentir isento, mas ter consciência das atrocidades cometidas por seus ancestrais e se sentir herói, por aceitar coexistir com pessoas “inferiores” numa sociedade com uma ideia de democracia racial que, na prática, é costurada sobre um molde patriarcal supremacista branco imperialista capitalista (bell hooks, 2023), e permanece marginalizando populações negras e povos originários em todos os sentidos sem jamais admitir que o faz.

Quando bell hooks (2023) pontua o patriarcado supremacista branco imperialista capitalista, ela está a denunciar sistemas de opressão que atuam de forma interligada e, com isso, moldam a cultura dominante em que vivemos. A disseminação e constante promoção do livro de Ana Maria Machado, pensando especialmente que é um livro que tem seus 38 anos, está relacionado com os sistemas de opressão interligados que estruturam a dominação dos sujeitos ditos universais: homens (em sua maioria, com algumas poucas exceções) brancos, caucasianos, cisgênero, heterossexual, sem deficiência, ricos etc.

A partir de uma leitura atenta, consideramos que não é necessário ser uma pessoa negra ou indígena nos dias de hoje para entender que o livro parece um espetáculo absurdo do narcisismo e da inconformidade do outro sobre algo que ele não pode possuir. Longe de pretender uma construção identitária a partir de uma ruptura com o atual sistema de opressão, a autora tampouco busca por um resgate histórico-cultural do verdadeiro protagonismo negro e indígena, e, no entanto, espera que aceitemos a superficialidade e/ou a agressividade da projeção equivocada que insiste em animalizar de forma negativa a relação das características físicas e psíquicas da pessoa negra e indígena, anulando seu valor histórico e cultural, relativos à nossa identidade afro-brasileira.

Entendemos o gênero fábula enquanto potencialmente imaginativo, o que justifica o uso de um coelho que deseja ser como uma menina negra, mas o que justifica o protagonismo do coelho? O que justifica a ausência de nome para a menina bonita do laço de fita? Além disso, vale destacar que a raça negra não é só a cor da pele, mas também traços e características, história e cultura, pertença religiosa e cosmo percepções que foram historicamente ridicularizadas e marginalizadas pela história única dos ditos universais. Nesse ponto, o livro “Menina bonita do laço de fita” também não apresenta nenhuma contribuição significativa.

Em uma das passagens da história, a menina é comparada pelo coelho a “uma princesa das Terras da África”, reiterando uma ideia generalista do conti-

nente africano como algo homogêneo e não plural, sem levar em consideração seus diferentes países, religiões, línguas e cultura. As crianças que acessam esse tipo de conteúdo demoram a encontrar uma ligação com sua ancestralidade – se é que encontram –, pois são impedidas de conhecer a verdade sobre as origens culturais e históricas de seus ancestrais e tudo o que isso significa.

Embora não haja espaço para grandes e refinadas problematizações, um livro de Literatura Infantil pode apontar para alguns caminhos de reflexão, o que não é feito no livro em questão. Ana Maria Machado não se preocupa em minimamente contextualizar o continente africano enquanto potencializador, tendo em vista que esse não era – e infelizmente ainda não é tanto – um ideal presente no imaginário social.

Lembremos que na época da primeira publicação de “Menina bonita”, as práticas educacionais tratavam da historicidade dos povos negros e indígenas apenas num campo subalterno, como suscetíveis por natureza a serem escravizados por serem incapazes de se rebelar ou ter potencial cognitivo para qualquer coisa que não fosse estar naquela situação. Embora já houvesse, e isso é importante pontuar, o Movimento Negro Educador se articulando para desdizer a história única e propondo práticas antirracistas – embora essas e outras articulações não tenham sido devidamente disseminadas (Nilma Lino Gomes, 2017).

Hoje, ainda que garantido pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, é comum nos depararmos com práticas não condizentes com a lei, e, ao contrário, encontrarmos resistência em pôr em prática no dia a dia das escolas atividades relacionadas a essa política de reparação.

Nós, que fomos crianças negras e periféricas nos anos 1990 e 2000, crescemos com o peso de descender de “escravos” – não “escravizados”, como reconhecemos hoje –, que coaduna com uma representação de “fraqueza” e “sem potencial” para qualquer coisa, direcionando-nos a um lugar de subalteridade. Não ter acesso às histórias de beleza e riqueza das princesas que, por exemplo, Heloisa Pires Lima apresenta em “Histórias da Preta”, nos conservou por muito tempo num limbo entre se racializar ou querer ser aceitas nos lugares que frequentávamos.

Ao longo da infância e adolescência, nos víamos diferentes. Nos víamos negras. Mas não aceitávamos nossa origem massacrada, pois não nos eram

repassadas heranças felizes ou de conquistas e de amor, apenas de sofrimento e vergonha. Por um tempo, cremos na falácia da democracia racial que dizia que “todos somos iguais”, no afã de não se isolar de vivenciar algumas experiências.

Eu, Thiara, ao me tornar mais consciente das situações de racismo que sofria, passei a ter raiva dos brancos em geral, o que me encaminhou para um lugar de entendimento mais profundo através do teatro de rua e da literatura. Dali em diante, interessava romper com a narrativa criando a nossa própria.

Nesse processo, primeiramente foi necessário compreender como era esperado pelo sistema que a gente permanecesse raivosa e menos interessada em desconstruir essa imagem que nos atribuíam forçosamente. Sendo esse um processo longo e complexo, o processo de descolonização imbuído desde a infância foi atravessado pela memória de nossa construção identitária a partir das experiências com a educação que recebemos dentro e fora da escola.

Nessa linha, destacamos a importância de ressaltar a forma como, no livro, a menina é colocada num lugar de exotismo pelo coelho ou ainda a invisibilidade de qualquer outra relação, excluindo, inclusive, o referencial paterno. No momento em que o coelho descobre ser uma questão de genética a menina ser negra, é possível visualizar que ele possui retratos de seus familiares, tanto por parte de pai como por parte de mãe, mas a menina só possui a fotografia da avó materna, e como a história não se aprofunda em nenhum fator ancestral da menina ou de sua mãe, acabamos por nos questionar: onde estão os familiares dessa menina? No decorrer da história ainda é possível ler o termo “mulata” para descrever sua mãe, palavra que traz indiscutível carga pejorativa e hipersexualizada, tanto para a época, como nos dias atuais – visto que a terminologia persiste na 9ª edição, de 2011.

Torna-se problemático que ainda hoje, em meio ao espaço conquistado por tantas autoras e autores negros/os e indígenas, nos deparemos através de relatos de profissionais brancos e não brancos, alheios de qualquer criticidade e comprometimento com a causa antirracista, com a continuidade da utilização desse livro como uma referência clássica para as práticas orientadas para as relações étnico-raciais de crianças na Educação Infantil. Longe de ser um livro de referência negro, afro-brasileiro e/ou indígena, a obra é, no mínimo, um bom exemplo do quanto ainda precisamos trabalhar na formação continuada de professores, que tanto possam se responsabilizar por fazer uso adequado de recursos que, estando ultrapassados, necessitam de contextualização e criticidade em seu manejo, como a preocupação de trazer obras verdadeiramente

afro-centradas e indígenas para dentro dos contextos das salas de referência, com narrativas verdadeiramente engajadas com uma prática de reconstrução identitária em nossa base social.

Não à toa também é possível elencar inúmeros fatores que levam a crer que, embora no caminho, estamos longe de praticar uma educação efetivamente antirracista, visto que ainda encontramos resistência para explorar elementos culturais além dos “permitidos” pela normatização social colonialista, no desejo esperançoso de mobilizar, nos espaços educativos, também aspectos da cultura das populações negras e indígenas através da religiosidade de matriz africana, arte e brincadeiras e outras cosmopercepções.

Foi pensando nisso que propomos essa discussão e, a partir de agora, na próxima seção, iremos anunciar novas perspectivas para o uso de Literatura Infantil de referência afro-brasileira, africana e indígena para a Educação Infantil.

FABULAÇÕES: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O USO DE LITERATURA INFANTIL

A ausência de referências positivas na escola e na sociedade (como personagens de livros infantis, intelectuais e suas ideias, artistas renomados da TV e internet, ou profissionais em posições de destaque, por exemplo) impacta profundamente o desenvolvimento da identidade de crianças negras, criando um vazio de pertencimento. Essa falta de representatividade contribui para que essas crianças não se sintam valorizadas e/ou reconhecidas em suas particularidades, levando muitas vezes à interiorização de sentimentos de inferioridade. Sem essas figuras de inspiração, o processo de construção de uma autoestima positiva e a percepção de seu potencial ficam comprometidos, afetando não apenas a sua autoconfiança, mas também a maneira como enxergam suas capacidades e oportunidades no futuro (Larissa Oliveira da Silva, 2024, p. 54-55).

O que a intelectual negra Larissa Oliveira da Silva pontua coaduna com tudo o que foi dito até aqui e, brilhantemente, fomenta a proposição pretendida, que é falar acerca de referências afro-brasileiras, africanas e indígenas a serem utilizadas com crianças na Educação Infantil. O que nos interessa, portanto, é a transformação das práticas educativas racistas, colonialistas e discriminatórias, reconhecendo, junto com Silva (2024), que “[...] quando a educação não é antirracista, ela acaba sendo, inevitavelmente, racista” (p. 54).

Especificamente em relação às histórias que são contadas no contexto da sala de referência na Educação Infantil, entendemos a importância desse movimento, a partir de Adiche (2019, p. 32), pois

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Nesse sentido, sugerimos histórias que não compactuam com o Pacto Narcísico da Branquitude, especialmente por reconhecer que “[...] o espelho de Narciso não reflete nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes” (Conceição Evaristo, 2022, p. 38). Sob a orientação de nossa mais velha, reforçamos a necessidade de histórias que estejam pautadas no Abebé de Iemanjá, pois é ele quem revela nossa potência coletiva, que “[...] nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. É que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos” (Evaristo, 2022, p. 39).

Quando nos comprometemos verdadeiramente em exercer nossa profissão como educadoras, partimos de um pressuposto inicial de que todas as crianças têm direito à educação, pautada num ensino de qualidade. É na garantia desse direito que devemos trabalhar de forma coerente em alinhamento com as diversidades inseridas no cotidiano escolar. Desta forma, faz-se necessário compreender e construir proposições teórico-metodológicas que contemplem o que determina a legislação sobre a questão racial, de forma contínua e inalienável.

Ao considerar a Literatura Infantil como um importante instrumento utilizado para a conscientização do/sobre o mundo, até então prejudiciais as subjetividades de crianças fora do padrão da branquitude, pontuamos a necessidade de descentralizar a perspectiva editorial estagnada na repetição de narrativas universalizadas. Como alternativa, Kiusam de Oliveira (2022) nos apresenta a Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil (Linebeiju) caracterizada por solidificar uma estrutura de critérios na criação de uma literatura que, segundo a autora, objetiva a cura das mazelas provocadas pelo racismo estrutural em nossas crianças:

ALINEBEIJU, como parte fundamental da Pedagogia Ecoancestral, é pensada para infâncias e juventudes a partir de uma chave: o

encantamento. Considero este o conceito base por entender que, em se tratando do racismo que atinge diretamente as crianças negras quando ingressam na escola, essas devem aprender a se encantar pelo próprio corpo, a partir da criação de um contracorpo que almeja combater qualquer prática discriminatória (Oliveira, 2022, p. 11).

Pautada na Pedagogia Ecoancestral, que se estabelece politicamente como contrária à narrativa dos ditos universais³, “uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas” (Oliveira, 2019, s/p.), a Linebeiju provoca a necessidade de reencantar o corpo negro e indígena, que foram historicamente renegados. Para além da estética desses corpos, dar voz e visibilidade às suas perspectivas de mundo como possíveis de existir em todos os espaços articula-se como um princípio dessa proposta. É um movimento de tatuar por cima das cicatrizes o pertencimento.

Tais princípios da Pedagogia Eco-ancestral nos direcionam a uma literatura que

- 1) É uma pedagogia feminina e combate o sexismo;
- 2) As infâncias são territórios de ação dos Direitos Humanos;
- 3) Há consciência de que existe a colonialidade no e do poder;
- 4) Estabelece ruptura a partir da decolonialidade;
- 5) Necessidade de emancipação epistêmica;
- 6) Importância da formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- 7) Luta por uma educação antirracista;
- 8) Tudo se dá na relação profunda com a ecossistema;
- 9) Necessidade da resignificação do conceito de corpo para o corpo-templo-resistência;
- 10) Tudo deve se dar de forma a considerar a Ancestralidade (Oliveira, 2019, s/p apud Trancoso; Oliveira, 2020, p. 16)

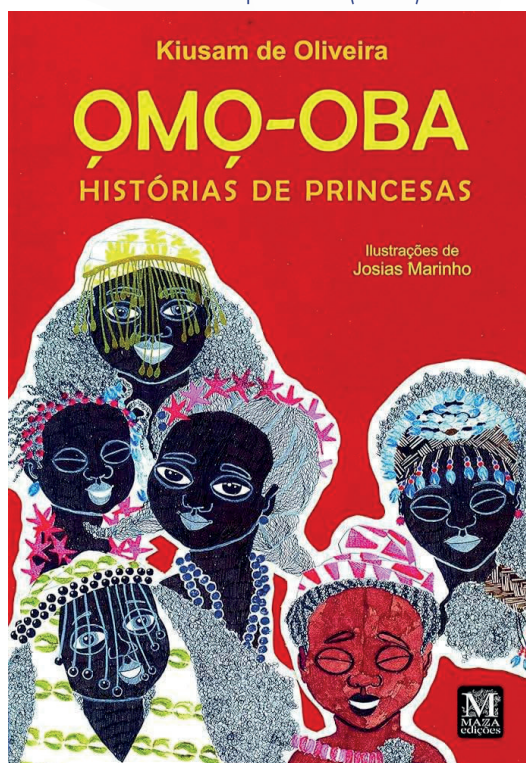
3 Ao longo do texto, pincelamos um pouco a compreensão que estamos tecendo em relação a esse termo. “Universais” nomeia a população que, ao longo da história, se autointitulou donas da narrativa única sobre o mundo, articulando-se a partir da universalidade e supremacia de seu povo, de sua cor, de seu gênero, de sua forma de produzir conhecimento, de sua cultura, de sua pertença religiosa etc. “Universais” aponta para o grupo de pessoas que são (maioritariamente) homens de origem caucasiana, cisgênero, heterossexual, branco, rico, sem deficiência, cristão etc. Destacamos que, sendo marcas de vários sistemas de opressão, cada um desses marcadores de diferença opera sozinhos ou em conjunto.

Pautadas em Kiusam de Oliveira (2019), ousadamente, anunciamos novas perspectivas para o uso de Literatura Infantil, que não são novas no sentido de novidade, como se estivessem sendo propostas agora, neste trabalho; mas como algo emergente e que já vem emergindo a partir daquilo que, em coro, vem sendo repetido – como quem reforça, como quem encanta – por muitas vozes negras, indígenas, afro-brasileiras... enfim, dissidentes.

Nosso exercício, na verdade, é mais didático e instrutivo, do que teórico – no sentido de propor algo. Apresentamos, a seguir, livros de Literatura Infantil que atendem a pelo menos um dos 10 princípios esboçados em linhas anteriores. Serve como um guia de referência de materiais que podem ser utilizados para trabalhar as questões étnico-raciais na Educação Infantil sem atender aos interesses da história única do patriarcado supremacista branco capitalista imperialista (Adiche, 2019; bell, 2022).

Alcançando esse horizonte, temos acesso a títulos como **Ômo-oba: Histórias de princesas** (2009), de Kiusam de Oliveira. Construído num enredo que traz a mitologia dos orixás como crianças. A obra quebra o tabu do preconceito estabelecido acerca da religiosidade de matriz africana, dando ênfase de forma lúdica e naturalizada à narrativa das histórias de cada orixá, numa aproximação com a corporeidade e imaginário infantil. As ilustrações de Josias Marinho correspondem em tamanha grandeza de detalhes e beleza, proporcionando, junto a escrita, uma imersão em um universo pouco ou nunca explorado na Educação Infantil, à revelia de outras vertentes religiosas em suas respectivas mitologias.

Figura 1 – Capa do livro *Ômo-oba: Histórias de princesas* (2009)



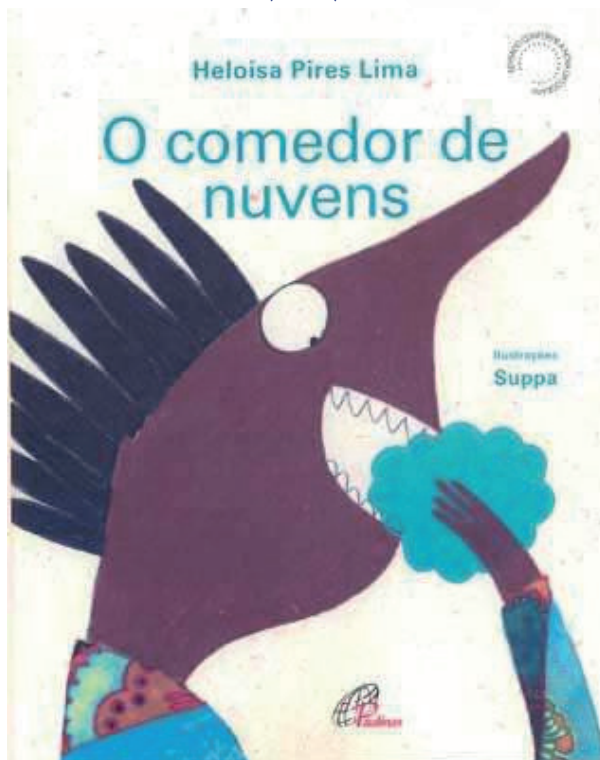
Fonte: Google Fotos (2024).

Nesse livro, as crianças podem e devem se encontrar na estética e personalidades das personagens e, além disso, acessam valores humanos. O livro é, principalmente, uma contra-narrativa da figuração imposta de nossa ancestralidade africana, sobretudo em relação à essas cosmo percepções afro-brasileiras. Além desse título, a autora, em sua premiada história literária, possui obras como “O Mundo no Black Power de Tayó” (2013), “O Mar que Banha a Ilha de Goré” (2014) e “Com que Penteado eu Vou” (2021).

O Comedor de Nuvens (2009), de Heloisa Pires Lima, com ilustrações de Suppa, recontam de forma leve e descontraída o mito dos povos Ashanti sobre a distância entre o céu e a terra. É interessante observar como a autora trabalha com elementos fantásticos e reais, a fim de localizar o leitor em territórios (Togo e Gana) dentro de um território visto de forma generalista (África), enaltecendo a riqueza e a organização social da civilização representada. Esses são elementos de grande importância para se trabalhar o empoderamento de crianças negras e indígenas nas escolas, bem como fazer conhecer por todas as crianças, inde-

pendente da raça, a ampliação de suas visões de mundo e culturas. A autora, que é antropóloga de formação, ainda se destaca, com sua escrita leve, lúdica e informativa, no universo da Literatura Infantil com os títulos “Histórias da Preta” (1998), “Maribondo do Quilombo” (2011), entre outros.

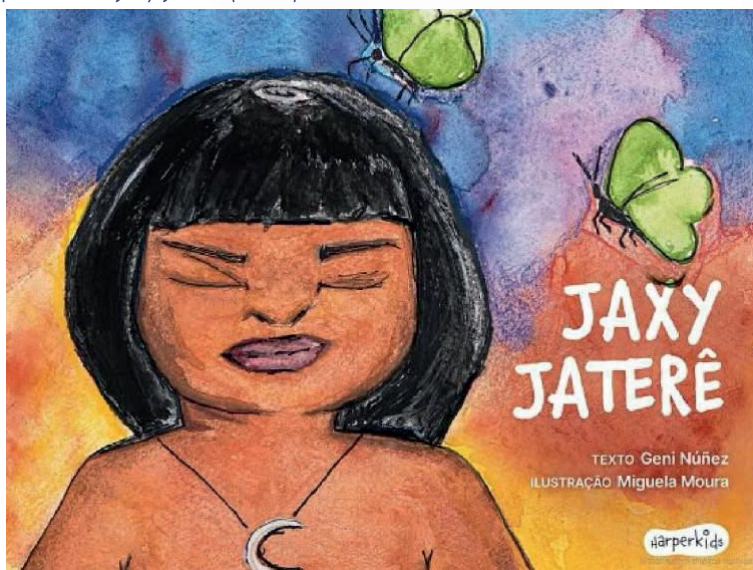
Figura 2 – Capa do livro Comedor de Nuvens (2009)



Fonte: Google Fotos (2024).

Outra obra indispensável para as práticas decoloniais é o título **Jaxy Jaterê** (2023), primeiro livro da autora Geni Núñez, com ilustrações de Miguela Moura. A obra nos apresenta a narrativa Guarani da figura popularmente conhecida como Saci-Pererê. O livro, rico em detalhes e encantamentos na poesia da escrita de Geni, proporciona uma conexão através da ótica dos povos guaranis com nossa própria ligação à Terra, matriarca de nossas existências. De forma didática e lúdica, trata de assuntos atuais acerca das constantes violências ambientais sofridas pelos guardiões de um legado que também é nosso enquanto civilização, sobre a importância da preservação da natureza.

Figura 3 – Capa do livro Jaxy Jaterê (2023)



Fonte: Google Fotos (2024).

“A PALAVRA É COMO ABELHA: TEM MEL E FERRÃO” – PARA EVITAR O FIM

Há muito tempo as dissidências erguem sua voz e combatem as estruturas de opressão. Nos últimos anos, no entanto, percebemos que para além do lugar de fala, vem sendo construído um lugar de escuta, em que as majorias são provocadas, forçosamente ou não, a escutar as minorias. Ainda assim, parece um insulto (des)dizer a história única dos ditos universais. Mas como fomos nós que passamos a vida inteira sendo insultadas, agora nos sentimos no direito de provocar estranhamentos, de criar fissuras e pensar novos caminhos – que possam ser percorridos por nossos pés calejados, mas que, de vez em quando, possamos parar para fazer um escalda-pés, para a caminhada ficar mais leve e possível.

Neste trabalho, apresentamos nossos estranhamentos em relação ao livro “Menina bonita do laço de fita”, na expectativa de que mais pessoas o estranhem também. Não como o que se deve ser esquecido ou apagado – diferente de outras referências –, mas do que se deve ser visto com atenção e criticidade. Porque toda obra literária carrega discursos, e todo discurso têm carga ideológica, política, sociocultural. Assim sendo, toda obra literária, assim como seus discursos, precisa ser criticada – num tom de reflexão, ponderação e, se necessário for, desarticulação.

Para evitar o fim desta reflexão e anunciar o (re)começo, evocamos um saber africano que diz que “a palavra é como abelha: tem mel e ferrão”. Que continuemos a adoçar a boca de nossos espíritos com literaturas que se pretendem democráticas e inclusivas, e que, no fim do dia, o sejam de fato; mas que a gente reclame sempre que formos picadas por literaturas que não promovem outras narrativas, que se fecham em si mesmas, que ficam ensimesmadas em seu mundo, sem possibilitar o anúncio da diversidade. Este trabalho, criando uma fissura, propõe um caminho. Que possamos caminhar, então! Axé.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos (2020a). In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Artes, 2020. p. 26-47.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Escrever além da raça**: teoria e prática. São Paulo: Elefante Editora, 2022. p. 290-302.

LIMA, Heloísa Pires. **O comedor de nuvens**. São Paulo: Paulinas, 2009.

NÚÑEZ, Geni. **Jaxy Jatere**. Rio de Janeiro: Harperkids, 2023.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Pedagogia da Ancestralidade**. SESC, São Paulo. 2019.

Disponível em: [https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/13431_](https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/13431_PEDAGOGIA+DA+)
PEDAGOGIA+DA+. Acesso em: 25 out. 2024

OLIVEIRA, Kiusam de. **LINEBEIJU** – Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Nandyala, 2022.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Om̃-oba**: Histórias de Princesas. Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

SILVA, Larissa Oliveira Da. **Escrevivências de uma pedagoga em formação**: A influência de intelectuais negres na identidade docente. 2024. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2024) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=116148>. Acesso em: 25 out. 2024

TRANCOSO, Joelma Santos Rocha; OLIVEIRA, Kiusam de. Pedagogia eco-ancestral: caminhos para (r)existência de infâncias negras. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, p. 10-26, 2020.

ESCRITORAS NEGRAS EDUCANDO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: EXPERIÊNCIAS, RESSIGNIFICAÇÃO E SENTIDOS

Patrícia da Silva Souza¹
Patrícia Cristina de Aragão²

RESUMO

A literatura produzida por mulheres negras apresenta uma série de nuances importantes na formação educativa escolar. Com o fito de uma proposta literária antirracista, este viés literário permite incluir questões relevantes no que concerne à cultura negra e suas múltiplas facetas educativas e formativas. Este artigo é oriundo de uma pesquisa de mestrado concluída que visa apresentar os significados, sentido e experiências que a literatura de autoria feminina negra possibilita no contexto da sala de aula do ensino fundamental, anos iniciais. Trata-se de uma experiência desenvolvida numa escola do campo no município de Pocinhos – PB. Partimos dos estudos de Duarte (2011), Cosson (2009) Bondiá (2002), para a partir do texto literário como fonte, discutir a relação entre literatura e educação na ação pedagógica com crianças. Advogamos a ideia de que a inclusão educativa nas práticas de ensino na escola

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores; Graduada em Pedagogia-UEPB; Membro dos grupos de Pesquisa; HISTÓRIA, ENSINO E CULTURA. E, Tecnologias, Educação, Mídias e Artes-GPTMA, na linha de Infância, Juventude e Mídias, vinculado ao CNPq e a Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Membro Do Núcleo De Estudos Afro-Brasileiro E Indígena da UEPB-Campus I. Professora Efetiva nos Municípios de Queimadas e Pocinhos-PB. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0785113939018184> E-mail: piptatricia278@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4916-606X>
- 2 Doutora em Educação. Professora do Departamento em História da universidade Estadual da Paraíba. Professora do Programa de Pós -Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós -Graduação em Serviço Social. Membro dos grupos de Pesquisa; HISTÓRIA, ENSINO E CULTURA. E, Tecnologias, Educação, Mídias e Artes-GPTMA, na linha de Infância, Juventude e Mídias, vinculado ao CNPq e a Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6734404565435352> E-mail: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5046-0916>

desta abordagem literária permite problematizar as proposições da lei 10.639/2003 na escola. Os resultados nos permitiram compreender que o letramento racial que a literatura de mulheres negras se consubstancia e mostra novas possibilidades de abordagens e metodologias nos espaços educativos do âmbito escolar de forma efetiva uma educação inclusiva, antirracista e decolonial, bem como, promoção do letramento racial e empoderamento negro feminino a partir das narrativas literárias de escrita negra e feminina.

Palavras-chave: Escritoras Negras, Ensino Fundamental, Empoderamento negro-feminino.

INTRODUÇÃO

Me gritaram negra

Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me disse
SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi Negra!
Como eles queriam Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos e mirei apenas
minha carne tostada
E retrocedi Negra!
E retrocedi . . .
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas
costas minha pesada carga
E como pesava!...
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma

palavra Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra! [...].

(Victoria Santa Cruz)³

O racismo brasileiro está na base de formação da sociedade brasileira e ainda se faz presente em todas estruturas da sociedade. Historicamente, pessoas negras vieram para o Brasil na condição de escravizadas sendo sequestradas em diferentes regiões do continente africano, trazidos em navios negreiros em quase 400 anos de escravidão, despojados de seus direitos sociais, de liberdades, sem o respeito a suas identidades e culturas. Submetidos a condição subalterna e objetivados. Este tipo de prática, a racista tem feito parte da sociedade brasileira de maneira velada nas relações étnico-raciais.

No que se refere a escola, observa-se que o racismo pode ser vivenciado desde a mais tenra idade, nas diferentes infâncias brasileiras, primordialmente, nos espaços familiares e escolares, sendo muitas vezes, camuflado pelas multifaces que o racismo se introduz através das práticas de discriminação e preconceito direcionadas aos corpos/almas negras, historicamente construídos. Como reflete, este fragmento do poema: me gritaram de Negra de Victória Santa Cruz, anuncia a negação de si, como pessoa negra da identidade negra, projeto arquitetado pelas estruturas do racismo para disseminação dos corpos/almas da negritude brasileira.

Dessa maneira, presenciar no/com os/as estudantes negros/as a negação de si e da ancestralidade negra, em virtude de um currículo unificado colonialista e práticas pedagógicas que privilegiam a cultura europeia e, que apesar de uma legislação que garante a obrigatoriedade no ensino da cultura e história indígena e africana e afro-brasileira, persiste em ser fragmentada e romantizada no currículo escolar da Educação básica, sobretudo, na primeira etapa do ensino fundamental.

A criança negra e não-negra, sem ter o conhecimento da problemática do racismo na sociedade e em sua própria vida, incorpora com negatividade aspectos relacionados à sua imagem e o pertencimento perante ao espelho, desejando ser branco como o príncipe das literaturas clássicas, ou até dentro

3 Este fragmento de poema é da compositora, coreógrafa e desenhista, expoente da arte afroperuana da Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/gritaram-me-negra>

da escola com vivência de xingamentos estereotipados. Ainda se percebe no contexto da escola o silêncio de muitos docentes que realizam ainda práticas pedagógicas romantizadas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e acabam por podar sonhos, esperança e, sobretudo, a questão em torno da identidade negra brasileira, com inúmeros heróis e heroínas que lutaram e resistiram e reexistiram para permanência da riqueza histórica e cultural africana e afro-brasileira no país.

Partindo destas premissas nosso objeto de estudo foi a escrita feminina negra nas narrativas literárias infanto-juvenis ficcionais como forma de referendar suas memórias experienciadas para combater o racismo e possibilitar novas maneiras de ensinar e aprender sobre a cultura negra e suas múltiplas histórias, a partir de escritoras afro-brasileiras, permitindo a construção do conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, numa perspectiva crítica e reflexiva destes saberes e sua ancestralidade africana e afro-brasileira, para corroborar a importância de laços familiares com afeto e cuidado, numa perspectiva antirracista de educar. Bem como, fissurar o espaço de escrita literária brasileira, que historicamente, formado pela branquitude androcêntrica.

Nesse intento, apresentamos as veredas literárias infanto-juvenis de escrita negra feminina, como fonte de conhecimento da cultura e história ancestral, bem como, o lugar de fala, que educa e embala viagens que entrelaçam experiências vividas pelas as escritoras, pois transparece seus anseios, suas memórias, suas lutas em enfrentamento ao colonizador. É o erguer a voz, uma libertação, evocação das memórias que interagem com a ancestralidade e ao escrever cura a si e ao outro, exala amor ao ser humano e a humanidade, transparecendo as cosmovisões africanas e da negritude de forma a educar a partir das narrativas literárias não somente para a infâncias, mas para todas/os que as leem, trazendo à tona o erê de cada um envolvido, numa espécie de encantamento ao enredo, aos personagens e ao elo entre a ficção e realidade, corroborando na promoção de um letramento racial.

O saber da experiência com/nas oficinas pedagógicas com sentido de saberes numa intrínseca não somente de aprendizagem, sobretudo, o que ficou marcado ou guardado na memória de maneira ímpar. Mesmo que, as oficinas pedagógicas sejam vivenciadas por um grupo de colaboradores/as, cada um/a sensibiliza com os sentidos e guarda em sua individualidade a experiência com sentido. Como dialoga, (Bondiá, 2002, p.24). “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que

aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

METODOLOGIA

Como pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação envereda com rigor científico nos estudos sociais. Dessa forma, enveredamos no primeiro momento com o método biográfico, no qual nos debruçamos nas biografias das escritoras em questão. No qual, *“A especificidade do método biográfico implica ultrapassar o trabalho lógico formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica”*. (Ferraroti, 1991, p. 172).

Dessa forma, a pesquisa-ação assegura e ciclo de pesquisa, apontamentos e ações que apontaram caminhos para resolução dos problemas. A pesquisa-ação de acordo com Tripp (2005), revela-nos que foi criado pelo estudioso Lewin em 1946 e utilizada pela primeira vez por John Collier antes e durante a segunda guerra mundial, nos estudos das relações -étnico-raciais. Nesse sentido, corrobora.

A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sócio-político, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva. (Thiollent, 1986, p.45).

Para compreendermos a importância das narrativas literárias no combate do racismo e acreditamos que, as narrativas literárias de escritoras negras trabalham na eficácia “[...] *de mostrar as experiências, como fazem significar situações e os acontecimentos de sua existência*” (Delory-Momberger, 2012, p.524). Para que, a transformação do pensamento e entrelace de realidades se cruzem de forma a ser uma escrita plural, ressignificando a resistência e (re)existência do povo negro, sobretudo, da menina/ mulher negra e não negras de forma é educar para o convívio e respeito às pluralidades socioculturais e étnicas.

Uma literatura tecida a partir das memórias do passado, em forma de ressignificar no presente e perpetuar no futuro⁴, **um Sankofa**. Uma narrativa que

4 Sankofa- ideograma africano representando por um pássaro com cabeça voltado para trás e também pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração. A etimologia da

educa a partir de uma costura de vozes que ecoam nas memórias e transcendem e surgem em narrativas literárias. De forma, a descolonizar as mentes das crianças e jovens com o reconhecimento da ancestralidade africana e afro-brasileira a partir da história e cultura revelados nas literaturas infanto-juvenis, ensinamentos esses, que transportam o leitor a uma dialogicidade no (re)conhecimento de si e do mundo que os rodeiam.

Partindo da premissa de promoção de uma educação antirracista e decolonial nos espaços escolares, apresentamos as possibilidades educacionais da literatura infanto-juvenil a partir da escrita feminina negra. Para tal encaminhamento nos pautamos na perspectiva do letramento literário de Cosson (2009) e letramento racial crítico, Ferreira (2014, 2022), com objetivo de promover uma emancipação do pensamento crítico e reflexivo acerca das relações étnico-raciais. E, entre completude do letramento literário e do pensamento crítico reflexivo voltado par as relações raciais, trabalhamos com a teoria de apropriação do texto literário de Cruz (2012), como um intercâmbio de memória de leitura de sua própria vida com a memória de leitura do texto.

A experiência e o contato com texto remetem ao leitor um diálogo constante entre a trajetória do sujeito com a leitura literária. Corroborando assim, de maneira efetiva com uma prática leitora reflexiva, crítica, dialógica com do texto literário, sobretudo, na representatividade narrativa entre as memórias das narrativas (das escritoras), com às memórias das crianças e jovens, principalmente, no que remete as questões das relações étnico-raciais.

As oficinas foram metodologicamente planejadas na perspectiva de letramento literário e racial crítico, nas concepções da sequência básica de Rildo Cosson (2009), de Cruz(2012), com prática leitora, que permite um diálogo entre a narrativa e o leitor/ a nas/das infâncias para ressignificação de conceitos, atitudes e anseios de sua história identitária e, de Aparecida Maria de Jesus Ferreira (2014, 2022), didaticamente articulada para formação e emancipação do pensamento crítico no combate ao racismo e a branquitude na sociedade e reconhecimento da importância da negritude e identidade negra brasileira.

Então, prática leitora consiste em três etapas comunicativas que o/a leitor/a tem com o texto na medida que estar sendo realizada a leitura da narrativa literária, de acordo com Cruz (2012). **Introspecção:** o leitor ao ter contato com a narrativa literária, absorve a realidade narrada, cria empatia e se enxerga nele;

palavra, em gânes, inclui termos, san(voltar)ko(ir) e fa(olhar, buscar e pegar).

Imagem visiva: correspondente na absorção na narrativa literária e permite a reconstrução imageticamente com suas experiências vividas e todo acervo de literaturas já lidas; **Interlocução:** configura-se na ação que o/a leitor/a estabelece no âmbito do texto com seu pensamento crítico, onde o leitor reflete entre sua realidade e o contexto ficcional. Intitulada pela autora como processo triádico ou tríade textual: autor/leitor/contexto ficcional. Dessa maneira, o/a leitor se torna autor/a ao fazer uma análise comparativa de suas memórias com as memórias das narrativas evidenciado no texto ficcional.

Essa etapa da prática leitora é amparada pela abordagem da hermenêutica-fenomenológica, pois vincula a questão interpretativa: compreensão/ interpretação / nova compreensão. Dessa forma, a realização da prática está intrinsicamente relacionada no contexto e da realização da sequência básica do literário de Rildo Cosson, bem como, na interação do desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo racial crítico nas questões relacionadas às relações étnico-raciais e a historiografia brasileira.

Bem como, no letramento racial crítico, uma vez que, dialogamos com Ferreira, (2014, p. 239), *“Teoria Racial Crítica, que considera narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, cartas... para demonstrar como o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional.”* De questionarmos os privilégios da branquitude e evocarmos a história e cultura africana e afro-brasileira do pensamento da negritude e nas concepções da historicidade ancestral afro-brasileira de forma positiva e educativa. No qual se compreende e configura-se de maneira articula e em etapas do letramento básico de sequência básica de Cosson (2009), na composição da sequência básica: **“motivação”**, **“introdução”**, **“leitura”** e **“interpretação”**. E, na terceira etapa da sequência básica, Leitura, vinculamos os estudos de Cruz (2012), com a prática leitora, em seus nos estágios de **Introspecção, Imagem visiva e Interlocução**.

Desse modo, as oficinas pedagógicas são espaços de interação que visam a construção de conhecimento de maneira autônoma, criativa, participativa e interessante. Configurando-se como ambiente propício de experiências e sentidos de mudanças de pensamento de enxergar-se e o mundo que o rodeia com olhares diferentes do que a sociedade propõe, mas sim de maneira humana e humanizada. À vista disso, as oficinas apresentam características inter/multidisciplinares que têm por objetivo essencial um trabalho orientado pela professora/educadora junto aos estudantes/educandos na busca de promoção reflexiva e

confeção de materiais relacionados à aprendizagem significativa ou frente à problemáticas relacionadas ao estudo. Espaço esse, que os educandos ou colaboradores podem interagir pela ludicidade e reflexão de forma corroborar com uma educação democrática e autônoma. (MUTSCHELE e GONSALES FILHO, 1998).

Diante disso, enfatizamos que as oficinas estão pautadas no letramento literário, a partir dos estudos de Cosson (2009), na composição da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. Bem como, o letramento racial crítico com base nos estudos documentais e bibliográficos, sobretudo, o material metodológico basilar, as literaturas infanto-juvenis, visto que, estudaremos elementos históricos, culturais, sociais, identitários e representativos que as literaturas transmitem em sua composição escrita e ilustrativa.

A MOTIVAÇÃO: a motivação é primeira etapa da sequência básica de letramento literário. Corresponde em preparar o leitor/a para receber o texto, de forma que seja orientado/a nos textos literários a serem lidos. De forma que, a efetivação exitosa para etapas seguintes é necessária uma motivação para a leitura com uma determinada ação. **A INTRODUÇÃO:** a introdução é a segunda etapa da sequência literária básica. Consiste na apresentação do autor/a da obra e a obra, com informações basilares da autoria e da obra, com realização da leitura da capa e contracapa e de elementos pré-textuais que introduzem a obra (prefácio). Tendo o cuidado de não adentrar na leitura do texto, apenas conhecer a autoria e informações preliminares da obra.

A LEITURA: a leitura é a terceira etapa da sequência literária básica. Corresponde em acompanhar a leitura do/a estudante ou realizar-se de maneira compartilhada, mas sem policiamento. No momento de cada realização da etapa da leitura trabalharemos de maneira intrínseca nos estudos de prática leitora de Cruz (2012), de Com Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.

A INTERPRETAÇÃO: a interpretação é a quarta e última etapa da sequência básica do letramento literário. Consiste como princípio de externar o que o/a estudante compreendeu a respeito da leitura realizada podendo ser registrados tais interpretações como: dramatização da história lida, o registro da interpretação, reprodução de cenário da história em desenho, dentre outras maneiras. O registro da interpretação contribui para os/as estudantes ampliem os sentidos da leitura, bem como, contribui no fortalecimento de leitores na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa realizada os resultados nos apontaram que a prática escolar antirracista corresponde um direcionando diário no caminho a ser percorrido no sentido de tratamento pedagógico comprometido pela a diversidade racial na escuta das vozes silenciadas historicamente. Nesse sentido, são apresentados elementos necessários para efetivação e ações de prática pedagógica antirracista elencada pelo o documento norteador de Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais.

1. A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo;
2. Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro;
3. Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula;
4. Combater às posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;
5. Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro;
6. Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias;
7. Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados. (Brasil, 2010, p. 70-72).

A construção de um currículo da/para a diversidade multiétnica e pluricultural requer que revisitado a prática pedagógica numa perspectiva interseccional dialógica entre currículo, planejamento, prática pedagógica, material metodológico, realidade experienciada pelas famílias dos estudantes, bem como, a realidade escolar. Sobretudo, comprometimento de todo corpo docente e equipe técnica escolar para execução alicerçada de uma educação antirracista.

Para tanto, tomamos com base da nossa sequencia literária básica, as literaturas infanto-juvenis de escritoras negras, pois acreditamos que possam contribuir na efetivação de um pensamento crítico literário racial de forma a corroborar para o reconhecimento identitário negro-brasileiro, bem como, combater de forma direta o racismo que ainda tende a ser vivenciado dentro das ambiências escolares e na sociedade brasileira. Ancoramos nos estudos de Aparecida Maria de Jesus Ferreira (2014, 2022), uma vez que, a partir da literatura o indivíduo pode compreender a importância de sua identidade negra e

descolonizar a mente de forma a colaborar com uma educação antirracista na ótica da decolonialidade.

Durante as oficinas pedagógicas levantamos discussões acerca das relações de poder, buscando a todo encontro logo na primeira etapa da sequência didática à luz dos pressupostos de Cosson (2009) e de Ferreira (2014, 2020), enfatizar discussões na etapa da motivação com vídeos, músicas e biografias das escritoras. De forma, a desenvolver um raciocínio crítico da construção identitária, na presença negra na formação e construção do país, na literatura, na comunidade, sobretudo, na identificação de práticas preconceituosas a vista dos fenótipos de cor de pele e cabelos crespos.

Imagem: Autora Neusa Baptista Pinto



Fonte: Google imagens (2024)

A autora, Neusa Baptista Pinto, mulher negra, escritora, natural de Lençóis Paulista, São Paulo, há quase 30 anos vive em Cuiabá, Mato Grosso. É mestra em Estudos de Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura pela Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), graduada em Comunicação Social-Jornalismo pela UFMT (2001), com experiência em Assessoria de Comunicação (comunicação organizacional). Também é idealizadora de ações educacionais focada na diversidade racial, com seu Projeto PIXAIM, baseado a partir da literatura Cabelo Ruim?

Sua literatura: Cabelo ruim?, apresenta uma discussão em torno dos cabelos bom ou ruim, é um assunto decorrente na realidade de muitos corpos

femininos, nos quais éramos obrigadas alisar os cabelos para sermos aceita nos espaços, principalmente, nas relações raciais em torno de padrões de beleza, delimitando os espaços da mulher negra, projetando e direcionando os espaços da mulher negra de subalternidade intelectual. Em entrevista realizada pelo Programa “Palavra Literária”, na TV Assembleia, em 21 de maio de 2022 e publicada pela gazeta digital. Revela-nos que:

Esse é um espaço que é negado para a mulher negra. Espaços menos nobres já são negados, imagina o espaço da literatura, da intelectualidade, da inteligência, da produção, do pensamento. Toda essa intelectualidade é negada para a mulher e para a mulher negra mais ainda, como se os espaços que a gente pudesse ocupar fossem só de trabalho braçal⁵

Neusa, reflete sobre a delimitação dos espaços de autarquias negados historicamente a pessoa de pele retinta ou de cabelos crespos. Sobretudo, as posições sociais em que toda menina/mulher almeja alcançar e se inicia com a autoestima. A importância da representatividade no protagonismo de literaturas infanto-juvenis que a literatura é um espaço de intelectualidade silenciada e negada a mulher negra e ocupar este lugar, representa quebrar os grilhões do racismo estrutural e toda forma de preconceito e discriminação incorporado nas mentes colonialistas ainda presentes na sociedade.

O cabelo crespo, objeto de constante insatisfação, principalmente das mulheres, é também visto, nos espaços onde foi realizada a pesquisa, no sentido de uma revalorização, o que não deixa de apresentar contradições e tensões próprias do processo identitário. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil. (GOMES, 2008, p. 22).

A representatividade embora fictícia espelha de maneira plural as realidades vivenciadas por tantas meninas de cabelos crespos e que, muitas vezes, são até espancadas como a mídia televisiva anuncia e denuncia de maneira constante. A exemplo do caso de uma menina em março do corrente ano, em uma

5 Entrevista disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/programa-palavra-literaria-entrevista-neusa-baptista-no-ltimo-episodio-da-segunda-temporada/692702> visitado em 05 de maio de 2023.

escola municipal do interior de São Paulo, **“Menina é pisoteada e xingada de ‘macaca’ e ‘cabelo de bombril’ por alunos da própria escola.**⁶ Quantos casos diários ocorrem e as estruturas da sociedade racista camufla e silencia? A obra literária em discussão torna-se um importante material pedagógico, para educar sobre a importância da criança negra, sobretudo, da menina/mulher. Ela apresenta uma narrativa que gira em torno de três personagens a saber: Bia, Tatá e Ritinha, meninas com particularidades lindas e uma semelhanças nos cabelos encaracolados.

A preponderância da narrativa que a autora nos revela o afeto, cuidado, zelo que a escrita negra feminina que educa e humaniza, através de uma apresentação protagonizada por personagens negras que representam tantas meninas que sofrem com as questões dos cabelos crespos, não somente, meninas de pele retinta. Pois, os cabelos crespos são utilizados pela sociedade racista para inferiorizar nossa identidade negra.

Na obra, Neusa Baptista Pinto, destacamos a temática central que a literatura trabalha em seu enredo, direciona discussões acerca da realidade do racismo com episódios de preconceito e discriminação racial a partir dos fenótipos afro-brasileiros do cabelo e cor de pele.

É uma narrativa envolvente distribuída em dez contos ocorridos na ambiência escolar e familiar, com três protagonistas e amigas Bia, Tatá e Ritinha a luta contra ações preconceituosas com seus cabelos na sala de aula. Juntas embarcam em questionamentos rumo à construção de sua própria identidade para empoderar-se.

Neusa busca refletir em sua obra o reconhecimento da potência da negritude da identidade negra, especialmente, da menina/mulher negra que sofre desde a infância com práticas racistas nas ambiências sociais. A autora, adentra no universo escolar e nas situações de práticas de discriminação e racismo recreativo, que se configura com comparações estereotipadas de mal gosto, referendadas ao cabelo ou cor da pele, na literatura foca nas duas vertentes, mais de maneira mais intensa ao cabelo crespo. Toda a problemática gira em torno da expressão “cabelo ruim?” levando as personagens intensificarem a amizade e se unirem para autoaceitação de sua identidade negra, numa jornada

6 “Menina é pisoteada e xingada de ‘macaca’ e ‘cabelo de bombril’.” <https://chapadanews.com.br/2024/03/21/menina-e-pisoteada-e-xingada-de-macaca-e-cabelo-de-bombril-por-alunos-em-escola-municipal-diz-mae/> visitado em: 10 de julho de 2024.

de busca representativa desde os brinquedos, dicionários(linguagem), na mídia televisas. É uma literatura rica e atual que conversa com as/os estudantes pelos desenhos e seu enredo.

O trabalho didático pedagógico elucidou-se com três oficinas temáticas a partir da literatura acima referendada, nos quais cada oficina composta de 4 aulas de 50 minutos, totalizando 12 aulas. A primeira oficina apresentou-se como **temática central**: Literatura e Ancestralidade: artesanato, brinquedos e brincadeiras. Com **objetivos**: de identificar elementos da narrativa e temáticas elucidadas na literatura; conhecer a importância do brinquedo e do brincar nas diferentes infâncias; conhecer a biografia da autora Neusa Batpista Pinto; reconhecer a importância do artesanato para permanência viva da cultura e história do povo negro; confeccionar bonecas abayomis.

Desse modo, a primeira etapa da sequência básica: **A Motivação-Visualização**: sagrado Futuro ancestral do portal lunetas. Evocando a ancestralidade da fé para seguir o axé. <https://www.youtube.com/watch?v=Wm0TdgfqSac>. Seguida, da contação da lenda da boneca Abayomi: um encontro precioso-quintal da cultura., disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0tmFVdW9Y4>.

Nessa etapa, se permitiu adentrar na literatura assistimos um vídeo: o sagrado futuro ancestral, do portal Lunetas, com a menina negra cantando “tava durumindo cangoma me chamou. Disse “levanta, povo, cativoiro já acabou!”, objetivando mostrar os estudantes/colaboradores a presença dos elementos da linguagem, das vestimentas, dos instrumentos, do canto e da fé, das nossas raízes africanas que são muitos fortes no cotidiano, para uma conscientização reflexiva e crítica, acerca da negritude e sua importância para construção identitária de cada envolvido, negro/a ou não-negro/a, torna-se imprescindível para que os/as estudantes se reconheçam como negro/a e sejam respeitados pelos os demais em sua diversidade étnica e cultural, no qual o país se configura.

Imagem : 1ª oficina da literatura: cabelo ruim? Conhecendo a autora Neusa Baptista Pinto



Fonte: Autoras (2024).

A segunda etapa da sequência básica: **A Introdução-** estudamos a **biografia** da autora e identificação de elementos pré- textuais de capa e contra capa. Seguida da terceira etapa da sequência básica: **A Leitura-** Realização de leitura compartilhada da literatura cabelo ruim? sem policiamento. E, **nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.** No qual instiga ao estudante/colaborador interagir com a narrativa, primeiramente com introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como, o enxergar-se nele; na imagem visiva como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, interlocução que consiste em diálogo do leitor e a literatura, de modo que, analisa as narrativas com suas saberes experienciados e ressignificam de maneira crítica suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Posteriormente, enveredamos para última e quarta etapa da sequência básica: **A Interpretação-** confecção de brinquedos: boneca Abayomis. Onde, convidamos as crianças para confecção da boneca abayomi, na representatividade do brincar com brinquedos que nos representem. Como cada estudante possui uma cópia da literatura, os familiares das/os estudantes foram envolvidos da escuta e contação da literatura realizada pelas/os estudantes de cada família.

Imagem : 1ª oficina da literatura: cabelo ruim? **Construção da boneca Abayomi**



Fonte: Autoras (2024).

A segunda oficina relativa à obra de Neusa Baptista, a temática central foi sobre: **O empoderamento da menina/ mulher negra brasileira**, com objetivos de: Identificar a importância da arte de trançar os cabelos na historicidade africana e afro-brasileira; conhecer a importância da pintura corporal, uso de turbantes, vestimentas e joias; reconhecer a importância dos cabelos crespos e cacheados para autorreconhecimento afirmativo da negritude.

Imagem : 2ª oficina da literatura: cabelo ruim? **O empoderamento da menina/ mulher negra brasileira.**



Fonte: Autoras (2024).

Logo na primeira etapa da sequência básica- A Motivação- Introduzimos o com o texto/música de Negra Li: Raízes, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VQ2BFceN20s>. Como fundamento para reflexão para o enredo da música: indagações como: faz-nos refletir sobre qual temática? Representação da música em forma de desenho. (reinado, resistência, lutas, vitórias).

Nesse momento, os/as estudantes/colaboradores, lembraram de outra música e cantaram a música: Vai na fé, referendando a novela que estava passando na mídia televisiva. Foi muito interessante, para potencializar o momento de motivação para os estudos relacionados à literatura de representatividade da cultura na pintura corporal, penteados e vestimentas. Seguimos com a segunda etapa da sequência básica com a leitura- **A Introdução, com** a realização da leitura da literatura cabelo ruim. contracapa; posteriormente, realizamos a terceira etapa da sequência- **A Leitura:** Realizamos de leitura compartilhada da literatura cabelo ruim? sem policiamento. E, **nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocução.**

No qual instiga ao estudante/colaborador interagir com a narrativa, primeiramente com introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como, o enxergar-se nele; na imagem visiva como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, interlocução que consiste em diálogo do leitor e a literatura, de modo que, analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignificam de maneira crítica suas memórias frente ao enredo evidenciado.

Nilma Lino Gomes, reflete sobre a importância do cabelo crespo e os diferentes tipos de penteados, como fonte de alicerçar a autoestima da menina/mulher negra no cuidado com a estética como maneira de resistência da ancestralidade africana além da diáspora. A partir de um conhecimento aprofundado da ancestralidade positiva, aguerrida para ressignificação dessa representatividade, visto que, a discriminação pelos os corpos que possuem cabelos crespos se fez presente no contexto da sociedade racista brasileira, direcionando inferioridade e exclusão nos espaços sociais. Nesse sentido, corrobora, (Gomes, 2019, p. 24-25).

Cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica

de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. [...] O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo.

As revelações sobre o cabelo e cor de pele nas afirmações das/os estudantes colaboradores entrelaçam com o pensamento de Nilma Gomes, o cabelo e cor de pele representam a identidade da pessoa negra, em virtude de toda forma discriminatória, preconceituosa e racista da sociedade brasileira.

Na última etapa da sequência básica- A Interpretação- realizamos uma análise interpretativa da música/texto da música de Negra Li: Raízes; Seguida do vídeo de tranças e penteados no cabelo, através do vídeo: tranças e penteados no cabelo da mulher africana do canal: mwana afrika disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LPqOi_ibuJc; Ensinar a colocar um turbante simples com faixa de cabelo. (a coroa da mulher africana). Realização de pintura corporal em cada estudante, uso de turbante e joias.

De forma que, com a realização da interpretação da letra/música instigante a respeito da nossa ancestralidade Negra, sobretudo, da ancestralidade negra e feminina. Bem como a pintura dos estudantes/ colaboradores da turma na simbologia de ressignificar o desbravamento de conhecimento das nossas raízes identitárias e um preparo para uma futura mudança de fase no contexto educacional.

Pinturas faciais, representam na cultura africana com diferentes padrões e símbolos, representadas na diversidade culturas e nações africanas, desde suas primeiras tribos e reinos até a atualidade. A pintura facial é geralmente complementada com pinturas corporais e realizada de acordo com atividades culturais de cada povo/tribo/nação com a diversidade de objetivos, nos quais evidenciam status tribais, caça, eventos específicos, dentre outros significados. Esse momento com a turma for realizado de maneira representativa, com pintura facial, simbolizando a passagem de uma fase de vida para outra. No qual realizamos na turma como término do ciclo da primeira fase do ensino fundamental para a segunda fase. Também estudamos e experienciamos, além das pinturas, o uso dos turbantes e joias que faz parte da cultura africana e afro-brasileira.

Na terceira e última oficina da literatura *Cabelo Ruim?* apresenta como temática central abordada: Filosofia Ubuntu: mulheres negras africanas e afro-brasileiras. Apresenta-se como objetivos: Identificar diferentes mulheres de representatividade da negritude empoderada brasileira; pesquisar diferentes biografias de mulheres do passado e do presente que se destaca(ram) nos diferentes segmentos e profissões; identificar a filosofia UBUNTU com as vivências de música e reconhecimento da importância do outro para nosso existir.

Imagem : 2ª oficina da literatura: cabelo ruim? : Pintura facial, Turbantes e jóias afrorreferenciada



Fonte: Autoras (2024).

Na primeira etapa da sequência básica- A **Motivação**- iniciamos com a visualização do vídeo: Conhecendo a filosofia Ubuntu: quintal da cultura. Conto ubuntu, através do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93sc-sqK40o>. Em seguida, Vivência com a música da cantiga africana: funga

aláfia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMQT59uiqYY>. Seguida, apresentação de mulheres negras que se destacam no cenário – com apresentação de slides histórias de vida e reconhecimento da ancestralidade: Taís Araújo; Glória Maria; Maju Coutinho, dentre outras mulheres negras.

Na segunda etapa da sequência básica- **A Introdução**- Realizamos o reconto da literatura com auxílio de bonecas representando as personagens. Seguida da terceira etapa da sequência básica- **A Leitura**-Realização da leitura individual da literatura estudada.

E, **nessa etapa evidenciamos intrinsecamente, a prática leitora de Cruz (2012), Introspecção, Imagem visiva e Interlocução**. No qual instiga ao estudante/colaborador interagir com a narrativa, primeiramente com introspecção, que acontece com empatia a partir da literatura lida, bem como, o enxergar-se nele; na imagem visiva como o estudante/colaborador compreende-se e reconstrói a narrativa de maneira imaginativa o entrelace de suas experiências com a literatura lida; e por fim, interlocução que consiste em diálogo do leitor e a literatura, de modo que, analisa as narrativas com seus saberes experienciados e ressignificam de maneira crítica suas memórias frente ao enredo evidenciado.

A última etapa da sequência básica, **A Interpretação**- A partir da leitura realizada propor aos estudantes uma pesquisa sobre mulheres negras da história, conhecidas (famosas), ou do seu convívio, venceram o preconceito, discriminação na vida. E construção da revista personalidades: mulheres negras, E, posteriormente, construir uma revista com imagens e biografia de mulheres negras, intitulada: personalidades negras. Posteriormente, brincar com o Jogo da memória de mulheres e a representatividade na atualidade com algumas mulheres que foram pesquisadas.

Imagem: 3ª oficina da literatura: cabelo ruim? Filosofia Ubuntu: Vivência com a música da cantiga africana- funja aláfia.



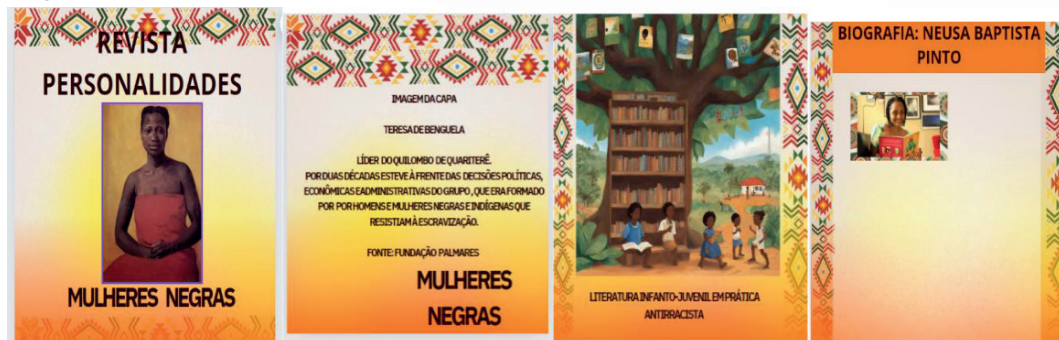
Fonte: Autoras (2024).

A justificativa da proposta da **Revista Personalidades-Mulheres Negras**. Depreende-se contato aos estudos realizados a partir das literaturas afro-brasileiras com narrativas de mulheres negras, na turma do 5º ano da Escola João XXIII, pertencente ao Município de Pocinhos, Estado Da Paraíba, sobretudo, ao enredo elucidado na narrativa *Cabelo Ruim?* de autoria de Neusa Baptista Pinto, experienciados nas oficinas de estudos literários. Tendo como material metodológico essencial e norteador para estudos da história e cultura africana e afro-brasileira, para tanto escolhemos três literaturas afro-brasileiras infanto-juvenis.

Acreditamos que suas escritas perpassem sua historicidade subjetiva e suas experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória de vida, de forma exercer uma prática multidisciplinar e interdisciplinar ao referendar a história, cultura e subjetividades no combate ao racismo. Sendo assim, as tessituras das narrativas de escritoras negras exercem um papel preponderante no educar, (in)formar e formar não somente no que tange temáticas da cultura africana e afro-brasileira, sobretudo, o combate ao racismo e a construção identitária sadia e empoderada da criança e jovem negra e não negra, no sentido de respeito à diversidade étnica e cultural brasileira.

A literatura infanto-juvenil tecidas por escritoras, caracterizam por apresentar um elo com ancestralidade africana e diáspora brasileira, apresentando nuances que enveredam e tematizam (re) conhecimento desde a África como berço da humanidade até a construção da identidade da criança e do jovem de maneira sadia, empoderada, humanizada e humanizadora

Imagem : 3ª oficina Da Literatura: Cabelo Ruim? -Construção Da Revista Personalidades-Mulheres Negras



Fonte: Autoras (2024).

Dessa forma, a construção dessa revista surgiu das oficinas vivenciadas na literatura cabelo ruim? Da **Autora Neusa Baptista Pinto**. Pois, tematiza problemáticas fazendo referência aos espaços de representatividade da mulher negra e os padrões de beleza estabelecidos pelo modelo de sociedade brasileira capitalista, colonialista e patriarcal.

A presença visibilidade e representatividade nos espaços ocupados pela mulher negra continuamos a estudar a força, beleza, resistência, sobretudo, o empoderamento epistemológico, histórico e cultural que os corpos negros são territórios de resistência das facetas do racismo nas estruturas da sociedade em seus diversos âmbitos com destaque nos seios familiares e, principalmente, nas diferentes esferas de ensino.

Nesta revista biográfica sobre as mulheres cientistas, atrizes, cantoras, escritoras, professoras, jogadoras, dentre outras profissões, com objetivo de refletir sobre a representatividade dos espaços que as mulheres negras estão rompendo as barreiras dos racismos na sociedade brasileira. Apresentam e representam os corpos-territórios em resistência de mulheres negras em espaços ocupados na maioria das vezes, por homens brancos da elite brasileira. Exerce um importante referencial para as crianças e a juventude negra ou não-negra para que atuem como modelo a ser seguido de luta, resistência, coragem e persistência com união nas diferentes realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que a escrita literária de mulheres negras para o público infanto-juvenil colabora e contribui sobremaneira numa perspectiva de educação antirracista por se apresentar preponderante em mudanças que podem contribuir para inclusão étnica no ambiente escolar. Pensar um currículo antirracista decolonial de maneira efetiva, bem como, na observância de nuances históricas e culturais apresentadas e tematizadas pelas mesmas, de forma a re(educar) e descolonizar as mentes. De forma a combater as multífaces do racismo estrutural e ressignificar a (re) construção identitária e no (re) conhecimento da história e cultura africana, afro-brasileira de forma positiva na diversidade de infâncias e juventudes, para que, todas as crianças negras e não-negras, tenham orgulho de sua ancestralidade e identidade negra.

A escrita negra e feminina apresenta nuances memoráveis preciosas no mercado editorial para o trabalho humano, pedagógico, social e democrático. Visto que, esse espaço era liderado por escritoras brancas, que não vivenciaram práticas racistas em suas experiências de vida em relação a cor da pele. No que se refere as escritoras negras, estas trazem em suas narrativas memórias, recordação, intervenção e marcas da ancestralidade africana, articulada às temáticas que referenciam as questões sobre o povo negro no espaço social brasileiro.

Configurando assim, um combate a toda ideologia de superioridade nas relações de poder que se estruturou no cenário brasileiro com olhares do português, povo branco. Nesse sentido, Duarte, (2011, p.11), reflete a importância da literatura infanto-juvenil afro-brasileira no processo construtivo de formação identitária, *“Enfim, essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”*.

REFERÊNCIAS

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

BONDIÃ, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.p-20-28.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor.**- Salvador. EDUNEB, 2012. 228p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009. DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** Universidade de Paris 13; Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão técnica de Fernando Scheibe. Rev. Bras. Educ. 17 (51) • dez 2012 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. 523-536p.

CLAUDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa de Professores. ILEEL/UFU. Uberlândia. EDUFU, 2011. 250p.

DUARTE, E. (2011). **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção.** Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, (31), 11–23. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430> Acessado em: 05 de novembro de 2022.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria Racial Crítica E Letramento Racial Crítico: Narrativas E Contranarrativas De Identidade Racial De Professores De Línguas.** Revista da ABPN • v. 6, n. 14 • jul. – out. 2014, p. 236-263.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre o método biográfico. In: o método (auto)biográfico e a formação.** organizadores: António Nóvoa, Mathias Finger. Trad. Maria Nóvoa- 2ed, - Natal, RN: EDFRN, 2014. 29-56p.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra** / Nilma Lino Gomes. -- 3. ed. rev. amp. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. C. **Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Analisando a pesquisa-ação à luz dos intervencionistas: um olhar comparativo.** Educação, 39(4), <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263>

PINTO. Neusa Baptista. **Cabelo ruim?** Ilustrações de Yasmin Mundaca. 5 edição. Cuiabá-MT: Editora: TantaTinta, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.038

LEI 10.639/03 E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES?

Joilson Batista de São Pedro¹
Carla Liane Nascimento dos Santos²
Silvar Ribeiro Ferreira³
Caroline Silva Oliveira⁴

RESUMO

As discussões aqui apresentadas são resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2020, no programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/ UNEB, *Campus I*. Nesta pesquisa, os professores refletem o seu discurso, o seu fazer docente concernente aos fenômenos da Lei nº 10.639/03 e a EJA. Entendemos ainda que as narrativas Clandinin e Conelly (2011) a partir do memorial descritivo vão além do texto, uma vez que revelam conteúdos discursivos sobre os fenômenos, sentidos e contextos do sujeito-narrador (BARDIN, 2016). O texto discute a relevância da lei nº 10.639/2003 e sua aplicação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de um recorte da Dissertação de mestrado defendida em 2020. A pesquisa foi realizada com professores que atuam na EJA em uma escola pública em Cairu-BA. O objetivo é compreender as percepções e práticas dos(as) professores(as) em relação à lei e à EJA. A pesquisa versa sobre os estudos e teorias sobre a Educação de Jovens e Adultos, a saber; Arroyo (2011), Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004; 2014), da Educação para as relações raciais, a saber;

1 Doutorando do Curso Difusão do Conhecimento da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, didazen@hotmail.com;

2 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, carlaliane@hotmail.com;

3 Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB sfriebeiro@uneb.br;

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, caoliveira22@hotmail.com;

Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004 2014), Gomes (2011), Hall (2003), Munanga (2010), Nogueira (2014); Santos e Dantas (2020). A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e foi organizada em categorias analíticas, como perfil socioeconômico, itinerários formativos na EJA, racismo e a (im)pertinência da lei nº 10.639/2003 na EJA. O estudo busca explorar e descrever o fenômeno da lei e sua aplicação na EJA, com base nas narrativas dos professores participantes. Portanto, neste artigo é discutido que nos falta formação de base e continuada para trabalhar com os “Outros Sujeitos” Arroyo (2014), com a Pedagogia Decolonial, Pedagogia Antirracista e a “Afrobetização associado ao letramento de (re) existências” Santos; Dantas (2020), por isso a proposição deste ateliê formativo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Lei nº 10.639/2003, Formação docente, perspectivas.

INTRODUÇÃO

O intento deste artigo é compreender a (im)pertinência da lei nº 10.639/2003 e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, visa apresentar a proposição formativa (ateliê formativo) para docentes que atuam na EJA com a referida lei, a partir das narrativas dos(as) professores(as).

As discussões aqui apresentadas é resultado de uma pesquisa⁵ realizada no ano de 2020, no programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/ UNEB, *Campus I*. Nesta pesquisa, os professores refletem o seu discurso, o seu fazer docente concernente aos fenômenos da Lei nº 10.639/03 e a EJA. Entendemos ainda que as narrativas Clandinin e Conelly (2011) a partir do memorial descritivo vão além do texto, uma vez que revelam conteúdos discursivos sobre os fenômenos, sentidos e contextos do sujeito-narrador (BARDIN, 2016).

A presente pesquisa versa sobre os estudos e teorias sobre a Educação de Jovens e Adultos, a saber; Arroyo (2011), Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004; 2014), da Educação para as relações raciais, a saber; Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004 2014), Gomes (2011), Hall (2003), Munanga (2010), Nogueira (2014); Santos e Dantas (2020).

Os sujeitos da pesquisa são professores(as) que atuam na EJA em uma escola pública do município de Cairu-BA, identificados (livre escolha) como Dandara1, Dandara2, Tiana, Zumbi dos Palmares, Carolina de Jesus e Dandara3, com o intento de preservar as identidades dos sujeitos participantes.

A presente pesquisa é de natureza aplicada e com abordagem qualitativa Marconi; Lakatos (2011), tem como intento a exploração e a descrição do fenômeno da Lei nº 10.639/2003 na EJA. É uma pesquisa constituídas como Estudo de caso, com interface das histórias de vida que se desdobrarão no ateliê formativo sobre as questões raciais na EJA. As discussões neste trabalho foram sistematizadas por categorias analíticas Bardin (2016), para evitar a interpretação genérica. Entendemos aqui, que as categorias analíticas consistem em um

5 Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2020 (em processo de publicação), intitulada de Ateliês Formativos da LEI Nº 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Cairu-BA?, com o objetivo de compreender, a partir das narrativas dos professores, a implementação da Lei nº 10.639/2003, no Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles - Boipeba e sistematizar um ateliê formativo para os docentes da EJA.

ponto crucial para nossa análise do conteúdo, como estratégia para a análise dos dados. Para ela, a pertinência – “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2016, p. 120). Portanto, realizamos a indução analítica com a transcrição do dito pelos professores, e em seguida, decodificando e inferindo sobre, à medida em que foi lido as questões presentes no *corpus* (memorial descritivo).

O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública da Rede Municipal de Educação, no município de Cairu-BA que oferta a EJA, visando responder ao problema de pesquisa: Como se efetiva e/ou materializa a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no que se refere ao Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei nº 10.639/03), em uma escola de ensino fundamental no município de Cairu-BA?

Quanto à proposição da análise dos dados, tivemos o cuidado em dividir o questionário por categoria analítica, da seguinte forma: Categoria analítica: perfil socioeconômico; Categoria analítica: itinerários formativos na EJA; Categoria analítica: racismo. sujeito ou telespectador?; Categoria analítica: lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência. Ressaltamos que neste artigo optamos pelo recorte da pesquisa maior⁶ e trazer para a discussão a categoria analítica lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência, para melhor compreender as narrativas dos(as) professores(as).

METODOLOGIA

A pesquisa ora apresentada é de natureza aplicada pois, busca formas de intervir e transformar uma dada situação no contexto educacional do município de Cairu-BA, partindo da racionalidade científica, a partir dos dizeres e fazeres dos professores que atuam na EJA, segundo a análise do conteúdo, expressos nas falas e escritas frente às questões étnico-raciais.

A pesquisa é caracterizada como uma pesquisa participante. Usamos como instrumento para a coleta de dados o memorial descritivo, visando analisar os conteúdos das narrativas dos sujeitos da pesquisa e o diário de campo pelo pesquisador. É bom destacar que esses dados são analisados sob a ótica da análise do conteúdo, conforme propõe Bardin (2016).

⁶ Dissertação de mestrado defendida em 2020 com 5 categorias analíticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção iremos compreender a (im)pertinência da lei nº 10.639/2003 e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, apresentar a proposição formativa (ateliê formativo) para docentes que atuam na EJA com a referida lei, a partir das narrativas dos(as) professores(as) de uma escola de ensino fundamental do município de Cairu-BA. Apropriamo-nos do *corpus* (memorial descritivo) e propomos compreender a partir do/a conteúdo/mensagens e fazer analogia a partir dos pressupostos teóricos que versam sobre a Lei nº 10.639/03 e a Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados e discussões que serão aqui apresentados (a seguir). Entendemos ainda que as narrativas a partir do memorial descritivo vão além do texto, uma vez que revelam conteúdos discursivos sobre os fenômenos, sentidos e contextos do sujeito-narrador. Afinal, as narrativas a partir do memorial são, portanto, consideradas como meio para o sujeito-narrador expressar seu sucesso, desafio, reflexão, práticas, vivências e ações que marcam sua trajetória.

Na etapa aqui discutida, os dados coletados pelo *corpus* da pesquisa foram tabulados e analisados à ótica da análise de conteúdo Bardin (2016) – categoria analítica - lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência, visando compreender melhor o dito pelos(as) sujeitos da pesquisa. Ressaltamos que os(as) sujeitos da pesquisa foram identificados (livre escolha dos participantes) como Dandara1, Dandara2, Tiana, Zumbi dos Palmares, Carolina de Jesus e Dandara3, para preservar as identidades dos participantes.

Entendemos aqui, que as categorias analíticas consistem em um ponto crucial para nossa análise do conteúdo, como estratégia para a análise dos dados. Para ela Bardin (2016), a pertinência – “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2016, p. 120). A partir disso, afinal, a objetividade e a fidelidade – “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises” (BARDIN, 2016, p. 120), conforme a seguir.

Quadro 1 – Quadro analítico lei nº 10.639/2003 e EJA: (im)pertinência

Sujeito/a	Qual a relação existente entre EJA e Educação para as relações étnico-raciais? Apresente suas considerações sobre a relação existente entre a EJA e a Lei nº 10.639/2003 no seu fazer pedagógico.	Relate os desafios, entraves da aplicabilidade e efetivação da Lei nº 10.639/2003, na EJA.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para entender a diversidade que constitui o percurso desses sujeitos, é importante considerarmos: os conhecimentos construídos em diversos espaços de socialização além do muro da escola; o desejo de ser ouvido; as mais variadas identidades e pertencimentos sejam eles culturais, de gênero, religiosos, sociais e econômicos; códigos de linguagem, comunicação e valores distintos.

Segundo Gomes (2018, p. 90), “pensar na realidade da EJA hoje é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”. Jovens, adultos, idosos, histórias que se assemelham e diferenciam. São sujeitos coletivos, na maioria das vezes, excluídos do ensino dito “regular”, sujeitos que não tiveram condições de acesso à escola, e/ou não tiveram condições de permanência ao sistema de ensino. Muitos desses coletivos trazem consigo vivências infelizes ao retorno escolar.

Sabemos que muitos desses coletivos apresentam identidades construídas no decorrer de suas trajetórias de sonhos, encantos, frustrações, perspectivas, expectativas. Por isso, podemos estabelecer sentido na fala da professora Dandara¹, ao dizer que “Ixe, precisaria ler um pouco sobre a lei, mas, seguindo a proposta, não li, não tive acesso”. A partir do exposto pela professora, entendemos que a formação continuada e permanente do professor precisa ser ressignificado, afinal, este precisa de fundamentos teóricos-metodológicos e práticos, para então, realizar um trabalho que compreenda os sujeitos coletivos da EJA.

Diante do exposto e confirmando Arroyo (2018), compreendemos que a EJA é a própria diversidade de sujeitos coletivos que dela fazem parte. Muitos desses com diferenças e semelhanças que se aproximam, outros que se distanciam, o que podemos considerar é a EJA como um grande caldeirão da diversidade.

A professora Tiana diz que é importante conhecer a Lei nº 10.639/2003, bem como correlacionar a EJA, pois, é “Essencial, pois o público da EJA é formada basicamente por negros de baixa renda, à margem de toda uma condição favorável de benefícios para esse grupo desfavorecido socialmente.” A professora Tiana traz uma sinalização importante sobre os sujeitos coletivos da EJA. Já a professora Carolina Maria de Jesus, mesmo afirmando que não teve formação para atuar na EJA, menciona que “O público da EJA é constituído em sua maioria de homens e mulheres negras.”

Desse modo, é de extrema relevância que esses atores sociais conheçam a história de seu povo e se sintam pertencentes a mesma. A professora Carolina Maria de Jesus sinaliza a necessidade de repensar as especificidades dos sujeitos

da EJA, ao pontuar que “considero de extrema relevância trabalhar as questões étnicas mostrando aos meus alunos a necessidade do conhecimento para combater o racismo e ocupar os diferentes espaços na “sociedade”. A fala da professora Carolina Maria de Jesus confirma as considerações apontadas por Arroyo (2018), ao afirmar que os sujeitos da EJA são “pobres, desempregados, na economia informal, negros nos limites de sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais” (ARROYO, 2018, p. 29).

As falas das professoras Tiana e Carolina Maria de Jesus apontam encaminhamentos para a perspectiva de compreender as especificidades dos sujeitos coletivos da EJA, sobretudo, de formação continuada para melhor compreender e ressignificar os saberes e os fazeres pedagógicos para essa modalidade de ensino. A professora Carolina Maria de Jesus, ao afirmar que “Falta de uma coordenação pedagógica efetiva” e, ao mesmo tempo “a ausência de uma formação continuada”, confirma o que diz Gomes (2012). Segundo a autora, a coordenação pedagógica é responsável por fomentar e promover discussões, reflexões e ação formativa para o trabalho pedagógico voltado para as questões étnico-raciais, sobretudo, na EJA.

As falas das professoras Tiana e Carolina de Jesus nos remete ao entendimento de que, a sanção da Lei Federal nº 10.639/03, passa então a sinalizar o papel da gestão pedagógica em interpretar e efetivar os referidos marcos regulamentários. Conforme é sabido, a gestão pedagógica corresponde ao processo de gerir, articular e mobilizar os recursos humanos e pedagógicos para a consolidação do processo ensino-aprendizagem e a educação de qualidade.

Por outro lado, sabemos que esses sujeitos estão imersos na grande diversidade brasileira, sobretudo, a étnico-racial. Exigindo, portanto, que a gestão pedagógica esteja ciente do reconhecimento da diversidade étnica e necessidade da discussão da Lei nº 10.639/2003, nos espaços escolares, bem como a mobilização de meios para o combater a discriminação, racismo e a sistematização de um currículo pluriétnico.

O foco na heterogeneidade dos sujeitos, que é o público da escola, torna-se uma tarefa desafiadora à gestão pedagógica. Pois, com o advento da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB nº 9394/96, e tornou obrigatório a inclusão nos currículos da rede pública e privada do país, o ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena. Automaticamente, a gestão pedagógica precisa garantir o preconizado em tal legislação.

Cabe ainda destacar que a gestão pedagógica deve fomentar os processos formativos dos docentes a fim de promover a formação contínua. Contribuindo, dessa maneira, para a efetivação de um currículo pautado na educação das relações étnico-raciais. Outrossim, integrar e promover aos docentes a prática pedagógica à promoção do reconhecimento da história, da cultura e das identidades dos discentes.

Portanto, pensamos que os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 sejam a oportunidade para a gestão escolar ressignificar as práticas antirracistas em seu currículo da EJA, bem como reconhecer a pluralidade dos discentes, a diversidade e a diferença dos sujeitos coletivos dessa modalidade de ensino. Afinal, reiteramos, precisamos superar o desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para os sujeitos, assim como ganho para uma sociedade menos segregadora. Compreendemos que a gestão escolar comprometida com a garantia de igualdade ou sensível às questões étnico-raciais, torna-se menos influenciada pelo currículo eurocêntrico que, infelizmente, embasa o currículo da EJA.

Outra questão que merece destaque é a fala da professora Dandara³, ao afirmar que “muitos entraves, entre eles, a falta de conhecimento e respeito pelas Cultura Africana em especial o respeito às religiões de Matrizes Africanas, dificulta a aplicação efetiva da lei”. Dessa forma, é necessário e urgente repensar outras pedagogias (técnica, arte e metodologia de ensino), de modo a priorizar a formação continuada dos professores que atuam na EJA. Para Santos e Dantas (2020, p. 10), “Nos contextos da EJA essa prática não só deve ser considerada, como deve servir de meio para viabilização do processo de afrobetização associado ao letramento de (re) existências”.

A fala da professora Dandara³ chama-nos atenção, pois ela entende que os contextos e os sujeitos da EJA precisam de um trabalho que leve em consideração os sujeitos coletivos, portanto, necessário compreender a forma de atender à identidade cultural e a diversidade dos sujeitos da EJA. Já a professora Carolina Maria de Jesus afirma que “acho que não existem muitos entraves, dará um pouco de trabalho para mudar a mentalidade de quem sem mesmo perceber, mas tem incutido um pensamento de superioridade ou que não existe o racismo”.

A fala da professora Carolina Maria de Jesus indica que o fato de não saber a relação entre a questão racial e a EJA, ocorre pela necessidade de descolonizar mentes, falas, escritas, atitudes racistas e preconceituosas que foram naturalizadas, muitas vezes sendo pulverizadas pelo fazer docente. Portanto, pensamos

que os currículos para a EJA precisam potencializar, materializar a *afrobetização* (SANTOS; DANTAS 2020).

A fala da professora Carolina Maria de Jesus, confirma o preconizado por MUNANGA (2005). Para ele,

[...] por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Os currículos para a EJA precisam, ainda, ser discutidos, pensados e materializados de modo que coloquem perspectivas negras em evidência. Santos e Dantas (2020) afirmam que:

[...] a Afrobetização deve ser adaptada e implementada nos diversos contextos da EJA, como forma de garantir uma prática pedagógica decolonial com bases em um modelo de educação antirracista, sobretudo considerando que no caso do estado da Bahia, esse universo é majoritariamente composto por sujeitos de direitos negres e negros. (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 10).

É necessário, além disso, incluir autores que representem a perspectiva africana e afro-brasileira nas diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, “Outros sujeitos, outras pedagogias” (ARROYO, 2012, p. 153), conforme o autor, é (re)pensar em outras pedagogias para os sujeitos coletivos da EJA. Portanto, pedagogias e formas efetivas de atender os diferentes estilos e ritmos de aprendizagens dos alunos jovens e adultos, entendendo sua caminhada histórico-cultural. Além de assegurar a todos(as) um ensino com qualidade, por meio de práticas educativas ricas em significações sociais, que além de permitir a ampliação do capital cultural, interfira de forma imediata em suas vidas, provocando transformações reais.

Portanto, (re)pensar em outras Pedagogias é fundamental para superar estigmas que foram consolidados historicamente, que validam um direito e um poder sobre o conhecimento destinado a alguns sujeitos coletivos, bem como compreender a Pedagogia como construção de saberes praxiológicos que envolvem concepções teóricas, crenças e valores. Outras Pedagogias, neste sentido, é um espaço de ressignificação entre a teoria e a prática e sua inter-relação.

Para Arroyo (2014),

Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder/saber. Fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e se fazendo presentes como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes. (ARROYO, 2014, p.37).

As falas dos professores, ao se referirem aos desafios e entraves da Lei nº 10.639/2003, apresentam muitas sinalizações que precisam ser analisadas. A professora Dandara¹, por exemplo, não conseguiu estabelecer relação. Ela responde com “XX”. O silêncio da professora pode apontar o desconhecimento do pertencimento da maioria dos sujeitos da EJA.

Por outro lado, a fala da professora Dandara³ apresenta uma sinalização importante. Ela afirma que “Muitos entraves, entre eles, a falta de conhecimento e respeito pelas Cultura Africana em especial o respeito às religiões de Matrizes Africanas, dificulta a aplicação efetiva da lei”. Portanto, “Ações coletivas pela emancipação, como pedagogias libertadoras radicais ” (ARROYO, 2014, p.38).

O cerne da questão é como transformar e legitimar em processos pedagógicos, essa outra Pedagogia, numa perspectiva emancipadora. No entanto, pensamos que a efetivação dessas “Outras Pedagogias” (Arroyo 2014), será materializada com processos formativos contínuos. É um processo desafiador para o fazer docente, pois, parte do desafio para atuar com sujeitos coletivos da EJA, com corpos segregados, excluídos, diversos, violentados, objetificados, subjugados e marcado socialmente. Esses fatores merecem ser trazidos e problematizados nos currículos da EJA. Pensando assim, outras Pedagogias são necessárias, conforme propõem Santos; Dantas (2020). Para elas, “O Afrobetizar foi virando uma proposta cuja intenção era proporcionar experiências onde se perceber negro passasse a ser associado à algo positivo naturalmente”. Essa necessidade de *afrobetizar*, os professores da EJA, bem como os discentes da EJA, ficou evidente na fala da professora Dandara³, ao dizer que “[...]dificulta a aplicação efetiva da lei”.

Segundo Santos; Dantas (2020), pensar nos fazeres docentes na EJA é preciso que seja “associada às práticas de letramento de (re)existências compõe uma forma inovadora de viabilizar processos pedagógicos de ensino-aprendizagem significativos. (SANTOS, DANTAS, 2020, p. 10).

Nesse sentido, faz-se necessário e urgente pensar “Outras Pedagogias” (Arroyo 2014), como forma de descolonização dos currículos na Educação Básica, com a premissa básica de enfatizar a possibilidade de uma mudança praxiológica, política e social no que se refere à questão étnico-racial na EJA. Essa concepção potencializará a “afrobetização e os letramentos de (re) existências, torna-se possível estimular a aprendizagem significativa na EJA, fomentar protagonismos, romper barreiras do preconceito racial e reinventar corpos dando vozes aos sujeitos invisibilizados” (SANTOS, DANTAS, 2020, p. 15)

O professor Zumbi dos Palmares sinaliza que a “formação continuada que viabiliza a aplicabilidade da lei citada”[...]. O professor chama e aponta tensionamentos para a dificuldade de estabelecer relação das questões raciais à EJA. Para ele, um dos entraves é o próprio desconhecimento da Lei nº 10.639/2003. “Com isso, os sujeitos da EJA se envolvem em uma proposta pedagógica libertadora das amarras do racismo estrutural tão marcante para este universo [...] (SANTOS, DANTAS, 2020, p.10).

A fala do professor Zumbi dos Palmares comprova os apontamentos feitos pelas autoras Santos; Dantas (2020), ao pontuar discussões acerca do trabalho docente e a correlação com os sujeitos coletivos. Para elas, pensar num trabalho de (re)existência com o público da EJA, deve-se, primeiramente, “considerar as raízes identitárias como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, só assim é possível considerar as diversas práticas de uso da linguagem desse público, muitas vezes sinônimos de resistência, bem como de subserviência” [...]. (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 11).

Portanto, vimos nas falas dos professores da EJA a dificuldade de estabelecer relação existente entre a educação para as relações étnico-raciais e os sujeitos coletivos da EJA. Nota-se que na fala dos professores fica explícito que o trato com a Lei nº 10.639/2003, é limitado. Além disso, o silenciamento, os sinais tímidos das discussões e de um currículo que efetive a questão racial na escola, infelizmente contribuem para que os professores passem a minimizar, desprezar e negligenciar o trato com a questão étnico-racial.

Em outras palavras, os fazeres docentes na EJA devem tensionar e oxigenar uma outra lógica. A lógica conforme propõe as autoras Santos; Dantas (2020), ao pontuar discussões de que é necessária “Uma educação para as relações raciais libertadora, pautada nessa estratégia pedagógica, reivindica no processo de escolarização a valorização da cultura e dos corpos negros, assim como suas práticas sociais e suas linguagens” (SANTOS; DANTAS, 2020, p. 13). Assim

sendo, o diálogo existente entre EJA e educação para as relações étnico-raciais é uma relação direta de pertinência, pois, como vimos, os sujeitos coletivos que pertencem à EJA é composto, em sua maioria por negros, “a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem em processos de exclusão racial e social” (GOMES, 2011, p. 90).

A proposta do ateliê⁷ formativo aqui apresentado surgiu a partir das narrativas dos professores que atuam na EJA⁸, referente ao trato em trabalhar o que está preconizado na Lei 10.639/2003, na LDB nº 9304/96 e os desdobramentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana(2004) que orienta a inserção da temática no cotidiano da sala de aula, em todo o currículo escolar.

A proposição formativa numa perspectiva de ateliê didático parte das contribuições da autora D’Ávila e Madeira (2018), que discorrem sobre a abordagem criativa na formação continuada de docentes e de Rocha (2011). A partir desses referenciais e pautados no diagnóstico revelado pelas narrativas dos professores que atuam na EJA, foi sistematizado e proposto à Secretaria Municipal de Educação de Cairu-BA e, posteriormente ao Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles – Boipeba (lôcus e sujeitos da pesquisa) um ateliê formativo como resultado da pesquisa. O ateliê foi sistematizado com base nos teóricos que versam pesquisa sobre a temática e pensando em um possível desdobramento e aplicabilidade do mesmo, para então, ressignificar a prática pedagógica antirracista dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Este ateliê formativo possibilita aos professores da EJA serem estimulados a falar de si, dos processos formativos, compartilhando e socializando reflexões teóricas e práticas do fazer docente, uns com os outros, pensando na escuta sensível e proposições coletivas. Para nós, o desenvolvimento desse ateliê formativo para os professores que atuam na EJA, do município de Cairu-BA, significa contribuir para a formação continuada dos docentes, ação-reflexão-ação⁹, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais.

7 Ver mais em: D’ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena Madeira (Org.). **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

8 Reflexões realizadas a partir do memorial descritivo na pesquisa de mestrado, defendida em dezembro de 2020, seis professores(as) de uma escola pública do município de Cairu-BA.

9 É fundamental que os professores estejam constantemente refletindo sobre sua prática educacional, buscando uma maior conexão entre a teoria e a prática, assim como entre o conhecimento e a

Nesse sentido, pensamos no ateliê formativo para os professores que atuam na EJA, com carga horária de 46 horas. Esse ateliê é dividido em duas etapas: 36 horas destinadas à formação coletiva, interdisciplinar e 10 horas destinadas por cada componente do currículo escolar de modo a possibilitar encaminhamentos para as dificuldades levantadas nas narrativas dos professores. Portanto, o ateliê formativo tem por objetivo contribuir para uma educação antirracista.

Reiteramos a dificuldade de trabalhar a temática racial e sua relação com os sujeitos da EJA, os saberes (conteúdos), habilidades e competências currículo da sua área/disciplina. Portanto, julgamos pertinente apresentar esse encaminhamento, de modo a superar esses desafios em cada área/disciplina. Assim, D'Ávila e Madeira (2018) pontuam que o ateliê formativo precisa seguir estar autoexplicativo e sistematizado.

Os desafios que foram levantados, a partir das narrativas dos professores para a implementação e efetivação da Lei nº 10639/2003, foi em trabalhar a temática racial e sua relação com os sujeitos da EJA, os saberes (conteúdos), habilidades e competências do currículo em diferentes áreas do conhecimento. Logo, a partir desse diagnóstico, propomos e sistematizamos este ateliê formativo para contribuir significativamente com os saberes e fazeres docentes, numa perspectiva (inter)disciplinar, com temática da educação das relações étnico-raciais, adequando às diferentes áreas do saber. Este ateliê vem (a seguir), portanto, possibilitar e garantir a inclusão do Ensino da História, da Cultura Afro-brasileira e Africana em todo o currículo da EJA, conforme dito na Lei nº 10.639/2003.

Este ateliê formativo vem (a seguir), portanto, possibilitar e garantir a inclusão do Ensino da História, da Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as áreas do conhecimento da EJA, tendo como aporte conceitual e metodológico, a partir do referencial a lei nº 10.639/2003.

Essa reflexão contínua permite um aprimoramento constante e uma abordagem mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem, conforme propõe Freire (2011) em Pedagogia da autonomia.

realidade.

Quadro 2 – Ateliê formativo com a lei nº 10.639/2003: proposição interdisciplinar para a Educação de Jovens e Adultos

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
Data: a definir Carga horária: 04 horas	Concepções teóricas e práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Pontuar discussões sobre a EJA, a partir da concepção de Arroyo (2011; 2017;2018). Problematizar a Educação de Jovens e Adultos e sua implicação no fazer docente.	1º MOMENTO - Disponibilizar o texto impresso aos professores o Capítulo I, do livro ARROYO, Miguel G. Passageiros da Noite- do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. - Envolver todos os professores na discussão da música Pedro Pedreiro, da página 21 e problematizar: - Quem são esses sujeitos? - Qual sua concepção da EJA? - De onde vem? - Para onde eles vão? - Qual sua verdadeira identidade? - Quais são os seus reais interesses e expectativas na escola, na vida social? - O que há de diferente nesta modalidade de ensino? - O que se repete nessa modalidade de ensino? - O que eles trazem na mochila (conhecimento)? - O que eles levam na mochila (conhecimento)? - Daí, problematizo com vocês: Como o deve ser pensado/feito o trabalho pedagógico para essa modalidade, tendo em vistas essas premissas? 2º MOMENTO - Cada professor vai apresentar as considerações do texto lido, pontuando: - O que o texto me diz? - O que eu digo ao texto? - Que outras leituras podem ser feitas ou acrescentadas? - Que luzes/pistas esse texto dá? - As discussões presentes no texto, aproxima ou afasta do meu fazer docente na EJA? Como? De que forma?	Texto impresso.

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
Data: a definir Carga horária: 04 horas	Concepções teóricas e práticas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo Miguel Gonzáles Arroyo.	Pontuar discussões sobre a EJA, a partir da concepção de Arroyo (2018). Problematizar a o fenômeno classe, gênero e etnia/raça, na Educação de Jovens e Adultos.	1º MOMENTO • Disponibilizar o texto impresso aos professores o ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amelia, GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 4ª Ed., 2018. p. 19-50. • Envolver todos os professores na problematização a seguir: • Quem são esses sujeitos? • Qual sua concepção da EJA? • De onde vem? • Para onde eles vão? • Qual sua verdadeira identidade? • Quais são os seus reais interesses e expectativas na escola, na vida social? • O que há de diferente nesta modalidade de ensino? • O que se repete nessa modalidade de ensino? • O que eles trazem na mochila (conhecimento)? • O que eles levam na mochila (conhecimento)? • Daí, problematizo com vocês: Como o deve ser pensado/feito o trabalho pedagógico para essa modalidade, tendo em vistas essas premissas? 2º MOMENTO • Organizar os professores em dupla. Cada dupla irá responder as problematizações (ARROYO, 2017, P.33): • 1ª Dupla: Quais os rumos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se continuarmos a pensar os seus sujeitos fora do circuito pedagógico dessa modalidade/nível educativa? • 2ª Dupla: Quem são, afinal, esses sujeitos que se deslocam pelas cidades e campos, num trajeto trabalho-estudo diariamente? • 3ª Dupla: O que perseguem, pretendem e como se veem nesse processo? O que trazem na bagagem? O que eles levam na bagagem? • 4ª Dupla: Quais suas identidades coletivas de classe, gênero, sexo? • 5ª Dupla: Qual tomada de ação será desprendida face a essas respostas que virão quando, enfim, forem ouvidas.	Texto impresso.

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
Data: a definir Carga horária: 04 horas	Educar para a igualdade racial: rompendo, preconceito, estereótipos e ações discriminatórias	Reconhecer que a luta contra o preconceito racial é responsabilidade de todos e da escola; Identificar alguns instrumentos de desnaturalização das desigualdades raciais; Problematizar a étnico-racial a partir das leituras dos gêneros textuais.	1º MOMENTO - Exibição do vídeo “motoboy vítima de racismo em SP” (https://www.youtube.com/watch?v=BBXFvFRtIKs) e “Jovem sofre racismo no shopping do RJ” (https://www.youtube.com/watch?v=In4ZePdlrRE) - Fazer os seguintes questionamentos: - O que os vídeos me dizem? - O que eu digo aos vídeos? - O vídeo mostra uma situação que ocorre na vida real? - Vocês já presenciaram alguma situação de preconceito racial na sala de aula? Qual(is)? - Se sim, qual (is) seriam mais comuns? - Quais as representações negativas em relação ao negro? E as positivas? - Organizar as duplas e distribuir um envelope contendo uma situação de discriminação/preconceito e a legislação educacional. - Envelope:1 notícia (https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/pm-esmurra-e-faz-insultos-racistas-a-jovem-de-black-power-desgraca-de-cabelo-veja-video/) - Envelope 2: notícia (https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/zumbi-dos-palmares.htm) - Envelope3: verbete (https://www.dicio.com.br/preto/), - Envelope 4: poema (http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres) - Envelope 5: artigos 26 A e 79 B,da LDB 9394/96. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) - Pedir para que as duplas façam a leitura do texto que consta nos envelopes 1, 2, 3 e 4.	Texto impresso.

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
			- Pedir para que as duplas façam a leitura do texto que consta nos envelopes 1, 2, 3 e 4. - Questionar: As discussões presentes nos textos chamam atenção para que, no fazer docente? Reflete a realidade social, escolar? O currículo leva em consideração os sujeitos negros? os negros se veem no currículo? - Pedir a 5ª dupla para realizar a leitura do envelope 5; - Questionar: Quais as convergências e divergências da Lei, ao nosso fazer docente? Eu trabalho na perspectiva de uma educação antirracista? Quais são os entraves, os desafios e as possibilidades? 2º MOMENTO - Problematizar em dupla o seguinte trecho, do texto lido anteriormente. Arroyo, (2018, p. 33), nos apresenta que, “Por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, da periferia e do campo. Os coletivos sociais e culturais a quem pertencem são os mesmos”. E discutir em grupo, - O que o texto me diz? O que eu digo ao texto? - Que outras leituras e inferências podem ser feitas? - Quais suas identidades coletivas de classe, gênero, sexo? - Como são esses sujeitos coletivos (identidades coletivas de classe, gênero, sexo) da EJA, em Cairu-BA? - Vocês reconhecem a presença racial já está presente na EJA? - Como podemos correlacionar a concepção de Arroyo aos nossos fazeres e dizeres (materialização) na EJA, no que concerne a Lei nº 10.639/03? - Se a maioria dos sujeitos coletivos da EJA são negros, como tem sido o nosso trabalho pedagógico para a questão étnico-racial? - Como pode o público da EJA majoritariamente negro e pobre e essa especificidade não ser contemplada nas propostas da EJA?	

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
Data: a definir Carga horária: 02 horas	A escola e a discriminação racial	Pontuar discussão sobre os estereótipos existentes em relação às raças e etnias existentes nos espaços escolares.	- Pedir para os professores pensarem em uma situação de preconceito ou discriminação racial que ocorre na escola e questionar: - O que geralmente as pessoas fazem quando presenciam uma situação de preconceito racial na escola? E na comunidade? - O que cada um(a) de nós poderia fazer para promover a autonomia, o respeito e a valorização da diversidade racial nas situações cotidianas? - Qual a escola que temos? - Qual a que queremos? - Discutir quais seriam as razões para que essas situações de violência ocorram na escola e como a escola pode ser promotora da igualdade racial.	Texto impresso
Data: a definir Carga horária: 02 horas	Apresentação e discussão da proposta a partir da Lei nº 10.639/03.	Discutir e sistematizar uma sequência didática para todas as disciplinas da EJA.	- Leitura em grupo do texto “relatos-de-experiência: trabalhar preconceitos e empoderar a EJA”. Ver link ao lado. - Discussão a partir do relato de experiência da professora (pontos fracos e fortes); - Leitura e discussão da Lei nº 10.639/03.	Data show; Material “xerocado”. https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/trabalhei-preconceitos-empoderar-eja/

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
Data: a definir Carga horária: 04 horas	Proposição de sequência didática com a Lei nº 10.639/2003	Ressignificar o trabalho pedagógico na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, visando oferecer aos docentes subsídios teóricos/práticos. Sequenciar/ organizar/ planejar/ organizar o trabalho pedagógico com efetivar a educação para as relações étnico-raciais. Pontuar discussões e possibilidades de atividades curriculares, disciplinares e interdisciplinares para a educação das relações étnico-raciais.	- Organizar os professores por área do conhecimento ou por disciplina e pensar na proposição das atividades tendo em vista a Lei nº 10.639/2003 em todo o currículo escolar. - Apresentar os saberes necessários para todos os componentes curriculares e, em seguida, pensar em saberes no preparo das aulas.	Caderno pequeno; Data show; Material impresso.
Data: a definir Carga horária: 08 horas	Proposição de sequência didática com a Lei nº 10.639/2003	Sequenciar/ organizar/ planejar/ organizar o trabalho pedagógico com efetivar a educação para as relações étnico-raciais.	- Apresentar os saberes necessários para todos os componentes curriculares e, em seguida, pensar em saberes no preparo das aulas. - Obs.: As habilidades/saberes estão descritas no quadro a seguir. A EJA tem na matriz curricular 07 disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Artes, Matemática e Inglês.	Caderno pequeno; Data show; Material impresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo compreender, a partir das narrativas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, a implementação da Lei nº 10.639/2003, em uma escola de ensino fundamental do município de Cairu-BA. A partir do diagnóstico, construímos um ateliê formativo para professores e gestores pedagógicos da modalidade EJA, envolvendo a pesquisa como princípio colaborativo e permitindo encaminhamentos pedagógicos e reflexões acerca do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Logo, propomos e sistematizamos um ateliê formativo para a EJA, a partir do dito nas narrativas dos docentes da EJA. O ateliê em questão é um dos resultados pesquisa que trata da (trans)formação de docentes que atuam na EJA.

Além disso, mesmo a Lei nº 10.639/2003 tendo 20 anos da sua promulgação e tornado obrigatório o Ensino da História, Cultura e Africana e Afro-brasileira, notamos sinais tímidos da materialização no avanço de sua efetivação nas práticas pedagógicas dos professores, no interior das turmas da EJA. Muitos ainda são os entraves e os desafios para torná-la efetivada em todo o currículo da Educação Básica. Um dos entraves, como identificamos na presente pesquisa é por estes estar ancorado nos processos formativos inicial e continuados dos professores.

Vimos no percurso da pesquisa que nos falta formação de base e continuada para trabalhar com os “Outros Sujeitos” Arroyo (2014), com a Pedagogia Decolonial, Pedagogia Antirracista e a “Afrobetização associado ao letramento de (re) existências” SANTOS; DANTAS (2020), como forma de nos (re) educar as relações raciais estabelecidas em nossa sociedade. Notamos ainda que, no que se refere ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e ao grau de conhecimento da lei e a correlação com a EJA, por parte dos educadores, vimos sinais tímidos em relação à temática racial ao fazer pedagógico na EJA, por conta da formação inicial e continuada dos docentes da EJA.

Para além da formação, vimos que essas lacunas continuam sem preenchimento por conta de uma base formativa de um projeto eurocêntrico e hegemônico de educação, que se desdobando, no fazer docente e nas práticas curriculares. Embora, mesmo com produções e estudos científicos, orientações didáticas, sobretudo, dada pelas DCNERS (2004), muito ainda precisa acontecer de forma efetiva. Há a necessidade de (re) orientação às práticas pedagógicas

para o trato com a educação das relações raciais, conforme preconizado na lei e os desdobramentos a partir dela.

Com artigo espera-se contribuir, através do ateliê formativo, para com a extensão dessa formação com prática dos docentes, que atuam na EJA, ampliando o seu repertório à temática étnico-racial. Esse ateliê vem com o propósito de contribuir com a qualidade dos saberes pedagógico-didáticos. O planejamento desse ateliê formativo ganha sentido quando o professor da EJA e a gestão pedagógica se colocam numa perspectiva de mudanças. Portanto, a proposição do ateliê formativo, a partir das narrativas dos docentes, com ênfase na Lei nº 10.639/2003, para os professores da EJA, pode contribuir para a ação-reflexão-ação (Freire, 2011) da sua formação, bem como os impactos positivos no fazer docente, na efetivação de um currículo pluriétnico, decolonial e antirracista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____, Miguel Gonzáles. Novos Passos na Educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira (Org.). **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 23-38.

_____, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 22 mar. 2023.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena Madeira (Org.). **Ateliê Didático:** uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID /Unesco, 2005.

_____. Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb, n. 12, p. 169-203, 2010Tradução . . Disponível em: biblio. fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 28 set. 2023.

_____, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: _____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

_____, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NOGUEIRA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Pallas/ Biblioteca Nacional, 2014.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e96659, 2020.