



# Educação e Relações Étnico-Raciais (Vol. 2)

**Organização:**

Paula Almeida de Castro  
Clézio Roberto Gonçalves

**ISBN: 978-85-61702-83-0**



**IX congresso  
nacional de  
educação**

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS**

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO  
CLÉZIO ROBERTO GONÇALVES  
(ORGANIZAÇÃO)**



**realizeventos**  
Científicos & Editora



**IX congresso  
nacional de  
educação**

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS**

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e relações étnico-raciais/ organizadores, Paula Almeida de Castro, Clézio Roberto Gonçalves. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.  
559 p. : il; v.2  
  
E-book.  
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.000  
ISBN 978-85-61702-83-0  
  
1. Educação antirracista. 2. Formação de professores. 3. Diversidade. 4. Pluralidades. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Gonçalves, Clézio Roberto.  
  
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 - GT 06

---

*ADAIL SEBASTIÃO RODRIGUES JÚNIOR (UFOP)*  
*ADILSON PEREIRA DOS SANTOS (UFOP)*  
*CLÉZIO ROBERTO GONÇALVES (UFOP)*  
*CRISTINA CARLA SACRAMENTO (UFOP)*  
*JANETE FLOR DE MAIO FONSECA (UFOP)*  
*JOELSON ALVES ONOFRE (UESC)*  
*KASSANDRA MUNIZ (UFOP)*  
*KLEBER APARECIDO DA SILVA (UNB)*  
*MARCUS VINÍCIUS DA FONSECA (UFOP)*  
*MARGARETH MARIA DE MELO (UEPB)*  
*MARY DELANE GOMES DE SANTANA (UEPB)*  
*RUBENS ALVES FERREIRA (ELCMPL)*  
*SIDNÉA FRANCISCA DOS SANTOS (UFOP)*  
*THAMARA DA SILVA FIGUEIREDO (CPII)*  
*VERÔNICA MENDES PEREIRA (UFOP)*

## PREFÁCIO

---

O e-book “Educação e Relações Étnico-raciais” apresenta as reflexões dos autores de 37 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT-06), proposto e coordenado por mim, no IX Congresso Nacional de Educação, realizado em João Pessoa (PB), nos dias 12 a 14 de outubro de 2024. O CONEDU 2024, sempre muito aguardado pelos congressistas, propôs um evento que nos ajudasse a pensar sobre os caminhos que serão trilhados no campo educacional, com o tema “Educação para a sociedade: ciência, tecnologia e sustentabilidade”.

Nessa mesma proposta, este e-book, vem ratificar as discussões e movimentos realizados no congresso em que muito se defendeu que a educação precisa, de fato, ser entendida como um direito de todos, sendo um dever do Estado e da família, tendo promoção, envolvimento e incentivo de toda a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O tema “Educação e Relações Étnico-raciais” tem sido registrado com considerações sobre experiências de combate ao racismo estrutural, avaliações sobre formação de professores e constituição de currículos escolares, reflexões em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos e sugerido soluções a serem implantadas nas instituições escolares, a partir das leis 10.639/03 (alterada pela Lei 14.723/23) e 11.645/08.

Além disso, os capítulos alocados neste e-book estão focados em temas que priorizam as políticas de ações afirmativas, a construção de uma educação antirracista, a formação de professores, o processo político pedagógico e o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos currículos da escola básica, a inclusão social, a diversidade, a pluralidade e a cidadania no sistema educacional, a valorização e a efetivação da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, as implicações político-pedagógicas da educação das relações étnico-raciais na prática pedagógica.

Essa coletânea de artigos foi pensada como uma alternativa de registrar o debate de alto nível, no GT 06, acerca da cultura negra africana e afrodiaspórica, das relações étnico-raciais e do racismo existente em sociedades marcadas por uma grande racialização e pela forte hierarquização racial. Com isso, é possível

encontrar nos artigos aqui publicados uma abordagem inovadora para a compreensão das temáticas que envolvem a “Educação das relações étnico-raciais”, ampliando o leque das possibilidades de análise sobre a presença negra na sociedade contemporânea.

Deixo o convite para uma boa leitura e uma primorosa reflexão, a partir dos textos e estudos publicados.

Axé...

*CLÉZIO ROBERTO GONÇALVES (UFOP/CNPQ)*  
Coordenador Geral de NEABI-UFOP

## SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.001

### **A FORMAÇÃO DE BACHAREIS EM ENFERMAGEM: ARTICULAÇÕES CURRICULARES A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS ..... 12**

Valquiria Farias Bezerra Barbosa

Vanessa Azevedo Cabral da Silva

Monick Alves de Moura Severo

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.002

### **REPRESENTAÇÃO INDÍGINA EM A LÁGRIMA DE UM CAETÉ ..... 29**

Maria Suely da Costa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.003

### **A TEMÁTICA INDÍGINA E A SUA ABORDAGEM EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL, ESTADO DO ACRE ..... 46**

Ana Gabriele Freire Rodrigues

Anívia da Silva Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.004

### **A TEMÁTICA INDÍGINA NA ESCOLA: CONHECENDO A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA EDUCAÇÃO REMOTA ..... 65**

Rafael Leal Matos

Carlos Joseph Ramos Rafael

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.005

### **AMIGAS OU RIVAIS?: REPRESENTAÇÕES FEMININAS NEGRAS ESTEREOTIPADAS EM “MELANCTHA” (1909), DE GERTRUDE STEIN..... 79**

Yasmine Louro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.006

### **AS INTERSECÇÕES NAS OBRAS *BECOS DE MEMÓRIA* DE CONCEIÇÃO EVARISTO E *QUARTO DE DESPEJO* DE CAROLINA MARIA DE JESUS ..... 103**

Chrisllayne Farias da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.007

**AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO  
NOVO ENSINO MÉDIO**..... 121

Wagner Berto dos Santos Diniz

Melânia Nóbrega Pereira de Farias

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.008

**CURSO LIVRE PARA PROMOVER O ENFRENTAMENTO  
AO PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA: FOMENTANDO O DEBATE SOBRE DIVERSIDADE E  
DESENVOLVENDO ASPECTOS INCLUSIVOS**..... 141

Franklin Paulino Leal

Dejahyr Lopes Junior

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.009

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ENSINO INTEGRAL: “UM MUNDO DE  
POSSIBILIDADES”**..... 159

Maria Aparecida Nascimento de Almeida

Rita de Cássia Barbosa Pereira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.010

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DA LEI 10.639/03 A IMPLEMENTAÇÃO  
EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MULUNGU/PB**..... 181

Rita de Cássia Barbosa Pereira

Maria Aparecida Nascimento de Almeida

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.011

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS QUESTÕES ÉTNICO  
RACIAIS: COMO SE DÁ ESSA ABORDAGEM?**..... 199

Rita Carolina da G. F. Jerônimo

Francisca Cícera de Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.012

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM ARAPIRACA-AL: A  
CONTRASTIVIDADE ENTRE A ESCOLA MANOEL JOÃO DA SILVA E  
A ESCOLA PROFESSOR LUIZ ALBERTO DE MELO**..... 219

Pedro Henrique Soares Pereira

Clébio Correia de Araújo

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.013](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.013)

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA OFERTADA NA ESCOLA ESTADUAL REUNIDAS DE CACHOEIRA RICA (CHAPADA DOS GUIMARÃES – MT) ..... 238**

Meire Rose dos Anjos Oliveira  
Nadir de Arruda e Silva Oliveira

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.014](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.014)

**EJA, RELAÇÕES RACIAIS E TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS CIENTÍFICOS POSSÍVEIS ..... 259**

Janaína de Azevedo Corenza

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.015](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.015)

**ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS TRAMAS E ECOLOGIAS DOS SABERES EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA ..... 276**

Maria do Rosário Gomes Germano  
Margareth Maria de Melo

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.016](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.016)

**ENSINO RELIGIOSO E QUESTÃO RACIAL NO AMAPÁ ..... 291**

Elivaldo Serrão Custódio

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.017](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.017)

**ESTUDO DA RELIGIOSIDADE INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FERRAMENTA FUNDAMENTAL PARA ROMPER PARADIGMAS HEGEMÔNICOS ..... 311**

Rêmia Vasconcellos Cavalcanti  
Beatriz Medeiros de Melo

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.018](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.018)

**FORMAÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL DO ZAMBIAPUNGA À LUZ DA ETNOMATEMÁTICA ..... 332**

José Lucas Matias de Eça  
Zulma Elizabete de Freitas Madruga

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.019

**IDEOLOGIAS DAS PRINCIPAIS TEORIAS GERAIS DA  
ADMINISTRAÇÃO E O SILENCIAMENTO DO RACISMO ..... 349**

Sara Lúcia de Lima

Itamar de Oliveira Côrrea Filho

Izabel Cristina de Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.020

**MATIZES OCULTAS: A JORNADA DO LIVRO DIDÁTICO DE  
CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E A INCLUSÃO/  
EXCLUSÃO DO POVO NEGRO (2009-2023) ..... 369**

Diego Matos Araújo Barros

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.021

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE A ONDA  
NEOCONSERVADORA: IMPASSES, ENFRENTAMENTO NO CAMPO  
EDUCACIONAL ..... 391**

Sawana Araújo Lopes de Souza

Miriam Espindula dos Santos Freire

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.022

**O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO: UMA RELEITURA AFROCENTRADA  
DO CLÁSSICO DE SAINT-EXUPÉRY ..... 409**

Maria Aline de Brito Guerra Aguiar

Juarez Nogueira Lins

Odjane da Silva Lima Melo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.023

**O USO DAS ESCRIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS COMO  
FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ..... 425**

Viviane Brás dos Santos

David Lucas Oliveira da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.024

**PALAVRAS DE COR: A LITERATURA NEGRA E SUA MEDIAÇÃO  
NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES DA COMUNIDADE  
QUILOMBOLA DO SÍTIO ARRUDA, EM ARARIPE/CE ..... 446**

Jany Mery Alencar Leite

Elisangela Lucas Teixeira

João Marcos Cardoso de Alencar

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.025

**POR UMA CULTURA ANTIRRACISTA: A LEI 10.639/2003 E OS  
DESAFIOS DE UMA HISTÓRIA AINDA EM CONSTRUÇÃO..... 465**

Carlúcia Maria Silva

Silma Maria Augusto Fayenuwo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.026

**POVOS INDÍGENAS COMO INTERLOCUTORES E PROTAGONISTAS  
DA SUA HISTÓRIA: CINE-DEBATE NEABI UMA EXPERIÊNCIA NO  
IFCE, CAMPUS ACOPIARA..... 485**

Edivânia Ferreira Agostinho

Hellen do Vale Souza

Joenir Aparecido Flor Moreira

Rosali Martins Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.027

**PRINCÍPIO DA IGUALDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA  
ANÁLISE SÓCIO JURÍDICA SOBRE A LEI DE COTAS..... 504**

Érica Oliveira de Castro Farias

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.028

**PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:  
“ESCOLHI SER PROFESSORA PARA ENFRENTAR O RACISMO DE  
DENTRO DA ESCOLA”..... 523**

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves

Erika Loureiro de Carvalho

Geni de Oliveira Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.029

**QUE PEDAGOGIA É ESSA?: A ESPERANÇA É UMA MULHER PRETA..... 542**

Cintia Quina da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.001

# A FORMAÇÃO DE BACHAREIS EM ENFERMAGEM: ARTICULAÇÕES CURRICULARES A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS

## **VALQUIRIA FARIAS BEZERRA BARBOSA**

Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico do Agreste-CAA, Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda [valquiria.bezerra@abreelima.ifpe.edu.br](mailto:valquiria.bezerra@abreelima.ifpe.edu.br);

## **VANESSA AZEVEDO CABRAL DA SILVA**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico do Agreste-CAA, [vanessaazevedocabral@gmail.com](mailto:vanessaazevedocabral@gmail.com);

## **MONICK ALVES DE MOURA SEVERO**

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, [monick\\_alves01@hotmail.com](mailto:monick_alves01@hotmail.com);

## **LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Centro Acadêmico do Agreste-CAA, [lucinalva.almeida@ufpe.br](mailto:lucinalva.almeida@ufpe.br).

## **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo compreender como as políticas e práticas curriculares para a formação de bacharéis em Enfermagem estabelecem articulações às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Trata-se de um estudo fundamentado na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe que permite pensar o campo das políticas e práticas curriculares a partir de suas ambivalências, negociações, processos de tomadas de decisões contingenciais em contextos permeados por hegemonias e relações de poder. A análise abrangeu os documentos e textos do currículo de um curso bacharelado em enfermagem de uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica da rede federal brasileira, assim como as diretrizes e normas que compõem os acervos públicos das políticas de formação em Enfermagem. Os resultados indicam um silenciamento sobre o tema da Educação para as Relações

Étnico-Raciais nos espaços de debates acadêmicos e político-educacionais sobre a formação de profissionais de Enfermagem no período de 2014 a 2020. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem introduziram a abordagem do respeito ao pluralismo e à diversidade cultural pelo menos ao nível conceitual. As vivências e práticas tecidas no cotidiano escolar de um curso de bacharelado em Enfermagem, em espaços-tempos e contextos diversos, permitiu a incorporação dos saberes e conhecimentos sobre a diversidade étnico-racial no processo formativo. Evidenciou-se a compreensão do currículo como prática discursiva em que os professores e professoras exercem um papel ativo nas relações de poder que repercutem não só na tradução, mas também na produção curricular. As articulações às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, construídas no cotidiano, demarcaram o estabelecimento de formas distintivas de articulação de intervenções, de constituição de estratégias de hegemonização e realçam a historicidade do campo de produção do currículo.

**Palavras-chave:** Políticas-práticas curriculares, Currículo, Educação profissional e tecnológica, Enfermagem, Relações étnico-raciais.

## INTRODUÇÃO

---

O presente artigo tem por objetivo analisar as políticas e práticas curriculares para a formação de bacharéis em Enfermagem quanto às articulações em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de 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, 2003). Essa lei foi complementada pela Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ambos os dispositivos representaram importantes marcos legais da educação brasileira para o avanço das abordagens sobre a diversidade cultural.

No entanto, diversos estudos têm evidenciado o descumprimento desses dispositivos legais. A pesquisa de Alves e Melo (2021) revelou entraves para a sua transposição para os espaços das práticas curriculares. Os relatos dos docentes participantes dessa pesquisa apontaram como uma das barreiras a não produção e disponibilização às instituições de ensino de materiais didáticos específicos sobre a história e cultura dos povos indígenas, negros e quilombolas.

No campo da pesquisa e pós-graduação em educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>1</sup> incorporou à programação de sua reunião científica anual, a partir da 25ª reunião, no ano de 2002 (ano que antecedeu a aprovação da Lei nº 10.639 de 2003), o Grupo de Trabalho (GT) 21 com o nome “Relações Raciais/Étnicas e Educação”. Em outras edições desse mesmo congresso, esse GT se chamou “Afro Brasileiros e Educação” e, atualmente, denomina-se “Educação e Relações Étnico-Raciais”.

Em pesquisa do estado da arte sobre a prática docente para a diversidade cultural no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que teve como corpus os textos publicados nas 38ª, 39ª e 40ª edições do congresso da Anped,

---

1 A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, fundada em 1978, é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Um de seus objetivos é promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. Fonte: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>

Severo e Barbosa (2022)<sup>2</sup> identificaram que o número de estudos sobre a temática da diversidade étnico-racial na EPT foi crescente no período de 2017 a 2021, mas essa elevação se dá de modo ainda limitado.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) foi instituída através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A criação dos Institutos Federais (IF), através dessa mesma lei, permitiu a expansão do campo de atuação destas instituições que passaram a ofertar, além da educação profissional técnica de nível médio, nas formas integradas, concomitante e subsequente, outras modalidades educacionais a exemplo dos cursos de licenciatura, bacharelados e cursos superiores de tecnologia, entre outras (BRASIL, 2015a). Os IF têm por base um projeto de sociedade democrática e igualitária e como “visão ser uma instituição de referência nacional em formação profissional promotora da educação, ciência e tecnologia de forma sustentável e sempre em benefício da sociedade” (BRASIL, 2015a, p. 29).

Desde sua implementação, os IF têm contribuído ampla e decisivamente para o acesso universal a educação integral, assim como para processos de inclusão social. As políticas e ações afirmativas implementadas na RFEPC brasileira, marcadamente a partir de 2012, ampliaram o acesso, permanência e êxito de estudantes indígenas, quilombolas, negros, filhos da classe trabalhadora, a todos os níveis formativos ofertados.

No entanto, em tempos de desmedida do capital persistem desafios teóricos e ético-políticos para a construção de processos educativos emancipadores. Portanto, a relevância dos estudos sobre políticas e práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais no âmbito da EPT justifica-se diante da necessidade de fomentar uma educação antirracista, equitativa para o alcance de uma práxis emancipatória, libertária e democrática. Deve ser oportunizada aos estudantes uma formação na perspectiva da omnilateralidade, o que inclui o desenvolvimento do pensamento crítico que os conduza ao estabelecimento de rupturas com práticas sociais discriminatórias e excludentes, assim como o conhecimento e reflexão sobre a pluralidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira.

---

2 Esse estudo resultou na seleção de 4 textos da 38ª Reunião da Anped (2017), 4 textos da 39ª Reunião (2019) e 8 textos da 40ª Reunião (2021), publicados no GT 21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”. Quanto ao GT 9 “Educação e Trabalho”, foram selecionados 5 textos respectivamente, 1 texto na 38ª Reunião da Anped (2017), 1 texto da 39ª Reunião e 3 textos da 40ª Reunião (SEVERO; BARBOSA, 2022).

Ante ao exposto, pretendemos problematizar sobre como as políticas e práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais foram incorporadas nas práticas pedagógicas de um curso bacharelado em enfermagem de uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica da rede federal brasileira, tomando como referencial teórico-metodológico a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

## **METODOLOGIA**

---

Trata-se de um estudo documental de abordagem qualitativa fundamentado na Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe que permite pensar o campo das políticas e práticas curriculares a partir de suas ambivalências, negociações, processos de tomadas de decisões contingenciais em contextos permeados por hegemonias e relações de poder. A análise abrangeu os documentos e textos do currículo de um curso bacharelado em enfermagem de uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica da rede federal brasileira, implantado no ano de 2011, assim como as diretrizes e normas que compõem os acervos públicos das políticas de formação em enfermagem.

A TD não pretende fixar procedimentos metodológicos. Permite operar ao nível dos discursos, para além dos sentidos clássicos que tomam por referência o discurso como uma forma de comunicação no contexto social ou como um sistema de regras de produção social de sentido. Para Ernesto Laclau, “o conceito de discurso vai ser introduzido numa reflexão sobre a política para dar conta, inicialmente, do lugar que a questão do sentido precisa ter numa reflexão sobre a ação social” (LACLAU, 1995 apud BURITY, 2014, p.61).

Na TD “o sentido é co constitutivo da realidade social” de forma “que não há nenhuma realidade social sem (o) sentido” que por sua vez é “sempre produzido socialmente e circula socialmente” (LACLAU, 1995 apud BURITY, 2014, p.62-63).

Os teóricos da TD advogam também que as posições enunciativas dos sujeitos sociais são determinadas por agenciamentos que os conferem lugares sociais e discursivos onde desenvolvem-se formas distintivas de articulação de intervenções, assim como de constituição de estratégias, interesses e cálculos que os permitirá resistir a determinadas restrições impostas pelas regras vigentes (BURITY, 2014, p.63).

Portanto, em nosso percurso metodológico pretendemos desvendar e desnaturalizar o sentido social do fenômeno, nas palavras de Laclau “o ser” do fenômeno

que se constrói a partir de sua inscrição em unidades de significação denominadas “formações discursivas”. Essas formações discursivas são sempre um conjunto articulado e heterogêneo de regras de produção de sentidos. As formações discursivas já estão hegemônicas por um determinado discurso dentro de uma pluralidade e produzem “efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (BURITY, 2014, p.66).

Laclau lança mão do conceito de discurso enquanto uma categoria teórica, e nesse aspecto vai de encontro ao caráter descritivo e empírico das formações discursivas das abordagens hermenêuticas de pesquisa social. Ao contrário, o autor propõe-se a dar conta, através desse conceito, “das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e num conjunto de discursos articulados entre si”. Nessa acepção o conceito de discurso “trata-se de um campo de práticas” (BURITY, 2014, p.66-67).

No entanto, reconhecemos a precariedade de toda proposta metodológica para dar conta de uma suposta totalidade de um fenômeno ou problema, pois a TD defende a impossibilidade de compreensão plena de um significado de quaisquer textos. Essa impossibilidade define-se tanto pela contingência e precariedade dos contextos quanto pela incompletude das identificações dos sujeitos sociais. “Tal impossibilidade é ainda da ordem da flutuação de sentidos nos significantes” (LOPES, 2018, 134).

Com base nesses pressupostos da TD, a análise abrangeu os documentos e textos do currículo de um curso bacharelado em enfermagem de uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica da rede federal brasileira, assim como as diretrizes e normas que compõem os acervos públicos das políticas de formação institucionais e da Enfermagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

### **A EMERGÊNCIA DA ABORDAGEM SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

No Brasil, o contexto de democratização que se estabeleceu a partir da década de 1980, em que se dá a constituição do arcabouço legal e operacional do Sistema Único de Saúde (SUS), proporcionou abertura para que fossem implementadas

novas abordagens curriculares e práticas formativas para atender a uma formação de profissionais de saúde para atuação no novo paradigma preventivista e de promoção da saúde.

Nesse período de redefinições no campo das políticas públicas brasileiras, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) promoveu seminários regionais e nacionais com vistas a discutir o novo perfil e competências profissionais para atuação no SUS. Mobilizou docentes, discentes e profissionais dos serviços de saúde na construção de proposta de currículo mínimo para a formação em Enfermagem (TEIXEIRA *et al.*, 2006).

A partir de 1994, foram criados pela ABEN os Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (Senaden) que contribuiram marcadamente para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Enfermagem (TEIXEIRA *et al.*, 2006).

As DCN foram adotadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro para substituir os currículos mínimos que antecederam a vigência da Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB pressupõe um maior grau de liberdade para a organização curricular nas escolas segundo seus diferentes contextos sócio históricos e político-culturais.

Nessa concepção, as DCN constituem-se por orientações gerais acerca da formação profissional e da organização das matrizes curriculares (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Ao pensarmos sobre as articulações políticas em torno da construção do texto final das DCN dos Cursos de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001), pensamos que está presente o caráter normativo crítico, não prescritivo, sustentado por Young (2014 apud LOPES; MENDONÇA, 2015). No entanto, em concordância a Almeida, Magalhães e Gonçalves (2019, p. 4) compreendemos que “como todo texto destinado à ampla divulgação, o texto político visa suscitar o interesse e a aceitação de variados sujeitos que possuem pautas e concepções não só distintas, mas antagônicas”.

Percebemos um movimento de superação da normatividade instrumental que marcou as políticas e práticas curriculares até a década de 1970, que ditava um outro projeto de sociedade. Os enfoques críticos da política curricular representados pelo norte-americano Michel Young ganharam terreno no Brasil nesse período, questionando o aparato curricular prescritivo (LOPES; MENDONÇA, 2015).

O autor e seus colaboradores propunham que a normatividade curricular fosse pensada em termos de uma normatividade teórica que proporcionasse o desenvolvimento de políticas curriculares que garantissem mudança e inclusão social. Para tanto, o melhor conhecimento de qualquer campo deveria compor o currículo (MOORE, 2013 apud LOPES; MENDONÇA, 2015).

Para Young (2014 apud LOPES; MENDONÇA, 2015, p.127) a teoria do currículo possuiria um duplo papel: o papel crítico e o normativo. Partia do pressuposto que “a questão do conhecimento é central no campo do currículo”, referindo-se ao conhecimento curricular dos especialistas em currículo mas também ao conhecimento escolar que deve ser ensinado.

Nessa direção, as DCNs traziam consigo esse duplo papel crítico-normativo. Entre as diretrizes da política curricular propostas pela ABEn e que compuseram as DCN, Reibnitz e Prado (2006, p. 202-203) destacam “o respeito ao pluralismo e à diversidade cultural” como um dos princípios que deve compor a formação do bacharel em enfermagem.

É possível corroborar com Almeida, Magalhães e Gonçalves (2019, p. 4) quando afirmam que “pensar em currículo envolve pensar a complexidade dos jogos e interesses sociais, que, por sua vez, são permeados pelas relações do local-global”.

As DCN dos Cursos de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001) propuseram esse movimento de abertura para a produção coletiva das políticas e práticas curriculares nos cenários político-práticos loco regionais. No entanto, as contingências que atravessam esse processo não garantem que “o pensado politicamente possa ser inalteradamente transposto ao contexto da prática” (ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2019, p. 5).

A fim de fortalecer a autonomia e os processos democráticos, caberia a cada instituição construir sua proposta curricular mediante processos participativos e representativos, decidir a organização do ensino ante as especificidades loco regionais e de modo a proporcionar a formação de enfermeiros aptos a atuar no novo modelo sanitário brasileiro (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Nesse novo contexto das políticas de educação e saúde, a fim de compreender como emergiu no campo da educação em Enfermagem o tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais, foi realizada uma análise dos anais do Seminário

Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (Senaden)<sup>3</sup> no período de 2014 a 2020. Foi possível recuperar um número escasso de um ou dois trabalhos apresentados que tratam dessa temática, a cada edição do congresso, no Eixo Políticas e Práticas de Educação e Enfermagem.

Essas evidências apontam para um silenciamento sobre o tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos espaços de debates acadêmicos e político-educacionais sobre a formação de profissionais de Enfermagem. Corroboram com os resultados do estudo de Pereira et al. (2021, p.3) que objetivou “explorar a inserção da promoção da saúde da mulher negra nos currículos de diferentes cursos de Enfermagem do estado da Bahia”. A partir da análise de 14 Projetos Pedagógicos de Cursos de Bacharelado em Enfermagem localizados no estado da Bahia, os autores constataram que apenas 6 cursos apresentaram disciplinas cujas ementas abordam temáticas voltadas a questões étnicas e de promoção da saúde da mulher negra. Segundo os autores, os projetos pedagógicos estudados não atendem integralmente às diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais, quanto ao objetivo de produção de conhecimentos, atitudes e valores antirracistas. A educação dos profissionais de enfermagem deve proporcionar a formação de cidadãos capazes de garantir o respeito aos direitos legais e a valorização da diversidade das identidades étnicas e raciais que compõem os diferentes estratos da sociedade brasileira.

De acordo com Almeida, Magalhães e Gonçalves, (2019), embora sejam comuns pretensões homogeneizantes e universalizadoras que pressupõem que o currículo prescreva o conhecimento válido e legítimo a ser adquirido pelos estudantes, esse currículo não é transposto ao contexto local de forma linear. Ao contrário, é influenciado pelas demandas na relação entre o contexto local-global, e produzido a partir das vivências e práticas tecidas no cotidiano escolar. Essa perspectiva se opõe a um suposto universalismo dos currículos acadêmicos (LOPES, 2018).

Além de considerar que toda normatização curricular fracassa principalmente por bloquear efeitos críticos e democráticos (LOPES; MENDONÇA, 2015), a perspectiva discursiva permite pensar sobre “um currículo comum complementado por um

---

3 Esse congresso bienal foi criado em 1994 pela ABEn “como um espaço para a definição de políticas de educação, para todos os níveis da enfermagem e para o desenho de estratégias que viabilizassem essas políticas, numa articulação da ABEn com as escolas, em seus espaços de atuação, dando suporte à sua representação junto aos órgãos oficiais de educação e saúde” (MOURA *et al*, 2006, p.442)

currículo da diferença adaptado às particularidades, uma vez que a ideia de complementar supõe manter intactas as identidades que se complementam” (Laclau apud LOPES, 2018, p. 136), conforme propõe as DCN dos cursos de Graduação em Enfermagem.

Essas identidades (o comum e o particular) “são postas em crise, desestabilizadas e interpretadas como inseridas em uma disputa política que as torna precárias e incomensuráveis entre si” (LOPES, 2018, p. 135).

Lopes (2018, p. 136) ainda argumenta que a TD valoriza “as dimensões conflituosas, indeterminadas e contingentes da política”. Essa teoria sobre a política é sempre marcada pela contingência, pela historicidade, o que leva em conta as condições de possibilidade em que uma dada realidade se estabelece. Há sempre um dever-ser e um poder-ser do existente que não está dado, nem sedimentado numa identidade, visto que está sempre atravessado pela dimensão da indeterminação e por uma falta que lhe é constitutiva (BURITY, 2014, p.59-60).

Portanto, mesmo que as DCNs de Enfermagem tenham garantido a abordagem do respeito ao pluralismo e à diversidade cultural, pelo menos ao nível conceitual, apresenta-se a questão sobre como se deram em espaços-tempos e contextos diversos a incorporação dos saberes e conhecimentos sobre a diversidade étnico-racial no currículo de um Curso de Bacharelado em Enfermagem ofertado em um Instituto Federal?

## **ARTICULAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO BACHARELADO EM ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

O projeto pedagógico do curso (PPC) de Bacharelado em Enfermagem analisado nessa pesquisa foi construído coletivamente, em consonância com as DCN para os Cursos de Graduação em Enfermagem, articulado à missão institucional e às diretrizes pedagógicas do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE (BRASIL, 2015b).

A oferta desse curso, a partir de 2011, atendeu ao objetivo enunciado no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) de “ministrar cursos em nível de educação superior, a saber, [...] cursos de bacharelado, [...], visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento”

(IFPE, 2015a, p. 23). Atendeu à função social dos IF, conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), compromissada “com a produção do conhecimento científico, tecnológico e cultural, capaz de influenciar nas mudanças sociais e nas definições de políticas de Estado na esfera da educação” (IFPE, 2012, p. 38).

O PPPI possui princípios e ações que norteiam práticas inclusivas e de valorização da diversidade no IFPE, “voltadas para a justiça social, educação e trabalho considerando a inclusão, a cultura de paz, a diversidade e a igualdade” (IFPE, 2012, p.57). Nesse documento institucional, entre outras propostas, são apresentadas aquelas que direcionam ao desenvolvimento dos Programas de Inclusão, Diversidade e Cidadania:

- Garantir a indissociabilidade entre as políticas que valorizem a diversidade, especialmente no que se refere às questões étnicas, culturais, de gênero, religiosas etc., promovendo trabalhos educativos para o desvelamento e diminuição dos estigmas.
- Criar canais de acesso às comunidades locais (indígenas, quilombolas, por exemplo).
- Definir políticas de inclusão a serem implementadas no IFPE, no que se refere às comunidades indígenas e quilombolas nos municípios de sua abrangência, bem como a outras diversidades.
- Adequar ações educativas já previstas nas políticas públicas acerca da diversidade, inclusão e igualdade.
- Estabelecer uma política de combate ao racismo e ao sexismo no IFPE.
- Promover eventos culturais e científicos, com temáticas que incluam as diversidades.
- Promover ações socioeducativas para a promoção da cultura de paz no IFPE (IFPE, 2012, p. 46).

Evidencia-se que a concepção de educação profissional e tecnológica descrita no PPPI estabelece o compromisso com a equidade nas práticas pedagógicas e com a valorização da pluralidade cultural nos processos formativos. Percebe-se abertura para a hegemonização de práticas curriculares interculturais, pautadas no diálogo.

Na concepção de Walsh (2005), a interculturalidade está relacionada a um projeto educacional, cultural, social, político, ético e epistêmico em direção à descolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentidos pelos

movimentos sociais indígenas latino-americanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Afinal, ele também denota outras formas de pensar e se posicionar, na perspectiva de um mundo mais justo.

A análise do texto do PPC do Curso de Bacharelado em Enfermagem demonstrou que, no Perfil Profissional de Conclusão, há referência a diversidade cultural.

Ao concluir todos os módulos do curso, bem como o estágio curricular, os egressos do Curso de Graduação em Enfermagem do IFPE Campus Pesqueira deverão possuir uma visão crítica e reflexiva, conhecer a realidade social, cultural e política na qual se desenvolve o exercício profissional e comprometer-se com as necessidades de saúde da população. Estarão aptos a atuarem nos três níveis de atenção à saúde, **respeitando os pressupostos éticos, morais, a diversidade cultural** em consonância com os princípios do Sistema Único de Saúde, comprometidos com o cuidado integral e interdisciplinar à saúde individual e coletiva. Aplicarão as competências/habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas, fundamentadas em conhecimentos técnico-científicos, para o alcance da qualidade e humanização do cuidar em Enfermagem (IFPE, 2015b, p. 26, grifo nosso).

O PPC, em consonância ao PPPI, converge para o desenvolvimento de práticas inclusivas e de valorização da diversidade cultural. No entanto, nas demais seções do documento há uma ausência na abordagem de como as questões da diversidade étnico-racial devem ser incorporadas às práticas curriculares e contextos formativos. Não foi observado o registro de recomendações sobre essas questões tampouco nos eixos temáticos dos módulos que compõem o desenho curricular ou nos programas das disciplinas. Esse achado corrobora com a tradição universitária eurocêntrica que caracterizou o desenvolvimento da educação superior em Enfermagem no Brasil, a partir do modelo de educação da enfermeira inglesa Florence Nightingale.

Esse apagamento nos leva a questionar em que medida o currículo em sua dimensão e função prescritiva é capaz, no contexto estudado, de produzir uma mediação entre o plano de curso e as práticas docentes estabelecidas.

Em 2011, ano de implantação do curso, com a oferta do componente curricular Políticas Públicas, são abordadas nessa disciplina, entre outras políticas públicas de saúde, a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.

Em 2015, foi iniciado o primeiro projeto de pesquisa voltado para a análise de aspectos da determinação da saúde do povo indígena Xukuru do Ororubá.<sup>4</sup> Foram desenvolvidos também projetos de extensão e trabalhos de conclusão de curso que tensionaram questões do processo de saúde-adoecimento da população negra e indígena, entre outras temáticas voltadas a diversidade étnico-racial.

Tencionamos aqui a noção de currículo como espaço de produção cultural em que o cotidiano, como espaço da prática, resulta na produção de currículos alternativos (Macedo, 2006). Para a autora, um dos sentidos do currículo está vinculado a cultura vivida na escola.

De fato, no período retratado em nossas análises, percebemos uma crescente presença das pautas dos estudantes indígenas e negros nas ações e eventos relacionados ao ensino, à pesquisa e a extensão. Em parte, pela via da ação política dos movimentos estudantil, negro e indígena em nível local e global, pois como analisa Macedo (2019, p.1109) além de serem “questões muito mais centralmente discutidas na sociedade, havia nos governos do Partido dos Trabalhadores uma sensibilidade maior para tais demandas, inclusive com a criação de uma secretaria especial para cuidar de políticas de diversidade e de inclusão.”

Em conjugação a esse contexto, destaca-se a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) nos IF,

Um núcleo de promoção, planejamento e execução de políticas inclusivas pautado na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades, que venha a eliminar as barreiras atitudinais (IFPE, 2015c, p. 2).

O Neabi é o responsável pelo desenvolvimento de projetos e ações educativas inclusivas de forma longitudinal e interdisciplinar. Deve assessorar gestores e docentes, entre outras ações, na implementação de ações fundamentadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Esses elementos vem demarcar que a cultura escolar e suas práticas curriculares são estabelecidas a partir produção simbólica e material que se dá no seio da escola. A noção de um currículo da prática desloca “o foco para a ação coletiva dos sujeitos, de modo que as práticas dos professores tornam-se importantes ao

---

4 A Terra Indígena do Povo Xukuru do Ororubá encontra-se situada no município de Pesqueira, PE onde está também localizado o Campus que oferta o Curso de Bacharelado em Enfermagem abordado nesse estudo.

desafiarem as concepções hegemônicas sobre o conhecimento” (MACEDO, 2006, p. 103).

Porém, não se pode perder de vista a questão proposta por Young (2000 apud MACEDO, 2006; LOPES; MACEDO, 2011) de que a hegemonização das questões das relações étnico-raciais aqui problematizadas se dá mediante negociações em contextos de assimetria de poder. Conforme aponta Goodson (1995 apud MACEDO, 2006, p. 103) “ a crença excessiva nas ações subjetivas de professores e alunos limita as possibilidades de compreensão histórica do campo, pois situa as possibilidades de mudança quase que exclusivamente na interação entre professores e alunos”.

Por outro lado, há que se reconhecer que “as muitas variações possíveis de uma teoria curricular – ao negar ao outro/estudante sua alteridade, transformando-o em projeto edificante da escola”, pode se tornar bárbara e neoliberal (MACEDO, 2017; 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Os resultados desse estudo indicam um silenciamento sobre o tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos espaços de debates acadêmicos e político-educacionais sobre a formação de profissionais de enfermagem no período de 2014 a 2020. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem introduziram a abordagem do respeito ao pluralismo e à diversidade cultural pelo menos ao nível conceitual. As vivências e práticas tecidas no cotidiano escolar de um curso de bacharelado em Enfermagem, em espaços-tempos e contextos diversos, permitiu a incorporação dos saberes e conhecimentos sobre a diversidade étnico-racial no processo formativo. Evidenciou-se a compreensão do currículo como prática discursiva em que os professores e professoras exercem um papel ativo nas relações de poder que repercutem não só na tradução, mas também na produção curricular. As articulações às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, construídas no cotidiano, demarcaram o estabelecimento de formas distintas de articulação de intervenções, de constituição de estratégias de hegemonização e realçam a historicidade do campo de produção do currículo.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, L.A.A. de; MAGALHÃES, P.M.V. dos S.; GONÇALVES, C. de L. Direito à Educação como Princípio de Justiça Social: um Olhar para as Políticas Avaliativas e suas Reverberações no Cenário Curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1075-1100 jul./set. 2019.

ALVES, D. dos S.; MELO, B. M. de. A QUESTÃO QUILOMBOLA NO CURRÍCULO DA EPT: POR UMA EDUCAÇÃO OMNILATERAL. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 5 n. Especial (2021): Saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais na composição da EPT

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Gabinete da Presidência da República. **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. Brasília, DF, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. **Institui**

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. CAMPUS Pesqueira. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM**. Pesqueira: IFPE, 2015a.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Aprovado pelo Conselho Superior, conforme Resolução nº 057/2015, de 15 de dezembro de 2015. Recife: IFPE, 2015b.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e**

**teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. 2 ed. Porto Alegre: EDIPURS, 2014. p. 59-74

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Recife: IFPE, 2012. Disponível em: [https://portal.ifpe.edu.br/campus/paulista/ensino/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-\\_2009-2013.pdf](https://portal.ifpe.edu.br/campus/paulista/ensino/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf) Acesso em: 27 de ago. de 2022.

IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018).** Aprovado pelo Conselho Superior, conforme Resolução nº 057/2015, de 15 de dezembro de 2015. Recife: IFPE, 2015a. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/pdi/pdi-completo-2014-2018.pdf> Acesso em: 18 jul. 2021

IFPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Enfermagem.** Pesquisa: IFPE, 2015b. Disponível em: [https://www.ifpe.edu.br/campus/pesqueira/cursos/superiores/bacharelados/enfermagem/projeto-pedagogico/projeto\\_pedagogico\\_enfermagem.pdf](https://www.ifpe.edu.br/campus/pesqueira/cursos/superiores/bacharelados/enfermagem/projeto-pedagogico/projeto_pedagogico_enfermagem.pdf) Acesso em: 27 de ago. de 2022.

IFPE. **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.** Recife: IFPE, 2015c.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de Currículo. CORTEZ, São Paulo: 2011.

LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau:** ensaios críticos e entrevistas. 1 Ed. São Paulo: Editora Annablume, 2015.

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A.R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (Orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-167.

MACEDO, E. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez, 2006.

MACEDO, E. A EDUCAÇÃO E A URGÊNCIA DE “DESBARBARIZAR” O MUNDO. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1101-1122 jul./set. 2019. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> . Acessado em 20 de mar. de

2023. MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 507-524, 2017. MOURA, A. *et al.* SENADEn: expressão política da Educação em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2006, v. 59, n. spe

PEREIRA, B. L. S. *et al.* A saúde da mulher negra no ensino de enfermagem. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.] , v. 10, n. 11, pág. e489101119957, 2021. REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. do. **Inovação e Educação em Enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. Parte III-Novas possibilidades na educação em Enfermagem. Cap. 10: A formação dos profissionais de Enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais, p. 171-206.

SEVERO. M.A.M.; BARBOSA, V.F.B. **O ESTADO DA ARTE PARA A DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA VISÃO ANALÍTICA DAS 38ª, 39ª e 40ª REUNIÕES DA ANPED**. In: Anais do X Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/10coloquiocurriculopb/530785-o-estado-da-arte-para-a-diversidade-cultural-no-contexto-da-educacao-profissional-e-tecnologica--uma-visao-analit/>

TEIXEIRA, E. *et al.* Enfermagem. In: HADDAD, A. E. *et al.* **A Trajetória dos Cursos de Graduação na Saúde: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489343](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489343) Acesso em: 14 out 2021

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas**. Ediciones Abya-yala. Quito, 2005.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.002

## REPRESENTAÇÃO INDÍGINA EM A LÁGRIMA DE UM CAETÉ

MARIA SUELY DA COSTA

Professora do Departamento de Letras, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. [suelycosta@servidor.uepb.edu.br](mailto:suelycosta@servidor.uepb.edu.br)

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma leitura da escrita feminina em textos voltados para questões étnico-raciais. A partir da análise o poema épico *A lágrima de um caeté* (1849) da escritora Nísia Floresta, objetivou-se verificar quais os aspectos de suas ideias marcadas pelas questões étnico-culturais em torno do povo indígena, propagadas no século XIX, se fazem presentes no nosso país até hoje. Para tanto, buscamos identificar como, através da dimensão discursiva a representação identitária contribui para o entendimento de temas em campos representativos em torno de questões relacionadas ao povo indígena e aos direitos humanos. De natureza analítico-interpretativa, este estudo traz em sua metodologia a análise da construção discursiva do poema épico nisiano, com foco para as atribuições sociais de suas ideias entrelaçadas a questões afirmativas face às adversidades da realidade brasileira. Destacam-se como fundamentação teórica os estudos de Guimarães (1999), Duarte (1995, 2014), Bosi (1992), Hall (2006), Candido (1995, 2002), entre outros. Ao discutir questões sob a via do resgate histórico, esta pesquisa contribuirá para que identifiquemos a memória literária de forma contextualizada, possibilitando constituir-se em material a ser inserido em uma ação educativa, à luz do que preconiza a lei 11.645/08, voltada para a inserção do histórico cultural étnico-racial indígena no contexto de ensino, com abertura para uma educação intercultural.

**Palavras-chave:** Poesia, aspectos estéticos e culturais, Indígena, Nísia Floresta.

## INTRODUÇÃO

---

Este estudo está inserido na área de estudos da escrita feminina, sobre textos de autoria da educadora, poetisa e escritora Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885), voltados para questões étnico-culturais. Tem por objetivo verificar como, através da dimensão discursiva, a representação identitária do povo originário contribui para o entendimento de temas em campos representativos em torno de questões relacionadas ao indígena brasileiro e aos direitos humanos.

A motivação para este estudo é fruto de pesquisa de iniciação científica (PIBIC/UEPB/CNPQ), voltada para os retratos da diversidade em educação e direitos humanos nas relações étnico-raciais, em que foi possível verificar, dentre as demais temáticas de atuação da referida escritora, o seu pioneirismo sobre as questões de educação, gênero, assim como étnico-culturais indigenistas. Sobre estas últimas, verificamos a possibilidade de ampliar a pesquisa tendo em vista a relevância de melhor compreender o debate em torno do indígena no contexto do Brasil do século XIX em pauta nos escritos de uma mulher vista pelo seu protagonismo nas letras, no jornalismo e nos movimentos sociais (DUARTE, 1995).

A realidade histórica é marcada por constantes reflexos de violação de direitos humanos. No Brasil, um dos temas de Direitos Humanos imprescindíveis à compreensão sobre a formação da sociedade nacional são as relações étnico-raciais que até hoje demonstram graves desigualdades que favorecem uma cidadania segregatória e uma democracia parcial, principalmente para negros e indígenas mediante a reprodução de uma racionalidade colonizada que reforça práticas discriminatórias inscritas na mentalidade dos brasileiros.

Conforme a dimensão ética dos direitos humanos, "todas as pessoas nascem livres e iguais", significando ser este um direito inerente à natureza de cada ser humano, pelo reconhecimento de sua intrínseca dignidade. Contudo, no conjunto de direitos existem conflitos entre classes de direitos e limites ao gozo desses direitos (TOSI, 2002).

Enquanto leitores de registros escritos, principalmente marcados por denúncias e reivindicações, é fundamental se compreender o contexto, as lutas e buscar, de forma comparativa, dar destaque às ideias que ainda são pontos de pauta na contemporaneidade, potencializando, através do conhecimento, neste caso específico o indígena, o olhar crítico.

Com efeito, esta proposta de pesquisa adquire um caráter de continuidade na investigação de uma problemática que é, ao mesmo tempo, representativa do sistema cultural brasileiro: os aspectos que definem a representação do sujeito social pelo viés da linguagem. Assim, o interesse esteve em ampliar o processo de investigação referente à produção escrita no século XIX sobre os povos indígenas no contexto brasileiro; um grupo étnico historicamente marcado por lutas, sobre os quais carecem ainda de muitos estudos. Um dos focos estava em compreender o saber da história que possibilita criar práticas que promovam a educação para o respeito à diversidade, a partir do reconhecimento das etnias e suas contribuições na formação e desenvolvimento do Brasil e de seu povo.

As características culturais decorrentes da formação da sociedade brasileira são marcantes e consideradas, até mesmo, como elementos fundamentais da identidade nacional. Discutir a identidade brasileira é importante, pois os brasileiros precisam construir de forma crítica a própria imagem para que possam vencer suas lutas e negociações de reconhecimento e superarem a situação de crise permanente em torno de questões étnico-raciais e culturais.

O Estado brasileiro se caracterizou, por muito tempo, pelo colonialismo/escravismo. Suas regras foram ditadas por Portugal e tudo o que se produzia era para o sustento da metrópole. Dessa maneira, os indígenas, inicialmente, e os negros, posteriormente, foram escravizados e coisificados, sendo excluídos do acesso à riqueza produzida no país. Para além do "racismo residual", conforme nomeado por Florestan Fernandes (2007), o que vemos é a permanência de exclusão racial e atitudes preconceituosas ressignificadas no cotidiano, corroborando a manutenção da miserabilidade das populações negras e indígenas, os povos negros e indígenas frequentemente se veem às voltas em conflitos na defesa de suas formas de sobrevivência e cultura.

A evidência da diversidade cultural na sociedade brasileira é flagrante, em face de sua formação histórica, de sua multiplicidade racial e do reconhecimento da existência de características culturais (BOSI, 1992; HALL, 2003, 2006; ALMEIDA, 2018). Reconhecer a heterogeneidade e estar atento para o fato de que a admissão de um caráter plural é importante para a efetiva compreensão da sociedade nacional em sua diversidade.

O estudo sobre as culturas é de suma importância para se chegar à identificação de um Estado igualitário que busca dirimir desigualdades e sabe lutar pelas diferenças de maneira a proteger aqueles que fazem parte de um grupo minoritário

da sociedade. Entender a presença do povo indígena em nossa história é buscar valorizar sem reforçar estereótipos, quer dizer, permitir que compreendamos as suas histórias para que estas sejam apreendidas e socializadas em consonâncias com os Direitos humanos. Vale salientar que “grande parte da tarefa dos educadores em direitos humanos no Brasil é representada pela necessidade de educar para a igualdade nas relações étnico-raciais” (VEIX, 2012, p.9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 (LDB), inicialmente alterada pela Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003 que determinou a obrigatoriedade temática da História e Cultura afro-brasileiras em nosso território, em 10 de março de 2008, é novamente alterada, através da Lei 11.645/ 08, adicionando dois novos parágrafos ao Artigo 26, em sua Alínea A. No primeiro parágrafo da Lei 11.645/08, há uma referência à importância de se estudar os diversos aspectos históricos e culturais destes dois enormes grupos étnicos: africanos e indígenas. No segundo parágrafo, o poder público decreta que conteúdos “referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”<sup>1</sup>

Assim, as questões étnico-raciais carecem de profunda discussão e presença como política pública educacional, no sentido da garantia, da proteção e defesa dos direitos humanos por meio da difusão da cultura de direitos que proporcione efetiva participação no exercício pleno da cidadania por parte da pluralidade étnico-racial dos cidadãos. É neste sentido que se inscrevem as Leis Federais Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, para fins de práticas que promovam a Educação para o respeito à diversidade, a partir do reconhecimento das duas etnias, negra e indígena, e suas contribuições na formação e desenvolvimento do Brasil e de seu povo. O cumprimento das leis tem como base para as relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura, constituídas a partir de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e execução, além de promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica no Brasil.

As produções escritas de Nísia Floresta, conforme as pesquisas científicas de Constância Duarte (1995), foram significativas para relevar como esta brasileira lutou pelos direitos que lhe eram devidos, enquanto mulher, assim como por causas

---

1 Disponível em:<< [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) >>. Acesso: 01/06/2023.

voltadas aos indígenas e à abolição da escravatura. Revisitar estes conhecimentos que foram historicamente constituídos, conforme sua condição de atuação e publicação, pode nos conferir uma visão sobre pautas em voga no contexto do século XIX ainda válidas no XXI, ao menos no sentido de compreender como determinados conceitos concretizam-se nas ações dos indivíduos, formados a partir de diferentes matrizes de conhecimento, sejam elas científicas, religiosas, de senso comum, tradicionais ou outras.

## **METODOLOGIA**

---

A análise do poema nisiano *A lágrima de um Caeté* percorreu sobre os aspectos de forma e conteúdo, tendo por base os referenciais bibliográficos sobre a escritora, a historiografia literária, a história do Brasil, questões étnico-raciais e direitos humanos, dentre outros. Após leitura e análise dos textos que trazem a representação ou discussão a respeito do indígena, o passo seguinte se deu com a identificação dos sistemas simbólicos quanto à essa representação e à fixação da base teórica específica que norteou a discussão de modo compreender o sistema de significações e de representações culturais atuantes na matéria em questão.

Em função disso, a metodologia de estudo, de caráter bibliográfico, teve por base os pressupostos teóricos da história, da literatura e da teoria literária, uma vez que se manuseia o texto de natureza literária. Compreendendo-se que as determinações da realidade são os pressupostos da linguagem, cabe, pois, à análise literária esclarecer como um sujeito histórico reflete uma realidade também histórica (MAGALHÃES, 2005). Desse modo, significativos são os estudos em torno das referências a respeito de cultura, identidade e etnia, além das formulações teóricas sobre a educação e direitos humanos, para se compreender os potenciais e limites dessa abordagem na afirmação nas relações étnico-sociais (ALMEIDA, 2018; GUIMARÃES, 1999; ARAÚJO, 2006; HALL, 2003, 2006; CASTILHO, 2011, OLIVEIRA E FREIRE, 2006, HERRERA FLORES, 2009, entre outros).

Colaboraram também com esse estudo pressupostos teóricos referentes à representação e memória social, tendo em vista que esta se desenvolve na observação do processo de interação social, particularmente, naquelas situações relativas à difusão dos conhecimentos artísticos e científicos e estudos culturais (HALBWACHS, 2004). Além da contribuição dos estudos sobre a produção literária da Nísia Floresta (DUARTE, 1995 e 2009).

Partimos do entendimento de que as ideias propostas há duzentos anos por Nísia Floresta podem contribuir para uma educação voltada para a realidade, na medida em que apresentam ao leitor uma visão de mundo semelhante ou não à sua. Visão esta capaz de suscitar variados questionamentos e reflexão sobre o contexto em que se vive, assim como sobre a posição do outro nesse mesmo contexto.

Nesse sentido, apreender visões de mundo significa mergulhar nos significados produzidos pelos objetos sociais no interior de determinado grupo social. A linguagem, como um sistema de símbolos articulados, coaduna uma forma ampla de conhecimento que encerra outras formas de saber como teorias de senso comum. Essas teorias podem ser chamadas de representações sociais, que se configuram como sistemas de interpretação da realidade que produzem e se constituem de valores, crenças e atitudes primordiais na construção e disseminação de representações (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; CHARTIER, 1990), e dos estudos sobre a teoria cujas representações sociais permitem ao pesquisador aproximar-se do objeto definido, no próprio dinamismo que o gera.

Assim também, em função de uma análise que se pretende investigativa e interpretativa de um “mesmo problema” em contexto literários/culturais do Brasil, inscreve-se, neste estudo, uma das possibilidades dos estudos comparativistas: a de “atuar entre várias áreas, apropriando-se de diversos métodos, próprios aos objetos que ela coloca em relação” (CARVALHAL, 1991, p.10). A leitura comparativa dessa produção biográfica possibilitará compreender como as ideias postas pela citada escritora em seu contexto dão sentido à organização e à percepção de temas importantes no contexto contemporâneo, a exemplo da educação e os direitos humanos, a condição do povo indígena, dentre outros.

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) se firma pela afirmação da liberdade e da igualdade de todos os seres humanos “em dignidade e em direitos”, qualquer violação de liberdade, assim como toda forma de desigualdade, impõe limites ao exercício da liberdade (TOSI, 2002). Desse modo, qualquer limitação à existência dos indígenas, enquanto povos diferentes, implica na violação de seus direitos humanos fundamentais (UNIDAS, 2008).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

No contexto do século XIX, a escritora Nísia Floresta Brasileira Augusta, nascida em 1810, Papari, no Rio Grande do Norte, usando de pseudônimo, se destacou

pelo seu protagonismo nas letras, no jornalismo e nos movimentos sociais (DUARTE, 1995, 2014). A escritora potiguar influenciou diretamente em várias pautas, visto que seus ideais estavam diretamente ligados aos povos injustiçados, como bem aponta Duarte (1995), por esta cumprir importante papel de elo entre as ideias europeias e a realidade nacional.

É durante o Romantismo Brasileiro, período em que escritores brasileiros libertavam-se das amarras da estética clássica (MOISES, 2003, 2007), que Nísia Floresta, usando o pseudônimo de Telesila, escreveu o poema de tom épico *A lágrima de um Caeté*, para tratar de um “vulto de um homem”, mais tarde identificado como um “índio Caeté”<sup>2</sup>, que viveu sob os efeitos da colonização portuguesa, pondo foco sobre o indígena nas relações étnico-raciais:

Ó terra de meus pais, ó Pátria minha!  
Que seus restos guardando, viste de outros  
Longo tempo a bravura disputar  
Ao feroz estrangeiro a Pátria nossa,  
A nossa liberdade, os frutos seus!...  
Recolhe o pranto meu, quando dispersos  
Pelas vastas florestas tristes vagam  
Os poucos filhos teus à morte escapos,  
Ao jugo de tiranos opressores,  
Que em nome do piedoso céu vieram  
Tirar-nos estes bens que o céu nos dera!  
As esposas, a filha, a paz roubar-nos!...  
Trazendo d'além mar as leis, os vícios,  
Nossas leis e costumes postergaram!  
(AUGUSTA, 2021, p.17)

Composto por 712 versos, o poema *A lágrima de um Caeté*, sob o protagonismo do “índio Caeté”, trata de uma trajetória perpassada de aspectos de dois tempos históricos - o da Colonização e o do Império. Especificamente sobre os indígenas, destacam-se os dramas do sujeito nativo espoliado pelo colonizador português, assim como pelos liberais durante a Revolução Praieira, ocorrida em

---

2 Os Caetés foram os primeiros habitantes de Pernambuco e Alagoas. (Duarte, 2021, p.15 In: Augusta, 2021, p.15).

Pernambuco (1948-1949), apontada como a última revolta do período imperial, cujo objetivo estava em por fim ao sistema político vigente das elites conservadoras.

Sobre a representação do Caeté, em síntese, Lima (2008, p. 103), aponta que:

o índio caeté é retratado na obra em foco a partir de três níveis crescentes de representatividade: como membro de uma nação indígena em dissolução, como porta-voz de todas as nações indígenas brasileiras e, por fim, como símbolo da nação brasileira. Em todos esses níveis, a personagem se insere no âmbito de uma avaliação crítica do período colonial, encenando o estado de submissão dos brasileiros sob o despotismo do império português.

Quanto à estrutura, compreendemos o poema épico obrigatoriamente como uma composição em que o plano maravilhoso e o histórico fundem-se, a partir do plano literário. Desse modo, para fins de análise “(...) identifica-se como épico ou epopeia todo poema longo que desenvolva uma matéria épica por meio da dupla instância de enunciação lírica e narrativa” (RAMALHO, 2013, p. 19).

As reflexões críticas acerca da epopeia e do gênero épico demonstram que o épico sobrevive, com seu discurso híbrido (lírico e narrativo) transformado ao longo do tempo, com sua matéria épica e com seus elementos referenciais ressignificados. Silva e Ramalho (2007), por exemplo, no estudo a *História da epopéia brasileira* (2007), reconstroem a noção de matrizes épicas que estariam ligadas aos discursos épicos e à Retórica, pontuando que:

(...) A Retórica Clássica compreende quatro períodos definidos no curso da Civilização Ocidental, o da antiguidade greco-romana, o do Renascimento do século XVI, o do Neoclassicismo do século XVIII e do Realismo do século XIX; a Retórica Romântica compreende também quatro períodos, o da Idade Média, o do Barroco do século XVII, o do Romantismo do século XIX e o do Simbolismo/Decadentismo da virada do século XIX; e a Retórica Moderna compreende os períodos do Modernismo do século XX e o do Pós-Modernismo do final e virada do século XX (SILVA e RAMALHO, 2007, p. 24).

Com efeito, a transformação da épica clássica em épica romântica e, posteriormente, em moderna e em pós-moderna, revela a atualização do gênero e sua presença no contexto literário ao longo dos tempos. Contudo, o poema nisiano ainda que apresente elementos que o caracterizam como um texto épico se distancia do

modelo clássico aristotélico, uma vez que não apresenta as divisões: Proposição, Invocação, Narração e Epílogo.

No poema, *A lágrima de um Caeté*, tem-se detalhadamente a vivência do indígena sob uma visão mais próxima da realidade, distanciando-se da versão exótica a respeito do mesmo, típica de uma representação relacionada à exaltação do homem primitivo, presente na primeira geração do Romantismo. Nesse contexto, a imagem transmitida através da figura do do indígena buscava a sua heroicização, correspondendo ao desejo de um projeto de nação:

o indianismo chegou a definir (...) um símbolo de características positivas, ou de modelo de comportamento ideal. Essa caracterização teve importância, evidentemente, para a formação de uma auto-imagem do brasileiro, isto é, um modelo do seu comportamento, oposto ao de estrangeiro. Algumas dessas imagens parecem definitivamente incorporadas à tradição brasileira, até nos lugares-comuns de nossa linguagem (LEITE, 1979, p. 45)

Distanciando-se de uma cosmovisão romântica, Nísia Floresta traz, como novidade para época, uma visão até então não mencionada: a dos povos derrotados; como bem transparece na simbologia do medo e da derrota, além da percepção da inconformidade pela opressão do branco invasor, diferentemente das obras que até então possuíam características indianistas, voltada ao “índio herói”. Vejamos as estrofes:

Índigenas do Brasil, o que sois vós?  
Selvagens? os seus bens já não gozais...  
Civilizados? não... vossos tiranos  
Cuidosos vos conservam bem distantes  
Dessas armas com que ferido tem-vos  
De sua ilustração, pobres Caboclos!  
Nenhum grau possuíis!... Perdeste tudo,  
Exceto de covarde o nome infame...”

[...]

Pára, miserando, disse ela ao Caeté.  
Os restos depõe de tanta bravura;  
Encara-me atento... perderás a fé  
Com que praticar vás uma loucura!

O bravo selvagem atônito ficou...  
Quem és, lhe pergunta, infernal deidade?  
Uma visão de inferno não sou:  
Sou cá deste mundo a Realidade.  
(AUGUSTA, 2021, p. 18-40).

De maneira bastante realista, tem-se o registro de formas de preconceito, escravidão e luta. Almeida (2018) diferencia o comportamento racial dentro de uma sociedade, para ele existe uma noção de preconceito racial e discriminação racial. O preconceito está ligado ao estereótipo acerca dos indivíduos que pertencem a um determinado grupo étnico, já a discriminação racial está ligada à prática diferente desses grupos. Na estrofe citada, é possível identificar um indígena vítima das ações autoritárias dos portugueses. Além disso, evidencia também um “apagamento” próprio como consequência dos atos rudes e violentos dos brancos.

Na obra em análise, é possível perceber o detalhismo da autora no que tange a natureza e uma intensificação das características de valores dos indígenas (“bravos Caetés”), bem como é possível evidenciar a lusofobia, um dos principais elementos do romantismo brasileiro (“O bárbaro estrangeiro, feroz despotismo”), com destaque para “Os antibrasileiros...Patricidas!...” (AUGUSTA, 2021, p.35), que do nativo “já sem esperança” o choro arranca: “Transido de dor o triste Caeté / Suspira, lamenta, chora, se exaspera... / Os joelhos dobra! Do céu inda espera / Prodígio estupendo! que pôs Lázaro em pé!” (AUGUSTA, 2021, p.31); um lamento perpassado pelo ressentimento contra o inimigo que lhe usurpa terras e identidade cultural. A luta do Caeté se revela pela busca do resgate da identidade de seu povo.

No contexto das relações sociais, observa-se que “nos direitos humanos dá-se uma confluência estreita entre elementos ideológicos (que se apresentam como “universais”) e premissas culturais (que têm a ver com os entornos de relações “particulares” em que as pessoas vivem)” (HERRERA FLORES, 2009b, p.35). Com efeito, do ponto de vista dos direitos humanos, o poema grita a necessidade da identificação cultural de um Estado que seja igualitário, para reduzir as diferenças e proteger aqueles que fazem parte de um grupo minoritário. O poema revela que o indígena pós-civilizado está há séculos sendo ameaçado em sua “identidade” e “tradições”, uma vez serem classificados como obstáculos ao progresso, forças contrárias ao desenvolvimento e, em alguns casos, inimigos do Estado. Nessa relação entre a ideologia e a estética, além de denunciar o extermínio dos povos indígenas, a autora

funde, neste mesmo texto, ao relato da história da derrota indígena, o relato poético da história pernambucana na busca frustrada da independência e da liberdade:

Ó terra de meus pais, ó Pátria minha!  
Que seus restos guardando, viste de outros  
Longo tempo a bravura disputar  
Ao feroz estrangeiro a Pátria nossa,  
A nossa liberdade, os frutos seus!...  
Recolhe o pranto meu, quando dispersos Pelas vastas floretas tristes  
vagam  
Os poucos filhos teus à morte escapos,  
Ao jugo de tiranos opressores,  
Que em nome do piedoso céu vieram  
Tirar-nos esses bens que o céu nos dera!  
As esposas, a filha, a paz roubar-nos!...  
Trazendo d'além-mar as leis, os vícios,  
Nossas leis e costumes postergaram!  
(AUGUSTA, 2021, p. 17)

Por meio dessa leitura, é possível discutir sobre a escravidão humana praticada por pessoas no passado; sobre a luta dos povos indígenas brasileiros contra o colonizador português. Historicamente temos visto a violência contra os povos indígenas com a destruição de seus territórios, a invasão e exploração de suas terras, o garimpo, o desmatamento e o genocídio, um verdadeiro desrespeito aos seus direitos.

Segundo Herrera Flores (2009a, p. 17),

Os direitos humanos constituem o principal desafio para a humanidade nos primórdios do século XXI. Entretanto, os limites impostos ao longo da história pelas propostas do liberalismo político e econômico exigem uma reformulação geral que os aproximem da problemática pela qual passamos hoje em dia.

Os povos originários são contemplados pela nossa Constituição Federal, podendo exercer direitos que são fundamentais aos cidadãos brasileiros, mas esses direitos conquistados, após muita luta, têm sido constantemente violados.

O poema nisiano é reflexo de uma organização que se estabelece por meio de dois elementos opostos: o oprimido e o opressor; o colonizado e o colonizador; o indígena e o branco; o selvagem e o civilizado. Afastando-se da visão romantizada da figura do “índio herói” que luta, *A Lágrima de um Caeté* carrega a visão do indígena consciente de sua derrota e inconformado com a opressão de sua raça pelo branco invasor. Desse modo, a poetisa acaba pautando questões em torno dos direitos humanos, a exemplo do direito à propriedade, e o mais importante de tudo, à dignidade em si:

E dá que o vulcão mendonha horrível  
A cratera se expande abrasadora  
Para o povo engulir, que a nós de povo  
O nome até roubou-nos... extinguiu!

Estas vozes soltando angustiado  
Emudece o Caeté... quedo ficou,  
Com os olhos no céu, dele esperando  
A tardia, porém certa justiça!

(AUGUSTA, 2021, p.28)

Nesse processo de representação poética, ganha ênfase o fato de que, através da leitura, se chega ao domínio da linguagem que esteticamente informa e esclarece, e não é mais possível desconhecer a relação linguagem e poder (BARTHES, 1987). Na concepção barthesiana, a linguagem tanto pode se inscrever como meio de dominação, mas também instrumento de conscientização e libertação. Nesse ponto, o discurso é colocado como um desafio ao leitor. Barthes nos leva a refletir sobre as forças de liberdade que existem na linguagem ao ser usada como uma das formas de autoconhecimento, conhecimento do outro, da realidade e do tempo em que vivemos, assim como do passado e da nossa herança cultural. De forma que a obra literária é um monumento que não só preserva, mas possibilita transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo (COMPAGNON, 2009).

Assim, conforme aponta Duarte (2006, p.161) em *A Lágrima de um Caeté*,

encontram-se interessantes posicionamentos da autora a respeito do indígena. Uma rápida leitura do texto permite a identificação de inúmeros elementos marcantes do romantismo como a lusofobia, o elogio da

natureza e a exaltação de valores indígenas. A novidade é que o poema nos traz não a visão do índio-herói que luta, presente na maioria dos textos indianistas conhecidos e, sim, o ponto de vista dos derrotados, do índio vencido consciente e inconformado com a opressão de sua raça pelo branco invasor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

As principais contribuições dessa pesquisa estão centradas na relevância de um estudo cujo interesse reside não somente em tornar conhecida uma dada temática no contexto contemporâneo brasileiro, mas principalmente em possibilitar variadas discussões e reflexões a partir da identificação da problematização de temas importantes na história cultural do país, singularizados e divulgados na produção poética da escritora Nísia Floresta. Neste caso, a obra *A lágrima de um Caeté*, ao versar sobre a dor do vencido, do oprimido pela força dos dominantes, põe sob foco o comportamento humano marcado pelo medo, dor, ódio e vingança. Contudo, em meio a tudo isso, fica a visão de que em nenhum momento, a partir das características citadas, o indígena desiste de lutar e de viver.

A escritora Nísia Floresta, reconhecida como romântica, indianista, abolicionista, feminista, republicana e ensaísta das mais atuantes se destaca pelos feitos de sua escrita, que a exemplo do poema em questão, põe sob foco e intensifica a representação de uma realidade mais próxima das experiências vividas pelos indígenas, detectores de uma história repleta de conquistas, mas de violações também. Atualmente, presenciamos os conflitos enfrentados pelos povos indígenas em função da crescente deterioração do meio ambiente e as injustiças propiciadas por um comércio e por um consumo indiscriminado de recursos naturais.

Conclui-se que discutir questões em torno da educação para a diversidade, sob a via do resgate histórico, contribui para que identifiquemos a memória literária de forma contextualizada, possibilitando constituir-se em material a ser inserido em uma ação educativa, à luz do que preconiza a lei 11.645/08, voltada para a inserção do histórico cultural étnico-racial no contexto de ensino. Assim também entender que as representações construídas pelos sujeitos são resultantes de significados utilizados nas formas de compreender o mundo e os objetos que dele fazem parte, pois a linguagem caracteriza-se, à espécie de um simulacro, como uma interpretação viva e dinâmica da realidade possibilitando-nos fazer uma análise das representações sociais com abertura para uma educação intercultural.

Revisitar estes conhecimentos que foram historicamente constituídos, conforme sua condição de atuação e publicação, pode nos conferir uma visão sobre pautas em voga no contexto do século XIX ainda válidas no XXI. Em *A lágrima de um Caeté*, o indianismo se inscreve como um modelo estruturante de um discurso através do qual a autora expressa sua posição política. Nísia Floresta expõe uma visão realista do indígena no contexto pós-colonial, possibilitando uma reflexão e conscientização da nova condição do povo indígena do Brasil na perseverança por salvaguardar suas tradições e cosmovisões.

No contexto do poema, a fuga do Caeté, que sofre diante da destruição iminente do povo indígena, para a região da mata representou uma espécie de liberdade ou mais que isso a preservação da vida. Atualmente, presenciamos os povos indígenas ainda terem que lutar contra a retirada de sua terra e seus direitos. Essa é uma discussão que deve ir além do contexto, do *habitat* indígenas, a floresta, cabendo se debatido em ações pedagógicas no contexto de sala de aula. Um aspecto importante é que esse contato leitor e obra literária não produz apenas um avanço nas habilidades de leitura e de escrita, permite também uma identificação com a mensagem cultural, produtora de cidadania (CANDIDO, 1995, 2002).

Em função disso, faz-se necessário considerar as lições de Freire (1987), qual seja "humanizar" o Humano através da conscientização do sujeito quanto a sua essência humana. No que se refere a esse processo de humanização do mundo, Morin (2007) afirma que devemos conhecer o humano como parte do universo, de forma inclusiva. Em uma visão mais sistêmica, podemos considerar os Direitos Humanos como sendo um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, buscam concretizar as exigências da dignidade da pessoa humana.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1987.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. *A lágrima de um Caeté*. Constância Lima Duarte (Org.) 5 ed. Mossoró-RN: Sarau das Letras, 2021.

BOSI, A. A cultura brasileira: temas e situações. 2. ed. São Paulo : Ática, 1992.

BRASIL. Lei 10.639/2003, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 17 de maio de 2021.

BRASIL. LEI 11.645/2008, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em 17 de maio de 2022.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. "A literatura e a formação do homem". In: \_\_\_\_\_. *Textos de Intervenção*. São Paulo: Editora 34/ Duas Cidades, 2002.

CARVALHAL, Tânia F. "Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar". *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 1, n. 1, São Paulo: ABRALIC, mar. 1991.

CASTILHO, Ricardo. Direitos Humanos. São Paulo: Saraiva, 2011.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre prática e representação*. Lisboa: Difel, 1990. COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 25 de agosto. 2022.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: vida e obra*. 1ª ed. Natal: UFRN, 1995.

DUARTE, Constância Lima. Revendo o indianismo brasileiro: A lágrima de um Caeté, de Nísia Floresta. *Revista do Centro de Estudos Portugueses*, [S.l.], v. 19, n. 25,

p. 153-177, Nov. 2014. Disponível em: <<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/6799>>>. Acesso: 28/01/2015.

DUARTE, Constância Lima. "NÍSIA FLORESTA BRASILEIRA AUGUSTA: Uma ilustre escritora potiguar". In **Revista da FARN**, Natal, v.4, n. 1/2, p. 157-166, jan./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.unirn.edu.br/index.php/revistaunirn/article/view/10>. Acesso: 15 de setembro 2023.

FERNANDES, Florestan 1920-1995. O negro no mundo dos brancos / Florestan Fernandes; apresentação de Lilia Moritz Schwarcz. – 2. ed. revista – São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

HERRERA FLORES, Joaquín. *A reinvenção dos direitos humanos* Trad. por Carlos Roberto Diogo Garcia et al. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009 a.

HERRERA FLORES, Joaquín Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. *Revista Sequência* (44). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.  
JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.

LEITE, Dante Moreira, "Romantismo e Nacionalismo", In: **O amor romântico e outros temas**. 2. ed., São Paulo: Nacional/EDUSP, 1979. p. 40-49.

LIMA, Stélio Torquato. **O indianismo e o problema da identidade nacional em A lágrima de um Caeté, de Nísia Floresta**. 2008. 185f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Letras, João Pessoa (PB), 2008.

MAGALHÃES, Belmira. "O ensino de Literatura e a interconexão entre representação literária e história". In: **Leitura**. Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. "Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história". In JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes. Vol 2. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

RAMALHO, Christina. **Elas escrevem o épico**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2005.

RAMALHO, Christina. **Poemas épicos: estratégias de leitura**. Rio de Janeiro: Uapê, 2013.

SILVA, Anazildo Vasconcelos; RAMALHO, Christina. **História da Epopéia Brasileira: teoria, crítica e percurso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

TOSI, Giuseppe, Direitos humanos como ética republicana. In: LYRA, Rubens Pinto. (Org.). **Direitos Humanos: os desafios do século XXI. Uma abordagem interdisciplinar**. Brasília, 2002, p. 101-120. UNIDAS, O. DAS N. Rio de Janeiro Nações Unidas, 2008.

VEIX, Virgínia. "Sobre a urgência da educação para a igualdade nas relações étnico-raciais". In: **Direitos humanos e relações étnico-raciais: caminhos para a educação**. / organizadores José André da Costa ... [et al.]. - Passo Fundo : Berthier, 2012.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.003](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.003)

# A TEMÁTICA INDÍGENA E A SUA ABORDAGEM EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL, ESTADO DO ACRE

**ANA GABRIELE FREIRE RODRIGUES**

Mestranda pelo Curso de Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – UFAC, [anagabifrodrigues@gmail.com](mailto:anagabifrodrigues@gmail.com);

**ANIVIA DA SILVA LIMA**

Mestranda pelo Curso de Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – UFAC, [anivia.lima@sou.ufac.br](mailto:anivia.lima@sou.ufac.br);

## RESUMO

O presente estudo apresenta as reflexões da pesquisa realizada acerca da abordagem da temática indígena em duas escolas do ensino fundamental da área urbana do município de Cruzeiro do Sul - AC. Diante dessa perspectiva buscamos investigar de que maneira a gestão escolar e os professores trabalham a questão indígena analisando os Projetos Político Pedagógicos aliados aos Planos da disciplina de história das referidas escolas. Desenvolvemos assim, uma pesquisa de natureza exploratória e qualitativa, tomando como base uma metodologia de investigação fundamentada no referencial teórico de: Moreira e Candau (2008), e outros/as. Para tanto, tomamos como referência a Lei nº 11.645/2008 que assegura a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura dos povos indígena nas escolas de ensino fundamental e médio do país. Após as análises, concluímos, de maneira geral, que apesar de obrigatória, a temática indígena quase não se faz presente na prática escolar e que, além disso, a mesma é trabalhada é por meio de um ensino superficial e ainda estereotipado, distante do que regem os documentos oficiais das instituições, da legislação e de outros pontos fundamentais que giram em torno do tema, como isonomia cidadã e direitos humanos.

**Palavras-chave:** Povos indígenas, Lei nº 11.645/2008, Ensino Fundamental, Educação Escolar, Interculturalidade.

## INTRODUÇÃO

A mais recente mudança dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia o que é ensinado nas escolas do Brasil, possui grandes influências nos estudos culturais e principalmente dos movimentos sociais nos currículos escolares no Brasil. Segundo alguns teóricos como Silva (1999), Moreira e Silva (2009) e Carvalho (2004), a partida para o início dos estudos sobre esse tema se deu nas primeiras décadas do século XX, sendo impulsionada nos anos 1940 (CARVALHO, 2004). Após décadas depois o intitulado “Movimento Negro” ganhou força com a inserção de vários grupos e mais os movimentos sociais relacionados a educação, com as discussões com enfoque para o campo do currículo, tendo como principal incentivador o educador Paulo Freire.

Em 1980 a discussão foi intensificada por parte de vários grupos, dentre eles os povos indígenas, que visava a retomada dos direitos à terra, educação diferenciada e à saúde. No final dessa década, os indígenas conquistaram espaço na elaboração da Constituição Federal brasileira promulgada em 1988:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. [...]

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

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

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2008, p.137-146).

O reconhecimento da diversidade étnica representa a garantia do direito à diferença, educação diferenciada, onde inclua a valorização das suas práticas socioculturais, religiosas e preservação das línguas originárias de cada povo (Silva, 2010). Segundo Luciano:

Em termos conceituais e políticos foi a Constituição Federal de 1988 que revolucionou o rumo da política indigenista oficial e, junto, a educação escolar indígena. Resultado de longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira principalmente dos povos indígenas e das suas organizações, as concepções de cidadania indígena e de educação encontraram amparo na legislação do país. A Constituição Federal de 1988 superou de forma definitiva a concepção absolutamente equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da Tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos, ou seja, desde a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil no ano de 1500. [...] Desta forma, as ideias e práticas etnocidas, genocidas, integracionistas e civilizatórias que permearam todo processo anterior foram derrubadas, pelo menos do ponto de vista teórico e legal. A partir dessa conquista constitucional, muitas outras normas infraconstitucionais, inclusive 40 convenções internacionais, foram criadas e aprovadas na tentativa de garantir a efetividade dos referidos direitos.

Dentro de um contexto que surge na Constituição Federal de 1988, que reconhece aos indígenas seu direito legítimo de exercer sua culturalidade livremente (BRASIL, 1988); perpassa a Lei nº 11.645/2008, que implementou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio do país (BRASIL, 2008), como forma de justo reconhecimento da importância dos povos originários ao longo da história do Brasil. Essa lei representa também um relevante avanço nas conquistas para o reconhecimento social dos povos indígenas, sendo um grande marco para as reivindicações dos movimentos indigenistas e indígenas e essa temática acerca da inclusão da diversidade étnica e cultural nas práticas pedagógicas escolares brasileiras vem a atender uma situação educacional de muita relevância. O tema em questão se avia na Base Nacional Comum Curricular consolidada em 2015, que vai além ao propor um aprofundamento acerca do conhecimento das culturas indígenas (BNCC, 2015). Desse modo, discutir esse conteúdo sob uma perspectiva pedagógica é papel fundamental dos profissionais escolares, que são responsáveis pela educação das crianças e dos jovens brasileiros nas instituições de ensino públicas e privadas.

Além disso, compreendemos que a escola, é uma instituição responsável pela formação de cidadãos conscientes, e, portanto, necessita ser um espaço favorável ao trabalho com as diversidades, para que nela e em suas periferias, os alunos tenham acesso ao conhecimento e as diversas culturas existentes em nossa

sociedade. Pois é essa diversidade cultural que marca uma sociedade, tendo em vista que cada ser humano tem sua história particular, formada pela sua estrutura biológica, social e cultural. Tendo em vista que

Apesar de todas as críticas a esse modelo normatizador e homogeneizador da instituição de ensino, ninguém discorda que a educação escolar tem um papel fundamental a desempenhar na construção e na valorização de um mundo verdadeiramente plural, onde caibam todos e todas, onde todas as culturas, etnias e identidades sejam respeitadas. Nessa perspectiva, o que se critica aqui não é a escola, mas a forma como tradicionalmente nós a entendemos. (Andrade, 2009, p. 42)

Portanto, as salas de aula precisam estar abertas ao diálogo e a quebrar os paradigmas e estereótipos de superioridade de uma cultura sobre a outra, pois a diversidade cultural sempre existiu, inclusive em sala de aula. O que vai mudando é a necessidade de se trabalhar esse tema, incluindo a temática indígena. Nos encontramos assim, com uma revolução, como relatam Moreira e Candau (2003),

As transformações culturais desenvolvem-se também de forma bastante aguda no nível do microcosmo. A expressão "centralidade da cultura", tal como empregada por Hall (1997), refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, construtivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento. (Moreira, Candau, 2003, p. 159)

Este meio em que estamos inseridos é historicamente pautado em cima de desigualdades, sendo dividido e organizado nos grupos sociais de forma desigual. E uma grande questão que paira sobre toda essa discussão é como resolver esse problema de reconhecimento, principalmente ao que se refere os povos indígenas, que são fortemente afetados, e o multiculturalismo nos explica que:

tratar igualmente indivíduos e grupos que possuem acesso muito desiguais aos bens, serviços e espaços de poder? Dar a grupos profundamente desiguais uma suposta igualdade de tratamento parece não ter dado muito efeito, visto que até hoje perduram entre nós uma desigualdade de fato, apesar da igualdade no discurso ser uma retórica secular. O que se defende no multiculturalismo é que, numa sociedade

desigual, é preciso tratar com distinção – ou com diferença – aqueles que estão em situação de desvantagem social, para que possam de fato alcançar um patamar mais igualitário em relação aos outros grupos. Até porque, as desvantagens sociais foram historicamente desconstruídas... Redistribuir bens, serviços e poder a fim de desconstruir vantagens sociais injustas, construídas historicamente a favor do grupo dominante e contra os supostamente inferiores, os diferentes. (Andrade, 2009, p. 27)

Além disso, para justificarmos este trabalho realizamos uma pesquisa envolvendo a temática que resultou na publicação de um resumo em um congresso de nível nacional, realizado em Florianópolis - Santa Catarina, mais precisamente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lá tivemos a oportunidade única de compartilhar com os universitários locais os resultados levantados por meio de nossa pesquisa, e o entusiasmo e curiosidade de cada ouvinte fez crescer ainda mais a vontade de nos aprofundarmos no tema, só que dessa vez de uma maneira mais específica. Tendo em vista essas experiências e outras que incluem o estágio curricular supervisionado, período que nos liga diretamente com a realidade de ensino dentro das escolas é que se deu a escolha do tema para a pesquisa aqui estudada, por observar principalmente tamanhas “falhas” e até mesmo a ausência da abordagem da temática indígena.

A educação eurocêntrica que se faz presente no cotidiano escolar evidencia a construção histórica da exclusão de povos como indígenas e negros e ressalta a considerável dívida histórica para com esses povos que formam a matriz cultural brasileira. A escola tem o poder de excluir de vez tais povos ou de fortalecer o cumprimento de seus deveres e para o Ensino Fundamental, se espera que os alunos sejam capazes de

Também destacamos aqui o que se estabelece para a História do Ensino Fundamental:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação políticas institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (PCN, 1997, p. 41).

No entanto, decorrente dos movimentos já mencionados de luta desses segmentos da sociedade subjugados pela política nacional, se institucionaliza a inclusão da diversidade étnico cultural no currículo escolar, com a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Além disso, se pode ressaltar também que a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, assegura aos indígenas o direito de manterem a sua alteridade cultural e se torna então dever do Estado, a tarefa de proteger estes grupos.

A partir disso é possível afirmar que um caminho foi aberto para o reconhecimento das diferenças culturais que existem nossa sociedade e da importância de se criar modelos educativos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação com relação a essa temática. Como trata J. Gimeno Sacristan a respeito do multiculturalismo

A visão multicultural vincula-se com a pretensão de uma educação para a democracia e a tolerância em um mundo que, pela influência dos meios de comunicação, tem, mais do que nunca, a consciência de ser plural; onde os indivíduos, por exigências da economia política, da ciência, da solidariedade e da manutenção da paz têm que se relacionar com povos de tradições culturais muito diferentes (Sacristan, 1999, p. 106).

É possível perceber o quanto se torna importante um estudo que se possa compreender como as escolas vêm abordando temáticas como esta. Incluir essas questões a respeito da pluralidade cultural em sala, ou seja, a falar sobre os povos indígenas e inserir os temas transversais, em aula, é um fortalecimento e integração de nossa identidade, e de nossa própria história. Como trata ainda Sacristan, quando fala dos povos imigrantes, é uma valorização e autoestima e também se aplica a aplicação da temática indígena em sala de aula

Ao ter que escolarizar os descendentes de imigrantes, a escola se vê frente a atipicidade de contar com alunos de costumes, formas de pensar e valores que contrastam com a cultura que é reproduzida pelos currículos atuais dos sistemas educacionais. A pressão migratória se manterá enquanto existir uma forte divisão entre ricos, de um lado, e pobres que não podem viver em seus lugares de origem, de outro. Nessas condições sociais, o multiculturalismo será um desafio importante das políticas escolares e do currículo, um desafio que seria conveniente antecipar (Sacristan, 1999, p.94).

Imaginamos que as crianças entram em contato mais cedo com um universo de conteúdos que necessitam ser apresentados com mais argumentos que possibilite um entendimento que leve para o seu caminhar no contexto escolar. E nesta direção podemos nos adentrarmos no pensamento de Baggio e Guelfi (2013), percebe-se no contexto escolar que a abordagem da questão indígena pelos professores é baseada muitas vezes em conhecimentos superficiais, outros se limitam apenas em desenvolver atividades no dia do índio, reforçando estereótipos que devem ser abolidos.

É neste sentido que nos apoiamos para que a referida investigação nos proporcione uma gama de conhecimentos que, além disso, segundo Cavalheiro e Costa muitas das análises acerca dos livros didáticos feitas atualmente, no que se refere às questões indígenas, apontam que existem muitas informações equivocadas, carregadas ainda de uma visão eurocêntrica e preconceituosa sobre o assunto. Para ir contra essa visão é necessário trabalhar a cultura, como estabelece Moreira e Candau

A expressão "centralidade da cultura", tal como empregada por Hall, refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento. (Moreira; Candau, 2003, p.159)

Assim para justificar a realização desta pesquisa, foram muitos as observações de como eram abordados os conteúdos referentes à temática indígena, isto foi nos questionando no decorrer da trajetória acadêmica, pois compreendemos que é de conhecimento geral que o âmbito escolar é rodeado pela construção simbólica de realidades distintas em vários contextos, sendo eles: culturas, crenças e identidades distintas, que formam a partir deste pressuposto representações sociais de determinados grupos ou indivíduos. A escola também é um espaço de construção de identidade, de trabalhar conceitos que nascem no seio familiar e de gerar no indivíduo um olhar diferenciado para as relações humanas.

Segundo Candau (2009, p. 13) "O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar.", ou seja, trabalhar para a transformação da educação, e esta inicia com a mudança de pequenas ações diárias que, mesmo

não aparentando, possuem muita influência na vida do aluno. Diante de todos estes argumentos que nos embasamos e focando em escritos de uma literatura vasta nesta área, pensamos que é necessário um olhar minucioso sobre a maneira pela qual os povos indígenas são representados na escola desde a sua consideração nos documentos escolares, tendo em vista que são documentos que norteiam a prática de ensino adotadas pela escola por meio da equipe gestora e em seguida pelos professores regentes, bem como a sua transmissão dentro da sala de aula por meio das práticas pedagógicas do professor visando garantir o desenvolvimento de um olhar empático e acolhedor, e não de julgamento com base em estereótipos sobre culturas diferentes, mas que nos influenciam de forma direta e indireta. Apoiando-nos em Sousa Santos (2001), insistimos na necessidade de uma orientação sob um olhar multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença. “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (Santos, 2003, p. 33).

Gobby aponta que

a permanência de algumas temáticas apontadas por pesquisas anteriores – como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. Contudo, também foram encontrados alguns avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, ou o uso do conceito de cultura. (...) São permanências e avanços que quase sempre, aparecem lado a lado, ou seja: num mesmo livro, ou numa mesma coleção didática, podemos encontrar concepções completamente equivocadas em relação aos povos indígenas e às suas culturas, seguidas daquelas informações mais atualizadas, mais próximas da realidade ou que, de algum modo, os valorizem (Gobbi, 2006, p.107).

Nesse sentido, discutir e problematizar para desconstruir estigmas consolidados com relação a estruturação da imagem do indígena, mais próxima à realidade, é crucial. Ignorar não somente as contribuições das sociedades indígenas mas também a sua existência de maneira que se mantenha visões estereotipadas que são

alimentadas com o tempo é conseqüentemente desvalorizar a cultura do próprio povo brasileiro. Além de que, quando se discute com os alunos a partir dessas abordagens, se reforça a propagação do pensamento existente desde o momento em que os primeiros europeus chegaram em terra brasileira, de maneira que a visão que apresenta a figura do indígena como ingênua e sem capacidade de compreender o mundo de maneira geral estando a mercê de sua tutela. desde a época da chegada dos primeiros europeus ao Brasil, ou seja, aquela visão que concebeo índio como ingênuo, incapaz de compreender o mundo dos não índios e, portanto, à mercê de sua tutela.

Esta ideia foi amplamente difundida através de romances, crônicas e produções intelectuais da época, e que figuram até hoje nos materiais didáticos, onde escapa a dimensão histórica própria desses povos. Dessa forma, se faz necessário um estudo aprofundado acerca da abordagem da temática indígena no ambiente escolar, a fim de se conhecer a maneira pela qual o indígena é retratado na escola por meio dos materiais didáticos e documentos.

A inclusão desta temática de maneira específica e não superficial visa fazer com que, tanto discentes quanto professores, reflitam sobre a presença dos indígenas não somente como parte integrante de nossa sociedade, como também dentro das escolas, presença essa que muitas vezes é desconsiderada ou despercebida, devido ao histórico que permeia as relações entre indígenas e não indígenas no Brasil.

Entendendo que a função social e política da escola está muito além da escolha de uma metodologia que seja eficaz na transferência de conhecimentos historicamente acumulados ou no preparo de novas gerações para aprovação em processos seletivos de ingresso no ensino superior e/ou na inserção no mercado de trabalho, se faz necessário um olhar minucioso sobre a maneira como os povos indígenas são representados no meio escolar. Segundo Paes (2008) "(...) os discursos produzidos pela escola e por outros aparelhos culturais, que funcionam e se instituem como regimes de verdade, implicam a construção de representações de mundo, de sujeitos e o modo que estabelecem as relações com o sujeito e as relações consigo mesmo". Nesse sentido, a presente pesquisa se propôs a investigar de que maneira a temática indígena tem sido abordada no meio escolar no município de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre a partir de uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e plano de aula da disciplina de história de duas escolas pré-estabelecidas analisando e observando até que ponto esses documentos escolares se encontram alinhados à Lei 11.645/2008 e à BNCC.

Principalmente por se tratar de uma cidade do interior do Acre, estado amazônico fronteiro com o Peru e a Bolívia, Cruzeiro do Sul é um lugar onde se fazem presentes várias etnias indígenas. Assim, entendendo a representatividade e a importância da existência e resistência dessas etnias e, aliado a isso, as experiências oriundas da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre, mais precisamente de disciplinas que envolveram a temática indígena (Educação para as Relações Étnico-Raciais e Fundamentos da Educação Escolar Indígena), surgiu o entusiasmo e interesse para o aprofundamento e estudo do tema dentro de um projeto de extensão intitulado *"A riqueza indígena acreana na desconstrução da discriminação do indígena na escola"*, que tinha como objetivo desagregar conceitos pré-estabelecidos acerca da figura indígena no ambiente escolar. No decorrer da experiência foi possível perceber o quanto é importante desenvolver um estudo que envolva essa temática para que, a partir disso, se possa compreender em que dimensão as escolas vêm trabalhando o tema em questão, reconhecendo a importância de se trabalhar a temática em sala através de uma perspectiva em que se reconheça e se valorize a cultura indígena, como preconiza a lei, e de maneira que a abordagem seja feita de modo a valorizar também a multi e a interculturalidade, ao invés das visões estereotipadas e discriminatórias tão comuns ainda nos dias de hoje.

## **METODOLOGIA**

---

Esta pesquisa tem por premissa uma abordagem qualitativa que, segundo Gil (2008), pode proporcionar o contato direto com o objeto de investigação, possibilitando assim, uma visão mais ampla da situação estudada, proporcionando uma apresentação de dados que são organizados a partir de índices subjetivos, de acordo com a sensibilidade e conhecimento do pesquisador. Conforme afirma Maradino (2009, p. 43):

Na perspectiva qualitativa, os caminhos que norteiam o conhecimento científico visam à apreensão de processos acima do método, isso é, privilegia-se a informação interpretativa sobre a realidade, que está centrada na construção de dados. Se por um lado tem-se um sujeito que traz indagações de pesquisa a partir de suas concepções de mundo, por outro, o objeto é também um objeto-sujeito que fala e se posiciona conforme o seu contexto histórico-social.

Sendo assim, foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de autores como Moreira e Candau (2003), Paes (2008) e Silva (1995), entre outros, assim como também a Lei 9.394/1996 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei 11.645/2008 que tratam a temática indígena na educação. Entre os estudos de autores como Gil (2008) e Maradino (2009) se norteou a metodologia da presente pesquisa. Para coleta de dados foi realizado um estudo documental a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) de duas escolas (aqui chamadas de escola A e escola B) da rede estadual de ensino, situadas na região urbana da cidade de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre. Quanto a pesquisa de revisão bibliográfica, esta se utilizou fundamentalmente das contribuições dos diversos autores (citados acima) especialistas no assunto, enquanto a pesquisa documental valeu-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, seguindo os critérios assinalados por Gil (2008).

Além disso, baseados em Klosouski e Reali (2008), que trazem um foco na importância do ato de planejar em todas as ações humanas, mas mais especificamente na prática docente, se buscou analisar também, a partir de Planos de Aula da disciplina de história, quais são as principais estratégias que os professores têm planejado para trabalhar a temática indígena em sala de aula.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

---

A fim de analisar a problemática proposta, pretendemos trabalhar de uma maneira interdisciplinar utilizando referenciais teóricos do multiculturalismo e da educação para assim compreender melhor a abordagem da temática indígena nas escolas selecionadas, bem como analisar a maneira como as equipes gestora e os professores planejam e desenvolvem ações dentro do contexto da aplicação da Lei 11.645/2008.

É por meio da aplicação dessa Lei, que podemos garantir que os alunos possam entender mais de sua trajetória, é de suma importância conhecermos a história, para sabermos como nos concebemos e onde poderemos chegar. É a partir de nossas trajetórias e nossas memórias, que são traços de quem somos, embora muitas vezes esquecidas, essas memórias advindas do passado histórico podem contribuir de forma significativa para o reconhecimento do ser humano, enquanto indivíduo ativo na sociedade.

Tais indagações, advindas da Lei 11.645/08 muitas vezes são ignoradas pelos responsáveis pelo processo educativo dos jovens, Podemos citar como exemplo, a obtenção do sentimento de pertencimento da sociedade em relação à própria identidade cultural. Dessa forma, se aplicada com eficiência, essa lei garante que haja um reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira, que é sim formada por diferentes histórias e culturas, que resulta em uma diversidade presente em todos os meios sociais.

A fim de analisar a problemática aqui proposta, adotamos uma estratégia de análise a partir de uma abordagem interdisciplinar, utilizando referenciais teóricos sobre multiculturalismo e educação para assim tentar compreender melhor a abordagem da temática indígena nas escolas elencadas, bem como visando também analisar a maneira como as equipes gestoras e os professores planejam e desenvolvem ações dentro do contexto da aplicação da Lei 11.645 e da BNCC.

Entre os outros autores foi possível destacar os estudos de Aracy Lopes da Silva (1995), que discute como tratar a temática indígena em sala de aula, além de desconstruir a ideia de índio genérico e muito estereotipado. Essa visão enviesada possui alicerces no passado, desde as missões jesuítas, onde os povos indígenas passam a ser retratados como pessoas que deveriam ser assistidas e catequizadas, como única forma de trazê-los à civilização e a salvação. Ainda que a escola venha a apresentar alguma limitação para trabalhar com o tema, é preciso que essa reflexão seja estimulada, a fim de que essa visão estereotipada possa ser desconstruída através de uma prática educativa mais comprometida social e eticamente.

Em Moreira e Candau (2008), autoras que tratam do multiculturalismo na educação, se buscou abordar os temas inerentes ao atual cenário educacional, buscando socializar discussões, estudos e princípios norteadores de procedimentos pedagógicos em que questões referentes principalmente àqueles que se referem a cultura, identidade e raça. A partir disso, se visou entender o quanto as questões no que compete a educação escolar e seu relacionamento com a cultura são extremamente complexas e afetam várias dimensões. Além disso Bonin (2010) trás a ideia de um contexto escolar que não parece acolher, nem tolerar índios que não se encaixam na condição de exotismo por meio das práticas escolares e de suas estratégias.

A partir de Veiga (2001) se destaca uma reflexão acerca da construção do PPP escolar, pois, segundo o autor, o PPP da escola norteia as indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico e inclui, dessa maneira, o trabalho do

professor na dinâmica interna da sala de aula. Sendo assim, o documento se torna pertinente à investigação dessa pesquisa, para que fosse possível identificar de que maneiras, dentro desse contexto, se insere a temática indígena. Por fim, utilizando também o estudo de Klosouski e Reali (2008), que descrevem a importância do planejamento da prática docente para se ressaltar a importância da análise do plano de aula de história, foi realizada uma análise detalhada desses documentos tendo como base norteadora os apontamentos dessa referência.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Os povos indígenas são parte da diversidade étnica do Brasil e o estudo destes povos se faz essencial para a compreensão da formação de nossa identidade cultural. Vale ressaltar, ainda, a grande relevância da história desses povos que tanto contribuíram para a formação das áreas sociais, econômicas e políticas do nosso país, como nos afirma Bonin (2010) “a identidade brasileira é narrada como resultado de um encontro, entre distintas culturas, fundamentando a necessidade de considerarmos a pluralidade como parte de nossa natureza.”

Acreditamos que tal abordagem necessita ser mais trabalhada na escola, construir na criança conhecimentos que se façam entender a pessoa indígena como sujeitos que possuem culturas próprias. Alguns educadores nos mostram que quando não se trabalha uma percepção de perceber o outro como sujeito, como pessoa que produz suas próprias ações, acaba fortalecendo estereótipos como nos diz Bergamaschi e Gomes (2012) quando afirmam que muitas vezes essa imagem de índio que é construída na infância permanece para o resto da vida, pois são escassos os contatos com a temática indígena no restante do período de escolarização e na vida adulta.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas que os seres humanos se constituem enquanto pessoas. [...] é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico - culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (BRASIL,2009,p.89)

Ao negligenciar a relevância da questão indígena as escolas vão na contra-mão aos parâmetros curriculares nacionais (1998) que estabelecem que a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Dessa forma a escola não neste sentido, percebemos que as escolas conseguem desenvolver seu papel cumprindo com as responsabilidades de ministrar os conteúdos propostos no currículo, mas entendemos que é necessário garantir um pouco mais o entendimento de que a diversidade presente na sala de aula possa ser um fator de acréscimo no processo de ensino e aprendizagem e que estes conhecimentos que serão adquiridos devem ser uma base para a vida inteira e não um problema a ser tratado, a ser visualizado.

As instituições escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa foram as escolas aqui intituladas de escola "A" e "B". Ambas atendem ao público infantil, mais especificamente, dentre outras séries, o 5º ano do ensino fundamental, série selecionada para desenvolver o estudo em questão. A princípio a solicitação dos documentos para a realização da pesquisa seriam presenciais, no entanto a pesquisa foi realizada no período em que, devido a pandemia de COVID-19, esse contato com as escolas se deu de modo online, de maneira que os documentos foram encaminhados via email.

Primeiramente foram avaliados os PPPs das escolas. Segundo Pereira (2015), o documento deve ser elaborado e reelaborado sempre, com o propósito de se alcançar uma educação emancipadora, que enseje a construção da cidadania e reconhecimento da diversidade de cada escola. A escola "A" apresenta o currículo como um instrumento pelo qual a escola vai preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e essa preparação para a cidadania é feita através da prática, pois segundo o PPP da escola não se ensina somente através de teorias e discursos. Para que se aprenda é necessário, segundo o documento, que haja a combinação da teoria com a prática. Partindo dessa ideia e levando em conta que a cidadania pressupõe a existência da diversidade a escola deve então estar comprometida a formar cidadãos integralmente críticos e participativos. Segundo Araújo (2003) é importante analisar como a escola está construindo a cidadania dos seus descendentes, pois se entende que formar e ser cidadão, em um contexto cultural plural, tem significados e representações diferentes em relação ao modelo e ao discurso da cidadania universal e irrestrita para "todos os cidadãos" do mundo globalizado.

Além disso, observou-se que o PPP da escola “A” apresenta uma ideia que vai além de possibilitar aos educandos capacidades para desenvolverem inúmeros aspectos e cultivar na comunidade educacional atitudes de ética, respeito e solidariedade para o fortalecimento da cidadania, fornecendo aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico para que possam relacionar-se com responsabilidade na sociedade. Portanto, é possível assim afirmar que a escola se dispõe de fato a valorizar um espaço de aprendizagem integral, mas que, apesar disso, não destaca e nem se aprofunda no que diz respeito a diversidade e nem aos caminhos a serem percorridos para se trabalhar o tema em pauta.

No que diz respeito a escola “B” não foi possível identificar no documento, apontamentos que descrevam com clareza alguns pontos que são fundamentais, como por exemplo o currículo, que é tratado de maneira superficial, assim como a metodologia e outros tópicos a serem desenvolvidos e que são de extrema importância para a construção do PPP da escola. Portanto, quando se volta um olhar analítico sobre o PPP da escola “B”, se percebe uma certa superficialidade, evidente principalmente no currículo proposta para para a disciplina de história, que diz que “A escola, ao ensinar história não pode reduzi-la a memorização dos fatos, a informação detalhada dos eventos, ao acúmulo de informações sobre as circunstâncias sobre as quais ocorreram a história”, sem maiores detalhamentos.

Podemos perceber que a instituição “B”, apesar de fundamentada em valores e princípios educativos importantes, tendo como seu principal objetivo proporcionar uma escola atrativa, com ensino de qualidade e que forme cidadãos conscientes e capazes de enfrentar os desafios do mundo atual, e de defender a importância dos conteúdos, incluindo da disciplina de história, não descreve claramente no seu PPP os objetivos que se busca alcançar por meio da referida disciplina e não utiliza desses valores e princípios para tratar a temática indígena de maneira clara e não estereotipada.

Para Moreira e Candau (2003, p. 52)

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Após o PPP se realizou a análise do plano de aula da disciplina de história, recurso esse utilizado diariamente pelo professor na rotina escolar e de extrema importância para o bom andamento da disciplina, pois consiste no planejamento pautado em referenciais e metodologias pré-estabelecidas, neste caso, acreca dos caminhos traçados para se abordar a temática indígena em sala de aula. O plano de aula que foi fornecido pela escola “B” para contribuir com esses estudos, apresentou por objetivo, compreender que as diferentes formas de registros produzidos pela humanidade, são necessários para sabermos sobre o passado.

Este plano se tratava de uma observação de imagens de pinturas rupestres encontradas por alguns arqueólogos, com o intuito de estimular os alunos a relacionarem essas pinturas aos povos indígenas da região, além de questionar os alunos se já viram alguma pintura feita por povos indígenas, ou algum outro artefato como pintura corporal, artesanato, entre outros, que tenha sido produzido por esses povos. A partir da leitura do plano e quando se observa o objetivo proposto pela aula é possível perceber que a temática é abordada de uma maneira que não se constrói novos conhecimentos a cerca da temática e até reproduz a imagem estereotipada do indígena ao relaciona-los somente a pinturas ou artesanatos. Segundo Mancini (2009) a generalização e/ou a simplificação com que os “índios” e a questão indígena são representados operam a favor da (re)produção de estereótipos e preconceitos, reforçando-os, ao invés de desconstruí-los.

A partir das análises realizadas no plano de aula fornecido pela escola “A” se percebeu com clareza o ainda retrocesso na prática pedagógica escolar, quando a temática indígena somente é trabalhada no dia 21 de abril, popularmente conhecido como o “Dia do Índio”, onde no decorrer das aulas o professor se utiliza de imagens, pinturas e textos que alimentam o estereótipo já existente na sociedade com relação a figura do indígena. As crianças são orientadas a colorir, por exemplo, a imagem do indígena com cocar, arco e flecha e estimuladas a entender os processos de conquistas pelo viés da vitimização dos índios, destacando inclusive o seu desaparecimento. Segundo Silva (2008) a práxis pedagógica ainda carece de uma contínua formação aliada a novos estudos e nas abordagens interdisciplinares, para que dessa forma possa sair das práticas colonialistas, nas quais se perpetuam estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, de maneira que venha a permitir que a celebração do Dia do Índio possa ser proposta pelo próprio indígena.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Analisando os documentos aqui mencionados, PPP e o plano de aula de história das escolas selecionadas e abordadas no decorrer deste projeto chegamos a conclusão que embora a discussão desse tema já tenha avançado dentro do contexto da Lei nº 11.645/2008 existe muito a ser feito e conquistado e que incluir o debate da diversidade cultural no currículo é reconhecer e aceitar as especificidades decorrentes aos grupos humanos.

Tais resultados já nos eram esperados tendo em vista os anos de experiência que temos como discentes e todos os trabalhos que realizamos durante o período presente na universidade, dentre eles o projeto de extensão e o período de regência nos estágios. Percebemos que não existe muita (ou quase nenhuma) inserção do tema no dia a dia das salas de aula. Quando há, ocorre de forma muito superficial e carregadas de estereótipos que devem ser deixados no passado, pois já são ultrapassados e condizem com os ideais de formar indivíduos inteligentes e conhecedores dos direitos e deveres como cidadãos.

Entender a importância de abordar esta temática na sala de aula, é imprescindível, tendo em vista a construção de conhecimentos dos alunos e o entendimento dos mesmos diante o tema terá impactos futuros, podendo ser um impacto positivo ou negativo. Quando se trabalha esse tema em sala, compreende-se que o papel da escola na formação da criança, é também garantir que o indígena não seja visto como "outro" a ser observado à "distância", com "medo", "desprezo ou admiração", fazendo-o ser visto como um sujeito histórico, que é parte integrante da diversidade étnica e cultural e que marca a sociedade brasileira. Entendendo antes de tudo que trabalhar a temática indígena na Educação está abrindo caminho para o reconhecimento das diferenças culturais que existem grandemente em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

---

ANDRADE, Marcelo (Org.). **A diferença que desafia a escola**. Quartet, 2009.

ARAÚJO, J. A. de. **Construindo cidadãos: escola, cidadania e diversidade cultural**. SEMOC - Semana de Mobilização Científica – UCSAL. 2003

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural.** Cidade, *Círculo semFronteiras*, v. 12, p. 53-64, jan./abr. 2012.

BONIN, Tatiana Iara; **Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade?** Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010

BORGES, E. M. F. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica.** R. Mest. Hist., Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

KLOSOWSKI, S.S.; REALI, K.M. **Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem.** In: Revista Eletrônica Lato Sensu. Guarapuava: UNICENTRO. Ed.5, 2008.

MANCINI, A. P. G. **Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena.** Revista Tellus, 2009.

MARADINO, M. et al. **A Abordagem Qualitativa nas Pesquisas em Educação em Museus.** Texto submetido e apresentado no VII ENPEC, Florianópolis, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação. 2003

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

PAES, M. H. R. **Representações cinematográficas “ensinando” sobre o índio brasileiro: selvagem e herói nas tramas do império.** 2008. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural.** In: SILVA, Tomás Tadeu da et al. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais. São Paulo: Vozes, 1999.

SILVA, A. L. da. **Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socio-culturais indígenas.** In *Temática Indígena Na Escola: Novos Subsídios para Professores de Primeiro e Segundo Graus.* Brasília: Mec/Mari/Unesco. 1995.

SILVA, A. S. da., **O Dia do Índio e a Lei 11.645/2008: avanços e retrocessos na práxis escolar.** MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA. 2018.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola, Uma Construção Possível.** Papyrus Editora, 2001.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.004

# A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: CONHECENDO A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NA EDUCAÇÃO REMOTA

## **RAFAEL LEAL MATOS**

Mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFRN). Bacharel em Ciências Sociais (UFCG), com Formação Pedagógica em Sociologia (UNOPAR). Professor de Sociologia (SEE-PB), lotado na ECI Professor Itan Pereira, [rafael.lmatos@professor.pb.gov.br](mailto:rafael.lmatos@professor.pb.gov.br);

## **CARLOS JOSEPH RAMOS RAFAEL**

Mestrando em Sociologia (Profocio/UFCG). Especialista em Ensino de Sociologia (UEL). Graduado em Ciências Sociais (UFCG). Professor de Sociologia (SEE-PB), lotado na ECIT Francisco Ernesto do Rêgo, [carlosjoseph8@gmail.com](mailto:carlosjoseph8@gmail.com).

## **RESUMO**

No ano de 2021, diante dos desafios apresentados pela pandemia de Covid-19, foram desenvolvidas diversas estratégias pedagógicas para garantir o acesso à educação pública. Neste artigo, gostaria de destacar uma experiência bem-sucedida relacionada ao ensino da temática indígena na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio (ECIEEFM) Professor Itan Pereira, doravante referida como ECI Itan Pereira, localizada no bairro do Bodocongó, em Campina Grande, Paraíba. Foi planejada e executada uma intervenção pedagógica que abordou o tema “A Temática Indígena na Escola: conhecendo a diversidade sociocultural por meio do uso de novas tecnologias”. Essa temática foi trabalhada com base em uma preparação teórica, epistêmica e metodológica, que incluiu pesquisa bibliográfica, busca de conteúdos e informações sobre as populações indígenas em plataformas especializadas e em bases de dados oficiais. Dessa forma, o objetivo foi abordar a questão multicultural de nossa sociedade, bem como alguns aspectos da educação intercultural. O propósito principal dessa intervenção foi ampliar o conhecimento da comunidade escolar sobre as questões da diversidade cultural humana, brasileira, indígena e paraibana, com foco nos alunos do ensino médio. Desse modo, foi possível questionar preconceitos socialmente enraizados, promovendo o respeito à diversidade e aos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas, Interdisciplinaridade, Educação Intercultural.

## INTRODUÇÃO

No ano de 2021, para enfrentar os desafios da pandemia de Covid-19, foram pensadas diversas estratégias pedagógicas de ensino para garantir o direito à educação pública. Nesse artigo, gostaria de destacar uma experiência exitosa relacionada ao ensino da temática indígena, que ocorreu na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio (ECIEEFM) Professor Itan Pereira – doravante referida como ECI Itan Pereira, situada no bairro do Bodocongó, Campina Grande, Paraíba.

No primeiro semestre do citado ano, foi planejada e executada uma intervenção pedagógica que trouxe como tema “A Temática Indígena na Escola: conhecendo a diversidade sociocultural através do uso de novas tecnologias”. Com a participação de dois jovens pesquisadores indígenas, representantes das duas etnias presentes no estado da Paraíba (Potiguara e Tabajara), realizamos uma *live* no **Youtube** transmitida para duas escolas – a ECI Itan Pereira e a ECIT Francisco Ernesto do Rêgo. Esta *live* desembocou em uma série de atividades realizadas em aulas síncronas remotas, através do **google meet**, com as todas as turmas do Ensino Médio da nossa instituição para a discussão e apresentação de conteúdos virtuais sobre a questão indígena.

Essa temática foi trabalhada com base numa preparação teórica, epistêmica e metodológica que incluiu pesquisa bibliográfica, busca de sites e conteúdos sobre as populações indígenas em plataformas especializadas e em base dados oficiais. O intuito foi o de abordar conteúdos relacionados aos povos originários para demonstrar a diversidade sociocultural paraibana e brasileira através de dados que articulassem conteúdos de Sociologia com descritores e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, tematizamos a questão multicultural de nossa sociedade e alguns aspectos de uma educação intercultural sobre o prisma da multiculturalidade com base em Akkari (2012) e Tassinari (1995), respeitando o protagonismo indígena e fazendo uso de textos, mapas, gráficos e tabelas.

As ações apresentadas nesse artigo contribuíram para melhorar a compreensão da comunidade escolar, especialmente dos discentes do ensino médio, sobre a diversidade cultural brasileira, paraibana e indígena. Desse modo, asseguramos: a) o cumprimento dos ordenamentos legais que determinam o ensino e a valorização da diversidade étnica, regional e sociocultural; b) a valorização dos direitos humanos; c) reflexões sobre a questão ambiental; d) o ensino da história e da cultural indígena.

Com isso, oferecemos subsídios que contribuem para a preparação dos estudantes para a vida e o desenvolvimento de competências para o século XXI. Afinal, no mundo contemporâneo precisamos formar cidadãos que tenham um olhar sensibilizado para a questão da diversidade sociocultural, para que estes estejam aptos a atuarem numa sociedade multicultural com empatia, competência, solidariedade e respeito aos “outros”, especialmente a segmentos sociais historicamente violentados e estigmatizados.

## METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

As intervenções didático-pedagógicas foram executadas tendo em vista a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo, levando-se em consideração o cumprimento da Portaria nº 418/2020, que dispõe sobre a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências.

A temática indígena foi trabalhada com base numa preparação teórica, epistêmica e metodológica que incluiu pesquisa bibliográfica sobre a temática indígena na escola (LOPES DA SILVA & GRUPIONI, 1995; AKKARI 2012; ANDRADE & ALVES DA SILVA, 2017; SILVA & PENHA DA SILVA, 2021), leitura e seleção de temas do universo indígena a serem trabalhados; e busca de sites e conteúdos sobre as populações indígenas em plataformas especializadas e em base dados oficiais, a exemplo do Censo do IBGE de 2010.

Através do trabalho colaborativo entre duas escolas do nosso estado (ECI Itan Pereira, de Campina Grande-PB, e ECIT Francisco Ernesto do Rêgo, de Queimadas-PB), realizamos uma *live* que reverberou na criação de uma série de atividades que tiveram como foco trabalhar a Temática Indígena e a diversidade cultural levando-se em consideração descritores e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática:

**Tabela 1 - Descritores e habilidades trabalhados**

DISCIPLINA	DESCRITORES	HABILIDADES			
Língua Portuguesa	<i>Procedimentos de Leitura</i>	H1: Reconhecer a unidade temática de um texto	H2: Localizar informações explícitas em um texto	H4: Inferir uma informação implícita em um texto	H5: Reconhecer e distinguir fato de opinião

DISCIPLINA	DESCRIPTORES	HABILIDADES
Matemática	<i>Estatística e Probabilidade</i>	H10: Analisar tabelas, gráficos e amostra de pesquisa estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, com escalas e amostra não apropriadas.

Além de articular o ensino de Sociologia com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, através dos descritores e habilidades descritas e sintetizadas na tabela acima, foi realizada uma interdisciplinaridade com a disciplina de Geografia a partir da análise de mapas, observando suas legendas e nuances.

## DESENVOLVIMENTO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece diretrizes para a valorização da diversidade étnica e regional. Por sua vez, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2017) estabelece como um dos princípios e fins da educação nacional a consideração com a diversidade étnico-racial. Já as DCNEs<sup>1</sup> (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2018) afirmam que os sistemas e redes de ensino, assim com as escolas, as áreas de conhecimento e os componentes curriculares devem incorporar e articular currículos, conteúdos e propostas pedagógicas sobre temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em todos os seus âmbitos (individuais, locais, regionais, nacionais e internacionais).

Em se tratando do componente curricular de Sociologia, a **temática indígena** é um conteúdo que permite uma articulação de forma transversal e integradora de todas essas exigências das legislações supracitadas. Não só porque as populações indígenas são um caso concreto e significativo da diversidade sociocultural do nosso país, mas também porque a temática indígena permite um trabalho de maneira interdisciplinar com uma série de temas transversais de âmbito local e internacional, como: educação ambiental, direitos humanos, educação das relações étnico-raciais<sup>2</sup>.

1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

2 Educação Ambiental instituída pela Lei nº 9.795/1999, pelo Parecer CNE/CP nº 14/2012 e pela Resolução CNE/CP nº 2/201218; Educação em Direitos Humanos instituída pelo Decreto nº 7.037/2009, pelo Parecer CNE/CP nº 8/2012 e e pela Resolução CNE/CP nº 1/201221; Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena instituída pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422.

Além disso, esse tema é de suma de suma importância para a educação pública, pois

trabalhar o tema indígena com os alunos é também fazê-los conhecer melhor a realidade do país e refletir sobre a nação que almejam para o futuro. Mais ainda, um trabalho com a questão indígena permite tratar da crítica aos preconceitos, desenvolver a aceitação daqueles que não são iguais a nós, e exercitar o respeito à diferença em geral, seja ela de gênero, de cor, de religião, de constituição física ou, como neste caso, a diferença étnica e cultural (TASSINARI, 1995. p. 445).

Assim, tematizar os povos originários em sala de aula através de uma palestra dada por indígenas em formato remoto, com uso de novas tecnologias, permite um triplo movimento: 1) conhecer a realidade indígena alinhando teoria e prática, 2) questionar preconceitos arraigados em nossa sociedade sobre essas populações e 3) possibilita que os discentes reflitam sobre a diversidade cultural do ambiente escolar.

A ideia de se trabalhar a diversidade cultural através da **Temática Indígena** surgiu ainda no primeiro bimestre letivo a partir do diálogo entre os professores de Sociologia Rafael Leal Matos, da ECI Itan Pereira de Campina Grande, e Carlos Joseph, da ECIT Francisco Ernesto do Rêgo do município de Queimadas, também na Paraíba. Inicialmente ambos idealizaram uma *live* no **youtube** em referência ao Dia do Índio, que acontece anualmente em 19 de abril, com a presença de duas lideranças indígenas das duas etnias existentes no estado da Paraíba (Potiguara e Tabajara). *Live* esta transmitida para as duas escolas com foco nas séries do Ensino Médio.

Para viabilizar tal ação foram convidados Cristina Potiguara<sup>3</sup> e Juscelino Tabajara<sup>4</sup>. Cristina atualmente é Mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Graduada em Hotelaria pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Membro da Organização dos Jovens Indígenas Potiguara da Paraíba (OJIP) e da Articulação das Mulheres Indígenas da Paraíba (AMIP). Juscelino por sua vez é liderança de Juventude de sua etnia, Mestrando em Antropologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Graduado em Antropologia também pela UFPB, além de integrar diversos grupos de pesquisa.

3 Nome étnico. Nome de Batismo: Cristina de Lima Bernardo.

4 Nome étnico. Nome de Batismo: Juscelino Lima de Sousa.

Após a idealização e o convite dos participantes, no dia 09 de março de 2021, foi criado um grupo de **WhatsApp** com a presença de todos os envolvidos citados, mais o professor de Matemática Cláudio Teodista da ECIT Francisco Ernesto do Rêgo enquanto apoio técnico, para viabilizar a transmissão da **live no youtube**, conforme demonstram as imagens abaixo.

Figura 1. Planejamento da ação através do WhatsApp



A partir de então foram redigidos e assinados os termos de parceria firmando entre a ECI Itan Pereira e os palestrantes indígenas, já com as seguintes definições: nome do evento, data de realização do mesmo, objetivos, justificativa, conteúdos a serem tratados, logística, tempo de duração, entre outras questões necessárias para a realização da **live**.

Figura 2. Cartazes de divulgação da Live “Abril Indígena na Escola: Desfazendo Preconceitos”



Todo o planejamento e execução desta atividade contou com o apoio do trio gestor de ambas as escolas envolvidas e com a parceria de outros professores da área de humanas e até de outras áreas. Todos deram sugestões para pensar a logística de planejamento, de execução e as atividades de divulgação, pensando

sempre em estimular o engajamento discente. Especialmente o Coordenador da Área de Humanas da ECI Itan Pereira e professor de Geografia, Antônio Neto, e a professora de História, Ana Cláudia, prestaram uma acessoria decisiva para que assuntos relativos as suas disciplinas fossem trabalhados pelos indígenas no momento da *live* – contribuindo inclusive com perguntas e colocações no decorrer do evento, na forma de comentários no *chat* do *youtube*.

A atividade que ocorreu no dia 20 de abril de 2021, às 10 horas, no canal do *youtube* da ECIT Francisco Ernesto do Rêgo (Canal Ernestão), teve como foco as palestras da Cristina Potiguara e do Juscelino Tabajara que – conectados a partir das suas próprias aldeias nos municípios de Baía da Traição-PB e do Conde-PB, respectivamente. Mediados pelos professores Rafael Leal Matos e Carlos Joseph, com apoio técnico do professor Cláudio Teodista, nossos palestrantes falaram sobre a diversidade sociocultural indígena brasileira, a realidade indígena na paraíba, as particularidades culturais, históricas e geográficas das suas etnias, dentre outras questões relacionadas as “discussões sobre direitos humanos e diversidade”, “sustentabilidade”, “inclusão digital” referentes às populações indígenas e não indígenas.

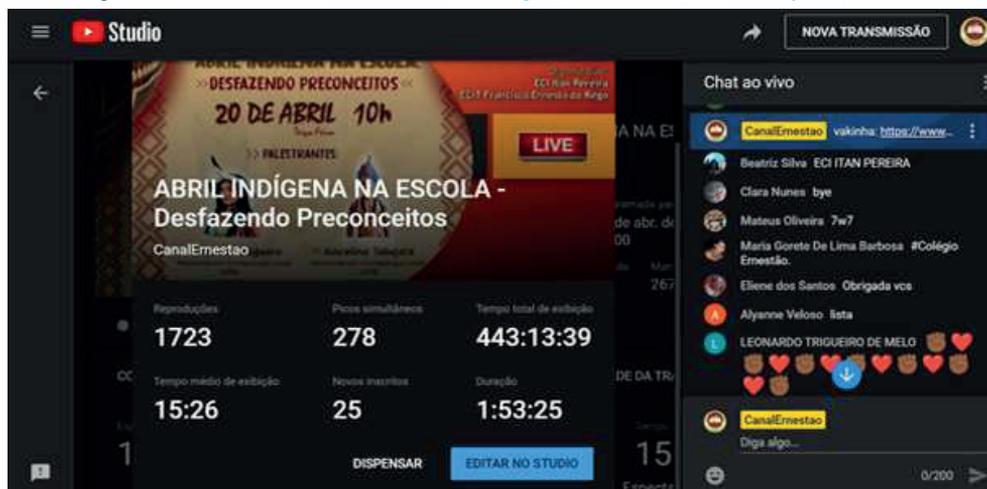
**Figura 3.** Print da live “Abril Indígena na Escola: Desfazendo Preconceitos”. Na tela os indígenas Juscelino Tabajara, Cristina Potiguara e os Professores Carlos Joseph e Rafael Leal Matos



A *live* contou com um número expressivo de acessos, de visualizações simultâneas e reproduções. O engajamento foi intenso, tendo em vista o número de questões enviadas pelos estudantes durante o debate – o que demonstra ter havido

uma participação ativa de boa parte dos estudantes e também dos docentes que contribuíram com questionamentos relativos as suas áreas de atuação.

**Figura 4. Dados estatísticos da live “Abril Indígena na Escola: desfazendo preconceitos”**



Ao final da *live*, de acordo com os dados estatísticos acima, obtivemos mais de 1.723 reproduções, com o máximo de 278 expectadores ativos simultaneamente. Atualmente a live conta com 1.787 mil visualizações.

## 1.1. TRABALHANDO OS DESCRITORES E HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

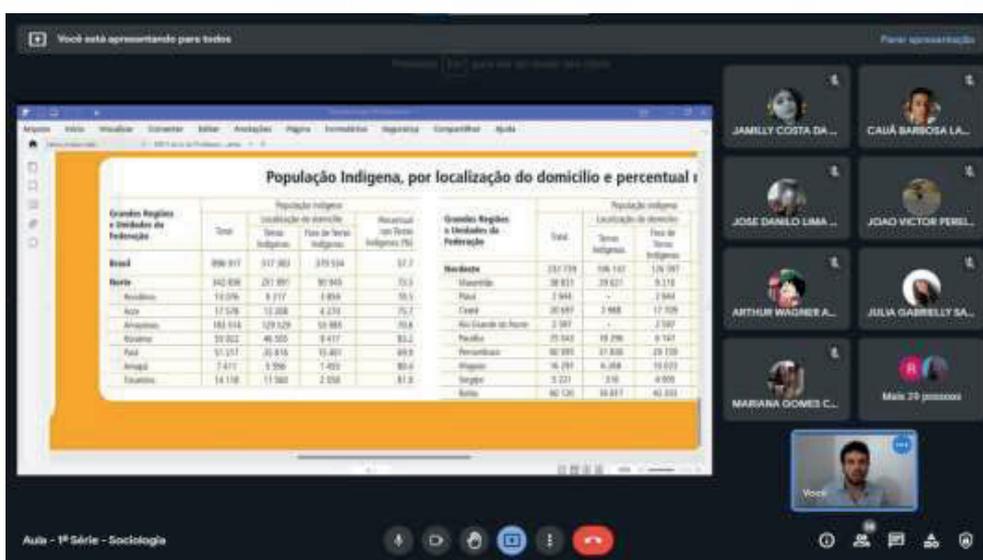
Para trabalhar os descritores e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática em articulação com os conteúdos de Sociologia, foram realizadas atividades em aula remota após a *live*. Mais precisamente na última semana do segundo bimestre letivo, entre os dias 02 e 06 de agosto, lembrando a *live* do Abril Indígena e em referência ao Dia Internacional dos Povos Indígenas que acontece anualmente no dia 09 de agosto – coincidentemente o último dia do 2º Bimestre do ano letivo de 2023.

Tais ações, apesar de terem como referência a *live* realizada no Abril Indígena, foram focadas em dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre os povos indígenas e com base em dados publicados no site do Instituto Socioambiental (ISA), uma das maiores base de dados sobre as populações indígenas brasileiras.

Foram trabalhados nas três séries do ensino médios textos, tabelas, gráficos e mapas sobre os povos indígenas brasileiros numa articulação entre conteúdos de Sociologia, Matemática e Língua Portuguesa, com intuito de demonstrar para os discentes a magnitude da diversidade cultural do nosso país, que conta com 305 povos indígenas conhecidos e que falam 275 línguas distintas (IBGE, 2010).

A imagem que se segue mostra uma tabela sobre a população indígena, por localização do domicílio e percentual nas Terras Indígenas, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação, com ênfase nas regiões norte e nordeste do Brasil e que foi trabalhada na 1º Série do Ensino Médio.

**Figura 5.** População indígena, por localização do domicílio e percentual das Terras sendo trabalhada com as turmas da 1ª Série do Ensino Médio.



Fonte: IBGE (2010)

Nas turmas da 2ª Série do Ensino Médio, além dos dados do Censo do IBGE (2010) foram trabalhados dados do Instituto Socioambiental referentes as situações das terras indígenas. Na imagem abaixo vemos uma apresentação referente ao dado geral sobre a porcentagem de terras indígenas no território nacional. A imagem subsequente apresenta a quantidade de terras indígenas existentes no Brasil com detalhamento de sua situação jurídica, que varia entre as seguintes classificações “em identificação”, “identificadas”, “declaradas” e “homologadas e reservadas”.

**Figura 6.** Situação atual das Terras Indígenas no Território Brasileiro sendo trabalhada com as turmas da 2ª Série do Ensino Médio.



Fonte ISA (2021).

Na próxima imagem vemos uma atividade realizada com as turmas da 3ª Série do Ensino Médio, com a leitura de um texto de um dossiê publicado pelo IBGE, com base no Censo Demográfico (IBGE, 2010). O texto explica o que é o Censo Demográfico e apresenta dados que explicitam o crescimento da população indígena nas últimas décadas, o que contradiz a ideia do senso comum de que as populações indígenas estariam acabando.

**Figura 7.** Texto “O Brasil Indígena” sendo trabalhado com as turmas da 3ª Série do Ensino Médio.



Fonte: IBGE (2010).

Por fim, na próxima imagem temos um texto e um gráfico que apresentam dados sobre a diversidade sociolinguística dos povos indígenas, demonstrando o percentual de indígenas que falam a língua nativa e a língua portuguesa.

**Figura 8.** Texto e Gráfico sobre a Diversidade Linguística Indígena sendo trabalhados com as turmas da 3ª Série do Ensino Médio.



The screenshot shows a Zoom meeting interface. The main window displays a presentation slide titled "LÍNGUA FALADA". The slide contains text and a bar chart. The text discusses the 2010 Census results regarding indigenous language use. The bar chart, titled "Lingua indígena", shows the percentage of indigenous people aged 5 and over who speak their native language, Portuguese, or both, categorized by location: Urban Indigenous, Rural Indigenous, and Total Indigenous.

Localização	Língua indígena (%)	Língua portuguesa (%)	As duas línguas (%)
Total	37,4	58,8	3,8
Área Urbana	11,1	84,9	4,0
Área Rural	71,1	24,9	4,0

The slide also includes text: "O Censo 2010 trouxe também que um total de 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais falavam no domicílio uma língua indígena. Observou-se também um percentual de 37,5% que não falava o português." and "O percentual de indígenas que falava a língua indígena no domicílio aumenta para 57,3% quando consideramos somente aqueles que vivem dentro das Terras Indígenas, ou, mesmo assim, aumenta para 38,8% o percentual daqueles que não falavam o português. Essa característica confirma o importante papel desempenhado pelas Terras Indígenas no tocante às possibilidades de permanência das características socio-culturais e estilos de vida dos indígenas."

Fica explícito no que foi apresentado até aqui que a **temática indígena** foi trabalhada a partir da articulação dos conteúdos da BNCC de Sociologia e Descritores e Habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. De Língua Portuguesa foi acionado o descritor "Procedimentos de Leitura" e as habilidades 1, 2, 4 e 5 que dizem respeito, respectivamente, ao reconhecimento da unidade temática de um texto, a localização de informações explícitas e implícitas em um texto e ao reconhecimento e distinção entre fato e opinião. De Matemática foi trabalhado o descritor "Estatística e Probabilidade", com ênfase na habilidade 10, que consiste em analisar tabelas, gráficos e amostra de pesquisa estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, com escalas e amostra não apropriadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Trabalhar a **Temática Indígena** a partir de uma *live* no *Youtube* e de ações em aulas remotas com a participação de dois indígenas pesquisadores e a utilização de gráficos, mapas, tabelas e textos mostrou-se uma forma eficiente de apresentar a diversidade cultural brasileira, paraíba e indígena para os discentes do Ensino Médio da ECI Itan Pereira, fazendo-os refletir sobre a diversidade em suas vidas.

Além disso, abordar a diversidade cultural através da temática indígena com o auxílio de novas tecnologias, tendo pesquisadores indígenas conectados pela internet a partir de suas aldeias foi uma excelente forma de desfazer preconceitos, promovendo uma interlocução os conteúdos da BNCC de Sociologia e determinadas habilidades de propulsão de Língua Portuguesa e Matemática, promovendo uma interdisciplinaridade que visou preparar os estudantes para as avaliações internas e externas.

Assim, ampliamos os conhecimentos da comunidade escolar sobre as questões da diversidade cultural humana. Ao passo que contribuímos com o processo de formação para a vida dos estudantes, fazendo-os compreender a importância da diversidade cultural, das tradições e modernidades da nossa sociedade a partir do conhecimento da realidade indígena com o auxílio das novas tecnologias de ensino remoto. Com isso, alcançamos alguns objetivos importantes, como: promover o respeito, a cidadania e a ética a partir da sensibilização dos discentes e professores com relação as causas indígenas; apresentamos questões sobre raça, etnia e multiculturalismo; refletimos sobre o papel da Escola no combate ao racismo, a discriminação e o preconceito étnico-racial; e garantimos uma efetiva implementação do ordenamento jurídico étnico-racial conquistado pelo Movimento Indígena a partir da lei nº 11.645/2008.

Desse modo, podemos concluir ajudamos a alargar a compreensão da comunidade escolar, especialmente dos discentes do ensino médio, sobre a diversidade cultural brasileira, paraibana e indígena. Cooperando para que nossa instituição ofereça uma educação de excelência voltada para a formação para a vida, para o desenvolvimento das competências para o século XXI, com foco na formação cidadã. Preparando os discentes para atuar numa sociedade multicultural com autonomia, competência, solidariedade e respeito à diversidade e os direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

---

AKKARI, Abdeljalil. **Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 5, n. 1, fev. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/323>>. Acesso em: 10 set. 2021.

ANDRADE, J. A. & ALVES DA SILVA, T. A. **O Ensino da Temática Indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades**. Recife: Edições rascunhos, 2017.

LOPES DA SILVA, A. & GRUPIONI, L. D. B. **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Ministério da Educação e do Desporto. Mari - Grupo de Educação Indígena/USP. Unesco. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**.

Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. (1988) 2016.

\_\_\_\_\_. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

IBGE. **O Brasil Indígena**. FUNAI. Ministério da Justiça. Ministério do Planejamento. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge> (acessado em agosto de 2021).

ISA. **Terras Indígenas no Brasil**. Instituto Socioambiental. 2021. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/> (acessado em agosto de 2021).

SILVA, E & PENHA DA SILVA, M (Orgs.). **Ensino da Temática Indígena e Educação para as Relações Étnico-Raciais**. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

TASSINARI, A. M. I. Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: LOPES DA SILVA, A. & GRUPIONI, L. D. B. **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Ministério da Educação e do Desporto. Mari - Grupo de Educação Indígena/USP. Unesco. 1995. p. 445-479.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.005

## **AMIGAS OU RIVAIS?: REPRESENTAÇÕES FEMININAS NEGRAS ESTEREOTIPADAS EM “MELANCTHA” (1909), DE GERTRUDE STEIN**

**YASMINE LOURO**

Atua como professora da Educação Infantil Nível II pela Prefeitura de Porto Nacional/TO, desde 2020. Mestre em Letras, com linha de pesquisa em Teoria, Crítica e Comparatismo, pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Especialista em Literatura em Língua Inglesa pela Faculdade de Educação São Luís. Especialista em Arte e Educação Contemporânea pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Especialista em Teoria Literária e Literatura Comparada pelo Instituto Líbano. Pós-graduanda em Ensino de Língua e Literatura pelo Instituto Federal de São Paulo - IFSP. Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada e Literaturas Anglófonas da UEMASUL [yasminelouro@outlook.com](mailto:yasminelouro@outlook.com);

### **RESUMO**

O presente artigo pretende apresentar representações de femininas negras em “Melanctha” (1909), de Gertrude Stein, em especial a construção da personagem Rose, negra retinta, em contraponto à protagonista, negra clara. A metodologia utilizada será o Plurivocalismo Bakhtiniano, expressão chave que engloba os múltiplos discursos existentes na narrativa por meio de vozes, que se expressam e dialogam dentro do enunciado; a presente pesquisa privilegiará as vozes enviesadas no discurso do Feminismo Negro, que discutem as múltiplas representações das mulheres negras em mídias criadas por brancos. Como resultados, obtivemos que a narrador apresenta uma representação estereotipada da melhor amiga da protagonista, Rose, em razão de ser caracterizada como uma mulher negra retinta e, portanto, é animalizada. Em contraponto, Melanctha é construída como uma mulher elegante e querida, em razão de seu privilégio por ser considerada quase branca. Como considerações finais, a partir das análises realizadas podemos concluir que Stein utilizou o Cubismo Literário e suas técnicas para narrar a história de uma personagem negra em meio a uma comunidade racista de forma tendenciosa, reproduzindo signos e símbolos racialmente controversos.

**Palavras-chave:** Gertrude Stein. Melanctha. Feminismo Negro. Representação, Plurivocalismo Bakhtiniano.

## INTRODUÇÃO

---

**E**m “Melanctha” abordada a questão racial por uma perspectiva negacionista. A principal personagem a defender esse discurso é Rose, que é uma negra de pele retinta que foi criada entre brancos e que acredita ser superior a muitos de seus conhecidos por essa razão. Melanctha é uma amiga dedicada e leal, a quem Rose adora, principalmente por Melanctha conter “uma gota” de sangue branco, fator que determina a tez mais clara de sua pele. Segundo Coleman (2019), a política de “uma única gota” é o que causa o estigma social e político das pessoas negras ou brancas, desde que determina como aquele indivíduo será lido socialmente e quais perspectivas serão impostas a ele, de acordo com o resultado da miscigenação e para qual etnia seus traços penderão.

O livro *Three Lives* (1909) composto por três contos, “The Good Anna”, “The Gentle Lena” e “Melanctha”. Segundo Beckson e Ganz (1997, p. 257), o termo **conto** significa “uma narrativa em prosa menor que uma novela”<sup>1</sup>, mais restrita em relação aos personagens e às situações e é, normalmente, escrito com um único objetivo. Os autores comentam que “diferente de formas mais longas de ficção, o conto não desenvolve os personagens completamente; geralmente, um único traço de personalidade sofre uma mudança ou é revelado como resultado de um conflito”<sup>2</sup> (idem).

Para Reis e Lopes (1998, p. 80), **conto** configura um gênero textual que “tende à concentração dos eventos: sendo normalmente linear, sem consentir a inserção das intrigas secundárias que o romance admite”, com uma narrativa breve e com apresentação de diegese, tempo e espaço concentrados, o que amplifica a significação. Como aponta Carl Van Vetchen no texto de apresentação da edição norte-americana de 1933 de *Three Lives* (1909), o livro é composto por três **contos**. Gertrude Stein, em razão da técnica criada por ela para o Cubismo Literário, necessitava de um espaço narrativo menor do que o romance para discorrer sobre as vidas das três mulheres do livro, desde que a técnica apurada do Cubismo Literário defendia a criação de personagens como abstrata e dependente de adjetivos, sinônimos e antônimos.

---

1 “A prose narrative briefer than the short novel, more restricted in characters and situations” (tradução nossa)

2 “Unlike longer forms of fiction, the short story does not develop character fully; generally, a single aspect of personality undergoes change or is revealed as the result of conflict.”

Os dois primeiros contos narram as vidas de duas imigrantes alemães que desempenham funções na casa de burgueses. Esses contos, “The Good Anna” e “The Gentle Lena”, estavam baseadas na vida de Lena, empregada alemã de Gertrude Stein, sendo “The Good Anna” baseada na história de sua vida e “The Gentle Lena” apenas utilizando-se do nome. “Melanctha”, segunda conto do livro, é a única a ter um enredo diferente. Nas outras dois contos, o conceito de maternidade é trabalhado como uma denúncia às condições de subalternidade impostas às protagonistas.

Por sua vez, a questão de gênero fica por conta das relações estabelecidas no conto, como a relação conturbada de Melanctha com o seu pai, Mr. Herbert, e com o seu interesse amoroso, Jeff Campbell.

A narrativa segue a vida de Melanctha Herbert, mulher e negra, a partir do nascimento do primeiro filho de sua, até então, melhor amiga, Rose Johnson. A protagonista vive em uma pequena comunidade negra de uma cidadezinha fictícia do Sul, Bridgepoint e é conhecida pela tez muito clara, o que faz dela cidadã respeitável, afinal, é **quase** branca. A problemática do conto envolve o relacionamento conturbado e praticamente inexistente de Melanctha com o seu pai, que representa o estereótipo do pai negro ausente, violento. Enquanto o código moral de Bridgepoint exige que sua população não-branca viva sob preceitos brancos, Melanctha sofre em seu entre-lugar e decide render-se à herança paterna, que resume-se a muitos namoros e nenhum comprometimento.

Porém, quando o assunto é “Melanctha”, são inegáveis as semelhanças entre a narrativa e a vida de Gertrude Stein. Na sua comunidade, Melanctha Herbert é continuamente caracterizada como extremamente inteligente, como alguém superior em sua comunidade, assim como Stein viu a si própria durante toda a sua vida. Outra semelhança é a aparente apatia de Melanctha em continuar o que começa, pois, como repetido, diversas vezes no conto, ela está sempre em busca de novos estímulos. Em *The Autobiography of Alice B. Toklas* (1933), é descrito o momento no qual Stein é chamada ao escritório de um de seus professores para que seja oferecida a ela uma oportunidade de concluir os seus estudos em Psicologia. No momento, Stein afirma que possuía tanta inércia que, caso não houvesse sido chamada, nunca procuraria concluir o curso (STEIN, 2009). Na verdade, ela nunca chegou a conseguir o diploma, desde que perdeu o interesse, de fato, pelo mundo acadêmico e mudou-se para Paris com o seu irmão, logo após aquela reunião.

Stein escreveu “Melanctha” na Europa, enquanto vivia na esbórnica europeia com os outros integrantes da *Geração Perdida*, um grupo de emigrantes estadunidenses que viveram intensamente a Era do Jazz (1920) na Europa, e, certamente, foi continuamente inspirada pelas ruas de Paris (tanto é que incluiu grandes partes de suas observações de quando passeava a pé pela cidade-luz), mas decidiu escrever sobre os negros, os mesmos que ela acreditava que eram vítimas de sua própria “vitimização”, que estavam a léguas de distância de sua residência. A perspectiva negacionista de Stein não a permitia considerar com seriedade os inúmeros linchamentos e perda de direitos civis dos negros que aconteciam enquanto ela viajava pela Europa. A negação dos fatos que ocorriam no período é uma notável amostra do negacionismo e reacionarismo de Stein, desde que as notícias da violência contra negros eram publicadas em jornais de grande veiculação.

Contudo, a publicação de “Melanctha” foi considerada progressista pela *intelligensia* do período (Will, 2009) para posteriormente ser problematizada por Angela Davis (2016), quando a teórica afirma que o conto mais reforça as estruturas raciais estadunidenses do período do que as combate.

O método de escrita de Gertrude Stein, pautado na repetição e abstração de adjetivos, é o que mantém a obra relevante para a crítica literária, considerada tão ultrapassada simbolicamente quanto as obras de Mark Twain (1835-1910) ou Monteiro Lobato (1882-1948), no Brasil. As tensões raciais que permeiam a obra não envelheceram bem, sendo atualmente consideradas politicamente incorretas. Como Twain e Lobato, Stein padece das mesmas acusações de racismo, tornando “Melanctha” uma obra controversa<sup>3</sup>.

A formação discursiva e ideológica de “Melanctha”, então, é problemática, quando posiciona as representações de negritude como figuras discursivamente homogêneas e diretamente dependentes da branquidade, o que as torna estereotipadas e rasas. Candido (2006, p. 34) afirma que “a obra [literária] exige necessariamente da presença do artista criador”, sendo, logo, “Melanctha”, o resultado da observação da comunidade negra por uma pessoa branca e burguesa, ou seja, um *outsider*.

---

3 No que se refere a Mark Twain, o caso do escravizado negro Jim, presente na obra *Adventures of Huckleberry Finn* (1884), e sua caracterização brutalizada e sem nuances, é o exemplo mais escrachado do racismo em sua obra. Já no caso de Monteiro Lobato, obras notáveis como *Negrinha* (1920), *O Presidente Negro* (1926) (que contém um título alternativo de *Choque de Raças*) e, inevitavelmente, *O Sítio do Pica Pau Amarelo*, com a personagem da Tia Anastácia, apresentam descrições animais para os personagens negros, tornando-os criaturas bestiais e totalmente ignorantes.

Quanto a isso, Gertrude Stein foi aclamada por sua perspicácia em trabalhar com a negritude em sua obra, embora partindo de uma perspectiva que abordava essa temática enviesada por um local comum racial, ou seja, a branquidade; obviamente sua obra não pode acrescentar na luta pelos direitos civis dos negros, positivamente.

As relações inter-raciais em “Melanctha” suscitam questionamentos acerca da ideologia racial na época, pois, não somente não são abordadas as tensões raciais do período, mas são construídos personagens caricatos e estereotipados, com relações inter-raciais congeladas de meados do século XIX. Como já apontado acima, a mesma comunidade negra de Bridgepoint admira Melanctha pelos seus traços negroides suavizados, exigindo dela um comportamento adequado ao seu status social e de branca.

Além disso, entendemos que é relevante resgatar obras com valor ideológico controverso para entender a evolução do pensamento humano. Afinal, “Melanctha” ainda é admirada por seu valor estético, tendo em vista que a técnica de repetição desenvolvida por Stein continua a ser explorada e revisada. Logo, visitar a obra criticamente, da perspectiva ideológica, contribui para a compreensão dos valores em voga no período, sendo Gertrude Stein uma mulher do seu tempo. Pode-se arguir que uma mulher branca, burguesa e lésbica dificilmente compreenderia a carga racial de sua produção literária em um período onde negros eram linchados por razões banais, porém, no caso de Stein, que estava inclusa em duas causas minoritárias, a feminina e a LGBTQ+, por ser lésbica, esperava-se um posicionamento mais contundente sobre as causas sociais. A partir disso, pode-se indicar uma postura contraditória provinda de Gertrude Stein. Não obstante, “Melanctha” foi ovacionada por seu caráter ideológico, pela coragem de publicar uma obra que discutia o desenrolar da vida de uma mulher negra no período das Leis Jim Crow, grupo de leis institucionalizadas que permitiam a segregação racial e o racismo nos Estados Unidos<sup>4</sup>.

Sendo assim o objetivo geral do presente artigo é apresentar representações de femininas negras em *Melanctha* (1909), de Gertrude Stein, em especial a

---

4 As **Leis Jim Crow** estiveram em pleno funcionamento de 1877 (último ano da Reconstrução Negra) e 1964 (período em que os negros exigiram os seus Direitos Civis). As Leis Jim Crow institucionalizam desvantagens econômicas, educacionais e sociais para os afro-americanos ou outras pessoas de cor que viviam nos Estados Unidos. Dentre as leis, estava a separação de espaços em vagões de trem ou locais demarcados em ônibus, assim como banheiro e bebedouros exclusivos para negros e brancos, como também a segregação racial em escolas, restaurantes e hotéis.

construção da personagem Rose, negra retinta, em contraponto à protagonista, negra clara. Como objetivos específicos, almeja-se identificar a motivação histórica que, supostamente, estimulou a construção da narrativa; pontuar as similaridades das tensões raciais e de gênero, recorrentes do período, com a temática da narrativa; analisar os parâmetros utilizados pelo narrador para recriar os personagens em termos das estruturas sociais, como racismo e relações de gênero, levando em conta a construção lexical do narrador ao apresentar os personagens que constantemente cria estereótipos raciais e de gênero; exemplificar, com a utilização de fragmentos textuais, as relações de gênero e raça contidas na obra.

Em um mundo onde já se acredita viável escrever livros ou desenvolver filmes e séries sobre o período da escravidão de uma ótica futurista e, portanto, saudosista, apesar da violência associada com a escravidão, ou no que as pessoas ainda não compreendem a irrealidade do **racismo reverso** – crença de que comunidades não-brancas também exercem opressão contra os brancos embora seja impossível um grupo minoritário oprimir o grupo dominante (Davis, 2016) – uma narrativa que suscita o leitor a culpar a protagonista pela **aceitação** de sua negritude, como seria o caso de Melanctha, assemelha-se muito mais ao presente do que ao passado. Atualmente os negros são criticados por tentarem resgatar as suas raízes, por discutirem as pautas raciais que determinam o seu dia-a-dia, sendo considerados vitimistas por denunciarem os excessos policiais ou pelo racismo estrutural<sup>5</sup>, que constitui uma série de comportamentos discriminatórios adotados pelos brancos ou por não-brancos que foram socializados em espaços raciais desiguais, como explica Steffens (2015).

Após os protestos intensos do **Black Lives Matters**, ou Vidas Negras Importam, nos Estados Unidos, em 2016, e em outras cidades ao redor do mundo em 2020, a questão racial apresentada em “Melanctha” (1909), passou a ter uma qualidade de distanciamento da realidade do período pelo pacifismo de seus personagens periféricos, ou, ainda mais, sua quase passividade bovina, quando, desde o período de publicação da obra, já haviam protestos intensos contra o racismo e a segregação racial. O confronto dos dados históricos da paulatina construção da representação dos negros e da teoria da branquidade, que é mais uma ferramenta do **status quo**

---

5 “No estudo do racismo, o discurso representa a ligação entre nível micro e macro – racismo como um sistema de dominação de um grupo sobre outro e racismo como práticas discriminatórias cotidianas” (STEFFENS, 2015, p. 8).

para oprimir os não-brancos, auxilia a pesquisa a compreender o contínuo lembrete do sangue branco de Melanctha, o que a faz diferente.

Por sua vez, a presente pesquisa tem caráter analítico e bibliográfico para uma melhor leitura de obra “Melanctha” e está baseada em quatro áreas teóricas: contextualização histórica de “Melanctha”, estudos sobre racialidade, gênero e o plurivocalismo bakhtiniano.

## **METODOLOGIA**

---

Conforme o plurivocalismo de Bakhtin, em “Melanctha” (1909), as vozes lutam na narrativa, onde há uma disputa de poderes entre a branquidade e a negritude, que são representadas, respectivamente, pelo narrador e pela protagonista, Melanctha, que é constantemente julgada por não assumir a posição de privilégio por ser considerada **quase branca**, quando provém de uma família de negros. As vozes lutam na narrativa; a branquidade determinada a conquistar Melanctha pela suposta facilidade resultante de sua posição como negra clara e a negritude lutando contra o jugo da branquidade, tentando convencer Melanctha a se assumir negra por meio da força provinda da resistência de seu pai.

Para interpretar essas vozes sociais presentes no discurso de “Melanctha” (1909), recorreremos ao **plurivocalismo bakhtiniano**, a teoria que aponta a presença de inúmeras vozes sociais no romance, por meio da língua única adotada pelo autor. Para Bakhtin (1998, p. 128), “o plurilinguismo é sempre personificado, encarnado nas imagens individuais das pessoas com as dissonâncias e as discordâncias individuais”. Sendo assim, como já apontado, o foco de investigação nesse capítulo são essas imagens individuais presentes na narrativa, com o intuito de compreender as contradições que envolvem o conceito negritude, majoritariamente em razão da ideologia da branquidade que determina o posicionamento ideológico de seus personagens.

O método de imanência consiste em analisar a obra pela obra, investigando as vozes existentes nela, utilizando como instrumento o referencial teórico bakhtiniano, assim como os recursos provindos da fundamentação teórica dos dois primeiros capítulos.

Dessa forma, é relevante aprofundar as questões raciais e de gênero, em especial aquelas abordadas pelo Feminismo Negro, quando Stein escreveu sobre mulheres negras a partir de impressões rasas, fundamentadas pelos encontros

com parturientes e doentes crônicas no *Johns Hopkins Medical School*. É apenas por meio da teoria que se debruça sobre a trajetória da mulher negra ocidentalizada que pode-se conferir as incongruências narrativas em “Melanctha” (1909).

Logo, para que se possa compreender o denso percurso racial vivido por Melanctha na obra, é necessário ter em consideração o distanciamento da autora da ambientação que construiu na narrativa. Gertrude Stein abordou o que ela imaginou ser o cotidiano dos negros, baseando-se em estereótipos racializados para fundamentar o seu olhar enviesado pela branquidade. Sendo assim, o seu posicionamento ideológico permeia toda a narrativa, orientando o leitor a segui-la, sem medo, na trajetória racial que culmina em tragédia.

## **1 AVANÇOS NOS DIREITOS DOS AFROAMERICANOS NOS ESTADOS UNIDOS**

---

De acordo com Du Bois (2013), os negros nos Estados Unidos poderiam ser considerados com a pior e mais baixa condição entre os trabalhadores modernos. A estimativa era que o custo de manutenção de um escravizado no Sul custava para o senhor algo como 19 dólares por ano, o que significa que eles estavam entre os trabalhadores mais mal pagos do mundo moderno.

Os escravizados não eram considerados homens; não gozavam de direitos civis e eram tratados como qualquer outra posse, carregados de um lado para o outro como objetos. Conforme Du Bois (2013), os negros não podiam possuir nada, não podiam firmar contratos, não podiam contratar, nem se casarem ou constituir família. Os negros não podiam controlar as suas crianças, não poderiam apelar ao seu mestre, mas podiam ser punidos por qualquer coisa.

Os negros escravizados não podiam depor em um tribunal, mas podiam ser presos por seus proprietários, assim como os crimes de agressão e furto não eram considerados como tais quando cometidos por um branco contra um escravizado. O “assassinato intencional, malicioso e deliberado”<sup>6</sup> (Du Bois, 2013, np) de um escravo era punido com a pena de morte, mas esses crimes eram praticamente impossíveis de provar. Os escravizados deviam ao seu senhor e à sua família um respeito “sem limites, e com uma absoluta obediência”<sup>7</sup> (Du Bois, 2013, p. ?).

---

6 “Willful, malicious and deliberate murder.”

7 “Without bounds, and an absolute obedience.”

Enquanto isso, na Virgínia, negros possuíam o direito ao voto até 1723, quando o Congresso determinou que “nenhum negro livre, mestiço (sic) ou indígena ‘podem, daqui para frente, tem qualquer [direito ao] voto nas eleições dos burgueses ou qualquer outra eleição”<sup>8</sup> (DU BOIS, 2013, np<sup>9</sup>). Em 1716, judeus e negros, que votavam até aquele ano, eram claramente excluídos. Na Geórgia, pela primeira vez não houve distinção por raça nas eleições, ainda que apenas proprietários de cinquenta acres de terras pudessem votar.

Du Bois (2013) acrescenta que, já em 1761, votar era exclusivamente permitido aos homens brancos. Nos estados depredados do sudoeste, os negros perderam os direitos políticos logo que estes aderiram à União, mesmo que no Kentucky eles votassem entre 1792 e 1799 e o estado do Tennessee tenha permitido que os negros votassem pela constituição de 1796.

No período colonial, os negros livres eram excluídos do direito ao sufrágio apenas na Geórgia, na Carolina do Sul e na Virgínia. Nos estados da fronteira, Delaware retirou os direitos políticos dos negros em 1792, em Maryland isso aconteceu em 1783 e em 1810. No sudeste, a Flórida retirou os direitos políticos dos negros em 1845; no sudoeste, o congresso em Lousiana retirou os direitos políticos dos negros em 1812, Mississippi, em 1817; Alabama, em 1919; Missouri, em 1821; Arkansas, em 1836; Texas, em 1825, de acordo com Du Bois (2013).

Os poucos negros que residiam no Maine, em New Hampshire e em Vermont poderiam votar se comprovassem as qualificações necessárias de propriedade. Em Connecticut, os negros perderam os direitos políticos em 1814, mas em 1865 essa restrição foi removida e os negros não readquiriram os seus direitos políticos até depois da Guerra da Secessão (DU BOIS, 2013).

No século XVIII, os negros podiam votar em Nova York. Porém, perderam os direitos políticos em algum momento na virada do século, para readquiri-los em 1821, desde que comprovassem que possuíam propriedade no valor de 250 dólares, de acordo com Du Bois (2013). Nenhum tipo de qualificação era exigida dos brancos, no entanto. As qualificações de propriedade foram constantemente refutadas, mas apenas caíram em 1870. Em Rhode Island, os negros perderam os

---

8 “No free negro, mulatto or Indian ‘shall hereafter have any vote at the elections of burgesses or any election whatsoever.”

9 O livro *Black Reconstruction* (2013) foi lido no formato mobi e não aparece o número de páginas nesse formato. Portanto, nas citações diretas desse livro, o número de páginas será **np** (não paginado).

direitos políticos na Constituição sucessora da Rebelião de Dorr<sup>10</sup>, mas, finalmente, foram autorizados a votar em 1838, até que a convenção para a Reforma restringiu o direito ao voto aos brancos (Du Bois, 2013).

Por sua vez, os estados do oeste não restringiam os votos até que aderiram à União. Os direitos políticos foram retirados em 1803, em Ohio; em 1816, em Indiana e no Iowa; em 1818, em Illinois e no Wisconsin; em 1836, no Michigan; em 1858, no Minnesota; e em 1861, no Kansas, segundo Du Bois (2013).

O avanço do negro na educação, auxiliado pelos abolicionistas, foi fenomenal. Porém, um passo maior foi a preparação dos seus próprios professores – o presente da Nova Inglaterra para o Sul, como pontuou Du Bois (2013). A Nova Inglaterra estava determinada em formar professores negros para atuar em instituições de educação voltadas para os negros, para evitar que professores brancos ministrassem nesses locais. O autor corrobora que, caso o sistema educacional negro houvesse sido apoiado, guiado e sustentado, o afro-americano superaria a Dinamarca em alfabetização no período que *Black Reconstruction* foi escrito, ou seja, em 1935. O autor continua explicando que foi devido a filantropia do Norte e as contribuições do Sul Negro que a Universidade Negra, um conjunto de instituições voltadas para o ensino dos afro-americanos, sobreviveu formando professores e líderes, apesar dos esforços dos brancos racistas de reduzir a sua eficiência.

Dentre as grandes personalidades que lutaram pelos direitos civis e políticos das pessoas negras, está Harriet Tubman, que foi responsável por 13 viagens nas Underground Railroads ou Ferrovias Subterrâneas que, como explica Carneiro (2019, p. 195), “apesar do nome *railroad*, esse trajeto não envolvia diretamente ferrovias e foram locais e pessoas abolicionistas que ajudavam a abrigar e transportar cativos até estados livres como Canadá, Cuba e México, em busca de liberdade”.

Harriet foi a responsável pela libertação de 70 pessoas, mas, antes disso, foi conhecida como Araminta “Minty” Ross, nascendo entre fevereiro e março de 1822, sem uma data certa para o seu nascimento. Os seus pais eram escravizados na fazenda de Anthony Thompson, em uma *plantation* no estado de Maryland. Mas

---

10 A *Rebelião de Dorr* foi uma tentativa dos moradores de classe média de Rhode Island de forçar uma democracia ampla, retirando do poder uma pequena elite rural, que aconteceu entre os anos de 1841 a 1842. Liderada por Thomas Wilson Dorr, a rebelião mobilizou os marginalizados para exigir mudanças nas regras eleitorais do estado. Rhode Island ainda usava a carta colonial de 1663 como constituição. Uma das exigências dos rebeldes seria a derrubada a exigência de comprovação de qualificação para votantes brancos.

entre os anos de 1823 e 1824, Harriet, seus irmãos e sua mãe foram enviados para a fazenda do enteado de Anthony Thompson, Edward Brodess, separando-os assim do seu pai.

Durante a Guerra Civil Americana, a Guerra da Secessão, Harriet Tubman trabalhou para as forças da União, auxiliando o exército na Carolina do Sul, na Flórida e na Geórgia, desempenhando funções de enfermeira, espiã e escoteira. Segundo Carneiro (2019), Tubman teve um papel essencial em 1863, em uma batalha conhecida como Combat River, com ataque comandado pelo General James Montgomery. Harriet Tubman liderou o Segundo Batalhão Negro na Carolina do Sul, onde foram libertados 700 escravizados. Foram identificadas 250 mulheres como soldados da linha de frente, assim como outros milhares de enfermeiras e espiãs.

Com a 15ª emenda aprovando o direito do sufrágio para os afro-americanos negros, em 1870, após o fim da Guerra Civil, excluindo assim mulheres brancas e negras, Harriet Tubman se tornou mais ativa no movimento do sufrágio feminino no ano de 1890, participando de conferências de mulheres tanto brancas quanto negras. Em 1896, Harriet participou da fundação da *National Association of Colored Woman*, comparecendo também à uma convenção sufragista em Rochester, em Nova Iorque.

Figura 1 – Women Suffrage Procession 1913.



Fonte: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

Conforme Carneiro (2019), as mulheres apenas conquistariam o direito ao sufrágio com a 19ª emenda, em 1920, mas Harriet Tubman não estava mais viva no

período. O que pode ter estimulado a criação e promulgação da 19ª emenda foi a marcha em Washington, conhecida como *Women Suffrage Procession*, como visto na **figura 4**, no dia 13 de março de 1913, quando milhares de mulheres estiveram presentes. Essa foi a primeira manifestação coletiva em grande escala pelo sufrágio feminino.

Gertrude Stein, criada em Baltimore, Maryland, esteve sempre envolta pelas narrativas sobre a Guerra Civil, o que a fascinou pelo tema. Quando adulta, passou a emitir fortes e contundentes opiniões sobre a questão negra, enviesada pela branquidade, na qual cresceu e se reconheceu. Para tanto, em suas obras, caracterizou os seus personagens com trejeitos e atitudes similares aos dos escravizados do século XIX, como um comportamento agressivo, por parte dos homens negros, e uma passividade leniente, por parte das mulheres. Além disso, a valorização da branquidade, seja por consanguinidade ou por influência externa, como o caso de Rose Johnson, em “Melanctha” (1909), que foi criada por brancos, provém da crença da superioridade do branco sobre o negro.

Além do mais, nos outros dois contos de *Three Lives* (1909), as imigrantes alemãs não estão muito preocupadas em assegurar os seus direitos civis. Na verdade, há um forte sentimento antimulher nas descrições de “The Good Anna” (1909), quando Anna afirma a sua predileção em servir homens em detrimento de outras mulheres, ou em suas questionáveis descrições sobre as serventes na casa de Miss Mathilda, a sua patroa querida.

Na próxima seção compreenderemos melhor a questão negra feminina nos Estados Unidos.

## **2 QUESTÕES FEMININAS E INTERSECÇÃO DE OPRESSÃO DE RAÇA E GÊNERO: UMA BREVE REVISÃO METODOLÓGICA**

Para Davis (2016, p. 123), “a última década do século XIX foi um momento crítico para o desenvolvimento do racismo moderno – seus principais pilares institucionais e as justificativas ideológicas concomitantes”. Após o definitivo rompimento entre mulheres brancas e homens negros com o resultado do sufrágio do homem negro, ou seja, a luta pelo direito do voto do homem negro, o ódio à raça e às mulheres afirmou-se ainda mais, principalmente pelas leis Jim Crow, mas especificamente pela construção de mitos e estereótipos racialmente posicionados. Segundo McCauley (1996), a narrativa de que mulheres negras são devassas

sexuais tem sido a principal justificativa na ideologia dos sistemas de racismo e sexismo, e o consequente desenvolvimento histórico da representação das mulheres negras como animais, adocidas e permissivas, o que contribuiu para a subordinação da mulher negra.

A fundação racial dos Estados Unidos remonta a meados do século XVI, quando quatro fatores estruturaram o olhar inglês a respeito dos africanos enquanto escravizados. McCauley (1996, p. 6), aponta em primeiro lugar, a cor da pele dos africanos que foi vista de forma negativa desde o princípio. A autora comenta que o conceito de negritude era equivalente ao pecado e sensualismo, assim como antônimo da branquidade. Enquanto “a Branquidade simbolizava pureza, virgindade, virtude, beleza, bondade e Deus, Negritude conotava sensualismo, pecado, baixaza, feiura, mau e o Diabo”<sup>11</sup>. Em segundo lugar, a autora pontua que os africanos eram considerados inferiores e incivilizados. Por isso, no século XVII, o intenso envolvimento no tráfico negreiro era justificado como serviço missionário. Como uma ideia complementar, em terceiro lugar, o africano era visto como uma besta selvagem, com os ingleses associando-os à macacos – uma imagem tão bem fixada que é presente até nos dias atuais. Por último, a aparente potência sexual dos africanos era associada ao animalesco.

Devido a esses fatores, mulheres negras eram diferenciadas das mulheres brancas, no aspecto sexual. Enquanto as mulheres negras eram tratadas como imorais e promíscuas, as mulheres brancas eram alçadas ao posto de imaculadas. O mito que McCauley (1996) chama de “negro super-sexual” foi construído sobre a imagem da própria sociedade inglesa do período, que era sexualmente reprimida.

Para Almeida (2013), o século XX definiu a representação feminina conforme as formulações do Positivismo e do Higienismo do século XIX. De acordo com essa imagética, as mulheres eram associadas a inúmeras responsabilidades, dentre elas, a preservação da família e da moral cristã; as mulheres eram consideradas possuidoras de atributos como a pureza, a bondade e a submissão, e a figura feminina era exaltada como generosa e meiga. O futuro da Pátria e da família estava em suas mãos.

A autora ainda corrobora que, mesmo com o forte discurso a respeito da pureza feminina e das qualidades morais que a mulher deveria ter, havia a

---

11 “Whiteness’ symbolized purity, virginity, virtue, beauty, beneficence and God, ‘Blackness’ connoted fithiness, sin, baseness, ugliness, evil and the devil.” (tradução nossa)

ambiguidade de considerá-las as preservadoras da raça, condenando, simultaneamente, qualquer ideia de sexualidade, independente se ligada à ideia de reprodução da espécie ou não. Enquanto às mulheres é exigido uma postura de preservadoras das raças, elas também são condenadas ao se tornarem sexualmente ativas, sendo este papel determinante para o status social feminino. Às mulheres é destinado o local da maternidade, o que sugere a necessidade de relações carnavais para tornarem-se mães.

As representações ambíguas, de provedora santificada à prostituta condenável, provêm da cultura europeia dos séculos XVIII e XIX, que produziram uma quantidade inédita de discursos, que, de acordo com Kehl (2008, p. 48), tinham como objetivo “promover uma perfeita adequação entre as mulheres e o conjunto de atributos, funções, predicados e restrições denominados ‘feminilidade’”. Logo, a partir desses discursos, os sujeitos seriam definidos por meio de sua anatomia e vicissitudes, o que entra em contradição com a ideia corrente no período de que a “natureza feminina” precisaria ser contida pela sociedade e pela educação, para que as mulheres pudessem cumprir o suposto destino ao qual estariam designadas naturalmente, ou seja, ao matrimônio e à maternidade.

Para Kehl (2008, p. 48), a feminilidade, naquele período, poderia ser definida como um “conjunto de atributos próprios a todas as mulheres, em função das particularidades de seus corpos e de sua capacidade procriadora”. Portanto, às mulheres era designado um único lugar social – ao espaço familiar e doméstico –, destinando-as ao papel materno e excluindo-as enquanto seres subjetivos.

Segundo Butler (2017), “a representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos”. No século XIX, as virtudes próprias da feminilidade, de acordo com os teóricos homens vigentes no período, envolviam o recato, a docilidade, a permissividade passiva em relação aos desejos e necessidades dos homens e, posteriormente, dos filhos. A representação da mulher enquanto mãe, para Almeida (2013), reflete o modelo arquetípico exaltado pela Igreja Católica, da mulher que é mãe e virgem, isenta dos pecados das relações sexuais.

Como consequência desse modelo que preservava os estereótipos de feminilidade cristãos, ocorreu a exclusão das mulheres dos espaços de protagonismo social, por haver a valorização destas apenas no papel doméstico, no espaço privado dos lares, com o desempenho da maternidade. A mulher, de acordo com Almeida (2013), passou a ser a responsável pela educação de seus filhos, enquanto os seus

maridos ocupavam os espaços públicos, sendo reconhecidos por sua presença e atividade social.

Sobre os seus estudos acerca do papel da mulher na sociedade do século XIX, Fuller (1994) comenta que a insistência das mulheres em conquistar a sua independência não reside no ódio aos seus cônjuges ou à domesticidade do lar, mas, sim, à ideia de que a devoção excessiva feminina esfria as relações homem-mulher, degrada os casamentos e impede os sexos de agir de forma autônoma e independente. A autora ainda comenta que “esse é o grande defeito do casamento, esse de que a mulher pertence ao homem, ao invés de formar um todo com ele (Fuller, 1994, p. 119).

No período, de acordo com Kehl (2008), os papéis de gênero definiam o seguinte:

As mulheres devem ser educadas para se tornar recatadas e resistentes ao sexo de modo a sustentar com seu negaceio, a virilidade dos parceiros; frágeis e desprotegidas para mobilizar neles a força, a potência, o desejo de proteção; submissas e modestas para melhor governar a casa e a família (KEHL, 2008, p. 61).

Dessa forma, as mulheres deveriam ser reprimidas sexualmente para que agissem racionalmente e, com isso, oferecer uma ponte entre sexos, permitindo ao homem toda a liberdade sexual e falta de participação quanto aos assuntos domésticos, deixados aos cuidados da esposa. Porém, independentemente de suas atividades de chefia doméstica, as esposas ainda deveriam preservar uma postura cálida e meiga, para que suas ações mais incisivas não chocassem aos seus maridos, permitindo à sociedade burguesa a criação da representação do homem líder de família – que, na prática, não ajuda em nada, deixando o trabalho duro para as suas esposas. De acordo com Butler (2017, p. 18), “a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres”.

No período investigado as experiências comuns ao sexo feminino eram interpretadas sob o escrutínio da vivência masculina, tendo os paradigmas estabelecidos a partir das relações de gênero como parâmetro de análise. Para Almeida (2013), a alteridade, a capacidade de colocar-se no local do Outro, dependia da escala axiológica que estabelecia a submissão feminina por meio de comportamentos sociais divididos entre toleráveis e intoleráveis, deixando estes últimos para as mulheres

proscritas do convívio social das pessoas de suposta boa índole, ou seja, que obedeciam esse sistema de regras.

Para isso, ainda segundo a autora, as mulheres precisariam obedecer a um rigoroso sistema de valores sociais, dentre eles, eximir-se de estudar ou trabalhar, afinal, “a intenção de que as mulheres permanecessem nos lares possuía como principal argumento a certeza da desagregação da família” (Almeida, 2013, p. 191). Então, além de não poderem exercer qualquer função no âmbito público, que não a materna, as mulheres ainda deveriam tornar-se responsáveis pela manutenção da casa e educação integral dos filhos em idade pré-escolar.

Segundo Almeida (2013), o trabalho feminino não era apenas boicotado em razão de retirar as mulheres do espaço sagrado do lar, mas, mais acentuadamente, pelo perigo delas alcançarem a independência financeira representava para o convívio doméstico. A maior ameaça que a independência financeira feminina representava seria a suposta possibilidade de tornar-se a razão pelo decréscimo no número de matrimônios e, conseqüentemente, na limitação ou total eliminação do número de filhos, como ocorrido com Gertrude Stein. A sua enorme fortuna, acessível em tenra idade, permitiu-lhe a autonomia de declarar-se lésbica em uma sociedade de costumes e crenças homofóbicas.

A outra possibilidade, de acordo com a autora, seria a plenitude e a satisfação que uma mulher solteira poderia sentir por meio da autonomia financeira, o que a tornaria resistente ao casamento. Para Almeida (2013), os homens bem-sucedidos faziam o caminho inverso, apenas aguardando uma boa promoção no trabalho para casar. A autora ainda comenta que a limitação no número de filhos não era uma preocupação masculina, sendo este um controle que sempre partia das mulheres, representando essa decisão como um risco para os países que necessitavam de homens fortes para o combate ou para o trabalho.

As expectativas sobre a felicidade feminina no século XIX envolviam um casamento em uma idade jovem, gravidez compulsória de múltiplos rebentos, satisfação conjugal, mesmo que o parceiro a traísse ou mantivesse relações com prostitutas, enquanto que, para os homens, não havia a pressão para se casarem – muitos só se casavam na faixa dos 30 anos, ainda considerados “garotões” – e a única expectativa real envolvia o nascimento de seus filhos, que deveriam ser varões para preservar o nome da família. Portanto, no início do século XX, as expectativas sobre as mulheres permaneceram as mesmas, independente da luta feminista que

crescia progressivamente, fomentada ainda no século XIX, desde que a alteridade provinha do olhar do homem sobre a mulher (Federici, 2017).

As representações “femininas” eram construídas como um reflexo do poder vigente no período, desde antes, no feudalismo, quando as crianças passaram a ter o valor de trabalho e, assim, as mulheres passaram a ser consideradas instrumentos de reprodução e a serem separadas por esposas, com quem os homens poderiam se reproduzir, e amantes ou prostitutas, com quem eles se deitavam para divertirem-se.

Enquanto o casamento era visto como “a regulamentação das relações sexuais entre os homens e as mulheres” (Almeida, 2013, p. 192), não houve uma ideia de ação positiva que celebrasse a igualdade entre os sexos, mas, sim, a discriminação explícita por meio de imagens disfarçadas de um papel social relevante desempenhado por elas. Essas imagens nada mais eram do que ferramentas de opressão e segregação, estereótipos preservados até os dias atuais.

### **3 REPRESENTAÇÕES CONTROVERSAS: FEMINILIDADE NEGRA ESTEREOTIPADA EM MELANCTHA (1909)**

Conforme já mencionado, em “Melanctha” (1909), segundo conto do livro, conhecemos a história da jovem Melanctha Herbert, negra de tez clara, que vive em um bairro negro em Bridgepoint. Melanctha é tratada de forma diferente em sua comunidade, justamente por seu tom de pele claro, o que gera expectativas racializadas nos cidadãos dessa comunidade. Aqueles que convivem com ela esperam que Melanctha aja conforme uma mulher branca, com os mesmos valores morais de uma branca, o que muito a desagrada.

Melanctha sempre viveu a seu próprio ritmo. Quando mais nova, adolescente, Melanctha vagava pelas docas e fazia amizade com os estivadores deste lugar, tudo com uma curiosidade que o narrador chama de “estrada que conduz a sabedoria”<sup>12</sup> (Stein, 1933, p. 100). Essa curiosidade a leva a fazer amizade com John, um cocheiro na fazenda da família Bishop, nas proximidades de Bridgepoint, um homem casado e com família. O pai de Melanctha, James Herbert, não gosta nada dos rumores sobre a sua filha e decide intervir, chamando John para uma briga de faca, da qual sai perdedor.

---

12 “Road that leads to wisdom.”

James Herbert, que nunca havia estado presente, se afasta em definitivo da sua família, deixando Melanctha com a sua mãe de saúde frágil, Mis Herbert. Ao longo dos anos, Melanctha intensifica o seu flamar, até conhecer Jane Harden, professora negra, mas “tão branca que dificilmente alguém adivinharia”<sup>13</sup>, (Stein, 1933, p. 103), segundo o narrador, com uma peculiar inclinação ao álcool. Com Jane Harden, Melanctha decide “aprender” tudo o que é necessário, sendo esse um eufemismo para as relações lésbicas que as duas manteriam por dois anos, até que Melanctha se cansasse e prosseguisse com o seu flamar, abandonando Jane ao álcool.

Com o contínuo consumo do álcool por parte de Jane, ela adoece e recorre aos cuidados de Jeff Campbell, médico negro que, posteriormente, passa a cuidar de Mis Herbert. Com as reclamações de Jane quanto a Melanctha e o seu comportamento “imoral”, Jeff forma a imagem de uma mulher maldosa, totalmente concupiscente, que não tem valores. Quando cuida de Mis Herbert, Jeff trata Melanctha com frieza, pois não quer nenhum contato com uma mulher tão perigosa. Porém, a medida que o tratamento avança e os dois são forçados em uma convivência próxima, Jeff descobre a verdadeira personalidade de Melanctha, que é afável e meiga, e acaba se apaixonando por ela, embora com muita relutância.

O grande problema de Melanctha surge desse relacionamento. Jeff Campbell vive às sombras do passado de Melanctha, com as pessoas com quem ela se relacionou anteriormente, perguntando-se com quem ela saiu ou deixou de sair, com quantos homens ou mulheres Melanctha namorou. Jeff não consegue esquecer as palavras de Jane Harden sobre Melanctha e acha difícil abandonar o passado dela, o que gera discussões entre os dois, mas, principalmente, causa em Melanctha um desgosto para com Jeff, ao ponto de abandoná-lo.

Nesse ínterim, Melanctha conhece Rose Johnson na igreja, quando buscou as palavras de Deus para confortar o seu coração perdido. Rose Johnson é uma mulher negra retinta, mas que foi criada por brancos, e se considera superior aos outros cidadãos negros de Bridgepoint por causa disso. Rose e Melanctha mantêm essa amizade tortuosa, na que Melanctha mais dá do que recebe, chegando ao ponto de, quando Rose entra em trabalho de parto, Melanctha abandonar tudo para cuidar do bebê. O filho de Rose com Sam Johnson falece no momento em que Melanctha deixa o bebê por conta dos Johnsons, em razão dos cuidados negligentes de Rose.

---

13 “She was so white that hardly any one could guess it.”

Rose Johnson dá muito valor a sua amizade com Melanctha porque ela é uma mulher tão clara que poderia ser branca. São inúmeras as vezes que Rose diz para Melanctha que não a compreende, que o seu comportamento depressivo é um exagero, que ela nunca pensaria em matar-se, mas em matar uma outra pessoa quando está deprimida. A amizade das duas não dura muito depois do término entre Melanctha e Jeff Campbell, pois Melanctha volta aos seus antigos hábitos e Rose os condena veementemente.

Depois desse relacionamento fracassado, Melanctha volta aos seus dias de flamar, convivendo com as pessoas de comportamentos condenáveis para a comunidade de Bridgepoint, e começa um relacionamento com um homem mestiço, Jem Richards, mais branco do que negro, que a conduz aos locais mais sombrios da cidade, conseqüentemente abandonando-a. Depois disso, Melanctha adoece repentinamente, com tuberculose, concluindo a sua trajetória com uma morte solitária em um sanatório público da cidade.

Diferente dos dois outros contos presentes no livro, "Melanctha" (1909) segue o percurso da personagem principal, Melanctha no seu processo de aceitação de sua própria negritude, inspirada pela força que vê e admira e odeia em seu pai, ambigüamente, James Herbert. Ao longo de seus caminhos pela cidade, em busca de conhecimento, Melanctha decide aceitar que é negra, negando a branquidade e seus valores, conseqüentemente aderindo a um estilo de vida desregrado, que o narrador deduziu ser característico dos negros. A boemia é a melhor amiga de Melanctha, até que a pune com a tuberculose e a mata. Essa morte não é à toa, mas, sim, uma forma do narrador culpar Melanctha por assumir as suas raízes negras.

Como pode ser intuído já na narrativa do enredo de "Melanctha" (1909), as vozes sociais estão presentes em cada linha, a cada virar de página. Gertrude Stein construiu a narrativa sobre os pilares ideológicos que regeram a sua vida, como o racismo implícito que permeou as relações raciais segregadas no final do século XIX, e o machismo explícito que determinou a vida das mulheres na virada do século.

Em *My coal black lady, coon song* escrita por W. T. Jefferson, datada do ano de 1896, é narrada a história de um casal, onde a mulher é preta como um carvão. Na letra, a música diz "a sua cor é escura, mas ela é uma dama"<sup>14</sup> (Jefferson, 1896, online), o que define bem Rose Johnson, personagem de "Melanctha" (1909). No conto, Rose Johnson alega sempre estar noiva de seus namorados, "Rose

---

14 "Her color's shady, but she's a lady."

manteve-se acompanhada e estava noiva, primeiro desse negro e depois de outro, e sempre se assegurou de estar noiva, por Rose ter um forte senso de uma conduta apropriada”<sup>15</sup> (STEIN, 1933, p. 88).

Além disso, Rose Johnson é caracterizada como “uma negra de verdade, alta, forte, taciturna, estúpida, infantil e bela negra”<sup>16</sup> (Stein, 1933, p. 85), o que é uma boa referência para o título da *coon song*, uma senhora preta como um carvão. Outra semelhança é o fato da dama da letra “não ter necessidade de dinheiro”<sup>17</sup> (Jefferson, 1896, online), quando os brancos que criaram Rose deixaram uma quantidade em dinheiro para ela, “o povo branco dela deixou um pouco de dinheiro para os cuidados com Rose, e ela tinha esse dinheiro às vezes”<sup>18</sup> (Stein, 1933, p. 88). Logo, Rose Johnson era independente, sem precisar do auxílio do marido, Sam, quanto à dinheiro.

Outra semelhança entre *My coal black lady* (1896) e “Melanctha” (1909) é o trecho “quando nós começamos uma caminhada/ nós apenas deixamos todos eles falando”<sup>19</sup>, pois quando Melanctha e Rose passaram a conviver e a andar juntas por Bridgepoint, foram consideradas, pela cidade, e pelo narrador, como negras da melhor espécie, “ela [Melanctha] e Rose Johnson eram ambas o melhor tipo de negras dali de Bridgepoint”<sup>20</sup> (Stein, 1933, p. 86).

A primeira frase do conto, “Rose Johnson tornou muito difícil o ato de trazer o seu bebê ao mundo”<sup>21</sup> (idem), carrega uma conotação de que, quando em trabalho de parto, Rose dificultou o trabalho em razão de seu temperamento mesquinho. Depois do parto, Rose Johnson convalesce na casa de Melanctha, que cuida dela e do bebê. Contudo, Melanctha precisou se ausentar por alguns dias, e, quando retornou, o bebê de Rose e Sam Johnson havia falecido. Mesmo lamentando a morte da criança, “Rose e Sam, seu marido, lamentavam muito, mas essas coisas aconteciam com tanta frequência no *mundo negro* de Bridgepoint, que nenhum deles

15 “Rose kept company and was engaged, first to this colored man and then to that, and always she made sure she was engaged, for Rose had strong the sense of proper conduct.”

16 “A real black, tall, well built, sullen, stupid, childlike, good looking negress.”

17 “Has no use for money.”

18 “Her white folks left a little money to take care of Rose, and this money she got every little while.”

19 “When we start a-walkin’/ we just set’ em all a-talkin’.”

20 “She [Melanctha] and Rose Johnson were both of the better sort of negroes, there, in Bridgepoint.”

21 “Rose Johnson made it very hardy to bring her baby to its birth.”

pensou muito sobre isso<sup>22</sup> (ibidem, grifo nosso). A ênfase de que as mortes das crianças ocorriam no “mundo negro”, e não em Bridgepoint no geral, destaca a atitude preconceituosa do narrador para quem os negros não eram cuidadosos com as suas crianças.

Ademais, Rose Johnson se esforça para ser identificada como uma negra diferente, especial. Ela repete, “não, eu não sou uma nêga (sic) qualquer porque fui criada por brancos e Melanctha, ela é tão brilhante e aprendeu tanto na escola, ela não é uma nêga (sic) qualquer também<sup>23</sup> (Stein, 1933, p. 86). Para Rose, as duas nada mais são do que duas damas; Rose, por ter sido criada por brancos e Melanctha, por ser quase branca.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

“Melanctha” (1909), conto de Gertrude Stein, é a primeira obra experimental da vanguarda europeia conhecida como Cubismo Literário, na qual a autora adapta as características do Cubismo, idealizado por Pablo Picasso e Georges Braque, no início do século XIX. A autora também se inspirou nas obras pós-impressionistas de Paul Cézanne e no livro de Gustave Flaubert, *Trois Contes* (1877), para desenvolver as suas técnicas avançadas de indução, a partir da repetição e da abstração do sentido, como também da utilização de adjetivos, para construir histórias sem enredos reais, apoiadas, como é o caso do *corpus* da pesquisa, em estereótipos raciais e nas percepções racializadas de Gertrude Stein, acerca do povo negro.

Desde o início do século XIX, os negros clamavam pelo fim da escravidão, que destruiu, paulatinamente, as estruturas sociais das famílias negras e da compreensão da subjetividade do povo negro, que eram vistos como pessoas limitadas e brutalizadas pelo trabalho braçal que realizaram por toda a sua vida em solo estadunidense. No mesmo período, um outro grupo marginalizado, as mulheres, também lutavam para ter os seus direitos civis assegurados, demonstrando a sua insatisfação por meio de protestos bem organizados e marchas por todo o mundo, mas, com principal destaque para a luta feminina na Europa e nos Estados Unidos,

---

22 “Rose and Sam her husband were very sorry but then these things came so often in the negro world in Bridgepoint, that they neither of them thought about it very long.”

23 “No, I ain’t no common nigger for I was raised by white folks and Melanctha she is so bright and learned so much in school, she ain’t no common nigger either.”

onde se encontra o foco analítico da presente pesquisa, por representarem o pontapé inicial para as lutas feministas a eclodirem ao redor do globo.

Entretanto, mesmo que esses grupos se organizassem devidamente com o objetivo de reivindicar os seus direitos civis e políticos, eles, muitas vezes, não eram levados a sério pelos poderosos homens brancos, que tratavam as suas exigências com desleixo, mais preocupados estavam em assegurar a sua superioridade sobre os grupos minoritários por meio de leis que limitavam o poder destes – poder este praticamente inexistente, independente de seus esforços em fazerem-se ouvir por meio de manifestações e coalisões políticas. Nos Estados Unidos, mulheres brancas e homens negros se uniram em prol da questão do sufrágio, porém, tal aliança sofreu uma ruptura quando os homens negros foram contemplados com o direito ao voto, enquanto mulheres negras e brancas permaneciam sem poder político.

A partir das análises realizadas podemos concluir que Stein utilizou o Cubismo Literário e suas técnicas para narrar a história de uma personagem negra em meio a uma comunidade racista. Embora Melanctha teve todas as alternativas possíveis para se esconder em seu sangue *metade* branco para agir como uma mulher distinta e decente, como a sua amiga Rose Johnson, que apenas por ter sido criada por brancos já tem uma ideia superestimada de si mesma, considerando-se superior aos seus concidadãos, ela preferiu amar a negritude que provém de seu pai. Logo, esse estilo narrativo também foi significativo para explicar que, ao aceitar a negritude que provém de seu pai, a sua força, que ela admira, e, conseqüentemente, a vida desvariada e intensa que vive, Melanctha comete um erro vital, o que a condena à morte

## REFERÊNCIAS

---

ABREU, Andreia Manuela Passos. **Gertrude Stein e o Cubismo Literário**. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos) — Porto: Universidade Aberta, 2008.

ALLEN, Richard B. Encerrando a história do silêncio: reconstruindo o tráfico europeu de escravos no Oceano Índico. **Revista Tempo**. vol. 23. n. 2. mai/ago 2017. p. 295-313.

ALMEIDA, Jane Soares. As gentis patricias: identidades e imagens femininas na primeira metade do século XX (1920/1940). **Educar em revista**, n. 48, abr/jun, 2013, p. 187-205.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Bernadini et al. 4 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. P. 397-428.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**: A estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.

BECKSON, Karl. GANZ, Arthur. **Literary Terms**: A Dictionary. 3. ed. Nova Iorque: The Noonday Press, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CALDEIRA, Isabel. A construção social e simbólica do racismo nos Estados Unidos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. nº 39. 1994.

CARNEIRO, Anita Natividade. Harriet Tubman: O papel da mulher negra na resistência à escravidão nos Estados Unidos da América. **Aedos**, v. 11, n. 4, ago. 2019, p. 189-209.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DU BOIS, W. E. B. **Reconstruction in America**. New Brunswick/London: Transaction Publishers, 2013.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpos e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FLAUBERT, Gustave. **Três Contos**. São Paulo: Editora 34, 2019.

JEFFERSON, W. T. **My coal black lady**: symphony de Ethiopia; a 1896 popular song. 1896. Disponível em: < <http://sheetmusicsinger.com/highbrownsongs/my-coal-black-lady/>>. Acesso em 20 mai 2021.

KARNAL, Leandro. (et al). **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XIX. São Paulo: Contexto, 2007.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

REIS, Carlos. LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Narratologia**. 6. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.

ROWE, John Carlos. What is inside: Gertrude Stein's use of Names in Three Lives. **Novel**: a forum of fiction. vol. 36, n. 2, 2003. p. 219-243.

STEIN, Gertrude. **A autobiografia de Alice B. Toklas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

STEIN, Gertrude. **Three Lives**. New York: The Modern Library, 1933.

WOOLF, Virgínia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: LP&M, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.006

# AS INTERSECÇÕES NAS OBRAS *BECOS DE MEMÓRIA DE CONCEIÇÃO* *EVARISTO E QUARTO DE DESPEJO DE* *CAROLINA MARIA DE JESUS*<sup>1</sup>

CHRISLLAYNE FARIAS DA SILVA

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/CAPES) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e graduada do Curso de Letras-Português pela mesma instituição, E-mail: [chrisfariassilva@gmail.com](mailto:chrisfariassilva@gmail.com).

## RESUMO

As produções contemporâneas afro-brasileiras têm sido objeto de pesquisa nos mais diversos âmbitos da sociedade. Como as obras de Conceição Evaristo e de Carolina Maria de Jesus, que embora as produções tenham sido escritas em períodos distintos, é possível evidenciar as diferentes intersecções presentes na “escrivência” de Conceição e nos diários autobiográficos/auto ficcionais de Carolina. Este trabalho consiste em um estudo bibliográfico que busca analisar, interpretar e comparar as relações entre gênero, raça e classe nas obras *Becos de Memória*, de autoria de Conceição Evaristo, e *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Além disso, este estudo também busca compreender os entrecruzamentos entre escrita, oralidade e memória, a partir do teor autoficcional presentes no *corpus* de análise. Para fundamentar as discussões aqui presentes, utilizam-se os aportes teóricos de Barthes (2004), Chatier (2014) e Foucault (2009), que discutem sobre a figura do autor, Lejeune (2014) no que se refere ao aspecto autobiográfico, Le Goff (1990) sobre as relações entre memória e oralidade, Evaristo (2005), no que se refere às questões de gênero e à representação da mulher negra na literatura, entre outros autores. Os sentidos construídos a partir da análise das obras apontam que é por intermédio desses manuscritos

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Este trabalho resulta das discussões teóricas realizadas no componente curricular intitulado Literatura, Memória e Testemunho, ministrado pelo professor doutor Diógenes André Vieira Maciel do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campus I.

e do teor autoficcional que as experiências de vida, possibilitam não apenas a autor-representação, mas sobretudo, a identificação. Além de fornecer uma reflexão crítica acerca do termo função-autor e das autorizações editoriais para o dizer das autoras.

**Palavras-chave:** Literatura afro-brasileira, função-autor, autoficcionalização.

## INTRODUÇÃO

---

As produções contemporâneas afro-brasileiras têm sido objeto de pesquisa nos mais diversos âmbitos da sociedade. A partir de diferentes abordagens teóricas, as obras da escritora Conceição Evaristo e de Carolina Maria de Jesus têm recebido estudos analíticos que buscam compreender como essas obras denunciam a desigualdade social e expõem as relações entre gênero, raça e classe. Embora tais produções tenham sido escritas em períodos distintos, é possível evidenciar as diferentes intersecções presentes na “escrevivência” de Conceição Evaristo e nos diários de Carolina Maria de Jesus.

Sendo assim, este trabalho consiste em um breve estudo bibliográfico que busca analisar, interpretar e comparar as relações entre gênero, raça e classe nas obras *Becos da Memória*, de autoria de Conceição Evaristo, e *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Além disso, este estudo também busca compreender os entrecruzamentos entre escrita, oralidade e memória, a partir da função-autor e do elemento ficcional presentes nos *corpus* de análise.

O romance de Conceição Evaristo foi escrito em 1987 e publicado em 2006, o livro urde uma estrutura diferente e fragmentada de romance, que representa a vida de uma família na favela Pindura Saia em Belo Horizonte. O enredo é contado a partir da percepção de cada um dos personagens, começando com a inicial referente aos nomes destes personagens, mostrando a ótica de cada um acerca dos fatos relatados pela narradora-personagem, tratando principalmente do projeto de desfavelamento.

O diário de Carolina Maria de Jesus foi escrito na década de 50 e publicado em 1960, após a descoberta dos escritos pelo jornalista Audálio Dantas, responsável por realizar uma reportagem na Favela do Canindé, atualmente conhecida como a marginal do Rio Tiete, na cidade de São Paulo. A autora mantinha a constância na escrita por meio de cadernos e livros encontrados nos lixos reciclados por ela, e apesar de ter frequentado apenas os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tinha contato com a leitura e recontava a sua dura rotina na busca de se manter e alimentar os seus três filhos. A editora Francisco Alves foi a responsável por lançar os escritos de Carolina para o mundo, alcançando a venda de 100 mil cópias em apenas um ano, e foi traduzido para 14 idiomas. Até o momento, o livro ocupa o *ranking* dos mais vendidos.

Com isso, importa os seguintes questionamentos: que relação há entre a escrita autobiográfica da favelada do Canindé e o romance autoficcional a partir da escrivência de Conceição Evaristo? O que influenciou na recepção de tais obras? Nestes casos, o nome da autora exerce algum poder? Como estes discursos são valorados pela sociedade, e principalmente, pela crítica literária? Como se entrelaçam os elementos de memória e oralidade, raça, classe e gênero?

Assim sendo, este trabalho se justifica pela necessidade de compreender como a produção, mesmo considerada uma escrita de si, pode conter a autoficcionalização, até se tratando de um diário, como é o caso de *Quarto de Desejo*, que ultrapassa os limiares da classificação do gênero, não possuindo apenas o objetivo de ser lido somente por quem escreve. Daí, a necessidade de também discutir o entre-lugar dessas produções, em que já não é possível mantê-las dentro de conceitos estanques.

A partir da análise foi possível evidenciar que as produções contemporâneas advindas da autoria feminina e negra na literatura corrobora com a ruptura das identidades construídas como forma de controle das condutas, e demonstra as singularidades e subjetividades reveladas a partir da escrita de si, mas também, da autoficcionalização a partir dessas produções. Compreende-se, também, que tratar das relações presentes na tríade raça-classe-gênero a partir das próprias vivências enquanto mulher negra e inserida em uma classe desfavorecida socialmente traz à tona novos discursos, na busca por deslegitimar os estereótipos e as identidades concebidas pela produção masculina, burguesa e racista, em que representava mulheres negras a partir da sexualização dos corpos e da escravidão, na busca por condicionar os seus corpos e dizeres.

## METODOLOGIA

---

O método deste trabalho está pautado na pesquisa de natureza qualitativa, que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 24), neste caso, tendo como objetivo analisar de qual forma acontece a escrita e a leitura de autoria feminina negra a partir dos limiares entre a ficcionalização de si e a confissão. No que se refere ao procedimento metodológico se trata do bibliográfico, a partir das obras *Becos de Memória* (2018) de Conceição Evaristo e *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* (2014) de Carolina Maria de Jesus .

A pesquisa se pauta nas perspectivas teóricas de Foucault (2006); Chartier (2014); Compagnon (1999); Lejeune (2008); Leite (2017) para discutir e analisar como se dá o processo de autoficcionalização nos corpus deste trabalho, a partir das acepções dos autores também discute-se o termo 'função-autor' e os elementos constituintes para autorizar e legimitar a passagem de escritora para autora. No que se refere as discussões entre raça, classe e gênero utiliza-se as contribuições teóricas de Evaristo (2005, 2009, 2020) e Santiago (2012).

Pretende-se alcançar os seguintes objetivos: i) Identificar os elementos autoficcionais na obra Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus, e os vestígios ficcionais no romance Becos de Memória de Conceição Evaristo; ii) Compreender como se dá as relações entre raça, classe e gênero nas duas obras, a partir da singularidade e subjetividade evidenciadas a partir da relação entre oralidade e memória iii) Evidenciar, a partir dessa análise, que tais produções, também são consideradas uma escrita de si, mas, a partir do teor ficcional, que também se faz presente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Para Foucault (2006), é a partir do século XVII, em relação à literatura, que a associação a um criador não cessou de se fortalecer, ao passo em que, na Idade Média, predominava o anonimato. Foucault se depara com dois termos complexos de uma definição; que é a questão da obra e do nome próprio do autor: para ele o nome não deve ser confundido com um nome próprio qualquer, pois é o nome do autor que confere poder e autorização a obra, influenciando, inclusive, como deve ser feita a recepção deste escrito por uma determinada cultura.

É a partir disso que se discute o termo função-autor, em que o filósofo se debruça sobre quatro principais características, a primeira diz respeito aos direitos jurídicos e institucionais que controlam os discursos dos autores. A segunda diz respeito à veracidade ou até mesmo ao valor atribuído ao discurso proferido por alguém, já que, para o filósofo, o anonimato de um discurso não é suportável para a literatura. A terceira característica da função-autor se refere à crítica literária e ao poder que exerce em torno da nomeação do termo autor. Por fim, Foucault discorre sobre o quanto os discursos do autor são permeados por uma pluralidade de voz, não se tratando apenas de individualidade, pois "dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar" (Foucault, 2008, p. 280).

Ainda no caminho de definir o termo “função-autor”, Chartier (2014) concorda com essa característica foucaultiana, ao reafirmar que há uma diversidade de discursos e pluralidade de posições de autores, considerando o princípio da identificação, em que um mesmo discurso pode ser atribuído a diferentes pessoas. Entretanto, para ele, o autor não é apenas uma função, mas também uma “ficção”, a considerar a função variável que esse autor pode ocupar, a depender da situação, do tempo e do lugar. É nesse jogo que entra a relação entre ator e autor, em que o nome próprio, ou seja, a singularidade do indivíduo desaparece em função de uma identidade que é construída no momento em que se escreve: “A função autor não está assegurada por um desses egos (o primeiro) às custas dos dois outros, que não seriam mais do que o desdobramento *fictício* deles” (Foucault, 2004, p. 279, grifo nosso).

Nas obras de Carolina Maria de Jesus e de Conceição Evaristo é possível perceber alguns traços que confirmam essa ficcionalização, mesmo se tratando de escritos com características autobiográficas, principalmente no caso do diário, e considerando a ‘escrevivência’ presente durante toda a obra de Conceição Evaristo. *Becos da Memória* revela a força que a memória exerce, mas, ao mesmo tempo, demonstra o quanto o elemento *mnemônico* é suscetível ao tempo cronológico, e com isso surge a necessidade da ficcionalização, como a própria Evaristo expõe acerca da experiência com a escrita do romance:

já afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido venho afirmando: nada que está narrado em Becos da memória é verdade, nada que está narrado em Becos da memória é mentira. [...] Em poucos meses, minha memória ficcionalizou lembranças e esquecimentos de experiências que minha família e eu tínhamos vivido, um dia. Tenho dito que Becos da memória é uma criação que pode ser lida como ficções da memória. E, como a memória esquece, surge a necessidade da invenção [...] E como lidar com uma memória ora viva, ora esfacelada? Surgiu então o invento para cobrir os vazios de lembranças transfiguradas. Invento que atendia ao meu desejo de que as memórias aparecessem e parecessem inteiras (Evaristo, 2006, p.10).

Neste relato sobre a construção de *Becos*, assim como em outras entrevistas realizadas com a autora, é possível notar o quanto a criação literária da Evaristo perpassa por alguns elementos fundamentais: a oralidade e a memória. “Quero criar

uma literatura a partir de minhas próprias experiências com a linguagem, nucleada pela oralidade, a partir da dinâmica de linguagem do povo” (Evaristo, 2020, p. 48). O ato de contar e ouvir as histórias inspira a sua escrita, como o mote falado por sua mãe e que dá início ao livro, e a memória coletiva e individual acerca das próprias experiências. Para Halbwachs (1999), estudioso deste elemento, a memória é vista de duas formas: como o reconhecimento do passado no presente e como uma forma de reconstrução para transformar o passado a partir da tradição. Ou seja, é neste momento em que adentra a ficcionalização da própria autora e da história: “Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um “corpo-mulher-negra em vivência” (Evaristo, 2009, p. 18).

Entretanto, é importante destacar que essa função/ficção-autor não se basta somente como a (re)invenção da realidade, mas é a partir da experiência individual e coletiva que Conceição Evaristo denuncia, critica, reivindica pautas sociais. Assim como é realizado em *Becos*, através da demonstração dos sentimentos de cada um dos personagens acerca do processo de desfavelamento, como é possível notar no trecho da narradora-personagem Maria Nova:

O plano de desfavelamento também aborrecia e confundia a todos. Havia um ano que a coisa estava acontecendo. A favela era grande e haveria de durar muito mais. Dava a impressão de que nem eles sabiam direito por que estavam erradicando a favela. Diziam que era para construir um hospital ou uma companhia de gás, um grande clube, talvez. As famílias estavam mudando havia um ano, mas, tempo antes, já havia a ameaça de tudo que iria acontecer (Evaristo, 2006, p.79).

Neste trecho é possível notar a relação entre a história da personagem-narradora Maria Nova e a própria experiência de vida da Conceição Evaristo enquanto criança, já que ambas presenciam um projeto político de remoção da favela. A antiga favela do Pindura Saia era o local em que residia a autora e a família, durante sua infância e adolescência. Com o plano de desfavelamento, os responsáveis afirmavam que iam construir hospitais, creches, mas o espaço ficou abandonado. A partir disso é possível comprovar a fusão entre o real e o ficcional. Mas assim como a própria Conceição afirma, em algumas de suas entrevistas<sup>2</sup>, a obra *Becos* não se trata de uma biografia própria, mas sim, um romance que se utiliza das memórias

---

2 Disponível em: [https://youtu.be/CwGID\\_ymQUs](https://youtu.be/CwGID_ymQUs). Acesso em 20 de jun. 2023.

ficcionalizadas, a narrativa não é propriamente do nome próprio Maria da Conceição Evaristo de Brito, mas sim, de Maria Nova.

De acordo com Ludmer (2010), essas escrituras que têm o tempo presente como referência desobrigam a utilizar o efeito da verossimilhança, tais escritos ultrapassam as fronteiras literárias. Situam-se, portanto, em um entre-tempo, na realidade ficção. Em que que já não é mais possível afirmar se um texto é ou não ficção, se enquadra ou não no gênero romance, entre outros aspectos. Obras como estas situa-se no entre-lugar da literatura, conforme nomeia Maingueneau (2001), se trata de uma "paratopia".

É neste sentido que Compagnon (1999) claramente afirma que a figura do autor deixa de ser a pessoa no sentido psicológico e passa a ser um sujeito linguístico e gramatical, no sentido de se tornar um "ser de papel", ou seja, ele existe no momento em que enuncia. Entende-se que ele é um ser elaborado momentaneamente para a enunciação, o autor torna-se um ator, existindo de forma ficcional. Para o crítico também não há um sentido único e puro, pois a significação da obra depende do último elo do sistema: o leitor.

Passa-se a considerar, portanto, a recepção da obra, a atualização que o público faz dela. "A norma da interpretação alegórica, que permite separar boas e más interpretações, não a intenção original é o *decorum*, a conveniência atual" (Compagnon, 1999, p.56). Com isso, percebe-se que o sentido de uma obra não pode ficar limitado às intenções do autor, tendo em vista que o contexto original de sua enunciação e o contexto atual de sua recepção compõem os diversos sentidos da obra (Compagnon, 1999).

Tais aspectos ficam ainda mais evidentes quando destacam-se alguns pontos presentes na obra de Conceição Evaristo, que expõe a infância e adolescência de Maria Nova narrando o projeto político de remoção da favela Pindura Saia e como essa menina e os personagens negros se veem diante de tal situação, tem-se, portanto, a narração feita a partir da memória cultural, coletiva, ancestral e histórica. No trecho abaixo é possível notar o quanto essa narradora-personagem é conduzida por suas lembranças e ancestralidades. A competência literária da autora parte desse lugar da experiência de uma mulher negra e da observação acerca dos fatos que a circunda.

Mãe Joana nunca gostou que seus filhos fossem muito além da área em que moravam. Tinha medo, muito medo de que eles se perdessem, quando estivessem distantes de casa. Maria-Nova, entretanto, furava o

cerco. Amava a mãe, mas era impossível não ir ao mundo. Passou pela área onde trabalhavam os tratores e lá estavam eles, pesadões, agarrados ao chão, esperando a labuta do dia seguinte. Observou que uma boa área da favela já tinha sido aplainada. **Lembrou-se de todos os que moravam ali. Tantas e tantas famílias já haviam ido. Estariam felizes? Estava chegando o tempo do festival de bola e ninguém se movimentara ainda. Será que teria? Faltava muita gente: os que haviam ido embora e os que haviam partido para sempre. Quem este ano tiraria o samba? O som da cuíca, do atabaque e do pandeiro** Os homens-vadios-meninos haviam ido brincar no carrinho trator... E os que ainda estavam por ali andavam sem coragem, sem muitos desejos. É impossível que tudo acabe assim, pensou a menina. Vida. É preciso, não sei como, arrumar uma nova vida para todos (Evaristo, 2006 p. 92, grifo nosso)

Sendo assim, a ficcionalização desta autora nasce destes entre-lugares de mulher negra na sociedade brasileira, que foi criada na favela e hoje ocupa um lugar de certo 'prestígio' no espaço acadêmico. Evaristo (2020) afirma que a própria construção dos seus personagens, os modos de representação e autorrepresentação, buscam considerar o negro e toda a sua potência, conduzindo a uma não estereotipização, tendo em vista que história da literatura nacional expõe certos preconceitos e estigmas acerca da representação das pessoas negras. "A maioria das personagens que construo se apresenta a partir de espaços de exclusão por vários motivos. Pessoas que experimentam condições de exclusão tendem a se identificar e a se comover com essas personagens" (Evaristo, 2020, p.32).

A partir disso entende-se como se dá essa recepção e atualização da obra para o público leitor, que embora possa recebê-la em um momento distinto da construção da narrativa, é a partir de uma data cultura, do contexto histórico-social e dos valores sociais e políticos que perpassam a atual sociedade, realiza o que Compagnon (1999) nomeia de "alegoria", em que há "uma interpretação anacrônica do passado, uma leitura do antigo, segundo o modelo do novo" (p. 56), processo realizado pelo seu público-leitor, em que a autora afirma que há um interesse maior em discutir as questões raciais na sociedade brasileira, interessando-se pelas novas representações da mulher negra, das relações homoafetivas, de temáticas que antes eram excluídas da discussão do cânone.

Assim sendo, não é de se estranhar que há alguns anos *Quarto de despejo* vem ocupando a lista dos livros mais vendidos e recebendo novas edições, ilustrações e reformulações pelo mesmo mercado editorial, que, algum tempo após focar no sucesso do seu primeiro lançamento, já não queria mais financiar as demais

obras da escritora Carolina Maria de Jesus, pois já não havia mais o interesse do público. Da rápida ascensão até o desaparecimento da obra nas prateleiras, foi possível notar que mesmo com o sucesso editorial, o mercado não autorizava a imagem da autora e nem o seu nome próprio, diferentemente de outras escritoras que partilhavam da mesma época, mas de classes, raças e etnias distintas, a Carolina não continuou recebendo o reconhecimento do público. A sua identidade estereotipada era a de mulher negra na condição de moradora de favela, enquanto buscava-se uma personalidade de autora, o que estava engendrado era a de “favelada”.

Comumente, o diário é visto como uma “escrita do eu” no momento presente, ou seja, é algo que não é produzido para que o outro leia, mas sim como um registro, um texto, um ato *mnemônico* para a própria pessoa que escreveu, cuja identidade é elaborada e ficcionalizada naquele instante do ato (Leite, 2017). Outro aspecto a se considerar é que o diário, a biografia e autobiografia eram considerados gêneros, principalmente, destinados às pessoas que integravam uma classe economicamente favorecida, ou seja, histórias de sucesso, pessoas que ocuparam cargos privilegiados, famosos, enfim. Lejeune (2008) chama a atenção para o fato que a partir da década de 60, período em que o diário de Carolina é publicado e vendido intensamente, há um interesse de conhecer, pesquisar e estudar acerca das histórias de vida das camadas populares.

Neste momento a sociedade brasileira estava vivenciando alguns momentos histórico-sociais de grande importância, como o crescimento da industrialização no governo de Juscelino Kubitschek, Movimento dos Operários, Movimento estudantil a criação do Partido dos Trabalhadores, movimentos importantes no campo da arte, literatura e música, como a questão da Música Popular Brasileira, Jovem Guarda e Tropicalismo. Então toda a sociedade é inserida nessa estrutura de sentimentos, em que Carolina Maria de Jesus é apropriada pelos movimentos sociais da década de 60.

A respeito do diário, o autor afirma que já não o considera como um gênero literário, mas sim uma prática com diversas finalidades: registro de momentos, documentação acerca de um tempo, confidências íntimas e pessoais. Ele também considera que tais objetivos de escrita variam ao longo do tempo e das necessidades sociais, como é o caso do surgimento dos diários *online*. “O diário deve ser tomado mais como uma prática do que como produto. Ele projeta uma identidade, ao mesmo tempo que é um ato de resistência contra uma memória falível já que tenta ser registro do vivido” (Leite, 2017, p.21).

O pacto biográfico se refere à identidade entre autor-narrador-personagem. As materialidades do texto e a própria função-autor revelam o quanto isso se faz presente em *Quarto de Despejo*, em que o nome impresso na capa revela que o dado autoral é o mesmo nome de quem narra e participa como personagem principal. Essas características evidenciam que se trata de um texto autobiográfico (Lejeune, 2008).

Para Lejeune (2008), narrativas como estas contribuem para a exploração da individualidade, subjetividade e introspecção do indivíduo. Esse mergulho introspectivo pode ser realizado pelo próprio escritor, por meio de suas vivências pessoais e narradas, ou pode ser conduzido pela subjetividade de um personagem fictício. Embora Leite (2017) chame atenção para o fato de que Lejeune tentar mostrar o limite entre a ficção e a não ficção, “essa separação rígida não convence Seligmann-Silva que, ao contrário, entende que o processo de ficcionalização é inerente a toda narrativa. [...] o diário possui de mais rico e complexo: a indizibilidade entre o real e ficção” (Leite, 2017, p.23). Para o autor não é possível separar, considerando que no diário há uma figuração do ‘eu’ e da experiência como registro de do vivido.

Essas características apontadas pelos autores, a respeito do diário, podem ser percebidas em *Quarto de Despejo* quando Carolina ao mesmo tempo em que descreve sobre os acontecimentos da sua rotina também os ficcionaliza através do uso de metáforas, de uma certa fantasia ao relatar sobre a sua vivência na favela. Embora essa fantasia não seja utilizada para forjar a realidade, pois em seus escritos há revolta, denúncia social, consciência política, relato das discussões que aconteciam entre os vizinhos. O trecho abaixo revela o quanto essa ficção-realidade se faz presente, mesmo se tratando de um diário, em que há uma certa referencialidade aos dados reais, mesmo assim a escritora assume essa posição de recriar a própria realidade:

Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia. (...) Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) E preciso **criar este ambiente de fantasia**, para esquecer que estou na favela (Jesus, 2014, p. 50, grifo nosso).

No decorrer da leitura do diário nota-se que há uma certa repetição de acontecimentos, a considerar que ela descreve acerca de uma rotina, o que tende a haver recorrência de fatos, mas para que essa dura realidade chegue até o papel para um provável futuro leitor, a Carolina manipula a forma que reconta sua própria vida. Entretanto, as referencialidades externas, ou seja, o panorama histórico-social da época em que a autora escreve e do que relata sobre tais acontecimentos mostram signos que apontam para o que é real. Percebe-se, portanto, a tensão entre o que é realidade e autoficção na obra. Por isso Lejeune (2008) afirma que o gênero autobiográfico cria uma personalidade, um *ethos*, um alguém diferente no momento em que enuncia, através do processo mnemônico que imbrica memória e testemunho, ou seja, o que foi vivido e testemunhado se torna um procedimento de autoridade através do uso do pronome pessoal “eu”.

Como por exemplo no trecho a seguir, evidencia-se a autoridade que Carolina demonstra ter para relatar sobre o que vive, mas ao mesmo tempo aponta para uma expectativa de um leitor: “Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira! Mas, as misérias são reais. O que eu revolto é contra a ganância dos homens que espremem uns aos outros como se espremisse uma laranja” (Jesus, 2014, p.39). Com isso, ela não escreve somente como um desabafo, como uma forma de registro íntimo sobre sua rotina e que será lido e manuseado apenas por ela própria, mas existe uma intenção e, de forma simultânea, se há uma finalidade com a escrita do diário, há também uma reorganização e manipulação dos fatos que ela deseja que chegue até esse receptor. Em alguns registros e entrevistas, Carolina afirma como sendo um “estranho diário”, que vai além dos limiões diarístico, e que começou a escrever porque era uma forma de enfrentar a realidade, enquanto as pessoas ao seu redor se revoltavam e xingavam, ela escrevia:

Aqui, todas imprecam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens. (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo (Jesus, 2014, p.19)

**Eu escrevo porque preciso mostrar aos políticos as péssimas qualidades de vocês. E eu vou contar ao repórter** (Jesus, 2014, p.148, grifo nosso).

A partir desses trechos e de outros fragmentos do diário observa-se que Carolina não tinha uma relação muito amigável com as pessoas da favela, sentia-se superior devido ao conhecimento e o contato com a leitura, embora existisse a

consciência política de lutar por melhores condições de vida, um de seus maiores desejos era de sair da favela do Canindé, morar numa casa de alvenaria, viver na cidade, dar uma condição de vida melhor aos seus filhos

Levantei de manhã triste porque estava chovendo. (...) O barraco está numa desordem horrível. E que eu não tenho sabão para lavar as louças. Digo louça por hábito. Mas é as latas. Se tivesse sabão eu ia lavar as roupas. Eu não sou desmazelada. Se ando suja é devido a reviravolta da vida de um favelado. Cheguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar para cima. E igual a nós que não gostamos da favela, mas somos obrigados a residir na favela (Jesus, 2014, p.36).

Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitoraes. O senhor Cantidio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xícaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Camara dos Deputados não criou um projeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais.

...Eu classifico São Paulo assim: O Palacio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos (Jesus, 2014, p. 27).

Embora as edições dos livros tenham alterações da mão do editor que se difere um pouco da mão do escritor. A partir dos trechos é possível notar que o modo de escrita de Carolina carrega traços da oralidade, a sua narrativa assemelha-se ao modo que ela se comunicava com as pessoas na sua rotina, mesmo utilizando-se de algumas palavras mais rebuscadas, a sua escrita, assim como na escrivência de Conceição Evaristo, é permeada pela historicidade, memória e oralidade. Ao relatar o que pensa sobre a cidade de São Paulo e a sua política, percebe-se a autoridade acerca das condições que vivencia, alcançado um público, que, em sua maioria, nunca viveriam situações parecidas, mas através do Diário enquanto relato, as pessoas têm um contato mais direto com os problemas gerados pela fome, desigualdade social, racismo, entre outros.

Um importante aspecto a se considerar da obra *Quarto de Despejo* é que ela parte de uma escrita produzida por uma mulher negra, de origem extremamente pobre, mãe-solo de três filhos, catadora de lixo e residente da favela do Canindé de São Paulo, no final dos anos de 1950. São várias as condições que se relacionam na escrita de Carolina, assim como na obra *Becos de Memória*, em que parte de

toda a escrevivência de uma mulher negra que já foi empregada doméstica e moradora da favela de Belo Horizonte, mas, que, diferentemente da condição de classe, ocupa um lugar de maior prestígio. Vale salientar que são produções emergentes de uma escrita que foge do sistema literário colonial e canônico, que por muito tempo homogeneizou as representações da mulher negra na sociedade.

Esse aspecto da uniformização, é reflexo não apenas na sociedade em geral, mas também no campo literário. Um dos diversos eventos impactantes e que demonstram a ausência de representação da mulher negra nos espaços privilegiados da literatura, é referente à posse das cadeiras dos imortais na Academia Brasileira de Letras (ABL), que no ano de 2018, houve a candidatura para ocupação da cadeira de número 7, e tinha Conceição Evaristo como possível candidata, porém, a forma que ocorreu a sua eleição refletiu nitidamente a falta de representação nesses espaços literários. Considerando ainda, que a escritora afro-brasileira recebeu apenas um<sup>3</sup> voto para ocupar a cadeira e ter a sua candidatura aceita, mesmo possuindo reconhecimento de suas obras, tanto apoio nas redes sociais e nos mais diversos campos políticos, sociais e culturais, a sua posse não se concretizou.

A ABL, atualmente, é ocupada por quarenta escritores<sup>4</sup>, a maioria dos membros são homens, destes quarenta que ocupam as cadeiras, apenas cinco são mulheres, nenhuma delas são negras, e há a presença de apenas um escritor negro. Os questionamentos, reflexões e mobilizações acerca deste evento foram constantes nas redes sociais, grupos em apoio à escritora afro-brasileira mobilizaram-se, discutiram o assunto, levantaram hashtags nos *Trending Topics* do *Twitter* e diversos assuntos foram postos em pauta, pois a importância em eternizar a voz de Conceição Evaristo é tamanha para a escrita de (re)existência afro-brasileira, por isso utiliza-se das seguintes reflexões da Evaristo (2009):

Qual seria, então, o problema em reconhecer uma literatura, uma escrita afro-brasileira? A questão se localiza em pensar a interferência e o lugar dos afro-brasileiros na escrita literária brasileira? Seria o fazer literário algo reconhecível como sendo de pertença somente para determinados grupos ou sujeitos representativos desses grupos? Por que, na diversidade de produções que compõe a escrita brasileira, o difícil reconhecimento e mesmo a exclusão de textos e de autores(as) que

3 Disponível em: <https://theintercept.com/2018/08/30/conceicao-evaristo-escritora-negra-eleicao-abl/>. Acesso em: 27 de junho de 2023.

4 Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/membros>. Acesso em: 27 de junho de 2023.

pretendem afirmar seus pertencimentos, suas identificações étnicas em suas escritas (Evaristo, 2009, p.19).

Esse questionamento de Evaristo também pode ser utilizado acerca da obra de Carolina, que recentemente tem sido alvo de discussões e conflitos judiciais entre a família do jornalista<sup>5</sup>, as netas da escritora e Vera Eunice (a única filha viva de Carolina), na busca dos direitos autorais de sua obra. Adriana, Elisa e Liliam são netas de Carolina, e ambas vivem, assim como a Carolina do *Quarto de Despejo*, em situação de vulnerabilidade econômica, utilizam de um perfil no Instagram para reivindicarem os direitos, além de pedirem doações. Como é possível notar no texto abaixo, publicado no perfil @netascarolinadejesus, em março de 2021:

Dra. Carolina Maria de Jesus teve três filhos: João José de Jesus, nascido em 1948. José Carlos de Jesus, nascido em 1950. E Vera Eunice de Jesus, nascida em 1953. O primeiro filho, João José faleceu em 1977, logo após a morte de Carolina, morreu jovem, tinha má saúde, talvez consequência dos anos vividos na favela do Canindé. José Carlos morreu em 2016, vítima de atropelamento na cidade de São Paulo. José Carlos era morador de rua, e viu no álcool seu único consolo, já que jamais teve ajuda da irmã Vera Eunice. Vera Eunice não o reconhecia e aceitava como irmão, alegando que por não serem filhos do mesmo pai, as obras e bens de Carolina pertenciam somente à ela. Nós, filhas de José Carlos até hoje não somos aceitas pela tia, que nos envia mensagens de WhatsApp ofensivas e discriminatórias. Infelizmente nós, netas da Dra. Carolina, assim como nosso pai José Carlos, suportamos diversas dificuldades financeiras, pois também não tem acesso a nada do grande acervo cultural deixado pela avó. Nós, descendentes da Dra. Carolina Maria de Jesus ainda habitamos o 'Quarto de Despejo'. Uma triste realidade. Realidade essa que foi veementemente repudiada pela Dra. Carolina, nossa avó, em suas obras. CANSAMOS. Queremos nossa dignidade de volta.

Fontes jornalísticas como o G1, Folha de São Paulo, entre outras, também publicaram matérias referente aos acontecimentos que envolve a obra de Carolina e os direitos autores da autora. As netas de Carolina afirmam que vivem a segunda edição de *Quarto de Despejo*, considerado a difícil situação que enfrentam.

A partir desses acontecimentos é possível notar que os espaços sociais, culturais e políticos de privilégios, demarcado socialmente por homens burgueses,

5 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/em-carta-de-repudio-estudiosos-de-carolina-maria-de-jesus-pedem-que-familia-de-audalio-dantas-entregue-cadernos-da-escritora-1-25282575>. Acesso em 06 de outubro de 2023.

ainda permanecem sendo espaços ausentes de representação da mulher negra. A exclusão que a cultura afro-brasileira recebe nestes e nos mais diversos campos sociais reflete os estigmas e preconceitos em relação a esse povo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Diante disso, considera-se a escrita literária das mulheres afro-brasileiras uma escrita de resistência. É por meio do aspecto autoficcional tanto em Carolina quanto em Conceição Evaristo, que mulheres negras não cedem ao sistema demarcado pelo patriarcado e pela hegemonia, mas resistem por meio de sua escrita literária. E (re)existem em meio a uma uniformização que tenta silenciá-las, apagar e minimizar suas grandiosidades e diversidades, é por meio da poesia afro-brasileira que encontram outras formas de existir em meio a todo esse sistema de exclusão, “afirmando um contra-discurso à literatura produzida pela cultura hegemônica, os textos afro-brasileiros surgem pautados pela vivência de sujeitos negros/as na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas [...]” (Evaristo, 2009, p.27).

Objetiva-se elaborar outros discursos em que elas possam construir e ficcionalizar dificuldades advindas de práticas racistas e sexistas, mas também, em tom de lirismo, tecer versos e prosas que recriem suas identidades, entoem seus amores, desafios, dores, histórias, resistências e ancestralidades (Santiago, 2012, p. 146). No que se refere à escrita e à construção das identidades negras, a autora Santiago (2012) enfatiza a importância da escrita de uma literatura nacional não apenas sobre o negro, mas a partir do negro, é também uma forma de reafirmar e reinventar suas singularidades, e desconstrução de estereótipos dos personagens representados na literatura tradicional, bem como evidenciar as novas visões e formas de abordagens da presença da mulher negra na história da literatura. Acerca da Literatura Afro-brasileira, Santiago (2012) demonstra que a literatura de mulheres negras surge para reinventar uma escrita a partir das próprias vivências.

## **AGRADECIMENTOS**

---

Agradeço à toda a coordenação e à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) pela ajuda de custo concedida para a participação e locomoção durante os

dias do evento CONEDU. Os meus mais sinceros agradecimentos por incentivarem uma educação pública, gratuita e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

---

BARTHES, R. A morte do autor. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. Revisão de tradução André Stahel M. da Silva. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 57-64.

COMPAGNON, A. O autor. *In*: COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. 19ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p.47-93.

CHARTIER, R. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. Tradução de Luzmara Curcino e Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares**, v. 1, n. 1, 2005

EVARISTO, C. **Becos de Memória**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2018.

EVARISTO, C. A Escrivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C.L.; NUNES, I.R. (Org.) **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

FOUCAULT, M. O Que é um Autor? *In*: FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p.265-298.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Tradução de Laurent León Schaffter. São Paulo: Editora da Revista dos Tribunais, 1990.

JESUS, C.M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

LEITE, J.F. **Autoescrituras performativas**: do diário à cena. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017. P.19-81.

LUDMER, Josefina. Literaturas pós-autônomas. Publicado na Ciberletras - **Revista de crítica literária y de cultura**, n. 17, julho de 2007. Disponível em: <http://www.culturaebarbarie.org/sopro/n20.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LEJEUNE, P. O pacto autobiográfico. *In*: LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Tradução de Jovita Maria Gergheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.13-103.

MAINGUENEAU, D. Obra, escritor e campo literário. *In*: MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**: enunciação, escritor, sociedade. Tradução de Marina Appenzeller e revisão da tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.27-80.

SANTIAGO, A.R. **Vozes literárias de escritoras negras**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/771>. Acesso em: 27 de jun. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.007

# AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

**WAGNER BERTO DOS SANTOS DINIZ**

Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional de Sociologia – PROFSOCIO/UFCG, dinizsantos.wagner@gmail.com;

**MELÂNIA NÓBREGA PEREIRA DE FARIAS**

Doutora em Ciências Sociais (UFCG), docente do quadro permanente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/CDSA/UFCG), email: melania@servidor.uepb.edu.br

## RESUMO

Este estudo objetiva compreender as configurações que a abordagem da educação para as relações étnico-raciais tem a partir do ensino da sociologia no currículo do Novo Ensino Médio. A pesquisa demonstra os impactos resultantes do movimento compreendido como Reforma Empresarial da Educação (FREITAS, 2018, p. 38 e 39), que, no currículo da educação básica brasileira, chega as vias de fato por intermédio da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei 13.415/17, e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). A partir da aprovação desses marcos regulatórios os sistemas de ensino apresentaram suas propostas curriculares baseando-se nos novos parâmetros estabelecidos. Adota-se como corpus para a presente pesquisa o Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado da Paraíba (2020). A partir da análise evidencia-se a negligência a qual foi relegada a educação para as relações étnico raciais bem como os marcos regulatórios que tratam sobre essa temática. Nota-se a partir do estudo que, paralelo a diminuição, ou mesmo desaparecimento, da perspectiva das relações étnico raciais da proposta curricular analisada, há uma emergência de uma abordagem formativa centrada em valores, princípios propagados pelo neoliberalismo. O currículo é compreendido aqui enquanto resultado de uma produção político discursiva (SILVA; MOREIRA, 2019), partindo das contribuições de Laval (2003) e Dardot (2016), identificamos a ampliação das políticas neoliberais no campo da educação, o que concorre para o fortalecimento da ação de descredenciamento do espaço da sociologia como saber necessário para formação dos jovens. A pesquisa parte de

abordagem qualitativa, sendo utilizado para fins de análise e interpretação de dados a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) e da análise documental a partir de Godoy (1995). As reflexões empreendidas no presente estudo contribuem com as discussões no campo do currículo de sociologia do ensino médio e as possibilidades de abordagem da educação para as relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Ensino de sociologia, Educação para as relações étnico-raciais, Currículo, Reforma Empresarial da Educação.

## INTRODUÇÃO

---

Para compreendermos o cenário educacional do Estado, indicar quais as possibilidades para o ensino da sociologia escolar na Paraíba e, a partir disso, discutir como a questão racial pode ser tratada dentro desse Componente Curricular, faremos uma discussão introdutória com base em algumas categorias de análise presentes como marcadores no Censo Escolar. Este é considerado o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e também a mais importante pesquisa educacional brasileira. Dessa maneira, estabelecemos como questão norteadora da pesquisa: Quais as possibilidades de abordagem da questão racial no ensino de sociologia a partir dos elementos que subjazem a formatação do currículo do ensino médio no Estado da Paraíba?

O objetivo principal desse trabalho é estabelecer as condições de abordagem do debate racial a partir do ensino de sociologia e dos elementos que subjazem a formatação do currículo do ensino médio. Sendo assim, exigir-se-á a verificação da relação existente entre fenômenos sociais e políticos na configuração da política educacional e curricular adotada a nível nacional e suas reverberações na formatação do currículo do ensino médio do estado da Paraíba.

Iniciaremos por uma breve apresentação e discussão dos dados gerais referentes ao ensino médio contidos no Censo Escolar 2020. Com base nesse detalhamento indicaremos quais os avanços que a Paraíba tem alcançado nos últimos anos em matéria de ensino médio. Em seguida discutiremos a Proposta Curricular do Estado, cujo terreno ainda é muito carente de análise tendo em vista que o documento foi aprovado no mês de dezembro de 2020. Configurando-se como objetivos específicos: 1) análise dos marcos regulatórios da política curricular nacional e do estado da Paraíba, com vistas a identificar suas referências político-pedagógicas; 2) Examinar a influência dos Organismos Internacionais na condução de reformas no sistema de educação nacional e seus impactos na estruturação de novos modelos de escola;

Acreditamos que esse caminho metodológico permitirá a elucidação da escola paraibana hoje e de como, a partir dos marcos regulatórios, se desenha a proposta curricular da rede estadual de educação no tocante ao ensino médio. Esse esforço metodológico é o percurso que indicará, em nosso sentir, qual o lugar para a sociologia hoje na educação do estado da Paraíba, demonstrando que seu espaço no currículo está atrelado a uma conjuntura de fatores endógenos e exógenos que

envolvem a um amplo fenômeno intitulado de Reforma Empresarial da Educação. Esse entrelaçamento de fatores que conduzem a formatação do sistema educacional pode acolher ou distanciar a discussão étnico racial dentro da sociologia uma vez que o currículo se desenhará com base nos dados que serão analisados. Essa é a questão que esse estudo se destina a responder.

## **METODOLOGIA**

---

No esforço metodológico adotado para construção desse trabalho, considerou-se como ponto fulcral a ideia de que o ensino de sociologia não se constrói no vácuo. Assim como também não é fruto de ocasião a configuração dos currículos e da educação para as relações étnico-raciais.

Assim sendo, a pesquisa foi estruturada de maneira a permitir, de forma ampla, a evidência dos elos de ligação entre os elementos constitutivos e determinantes da organização educacional nacional. A partir de então estabelece-se o lócus da pesquisa que compreende o currículo do ensino médio da rede estadual de educação do estado da Paraíba.

Portanto, as possibilidades de abordagem da questão racial no ensino de sociologia serão analisadas no referido lócus da pesquisa que está definido e correlacionado imediatamente a partir da formatação do ensino médio nacional. Por esta razão se faz necessária também análise de documentos tais como a Lei 13.415/17e a BNCC, que por sua vez sofrem influência de uma série de elementos mais amplos que serão sinalizados. A partir desta discussão será feita abordagem dos elementos basilares que constituem o ensino médio no estado da Paraíba. Servirá de base para levantamento de dados relatórios do IBGE, documentos oficiais bem como os dados do Censo Escolar.

A pesquisa terá natureza descritiva por concorrer para o estabelecimento de correlações entre fenômenos bem como apresentar suas características. No que se refere ao delineamento a pesquisa se enquadrará como qualitativa considerando que: "a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques" (GODOY, 1995).

A pesquisa é bibliográfica e documental, pois tomamos os livros como fontes fulcrais para desenvolvimento da pesquisa no que se refere a análise dos

fenômenos. Seguindo o que propõe Gil (2002) tomamos como base os *livros de referência* que possibilitaram a localização das informações pretendidas e/ou os encaminhamentos e direcionamentos necessários. Entendemos que “pode-se falar em dois tipos de livros de referência: livros de referência informativa, que contém a informação que se busca, e livros de referência remissiva, que remetem a outras fontes” (GIL, 2002).

Houve a necessidade de analisar-se os elementos constitutivos do problema de pesquisa a partir de cinco documentos em especial; são eles: a Base Nacional Comum Curricular, a Lei 13.415/17, a Lei 10.639/03, o Referencial Curricular do Estado da Paraíba e a Lei 11.100 de 06 de abril de 2018 que cria o programa de Educação do Estado da Paraíba . Esses documentos são a base para verificarmos os desdobramentos da reforma empresarial da educação bem como da luta política inerente ao estabelecimento da política curricular explanados a partir de referenciais teóricos específicos.

Para apresentação e discussão dos elementos que compõe o que designamos de reforma empresarial da educação, proceder-se-á com uma discussão teórica centrada fundamentalmente nos trabalhos de Dartdot e Laval (2016 e 2004). Para fins da recuperação histórica acerca do ensino de sociologia no Brasil tomamos como base principal os estudos de Santos (2002). Também foram consideradas colaborações de trabalhos que versam sobre a temática do ensino de sociologia. Esses trabalhos foram reunidos a partir de breve inventário implementado através de levantamento realizado em plataformas tais como o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e o Portal de Periódicos Capes.

Já no que se refere a análise do contexto de escolas do ensino médio no Estado da Paraíba considerou-se os dados obtidos a partir de relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Quanto a documentos e instrumentos do modelo de Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba, foram obtidos através da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia.

No que concerne a questão racial, procede-se com a análise dos documentos que versam sobre a implementação das DCNERER a nível nacional e no estado da Paraíba. Ao analisar o Referencial Curricular daquele estado, estabelece-se um quadro de conceitos ligados a questão racial e, diante das presenças e ausências dessas categorias bem como da legislação que versa sobre a matéria, estabelecemos os desdobramentos da pesquisa. A análise da política curricular adotada teve

por base os pressupostos teóricos e metodológicos estabelecidos por Pontes e Macedo (2011) e por Silva e Moreira (2019).

Assim sendo, acompanhamos o pensamento de que “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” (GODOY, 1995).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

A Paraíba integra o território da região Nordeste e tem uma área territorial de 56.467, 242 km<sup>2</sup>, conta com uma população estimada em 4.059.905 pessoas. O número de matrículas no Ensino Médio em 2020 foi de 138.340.<sup>1</sup> De acordo com o IBGE, em 2020 649 escolas ofertavam o ensino médio sendo, de acordo com o Censo Escolar 2020, 478 da rede pública e 171 da rede privada de educação.

O número de matrículas no ensino médio por dependência administrativa tem variado nos últimos anos. No ano de 2013, quando da elaboração do Plano Estadual de Educação, havia um total de 139.415 matrículas no ensino médio em todo o estado, sendo 111.444 concentradas na rede estadual de ensino. Em 2020, sete anos depois, o número de matrículas no ensino médio da rede estadual era 105.324. No período compreendido entre 2013 e 2020 a rede estadual de ensino tem uma diminuição de matrículas no ensino médio de 5,8%. No mesmo espaço de tempo o ensino médio da rede federal apresentou um aumento de 103,26% no número de matrículas, saindo de 3.742 em 2013 para 7.306 em 2020. Mesmo assim, percebemos uma predominância de matrículas na rede estadual de educação que concentrou em 2020 um percentual de 79,8% de todas as matrículas do ensino médio em todo o estado da Paraíba. No mesmo período, o quadro de professores da Rede Estadual de Ensino, na etapa do Ensino Médio, era composto por um total de 11.056 professores. Desse total, 96,7% tem nível superior completo. No que se refere ao indicador de adequação da formação docente para a etapa de ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de sociologia, em que apenas 27,5% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada.

Essa configuração confere a sociologia escolar uma completa pauperização no trato dos temas relevantes e dos objetivos fulcrais que sustentam a razão da

---

1 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

disciplina no ensino médio. A proeminência de turmas desassistidas por um professor com formação sociológica adequada anuncia uma completa desatenção ao componente e traz consigo a revelação ou confirmação do consentimento de que os saberes sociológicos podem ser ensinados por profissionais diversos.

Isso implica dizer que, em virtude de ter como ministrante, na maioria das turmas, docentes que, embora sejam muitas vezes da área de conhecimento afim, desconhece ferramentas e estratégias inerentes à “imaginação sociológica”. Isso pode concorrer para o comprometimento da discussão de temas complexos como é o caso da questão racial em virtude de sua complexidade teórica e epistemológica, considerando o contexto socio histórico do Brasil. Não estar-se a condenar aqui a interpretação da categoria raça que podem vir a ter outros profissionais com maior possibilidade de, na ausência do sociólogo, ministrar a disciplina de sociologia, como historiadores, filósofos e geógrafos.

O que se questiona, conforme objetivado pelo presente trabalho de dissertação, é compreender os espaços de que a sociologia dispõe no ensino médio estadual da rede de educação pública da Paraíba. Perceber que 72,5% das turmas não tem aulas com um profissional formado na área é equivalente a expor um esvaziamento de professores licenciados em Sociologia ou Ciências Sociais em exercício no ensino médio na Paraíba. É oportuno sinalizar que esse contexto de exclusão do professor específico para o componente curricular tem impacto direto no que compreendemos como espaço da sociologia no Ensino Médio. Considera-se aqui absolutamente comprometida e pauperizada uma aula em que se quer promover um debate de cunho sociológico cujo professor não tenha a formação básica necessária.

Tendo-se apresentado e discutido dados sobre o Ensino Médio na Paraíba pode-se perceber o cenário atual da etapa final da educação básica no Estado. No que se refere a rede estadual de educação, consegue-se conglomerar dados que são de fundamental importância para compreender-se a condição de presença da disciplina de sociologia no currículo. É possível entender que, mesmo tomando como base um único estado da federação para analisar os desdobramentos das reformas e reordenações nacionais no âmbito do ensino médio, o universo ainda se caracteriza muito amplo, para tanto faz-se o recorte e a opção metodológica por analisar apenas a condição da sociologia no currículo da rede estadual de ensino. Seguindo nessa perspectiva passa-se doravante a análise e discussão da Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

## **A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM AÇÃO**

No primeiro semestre do ano de 2019 a SEECT/PB definiu a equipe de coordenadores e realizou processo seletivo simplificado interno<sup>2</sup> de bolsistas para atuarem no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC. O edital selecionou candidatos para desempenharem a função de redatores e formadores das Propostas Curriculares do Estado da Paraíba. A seleção contemplou duas equipes, sendo uma para redação da Proposta Curricular da educação infantil e do ensino fundamental e outra para o ensino médio e os itinerários formativos.

No segundo semestre do ano de 2019 as atividades da equipe de coordenadores e redatores prosseguiu com os trabalhos. Deu-se início aos estudos dos referenciais curriculares e da BNCC, seguindo-se da definição da estrutura da Proposta Curricular, elaboração da primeira versão do documento e rodas de conversas com especialistas das universidades Paraibanas.

Já em 2020 a equipe realizou a escuta de alunos, professores e gestores das escolas de ensino médio por meio da organização de seminários de escuta com escolas-piloto. Além disso, durante o ano de 2020 aconteceram consultas públicas, de forma online, dos textos da Formação Geral básica e dos Itinerários Formativos; recebimento de leituras críticas (CEE e Instituto Reuna) e a revisão e elaboração da versão final da Proposta Curricular. No dia 19 de novembro de 2020, em Sessão Solene online, transmitida pelo canal da SEECT/PB, aconteceu a entrega da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba da SEECT para o Conselho Estadual de Educação – CEE/PB.

O CEE apreciou a proposta e, em menos de 30 dias decorridos após o recebimento do documento, aprovou o Novo Currículo do Ensino Médio da Paraíba por meio da Resolução CEE Nº 296/2020. O documento a partir de então chamado de Referencial Curricular da Paraíba, composto de mais de 840 (oitocentos e quarenta) páginas, apresenta todo o arranjo do Ensino Médio. Nele estão organizadas a Formação Geral Básica, Formação Diversificada que compõe os Itinerários Formativos e orientações acerca dos Itinerários de Formação Técnica e Profissional.

2 Edital nº 025/2019 - PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO INTERNO DE BOLSISTAS PARA ATUAREM NO PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba no dia 05 de julho de 2019, p. 9,10,11 e 12.

Também estão elencadas todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e conteúdos a serem estudados durante o Ensino Médio, além de também estar presente algumas metodologias possíveis de ser adotadas pelos profissionais da educação.

O tópico dois ponto quatro do capítulo dois, que trata sobre a Formação Geral Básica, apresenta o Referencial Curricular para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área contou com quatro redatores, sendo um para cada componente curricular, e um coordenador de área. Os redatores logo no texto introdutório lembraram que o conjunto dos componentes curriculares que integram a área são fundamentais,

Tais abordagens contemplam aspectos que ajudam no desenvolvimento humano, social, psicológico, pedagógico e afetivo, o que faz com que os componentes curriculares dessa área do conhecimento tenham um papel basilar para a proposta da BNCC de formação integral da estudante e do estudante do Ensino Médio (PARAÍBA, 2020, p. 382).

A organização das ideias do texto indica uma perspectiva que visa alinhar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no sentido de uma integração curricular como aspecto fundamental para alcançar a educação integral. Nesse sentido, os valores acolhidos pela BNCC e pela reforma como um todo, estão inseridos nessa área de conhecimento e emergem a todo momento durante o texto introdutório e a exposição dos princípios fundamentais que norteiam a área. Com frequência os redatores lembram que é função da área de conhecimento, em uma ação integrada com as demais áreas, colaborar para a construção de uma sociedade **justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável, solidária**.

Os redatores, em atenção ao caráter crítico da área de conhecimento, acolheram o argumento que expõe a correlação da reforma do ensino médio com fatores mais amplos. Ao elencar doze princípios fundamentais faz importante consideração acerca da observância de relatórios e interferências de instituições externas.

I) Observância dos relatórios e interferências da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) sendo o Brasil um parceiro estratégico que obedece a determinados instrumentos jurídicos e diretrizes econômicos, do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e do Banco Mundial em cuja repercussão econômica na política educacional do Brasil é efetiva tornando as demandas financeiras muitas vezes maiores que as pedagógicas (PARAÍBA, 2020, p. 386).

É absolutamente importante que o texto do Referencial Curricular da Paraíba abarque tal consideração acerca da predominância das demandas financeiras em detrimento das pedagógicas. Esse é um documento perene que será revisitado por vezes por educadores e pesquisadores que terão nele registrado um importante precedente para dilatar novas análises acerca das interferências de organizações internacionais na educação nacional. Ao mesmo tempo essa afirmação revela a situação prática discutida e analisada teoricamente no primeiro capítulo deste trabalho de dissertação.

No processo de estruturação dos conteúdos a serem trabalhados dentro da área de conhecimento em cada componente curricular, foram estabelecidas seis unidades temáticas. Cada unidade temática apresenta uma fundamentação teórica bem como suas definições, são elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Criatividade e Tecnologia; Política e Trabalho.

Em torno dessas unidades deverá girar as discussões promovidas no campo da História, Geografia, Filosofia e Sociologia que são os componentes curriculares que integram a área. Cada uma dessas disciplinas teve um redator específico que trabalhou com base nos princípios gerais orientadores da Reforma do Ensino Médio, da BNCC e do Referencial Curricular da Paraíba para assim estabelecer os fundamentos teóricos específicos de cada componente.

A redação do tópico que versou especificamente sobre a Sociologia teve como redatora a professora Caroline Diniz Nóbrega Alves que é professora da Rede Estadual de Ensino da Paraíba desde o ano de 2012. A redatora revisita importantes características do ensino de sociologia no ensino médio. Ao iniciar o texto introdutório é exposto um dos principais desafios para o professor de sociologia do ensino médio que se configura na missão de apresentar uma disciplina completamente nova e estranha àqueles alunos que estão na 1ª série do ensino médio. A sociologia tem como referência inicial a Geografia e História na etapa do Ensino Fundamental. A redatora aponta que deve-se apoiar-se nesse conhecimento prévio tendo como objetos de leitura crítica o senso comum, a intolerância, os preconceitos, estereótipos e estigmas usando para isso a imaginação sociológica (PARAÍBA, 2022).

Há no Referencial Curricular, no tópico específico para a sociologia, um contínuo de conteúdos que significa uma sequência predefinida que deve ser priorizada:

[...] no que se refere ao estudo dos objetos de conhecimento, **para a 1ª série**, indicamos iniciar com o Surgimento da Sociologia, buscando orientar o estudante dentro das perspectivas do pensamento sociológico, desmontando o senso comum e iniciando o processo de aprimoramento ao pensamento crítico.

**Já na 2ª série**, partimos da premissa que o estudante já possui algumas habilidades adquiridas e busca-se desenvolver outras tantas principalmente dando referência a cultura e Diversidades, mas sem esquecer dos temas Direitos Humanos Trabalho e Desigualdades Sociais como sendo o fio condutor para esta série.

**Na 3ª série** elencamos as questões que envolvem os processos de Formação Política, tais como: Democracia, Representação Política, Ideologia, além de questões sobre Religiosidade e Cultura. Isso permitirá que os estudantes ampliam sua visão de mundo, seu vocabulário adquirindo novas formas de percepção, de compreensão e de crítica da sociedade em que vivem (PARÁIBA, 2020, p. 424).

Percebe-se então a organização de uma sequência metodológica que lembra o sumário do livro didático. Não pretende-se aqui entrar na ceara da avaliação dessa divisão de conteúdo entre as séries. Nos é caro, no entanto, visualizar quais conteúdos estão contemplados nas três séries do ensino médio no ensino de sociologia que está garantido na Formação Geral Básica.

Ao estabelecer esses temas a serem abordados pela sociologia, considerou-se certamente, dentre todas as exigências e condicionantes correlatas ao novo ensino médio, as condições em que o componente curricular se encontra no ensino médio. Isso que inclui: disponibilidade de carga horária, perfil do profissional que leciona a disciplina, perfil do estudante. Essa organização curricular foi levada em consideração já em 2021 quando da Escolha do Livro Didático.

Além disso, outros aspectos escolares foram impactados com o delineamento feito para a disciplina. A exemplo pode-se indicar que as escolas tiveram a possibilidade de realizar um trabalho sistemático de escolha do livro didático baseando sua preferência pelas coleções que mais atendessem ao Referencial Curricular do Estado da Paraíba. Isso significa, de forma mais objetiva, a seleção de temas centrais a serem abordados nas aulas e exatamente por isso entende-se aqui tratar-se de tema sensível.

## **O DEBATE RACIAL NO CURRÍCULO: CONDIÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS DE ABORDAGEM**

A escola assume cada vez mais caráter de instituição total no que diz respeito à educação. Essa é uma característica complexa já que a instituição escolar existe e ocupa um tempo. Mesmo para a etapa escolar obrigatória, os sistemas de ensino precisam selecionar o que deve e o que não deve ser ensinado. O currículo, portanto, precisa ser sistematizado e necessariamente os componentes curriculares precisam ser elegidos pelos sistemas de ensino.

Essa seleção e estruturação do currículo acontecem, conforme já se discutiu anteriormente, de forma vária e complexa. É fundamental perceber que “é a partir das negociações e disputas [...] que os sentidos e interesses se hibridizam na formulação da política curricular” (SILVA e MOREIRA, 2019). Portanto, pode-se considerar que o contínuo esforço em aperfeiçoar o currículo leva a uma situação em que “as escolas vão se tornando cada vez mais agentes primários de socialização, instituições totais, porque incidem na globalidade do indivíduo” (SACRISTÁN, 2017).

Partindo desse entendimento de que a escola é um agente primário de socialização, percebe-se o impacto que tem essa instituição na sociedade. Assim sendo, em uma sociedade como a Brasileira, que apresenta um histórico processo de *racismo estrutural* (ALMEIDA, 2019), configura-se como matéria de primeira ordem arrimar a questão racial às políticas curriculares.

Nesse sentido passa-se a recuperar brevemente o histórico de ações políticas que configura a inserção da pauta racial no cerne da educação nacional. Esse percurso compreende o delineamento dos aspectos estruturantes que circundam a relação do debate racial com a educação o que leva a compreender as condições em que se encontra essa relação no atual Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado da Paraíba. O processo de inserção da pauta racial na educação encontra gargalo nos arranjos curriculares contemporâneos movidos pela reforma empresarial da educação o que representa riscos para a manutenção da educação abrangente, e inclusiva. A ação institucionalizada do Estado no campo educacional é fundamental para a matéria, considerando que “o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais [...]” (ALMEIDA, 2019).

No Brasil, a partir dos anos 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país, o Movimento Negro passou a se reconfigurar com ênfase na educação (GOMES, 2017). A partir de então um importante aspecto político é que a

ação articulada de intelectuais e ativistas, tendo avançado nos estudos de pós graduação, passou a direcionar pesquisas na seara da educação o que revelou o racismo presente nas práticas e rituais escolares (GONÇALVES, 1985 *apud* GOMES, 2017).

Doravante passou a emergir a discussão acerca de ações afirmativas bem como o acirramento das tensões em torno da incorporação dos saberes do povo negro aos currículos. Gonçalves (2011) aponta que a ação de alguns intelectuais à frente de algumas Secretarias de Educação denunciou que inserção de tais conteúdos nos currículos esbarrou na ideia de que a função da escola era desenvolver conteúdos universais. Essa perspectiva desconsidera a cultura africana, como se esta fosse de natureza secundária, não fazendo parte dos conteúdos tidos como universais para a formação do cidadão brasileiro (GONÇALVES, 2011).

No ano de 2001 o Brasil participa da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada na África do Sul. Reconhece-se assim internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país (GOMES, 2019). Esse marco permitiu o avanço da agenda ligada a incorporação dos saberes historicamente acumulados do povo negro ao campo da educação, uma vez que o Plano de Ação de Durban, resultante da Conferência, previa a promoção do ensino como instrumento de luta contra o racismo (COLEHO; SOARES, 2011).

Esse movimento há que se ressaltar, não partiu do interior do sistema educacional, como aponta Muller, Coleho e Ferreira (2015). O estabelecimento de Diretrizes e Bases para Educação Étnico-Racial foi fomentado por movimentos diferentes que convergiram para o mesmo fim. A resistência histórica do povo negro, o Movimento Negro, a sociedade civil organizada e compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil através de Declarações e Convenções apontaram lacunas no sistema educacional da época indicando necessidade de revisão.

A confluência de ações políticas resultante de tais movimentos teve impactos decisivos na política curricular adotada no país. Nesse empreendimento várias iniciativas legais passam a ser adotadas com o objetivo de institucionalizar a implementação de uma educação que atentasse para as relações étnico-raciais. No ano de 2003 foi sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639<sup>3</sup>. Após a publicação dessa lei foi publicada a Resolução CNE/CP N° 1, de 17

---

3 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.

de junho de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses marcos legais normativos estabeleceram a necessidade dos estados e sistemas de ensino de todo país editarem normas similares atendendo as orientações dispostas nas DCNERER.

O campo curricular passa a incorporar compulsoriamente a discussão ligada as relações étnico-raciais. Isso implica que esse tema passou a ocupar espaço nos materiais didáticos, bem como formação de professores e pesquisas no campo da educação. Porém o currículo se constitui em campo de disputa que não compreende apenas espaço institucional, mas também a questão de hegemonia narrativa. Assim sendo, nesse território em disputa, é de suma importância que no âmbito das políticas públicas, sobretudo, o currículo, exista o debate da desconstrução eurocêntrica<sup>4</sup> (SOUZA; CARNEIRO, 2019). Por essa razão,

[...] a agencia não se conforma diante do estabelecimento de uma lei, mas busca a construção de novos sentidos no contexto da prática política curricular. Busca fixar, mesmo que temporariamente, mudanças nas práticas cotidianas da escola e no imaginário social mais amplo como efeitos dessa política, para além do prescritivo. Permanece empenhada em desenvolver estratégias políticas para introduzir a incerteza, a ambivalência, o ruído e a dúvida para combater estratégias discursivas essencializadas do racismo (PONTES; MACEDO, 2011, p. 194).

Sobretudo no contexto de ações movidas pela Reforma Empresarial da Educação, a vigilância pela validação cotidiana das DCNERER nas práticas pedagógicas docentes não pode ser episódica. As “políticas neoliberais exercem pressões sobre o sistema educacional para que os objetivos empresariais e mercadológicos sejam os principais, quiçá, únicos, na formação escolar” (SOUZA; CARNEIRO, 2019).

Conforme apontado por Souza (2003), *apud* Souza; Carneiro (2019), a lógica pautada pela política neoliberal gera o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios e amplia a discussão no campo da lógica mercadológica. Esse arranjo contribui para a vasão de perspectivas educacionais manietadas aos princípios da reforma empresarial da educação.

4 Eurocentrismo aqui é entendido como construção hegemônica de determinados saberes em detrimento de outros (SOUZA; CARNEIRO, 2019).

Isso acontece na medida em que o sistema de educação é estruturado com base em modelos de gerencialismos empresariais com vistas a atender as demandas do capital financeiro. Nesse contexto a escola e os conteúdos abordados durante as aulas são delineados por avaliações externas, metas estabelecidas por organismos internacionais e princípios éticos que tentam a incorporação, por parte dos estudantes, de competências socioemocionais pautadas no perfil do profissional versátil. Com essa configuração, esse universo contempla os aspectos tecnocráticos em uma perspectiva de instrumentalização da educação em detrimento da perspectiva formativa crítica no que concerne a educação para as relações étnico raciais.

Por conseguinte, o estabelecimento de uma legislação educacional específica para o trato da matéria em tela, qual seja: a questão racial, é fundamental. Os marcos regulatórios sacramentam o avanço da luta política secular do povo negro em nosso país. As políticas afirmativas em geral contribuem positivamente para a produção de novas perspectivas epistemológicas no campo do conhecimento histórico e da perspectiva formativa da cidadania brasileira reconhecidora e respeitadora das diferenças.

Isso posto, é crucial a observância do currículo enquanto resultado de uma produção político discursiva. Essa produção se estabelece a partir de negociações e disputas que aglutinam diferentes discursos. Isso evidencia a condição do currículo enquanto processo político inacabado, tendo em vista o fluxo contínuo do ranger entre os distintos grupos cujos saberes disputam no campo curricular.

No estado da Paraíba, o estabelecimento institucional da relação curricular com a questão racial se deu no ano de 2010, sete anos após a promulgação da Lei 10.639/03. A partir da publicação da Resolução Nº 198 de 01 de junho de 2010, foram estabelecidas as regulamentações para as Diretrizes Curriculares Para Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena no sistema estadual de ensino.

O atual Referencial Curricular do Ensino Médio da Paraíba sinaliza episodicamente atenção a legislação supracitada. Entretanto é largamente visível o esvaziamento dessa discussão no texto do documento. Em todo o texto que se constitui de mais de oitocentos e cinquenta páginas, o termo "raça" aparece 6 (seis) vezes. O termo é frequentemente apontado em contexto de respeito aos direitos humanos e de negação de atitudes discriminatórias. A seguir apresenta-se um

quadro com algumas palavras inerentes à questão racial e a quantidade de vezes que aparece no texto do Referencial Curricular do Ensino Médio.

**TABELA 02 - Identificação de termos ligados a temática racial**

TERMO DE REFERÊNCIA	NÚMERO DE REPETIÇÕES
RAÇA	06
RACISMO	43
RACISMOS	01
RACIAL	04
RACIAIS	05
RACISTAS	01

**Fonte:** Elaborada pelo autor com base nas pesquisas.

A referência aos termos acontece em momentos vários. Porém, o contexto em que são empregados é sempre o mesmo: promover a formação de uma sociedade mais justa, igualitária, e livre de preconceitos. A proposta curricular envolve com frequência os marcadores sociais de diferença (raça, gênero, classe, entre outros). O terceiro itinerário, por exemplo, pontua em um dos seus objetivos gerais a categoria **raça** resumindo-se a orientar a discussão acerca da interseccionalidade entre esta e outras categorias da ordem dos marcadores sociais. Entende-se aqui que a discussão integradora a fim de evidenciar elos entre os fenômenos sociais por meio da interseccionalidade entre categorias é um importante elemento formativo para estar presente no ensino médio.

Do ponto de vista da consideração dos elementos legais que versam sobre a temática da Educação Para as Relações Étnico Raciais, o Currículo é extremamente vago. Dos marcos regulatórios estabelecidos nacionalmente o único ao qual se faz referência é a Lei 10.639/03. A equipe de redatores não faz qualquer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecidas nacionalmente. De igual maneira não há considerações diretas acerca da Resolução N° 198 de 01 de junho de 2010.

É mister destacar que a não referência a esses marcos regulatórios não significa necessariamente o negligenciamento dos saberes afro-brasileiros. Igualmente

não significa a desconsideração da importância das relações raciais para a educação. O Referencial Curricular do Ensino Médio na Paraíba prevê o reconhecimento aos saberes das populações negras ao fazer referência a estes.

Entretanto, ao ofuscar os marcos regulatórios que fazem referência direta a essas temáticas o currículo termina por concorrer para a pauperização do tema. Os marcos regulatórios além de conferir legitimidade ao trato da matéria, são materializações de lutas políticas e sociais históricas e do emprego de intelectuais comprometidos com a questão racial. Além disso, são atos normativos que devem servir de apoio e referência direta da organização curricular da educação básica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

As políticas neoliberais estrategicamente passam a atuar no sentido da instrumentalização da educação no objetivo de conduzir o processo formativo de jovens estudantes. Estes precisam adquirir princípios éticos e incorporar habilidades e competências ligadas ao mundo do trabalho. Esse direcionamento termina por distanciar a noção de uma educação emancipadora, que preserve elementos que visem atingir de forma equânime e democrática a formação cidadã e humanitária dos indivíduos.

Com o intuito de compreender os elementos que subjazem o ensino de sociologia no ensino médio, debruçou-se sobre o estudo de fenômenos amplos que caracterizam o que chamamos de reforma empresarial da educação. Além disso, ao examinar o Referencial Curricular do Estado da Paraíba, denuncia-se a reverberação prática de todo esse contexto de ascensão dos princípios neoliberais ao campo da educação.

Como consequência das influências externas de organismos internacionais, se construiu desde a década de 1980 a ideia de uma educação voltada para atender as demandas do mercado. Essa orientação tinha como um dos principais aspectos a formação de indivíduos capazes de ***“aprender a aprender.”*** Essa versatilidade implica a rápida adequação do sujeito a situações inusitadas na vida pessoal e no campo de trabalho, cada vez mais presentes na vida das pessoas no século XXI. Com o considerável avanço das tecnologias da informação e a necessidade de operacionalização de novas e sofisticadas plataformas digitais, o currículo passou a prestigiar conhecimentos diretamente ligados a esse universo.

Nesse sentido a escola passa a ser repensada dentro da lógica neoliberal. Além de reconfigurar o plano curricular, esse contexto atinge a instituição escolar em todos os aspectos. A organização pedagógica, administrativa e a gestão escolar passam a se configurar mediante princípios de regulamentação gerencial da educação pública ao molde do gerencialismo de uma empresa privada. Isso significa que o fazer pedagógico dos professores e gestores escolares passam a perseguir metas estabelecidas a partir de relatórios de organizações externas. O sucesso é regulado e aferido por meio de avaliações externas que privilegiam a visão padronizada dos sistemas de ensino, determinando sempre novas metas e indicando pontos de melhoria continuamente.

Esse exercício tenciona a ação dos professores e gestores que são cobrados no sentido de implementar o modelo de educação. O objetivo deve ser sempre a elevação da escola ao patamar de *instituição eficaz*, dando assim uma resposta positiva a sociedade. Na medida em que a instituição se distancia desses princípios, ela concorre para a sua própria destruição uma vez que não atende aos padrões de qualidade amplamente difundidos.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo, Pólen, 2019.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução de Alexandre Werneck. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei 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. DOU. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Publicação Original. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina, trabalho%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20social>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.684/2008,** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf). Acesso em: 27 de setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Relatório.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pb?indicadores=29171,5913,5934,5955,29167>.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrina: Ed. Planta, 2004. 324 p.

PARAÍBA. **Matriz Curricular de Ensino Médio da Paraíba.** Paraíba. PB. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 296/2020.** Paraíba. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 198/2010.** Paraíba, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 296/2020.** Paraíba, 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.100 de 06 de abril de 2018.** Cria o Programa de Educação Integral, Composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Integrais Socioeducativas – ECIS e Institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Paraíba, 2018.

SANTOS, Mario Bispo dos. **A sociologia no ensino médio:** o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 191 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. **O contexto político das Políticas Curriculares: relações étnico raciais.** Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v.12, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020** – Brasília, 2021.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.008

# **CURSO LIVRE PARA PROMOVER O ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FOMENTANDO O DEBATE SOBRE DIVERSIDADE E DESENVOLVENDO ASPECTOS INCLUSIVOS**

**FRANKLIN PAULINO LEAL**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS, [franklin.leal@estudante.ifms.edu.br](mailto:franklin.leal@estudante.ifms.edu.br);

**DEJAHYR LOPES JUNIOR**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, [Dejahyr.lopes@ifms.edu.br](mailto:Dejahyr.lopes@ifms.edu.br)

## **RESUMO**

Este artigo apresenta o produto educacional desenvolvido em formato de curso livre que foi desenvolvido a partir de uma pesquisa sobre diversidade e relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica, com o objetivo de promover o debate sobre preconceito e desenvolver aspectos da diversidade para os docentes. O curso tem duração de 4 semanas e é composto por quatro módulos, cada um com uma temática específica. O primeiro módulo apresenta a importância da diversidade e como ela pode ser percebida no ambiente escolar. O segundo módulo aborda o racismo e como ele se manifesta na escola. O terceiro módulo discute os preconceitos e como eles afetam o ambiente escolar, e o quarto módulo apresenta ações concretas para enfrentar questões de diversidade, racismo e preconceito. O curso utiliza referências teóricas importantes para a construção do conteúdo, como SILVA (1999), GUIMARÃES (2004), MOREIRA (2008), TAYLOR (2000), FREIRE (1987) e ARAÚJO (2008). A abordagem do conceito de transposição didática de Yves Chevallard (1991) é empregada como uma ferramenta para auxiliar os educadores na aquisição e na adaptação de conhecimentos pertinentes e estruturados, tornando-os aptos a serem utilizados de forma eficaz

no contexto da sala de aula. O público-alvo são professores de todas as áreas do conhecimento que desejam aprender mais sobre diversidade e enfrentar o racismo e o preconceito em sua sala de aula. O objetivo é que, ao final do curso, os professores estejam aptos a desenvolver ações concretas para enfrentar questões de diversidade, racismo e preconceito no ambiente escolar e criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todos os alunos. Ao adquirir conhecimentos significativos, os docentes estão mais preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e para criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo, lidando com as diferenças culturais, étnicas e sociais presentes em suas turmas.

**Palavras-chave:** Curso Livre, Formação de Professores, Preconceito, Diversidade, IFMS.

## INTRODUÇÃO

A trajetória educacional do Brasil é marcada por desafios persistentes relacionados à igualdade de oportunidades, especialmente para a população negra. Ao longo dos anos, temos observado uma situação de exclusão e desigualdade que afeta diretamente a formação educacional desse segmento da sociedade, resultando em dificuldades para que os indivíduos negros alcancem níveis de qualificação e progresso profissional equiparáveis aos indivíduos brancos.

Apesar das iniciativas educacionais terem buscado fomentar uma inclusão mais ampla e diminuir as discrepâncias, ainda enfrentamos diversos desafios que precisam ser vencidos. A insuficiência de acesso a uma educação de qualidade em muitas comunidades negras, a falta de recursos e infraestrutura adequados nas escolas, bem como a ausência de professores preparados para lidar com as dimensões culturais e étnico-raciais, são alguns dos fatores que perpetuam essa desigualdade educacional.

Essa desvantagem educacional vivenciada pela população negra se reflete diretamente no mercado de trabalho, onde as oportunidades de emprego e crescimento profissional frequentemente são restritas para esse grupo. A escassa presença de negros em posições de destaque e a discrepância salarial entre brancos e negros são reflexos da desigualdade estrutural que está enraizada na sociedade brasileira.

Para enfrentar esse cenário desafiador, é fundamental que as políticas educacionais do setor público sejam mais vigorosas e eficazes na promoção da igualdade. Medidas como a incorporação de conteúdos que abordem a história e a cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, a formação de educadores com foco em diversidade e inclusão, e a implementação de programas de acesso e permanência no ensino superior destinados a estudantes negros constituem passos cruciais para mitigar as discrepâncias educacionais.

Adicionalmente, é crucial que a sociedade como um todo se envolva na luta contra o racismo e os preconceitos, promovendo uma cultura de respeito e celebração da diversidade. Somente através de um esforço coletivo e contínuo é que conseguiremos efetuar mudanças na realidade educacional brasileira, proporcionando a todos, independentemente da sua origem étnica, as mesmas chances de progresso pessoal e profissional. A construção de uma sociedade mais equitativa e

justa demanda a superação de desafios históricos e a criação de bases sólidas para um futuro mais inclusivo e promissor.

Na conjuntura presente, a capacitação constante dos educadores desempenha um papel essencial na promoção de uma educação livre de racismo e na promoção de uma cultura que valorize a diversidade étnica e racial no âmbito da educação profissional e tecnológica. Os professores têm um papel significativo como agentes de mudança dentro do ambiente escolar, podendo atuar como facilitadores para a valorização da diversidade e a eliminação do preconceito racial nas salas de aula.

A trajetória pessoal e profissional dos educadores abrange diversas esferas que, ao longo do tempo, moldam a sua prática educacional. De acordo com ALVES (1998, p. 133), é crucial examinar a complexa rede de relações e tensões que se estabelecem entre essas várias dimensões: a formação acadêmica, a política estatal, a prática pedagógica do dia a dia, o engajamento político coletivo e as pesquisas no campo da educação. Esses elementos são essenciais para compreender a construção da formação dos professores.

Entretanto, é crucial destacar que essa formação não pode ser vista como um objetivo final em si mesma, nem como se fosse capaz, isoladamente, de abranger todas as situações, habilidades, atitudes e comportamentos necessários para satisfazer e abraçar completamente um determinado preparo para o trabalho docente, ou ainda, válido para qualquer contexto histórico e social. A dinâmica dessa formação requer a compreensão de que “não se deve esperar que a formação inicial produza professores totalmente preparados”, mas sim enxergá-la como a primeira etapa de um longo e contínuo processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1992, p. 55).

Seguindo a perspectiva das professoras portuguesas RODRIGUES & ESTEVES (1993, p. 41), a formação docente é um processo contínuo que vai além da formação inicial. É essencial que essa formação seja desenvolvida de maneira coesa e integrada ao longo da trajetória do professor, considerando as necessidades de formação identificadas tanto pelo educador como pelo sistema educacional. Tais demandas podem surgir das mudanças sociais e das próprias evoluções no sistema de ensino (Laderrière, 1981). Portanto, o objetivo não é alcançar uma formação inicial única e definitiva, mas sim um processo de formação em constante progresso e aperfeiçoamento.

Nessa perspectiva, a formação de professores é compreendida como um processo contínuo e integrado, representando uma educação permanente, tanto pessoal quanto profissional, com o propósito de aprimorar a prática docente. Nesse sentido, surge a denominação de “formação contínua de professores”, destacando a importância desse contínuo desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo apresentar um produto educacional que busque debater os desafios enfrentados pelos docentes em relação à promoção da igualdade racial na educação. Esse produto educacional consiste em um curso livre especialmente desenvolvido para a formação continuada de professores, fornecendo-lhes as ferramentas essenciais para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial.

O curso livre busca sensibilizar os docentes sobre a importância de reconhecer a diversidade étnico-racial presente na sala de aula e, ao mesmo tempo, capacitá-los a identificar e combater o preconceito racial. Além disso, o curso aborda estratégias para o fomento da equidade e da valorização da cultura afro-brasileira e indígena, contribuindo para uma educação mais inclusiva e respeitosa.

Dessa forma, o artigo enfatiza o papel essencial dos docentes na construção de um ambiente educacional mais igualitário e diversificado, onde estudantes de todas as origens étnico-raciais sintam-se representados e acolhidos. A formação continuada dos professores por meio do curso livre pode ser um caminho eficaz para a promoção da igualdade racial no âmbito educacional, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos arraigados em nossa sociedade.

Nas seções seguintes, serão detalhados os desafios enfrentados pelos professores em sua formação continuada para aplicar uma educação antirracista em sala de aula. Além disso, serão apresentados os elementos-chave do produto educacional, destacando como ele pode auxiliar os docentes em sua jornada para promover a diversidade étnico-racial e a igualdade em um ambiente educacional cada vez mais inclusivo e plural.

## **CENÁRIO EDUCACIONAL ATUAL E OS DESAFIOS**

---

Nos últimos anos, o ensino fundamental público brasileiro registrou melhorias nos indicadores de aprendizado. Entretanto, é importante ressaltar que essa

evolução não foi uniforme para todos os alunos. Infelizmente, esse progresso veio acompanhado por um aumento das desigualdades entre alunos negros e brancos, com disparidades mais acentuadas em algumas regiões.

Com base nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (2019), a avaliação federal da educação básica, observa-se que, apesar de um leve avanço no desempenho geral dos estudantes, meninos e meninas negros enfrentam desvantagens ainda mais significativas.

Os dados consideram os resultados das avaliações de português e matemática realizadas pelos alunos ao final dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental, compreendendo o período entre 2007 e 2019, antes do surgimento da pandemia. Por exemplo, em matemática, os meninos brancos tinham, em 2007, uma vantagem de 9,1 pontos em relação às meninas negras (considerando quem se autodeclarou preta ou parda). Essa diferença aumentou para 13 pontos em 2017. No 9º ano, essa disparidade era de 21,3 pontos em 2007 e chegou a 23,4 em 2017, de acordo com os dados do estudo, que utilizou ponderações estatísticas nos resultados do Saeb para possibilitar comparações precisas.

Alunos pretos têm ficado ainda mais distantes em relação a brancos e pardos. Ao final do ensino fundamental, no 9º ano, a média dos meninos pretos estava 16,6 pontos abaixo das meninas pardas em 2007. Essa diferença aumentou para 20,5 pontos em 2017, e ao comparar com meninas brancas, a lacuna passou de 28 para 32,4 pontos.

Segundo o relatório final do Saeb 2023,

Os testes utilizados são elaborados com base nas Matrizes de Referência, as quais são construídas para a avaliação do Saeb, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as propostas curriculares de todos os estados da Federação.” (Saeb, 2023, p.22)

As disparidades entre brancos e negros aumentam com o crescimento do nível socioeconômico do aluno e da escola, sendo mais pronunciadas na rede privada do que na pública. No entanto, essas diferenças diminuem à medida que o atraso educacional tanto do aluno quanto da escola aumenta, representando uma situação escolar menos favorável.

Os resultados obtidos refletem as desigualdades sociais e a discriminação presentes na sociedade. As políticas educacionais não podem se limitar apenas a

analisar as médias de desempenho, pois isso acaba deixando pessoas em desvantagem para trás. É fundamental que a sociedade busque políticas que foquem na equidade, no combate à distância entre os alunos que estão em piores condições em relação aos que estão em melhores condições.

As evidências apontam que escolas com alunos de maior vulnerabilidade socioeconômica e com maior predominância de alunos negros enfrentam deficiências pedagógicas mais significativas. Além disso, há indicações de que professores reforçam estereótipos raciais, o que acaba colocando os alunos negros em desvantagem.

É importante destacar que os achados desse artigo mostram parte dos problemas relacionados às desigualdades raciais na educação, mas não refletem todas as desigualdades que podem ocorrer entre os alunos de uma mesma escola, por exemplo. Além disso, é necessário considerar que o abandono e a evasão escolar também afetam de forma mais intensa as crianças e adolescentes negros.

O estudo ressalta a necessidade de enfrentar desafios para promover uma educação mais equitativa e inclusiva, combatendo desigualdades e discriminações no sistema educacional. A temática da diversidade étnico-racial e da igualdade de oportunidades é crucial para a construção de uma cultura inclusiva na educação profissional e tecnológica, tendo em vista seu papel fundamental na formação de profissionais e na inserção no mercado de trabalho.

Estudos demonstram que a diversidade étnico-racial é uma realidade inegável nas salas de aula da educação profissional e tecnológica. No entanto, apesar dessa diversidade, as práticas pedagógicas nem sempre são sensíveis às particularidades culturais e históricas dos estudantes pertencentes a grupos minoritários, especialmente negros e indígenas. A ausência de uma cultura inclusiva pode resultar em um ambiente pouco acolhedor e, por vezes, hostil para esses estudantes, impactando negativamente seu desempenho acadêmico e sua motivação para continuar os estudos.

Nesse contexto, a formação continuada dos docentes é um elemento-chave para a promoção de uma educação antirracista e para a construção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade étnico-racial. No entanto, estudos apontam para desafios significativos enfrentados pelos professores nessa jornada.

Os docentes enfrentam desafios significativos relacionados à abordagem da diversidade étnico-racial em sala de aula. A falta de preparo durante sua formação inicial e a persistência de estereótipos e preconceitos na sociedade podem

dificultar a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a necessidade de enfrentar resistências e conflitos no ambiente escolar ao introduzir discussões sobre diversidade étnico-racial requer habilidades de mediação e um comprometimento firme com a promoção da igualdade e da justiça social.

A formação continuada dos docentes torna-se essencial para capacitar os profissionais a lidarem de forma efetiva e sensível com essas questões, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e valorizador da identidade de todos os estudantes. Entretanto, é imprescindível realizar uma análise crítica quanto à formação inicial dos docentes, especialmente no que se refere à necessidade de complementar essa formação com programas de formação continuada. A formação inicial dos professores pode fornecer uma base teórica e prática, mas a complexidade do ambiente educacional em constante mudança demanda uma atualização constante das habilidades e conhecimentos dos educadores.

## **DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES**

---

De acordo com Bernardete Gatti (2010), foi na década de 1930 que se iniciou a formação em nível superior por meio de cursos de bacharelado, seguidos de um ano adicional de disciplinas voltadas para a área da educação, visando a obtenção da licenciatura. Essa formação, conhecida como 3+1, tinha como propósito preparar os docentes para atuarem no ensino secundário.

Posteriormente, como mencionado por Saviani (2009), entre os anos de 1932 e 1939, ocorreu uma nova fase no cenário educacional. Os institutos de educação passaram a ser estabelecidos, proporcionando não apenas o ensino, mas também a oportunidade de pesquisa no campo educacional.

Esses avanços na formação docente representaram uma mudança significativa no modo de conceber a educação e sua relevância como elemento de pesquisa e investigação. A abertura de espaços para o aprimoramento do conhecimento pedagógico e a valorização do campo educacional como objeto de estudo contribuíram para o desenvolvimento da educação como um todo. Essa evolução permitiu que os docentes adquirissem uma base mais sólida para atuar de forma mais qualificada e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem, influenciando positivamente o ensino secundário e demais níveis de educação.

O processo de formação continuada também ganha destaque, sendo um elemento crucial para que os educadores possam se atualizar, aprimorar suas práticas

pedagógicas e estar em sintonia com as transformações sociais e educacionais em curso. A valorização da educação como um campo de pesquisa e a busca constante pelo aperfeiçoamento profissional são fatores essenciais para promover uma educação de qualidade e que atenda às demandas de uma sociedade em constante evolução.

Nos primórdios da implantação dos primeiros institutos no Distrito Federal e em São Paulo, a influência da Escola Nova foi marcante. Esse novo modelo de curso rompeu com a concepção das Escolas Normais e deu origem à ideia de uma Escola de Professores. Nessa abordagem, o currículo passou a incluir desde o primeiro ano disciplinas de cunho pedagógico, especificamente voltadas para a prática docente, tais como: 1) biologia educacional, 2) sociologia educacional, 3) psicologia educacional, 4) história da educação e 5) introdução ao ensino. Esta última abarcava três aspectos essenciais: a) princípios e técnicas de ensino; b) matérias de ensino, abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada por meio de observação, experimentação e participação, para respaldar a dimensão prática do processo formativo (SAVIANI, 2009, p.146).

Esse cenário original dos cursos de pedagogia destoava do propósito inicial de formar exclusivamente professores de crianças, como os alfabetizadores, uma vez que se direcionava a cursos de licenciatura que abordavam disciplinas específicas, como Letras, Ciências, Filosofia, entre outras. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), esses cursos de pedagogia, em nível de bacharelado, predominantemente formavam técnicos em educação.

Bernardete Gatti (2010) reforça que esse modelo conhecido como 3+1 (bacharelado complementado com mais um ano de disciplinas na área da educação/licenciatura) também habilitava os graduados a lecionarem disciplinas no ensino secundário, atualmente denominado ensino médio. A autora destaca que, em 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n. 161, propondo a reformulação do curso de Pedagogia, permitindo que esses cursos oferecessem também formação para a docência do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Essas mudanças refletiram a busca contínua por aprimorar a formação docente e adaptá-la às demandas e necessidades do contexto educacional em constante evolução.

Além disso, Gatti (2010) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, trouxe mudanças significativas em relação à formação docente. Essa legislação definiu prazos para a transição

do nível de formação dos professores, estabelecendo um decênio da educação, ou seja, um período de dez anos, para que os docentes adquirissem formação em nível superior.

Através de uma Medida Provisória no ano de 2016, foram realizadas mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essas alterações trouxeram impactos profundos no cenário educacional, abrangendo diversos aspectos da educação básica.

As alterações na estrutura, currículo e política docente para a educação básica, implementadas pela MP nº 746/2016, foram alvo de diversas manifestações de inquietações e desgostos por parte de representantes de movimentos sociais, da academia, organizações políticas e do setor da educação pública (FERRETTI; SILVA, 2017). Essas mudanças ocorreram em um contexto político tumultuado e confuso, relacionado ao controverso processo de impeachment da então presidente Dilma Rousseff, ocorrido apenas 22 dias após a posse definitiva de Michel Temer (FERRETTI; SILVA, 2017). As alterações introduziram importantes modificações na Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional desde 1996.

As alterações promovidas pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 incluíram uma nova categoria de profissionais aptos a atuar como docentes na educação básica: aqueles que obtivessem o reconhecimento de notório saber, com a aprovação dos respectivos sistemas de ensino, para lecionar conteúdos de áreas afins à formação dos candidatos a esse título. Em 8 de fevereiro de 2017, o Projeto de Lei de Conversão (PLV 34/2016) foi aprovado pelo Senado, consolidando, em essência, as mudanças propostas pela MP 746/16. Com a sua publicação no Diário Oficial da União, em 16 de fevereiro do mesmo ano, o PLV se converteu na Lei nº 13.415/2017.

Anteriormente, o uso do notório saber não estava previsto na legislação educacional brasileira relacionada à educação básica, mas sim na parte referente ao magistério superior, conforme estabelecido no parágrafo único do artigo 66 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei estabelece que a preparação para o exercício da docência no ensino superior deve ser realizada em nível de pós-graduação, preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado. O mencionado parágrafo único introduz a possibilidade de reconhecimento do notório saber como forma de suprir a falta da titulação exigida em nível de pós-graduação, desde que essa distinção seja concedida por uma universidade que possua curso de doutorado na área afim à do candidato.

Diante do cenário educacional contemporâneo, caracterizado por uma complexidade significativa e diversos desafios a serem enfrentados, as mudanças na legislação geraram um aumento na insegurança educacional. A falta de clareza em alguns aspectos da regulamentação e a introdução do expediente do notório saber como forma de suprir a formação básica dos professores podem suscitar incertezas e questionamentos no campo da educação. É fundamental que sejam estabelecidos mecanismos claros e criteriosos para a avaliação do notório saber, garantindo que a formação dos docentes esteja em consonância com os princípios da educação de qualidade e da promoção da aprendizagem dos estudantes.

Diante dessa realidade, os cursos de formação continuada assumem um papel crucial na busca por soluções e na qualificação dos profissionais da educação. Esses cursos têm a finalidade de proporcionar aos docentes oportunidades de atualização e aprofundamento em suas áreas de atuação, abordando aspectos pedagógicos, didáticos, tecnológicos e socioemocionais, entre outros.

Por meio da formação continuada, os professores podem aprimorar suas práticas, adquirir novas estratégias de ensino e aprendizagem, desenvolver habilidades para lidar com a diversidade dos alunos e aperfeiçoar o uso de recursos tecnológicos e inovadores em suas aulas. Além disso, esses cursos são essenciais para promover reflexões críticas sobre os desafios enfrentados na sala de aula, considerando as particularidades e necessidades dos estudantes, bem como as questões sociais e culturais envolvidas no processo educacional.

A formação continuada também se mostra fundamental para reparar as lacunas deixadas pela formação básica dos professores, permitindo que eles atualizem seus conhecimentos e estejam preparados para lidar com as demandas contemporâneas da educação. É por meio desse investimento na qualificação dos educadores que podemos avançar em direção a uma educação de qualidade, mais inclusiva e capaz de enfrentar os desafios e percalços que o universo educacional nos apresenta. Portanto, valorizar e incentivar a participação dos professores em cursos de formação continuada é um caminho promissor para a melhoria da educação e para o fortalecimento do papel do educador como agente transformador na vida dos alunos e na sociedade como um todo.

Na próxima seção, abordaremos a metodologia empregada nesta pesquisa. Explicaremos o processo de desenvolvimento do produto educacional, as etapas de elaboração dos módulos, e-books e sequências didáticas, bem como as estratégias

utilizadas para capacitar os docentes e promover o debate sobre diversidade e relações étnico-raciais na EPT.

## **METODOLOGIA**

---

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que se mostrou apropriada para explorar a complexidade e profundidade da temática da diversidade e das relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica. A metodologia qualitativa permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais e educacionais, buscando capturar as perspectivas, experiências e significados atribuídos pelos participantes.

A coleta primária de dados foi realizada por meio de questionários direcionados exclusivamente aos docentes do IFMS. Essa estratégia de coleta de dados possibilitou o acesso às percepções e vivências desses profissionais, considerados atores-chave na formação dos estudantes da EPT. O questionário foi elaborado de forma a abordar aspectos relevantes relacionados à diversidade étnico-racial, inclusão, equidade e políticas educacionais, permitindo uma análise abrangente e contextualizada dos temas em questão.

Para a análise dos dados, adotou-se a proposta de Bardin (2011) como referencial metodológico. Essa abordagem envolveu etapas sequenciais de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Inicialmente, o questionário foi organizado para identificar unidades de sentido e temas emergentes. Em seguida, por meio de leituras repetidas dos dados, procedeu-se à codificação e categorização dos conteúdos, buscando identificar padrões e conceitos relevantes sobre diversidade e relações étnico-raciais no IFMS.

O referencial teórico adotado, que engloba estudos sobre diversidade, relações étnico-raciais e educação profissional e tecnológica, forneceu a base conceitual para a interpretação dos resultados obtidos. A triangulação de dados, comparando os achados desta pesquisa com teorias e estudos já existentes, fortaleceu a validade e a robustez das conclusões.

Na próxima seção, apresentaremos o produto educacional desenvolvido como resposta aos desafios enfrentados pelos docentes no contexto da diversidade étnico-racial na Educação Profissional e Tecnológica.

## **PRODUTO EDUCACIONAL - CURSO LIVRE**

---

O Produto Educacional (PE) intitulado “Diversidade e Relações Étnico-Raciais na EPT” é um curso de formação continuada projetado para promover um debate aberto e esclarecedor sobre essa temática no ambiente educacional. O curso tem como objetivo capacitar os docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para compreender e abordar de maneira consciente e inclusiva as questões relacionadas à diversidade étnico-racial em suas práticas pedagógicas.

Oferecido pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) na modalidade a distância, o curso busca fornecer uma formação contínua aos professores e gestores da rede de educação básica brasileira. A iniciativa atende às exigências das Leis N. 11.645/2008, Lei N. 10.639/2003 e Lei N. 9.394/1996, que determinam a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares. Esse contexto atual realça a relevância desse tema, ressaltando a necessidade de superar as desigualdades raciais e valorizar a diversidade cultural brasileira.

A formação contínua será realizada por meio da plataforma Moodle do IFMS, possibilitando que os participantes estudem de forma autônoma, no conforto de suas casas ou escolas. Essa modalidade de ensino oferece flexibilidade, permitindo maior interação entre professores de diferentes regiões do país para discutir os temas abordados. Utilizando a metodologia de análise qualitativa de Bardin, a pesquisa sobre a diversidade e relações étnico-raciais na EPT servirá de subsídio para aprimorar as políticas e práticas educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva e sensível às questões étnico-raciais.

O público-alvo do curso inclui docentes, gestores, acadêmicos e demais membros do sistema educacional, com o objetivo de capacitá-los a integrar a história e cultura afro-brasileira e indígena nos programas de formação da educação, promovendo a construção de uma educação mais plural e respeitosa. O curso também busca promover a inclusão digital dos participantes, facilitando o acesso ao conhecimento e às informações pertinentes ao tema, seguindo os princípios fundamentais de gratuidade e igualdade de condições de acesso ao ensino estabelecidos pelas instituições públicas envolvidas no processo educacional.

Como um importante passo para combater as desigualdades raciais e valorizar a riqueza cultural brasileira, o Curso de Diversidade e Relações Étnico-Raciais na EPT, oferecido pelo IFMS, tem o objetivo de contribuir para a construção de uma

sociedade mais inclusiva e igualitária, onde a diversidade é verdadeiramente reconhecida e valorizada.

Durante o desenvolvimento do PE, o pesquisador identificou a necessidade de criar dois subprodutos educacionais complementares ao curso principal:

- E-books: Foram desenvolvidos quatro e-books, sendo um para cada módulo do curso. Esses e-books contêm textos relativos às aulas ministradas em cada etapa da formação continuada. Os e-books são recursos complementares que aprofundam os conteúdos apresentados em cada módulo, fornecendo informações adicionais, exemplos práticos, estudos de caso, dados estatísticos relevantes e referências bibliográficas. Cada e-book é uma ferramenta que auxilia os participantes a expandirem seus conhecimentos sobre a temática da diversidade e das relações étnico-raciais.
- Sequências Didáticas: Foram elaboradas quatro sequências didáticas, uma para cada módulo do curso. Essas sequências didáticas servem como guia para os professores aplicarem em suas salas de aula, com o objetivo de abordar a temática da diversidade étnico-racial de forma prática e significativa.

Os e-books e as sequências didáticas foram desenvolvidos com o intuito de enriquecer a experiência de formação dos docentes, proporcionando recursos adicionais para aprofundar o conhecimento teórico e prático sobre o tema, bem como orientações práticas para a aplicação dos conceitos abordados em sala de aula.

Com o curso de formação continuada e seus subprodutos educacionais (e-books e sequências didáticas), busca-se fortalecer o debate sobre a diversidade e as relações étnico-raciais no contexto da EPT, promovendo uma educação mais inclusiva, sensível e respeitosa com a pluralidade cultural brasileira. A proposta é empoderar os docentes para que possam atuar como agentes multiplicadores da valorização da diversidade étnico-racial, impactando positivamente a formação de seus estudantes e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Ao final do curso, espera-se que os professores tenham adquirido uma compreensão sólida e aprofundada sobre a temática de diversidade e relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Além disso, o curso visa capacitá-los a aplicar de forma prática e efetiva os conceitos abordados em suas aulas de Informática na EPT. O objetivo é que os docentes se tornem verdadeiros agentes multiplicadores, promovendo uma educação mais inclusiva, respeitosa e sensível às questões étnico-raciais.

Com o conhecimento adquirido, os professores estarão aptos a incorporar abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade cultural brasileira e que levem em consideração a pluralidade de origens étnico-raciais presentes em suas turmas. Eles poderão desenvolver materiais didáticos e atividades que abordem a história e cultura afro-brasileira e indígena de maneira significativa, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, os docentes estarão preparados para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, onde todos os estudantes se sintam representados e respeitados. Eles poderão lidar de forma assertiva com situações de preconceito e discriminação, buscando conscientizar os alunos sobre a importância da valorização da diversidade étnico-racial.

A formação obtida por meio do curso possibilitará que os professores desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre as políticas educacionais relacionadas à diversidade étnico-racial.

Eles serão capazes de atuar como agentes transformadores, buscando aprimorar e enriquecer as práticas educacionais no contexto da EPT.

Assim, a expectativa é que, ao longo do curso e após sua conclusão, os docentes se sintam empoderados para fomentar mudanças significativas na educação, contribuindo para uma formação mais abrangente e consciente dos estudantes na EPT. O impacto positivo dessa formação continuada se refletirá no desenvolvimento integral dos alunos, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e no fortalecimento da identidade e cultura brasileira. Com os professores como protagonistas dessa transformação, a EPT estará no caminho para se tornar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, plural e sensível às questões étnico-raciais, preparando os estudantes para enfrentarem os desafios de uma sociedade diversa e promovendo o respeito à dignidade e aos direitos de todos.

## CONCLUSÃO

---

A formação continuada desempenha um papel crucial na luta contra o preconceito em instituições, sejam elas educacionais ou de outras naturezas. O preconceito é alimentado por estereótipos e generalizações injustas sobre determinados grupos sociais, o que pode prejudicar a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade no ambiente institucional. Ao promover a formação contínua, as instituições têm a oportunidade de sensibilizar seus membros sobre a importância da igualdade e do respeito à diversidade.

Através de cursos, workshops e palestras, os profissionais são capacitados a reconhecer e desconstruir seus próprios preconceitos, desenvolvendo uma postura mais aberta e empática diante das diferenças culturais, étnicas, raciais e de gênero, entre outras. A formação continuada também oferece a chance de atualizar e adquirir conhecimentos sobre os conceitos de igualdade, diversidade e inclusão, bem como sobre a história e a cultura de grupos historicamente marginalizados.

Compreender a diversidade como um valor enriquecedor é essencial para promover ambientes mais acolhedores e livres de preconceito, contribuindo para a construção de uma cultura institucional mais justa e respeitosa. Além disso, a formação contínua permite que os profissionais desenvolvam estratégias e habilidades para lidar com situações de preconceito e discriminação no ambiente institucional. Eles são encorajados a criar espaços de diálogo, reflexão e debate sobre questões relacionadas à diversidade, promovendo a conscientização em toda a comunidade institucional.

No contexto educacional, a formação continuada é ainda mais relevante, pois os professores e educadores desempenham um papel essencial na formação de valores e atitudes dos estudantes. Estar bem-preparado e engajado em combater o preconceito permite que esses profissionais influenciem positivamente a próxima geração, incentivando a empatia, o respeito e a valorização das diferenças desde cedo.

A formação continuada é uma ferramenta poderosa para combater o preconceito nas instituições, promovendo ambientes mais inclusivos, justos e respeitosos. Investir nessa formação é essencial para promover a igualdade de oportunidades, valorizar a diversidade e construir uma sociedade mais aberta, tolerante e acolhedora para todos. Dessa forma, podemos caminhar rumo a uma sociedade mais inclusiva, onde cada indivíduo seja valorizado em sua singularidade, e onde o

respeito e a diversidade sejam pilares fundamentais para uma convivência harmoniosa e enriquecedora.

## REFERÊNCIAS

---

ALVES, MARIA LEILA. **A POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO** - SEE/FDE. IN: COLLARES, CECÍLIA & MOYSÉS, MARIA APARECIDA (ORG.). CADERNOS CEDES: EDUCAÇÃO CONTINUADA Nº 36. CAMPINAS, PAPIRUS: CEDES, 1995.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01, DE 15 DE MAIO DE 2006 – **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA** – LICENCIATURA. 146 DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 16 DE MAIO DE 2006, SEÇÃO 1, P. 11. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://ABMES.ORG.BR/LEGISLACOES/DETALHE/330>. ACESSO 23/07/2023

FERRETI, CELSO JOÃO; SILVA, **MONICA RIBEIRO DA. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA**. EDUC. SOC., V.38, Nº 139, CAMPINAS, ABR.-JUN. 2017.

GARCÍA, C. M. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS PERSPECTIVAS BASEADAS NA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR**. IN: NÓVOA, ANTÔNIO (ORG.). OS PROFESSORES E A SUA FORMAÇÃO. PUBLICAÇÕES DOM QUIXOTE. LISBOA, 1992 - (COLEÇÃO TEMAS DE EDUCAÇÃO).

GATTI, BERNARDETE A. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS**. REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. V. 31, N. 113, P.1355-1379, OUT./DEZ. CAMPINAS, 2010. DISPONÍVEL EM:< <HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/ES/V31N113/16.PDF>>. ACESSO 23/07/2023

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A ANÁLISE DE NECESSIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. - COLEÇÃO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO; PORTO, PORTUGAL, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA SAEB**. BRASÍLIA, 2023. DISPONÍVEL EM: <SAEB – INSTITUTO NACIONAL>

DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | INEP (WWW.GOV.BR). ACESSO EM 23 JUL. 2023

NÓVOA, ANTÓNIO. O PASSADO E O PRESENTE DOS PROFESSORES. P. 13-34. IN: NÓVOA, ANTÓNIO. **PROFISSÃO PROFESSOR**. 2 ED. PORTO: PORTO EDITORA, 1999.

SAVIANI, D. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DO PROBLEMA NO CONTEXTO BRASILEIRO. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. V. 14 N. 40. JAN./ABR. 2009. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/RBEDU/V14N40/V14N40A12.PDF](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf). ACESSADO EM: 23/07/2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.009

## **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ENSINO INTEGRAL: “UM MUNDO DE POSSIBILIDADES”**

**MARIA APARECIDA NASCIMENTO DE ALMEIDA**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI) - UEPB, [cidampb2020@gmail.com](mailto:cidampb2020@gmail.com).

**RITA DE CÁSSIA BARBOSA PEREIRA**

Mestranda em Ciências da Educação na Word Universit Ecumenical – Florida/Estados Unidos - [prof.ritade-cassiabp@gmail.com](mailto:prof.ritade-cassiabp@gmail.com).

### **RESUMO**

Discute-se, no presente artigo, os desdobramentos de dois conceitos resultantes da adjetivação das palavras educação e ensino, a partir dos quais objetiva-se combater o racismo e propiciar tanto o desenvolvimento das habilidades cognitivas quanto das socioemocionais, por parte dos discentes. Para tanto, apoiamos-nos na proposta para o ensino integral que vigora no estado da Paraíba, observando, especificamente, práticas desenvolvidas na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Major Antônio de Aquino, situada no município de Mulungu/PB. Tais reflexões são suscitadas com o intuito de verificar desafios e perspectivas que se configuram ao corpo docente, para a abordagem de temas inerentes às relações étnico-raciais, com a ampliação da jornada escolar; levando em consideração, também, o contexto pós-pandêmico. Assim, amplia-se, igualmente, a concepção de ensino em tempo integral e de educação antirracista, a qual além de combater o preconceito, visa a valorização histórica e cultural, a fim de possibilitar a autoafirmação identitária e o respeito à diversidade. As referidas questões são discutidas em consonância com Bâ (2008); Cavalleiro (2001); Lenoir (2005); Kleiman (2008); Gadotti (2013) e Cosson (2014), os quais colaboram com a compreensão do projeto pedagógico, desenvolvido no ano letivo 2022, intitulado Próxima Escala: pelo mundo da lusofonia, por meio do qual permeamos territórios de países africanos através da literatura, com o intuito de desconstruir estereótipos negativos, pautados na visão colonialista. Alia-se, desta forma, a leitura a escrita literária e não-literária, objetivando-se contribuir com as dimensões cognitivas, sociais e emocionais dos

estudantes, a partir do letramento literário, para a realização dos respectivos sonhos e concretização dos projetos de vida. Nessa conjuntura, elencamos como resultados, além do protagonismo juvenil, o desenvolvimento da escrita criativa e daquela voltada ao texto dissertativo-argumentativo, o que culminou em resultados significativos no ENEM.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03, Literaturas Africanas, Cultura, Leitura, Escrita.

## INTRODUÇÃO

---

As denominadas Escolas Cidadãs Integrais, no estado da Paraíba, recebem outras nomenclaturas a depender das Unidades Federativas na quais estão inseridas. Exemplifica essa afirmação o fato de inspirarmos-nos em uma escola precursora no modelo, a saber, o Ginásio Pernambucano que ficou conhecido como escola da escolha, adjetivação que faz sentido se pensarmos em um currículo que alia a Base Nacional a Diversificada, de forma a contemplar os interesses dos discentes, os respectivos sonhos e, conseqüentemente, seus projetos de vida.

Entretanto, a opção pelo adjetivo cidadã, sobreleva, igualmente, o compromisso com uma educação ancorada tanto na dimensão cognitiva quanto na socioemocional; proposta inovadora no estado, uma vez que, geralmente, privilegia-se aquela em detrimento dessa; desconsiderando-se, o disposto na LDB<sup>1</sup>; e, posteriormente, na BNCC<sup>2</sup>, documento que reafirma o compromisso com a Educação Integral, ao defender que a “[...] Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global [...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p. 464).

Em outras palavras, significa dizer que a noção de educação integral compreende a “formação global”, ou seja, aquela que considera o ser humano na íntegra, já que: “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 14). Desse modo, as palavras cidadã e integral são complementares, uma vez que a última é irrestrita ao período que contempla o turno matutino e o vespertino, pois ultrapassa a noção de tempo e culmina em uma educação interdimensional que prima pela formação de jovens autônomos, solidários e competentes.

Assim, contempla-se o disposto no Título II da Lei 9.394/96, a qual dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vinculando-se, mais especificamente, ao Artigo 2º, de acordo com o qual: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana,

---

1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

2 Base Nacional Comum Curricular

tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 2017, n.p. – grifos nossos).

Nessa perspectiva, verifica-se nas ECIs<sup>3</sup> um compromisso com o primeiro e o segundo propósitos apontados e nas ECITs<sup>4</sup>, um engajamento que visa todos eles. Ademais, se o Artigo 2º, da LDB, vincula-se, sobretudo, a palavra cidadã; o Artigo 1º se relaciona ao termo integral, já que evidenciam: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". (BRASIL, 2017, n.p)

Em suma, "[...] educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral", como argumenta Gadotti (2013, p. 4). Logo, nesta conjuntura, as concepções de educação e desenvolvimento integral são indissociáveis, como assegura Guará (1999) uma vez que, para além do tempo de permanência na escola, o ensino pauta-se nos doze princípios defendidos no Artigo 3º da LDB dentre os quais salientamos o "XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" e o "XII - consideração com a diversidade étnico-racial", já que aborda-se, no presente artigo, um projeto pedagógico vinculado a educação antirracista (BRASIL, 2017, p. 9).

No entanto, essa "consideração" sutilmente apontada no XII princípio, é destacada na BNCC, segundo a qual "[...] 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) e enfatizada na Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, o qual insitui a obrigatoriedade do ensino acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tanto nos estabelecimentos educacionais públicos, de Ensino Fundamental e Médio, quanto nos privados; ratificando, no parágrafo 2º, que é de responsabilidade de todo corpo docente a sua implementação. No entanto, incumbe, especialmente, os professores de História, Arte e Literatura.

De sorte que cabe ao professor de Língua Portuguesa contribuir com a efetivação da Lei 10.639/03, por meio do desenvolvimento de práticas voltadas a Educação Antirracista, a exemplo da que explanamos; já que nas escolas públicas,

3 Escolas Cidadãs Integrais

4 Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.

geralmente, não há distinção entre o docente responsável pelo âmbito linguístico-gramatical, o literário e o voltado a produção textual. No que se refere aos docentes responsáveis por História e Arte, esses, também, têm a responsabilidade de contribuir de maneira mais enfática.

No entanto, os demais não podem se eximir dessa responsabilidade, pois, como adverte Cavalleiro (2001, p. 142): “A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais”. Assim, “Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar” (CAVALLEIRO, 2001, p. 142)

Para tanto, a fim de apoiar os professores e a equipe gestora na implementação da Lei 10.639/03, o MEC (Ministério da Educação), em parceria com a SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade), elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultural Afro-Brasileira e Africana.

Tais orientações encaminham para o combate ao racismo, também, a partir da valorização cultural, isto porque, segundo Hall (2003) não é possível distinguir preconceito racial e diferença cultural, já que se tratam de “duas lógicas do racismo”. Assim, a sobreposição de uma cultura em detrimento de outra advém de questões raciais. De modo que, da mesma forma que a cultural pode ser usada para desprestigiar um povo, ela pode ser utilizada para valorizar.

No que concerne a cultura africana, especificamente, saliente-se que essa não é “[...] algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem” (Bâ, 2008, p. 169). Nessa perspectiva, estudos culturais e literatura são importantes aliados, também, para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Para tanto, é preciso os profissionais da educação terem consciência de que a alteração provocada na LDB, pela Lei 10.639/03, no que tange a inclusão do Art. 26-A<sup>5</sup> é irrestrita a abordagem de conteúdos, pois encaminha para reflexões que vão além das questões étnicas e raciais, como as sociais e pedagógicas, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados. (BRASIL, 2004, p. 17)

---

5 Assim redigido: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira

Por isso, estabelece autonomia tanto para os “[...] estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996 [...]” (BRASIL, 2004, p. 17), quanto para os docentes, tendo em vista 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), a exemplo do que explanamos, desenvolvido na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Major Antônio de Aquino, situada no município de Mulungu, estado da Paraíba.

Dessa forma, elaboramos o Projeto Pedagógico Próxima Escala: pelo mundo da lusofonia, a fim de desenvolvê-lo vinculado ao componente curricular Língua Portuguesa, com foco na Literatura; pois observamos que, diante da defasagem na aprendizagem agravada no período da pandemia de COVID19, tornava-se necessária uma intervenção pedagógica, a fim de proporcionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Porém, as socioemocionais não foram desconsideradas, uma vez que encontrávamos em um período de ressocialização.

Ademais, tais habilidades são imprescindíveis para a aprendizagem, tendo em vista que favorecem o desenvolvimento individual e coletivo. De forma que concordamos com Abed (2016, n.p.), ao defender que: “[...] não se trata de descuidar dos conteúdos que compõem as grades curriculares das disciplinas escolares (que são muito importantes), mas de resgatar os demais aspectos do humano [...]”.

Para esse fim, a leitura literária constitui-se uma importante aliada, haja vista que, ao mesmo tempo que expressa a realidade possibilita reflexões sobre ela, como argumenta Candido (2006). Assim, o referido projeto objetivou, também, contribuir com a formação integral dos jovens, ou seja, aquela pautada na “emoção, cognição e socialização na aprendizagem humana” (ADEB, 2016, n.p.) tão essenciais neste período pós-pandêmico, uma vez que o isolamento social ocasionou um retrocesso na aprendizagem e afetou as relações interpessoais.

Desse modo, é oportuno nos dedicarmos a “correção do déficit de aprendizagem” a partir de um esforço coletivo, cujas contribuições mútuas podem resultar no desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; levando em consideração que as atividades do projeto, majoritariamente, privilegiaram o trabalho em equipe. Assim, objetivamos incentivar a prática da leitura, a fim de desenvolver habilidades da BNCC, em defasagem na 3ª Série do Ensino Médio, através da Literatura, a partir do conhecimento da história e da cultura dos

PALOPS<sup>6</sup>, isto é, dos Países de Língua Oficial Portuguesa, os quais compõem o território da lusofonia.

Para tanto, nos propomos a implementar a Lei 10.639/03, a fim de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais; por meio da leitura e da escrita de textos literários e não literários, relacionando-os ao contexto dos Países de Língua Oficial Portuguesa, a fim de vincular realidade e ficção, ampliar o repertório sociocultural e enfatizar quando ele é legitimado, pertinente e quando seu uso é considerado produtivo, tendo em vista a competência II, avaliada na redação do ENEM.

Com esse fito, realizamos Workshops de Redação; Oficina de Escrita Criativa; promovemos as Sessões Literatura e Cinema, além da intitulada *Somos Todos Griots*; produzimos, também, fichas de leitura e roteiros de observação das narrativas cinematográficas. Tais estratégias resultaram na produção de contos e no conhecimento de obras literárias brasileiras, moçambicanas e angolanas, sobretudo.

Saliente-se que as ações supramencionadas, majoritariamente, ocorreram no contexto da sala de aula. Porém, na conjuntura do Ensino Integral paraibano, há possibilidade de trabalhar a Educação Antirracista, em consonância com as disciplinas da BNCC, principalmente, as citadas na Lei 10.639/03, assim como através da Base Diversificada e, ainda, por meio de ações cotidianas com foco no protagonismo juvenil.

## **METODOLOGIA**

---

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 146), “No sentido geral, da forma como está organizado na maioria das escolas, o Ensino Médio não dá conta de todas as suas atribuições definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”. Desse modo, urge que a legislação educacional se concretize na prática pedagógica cotidiana. Por isso, a pedagogia de projetos constitui-se uma aliada em potencial para refletirmos sobre a educação atual e intervirmos de forma a transformar a que temos naquela que queremos.

Corroborar essa afirmação, as considerações de Barth; Silva e Trejejo (2019, p. 211), para os quais:

[...] o ensino de literatura é muito longe do ideal: no ensino fundamental a literatura é frequentemente esquecida e pouco explorada; por sua vez,

---

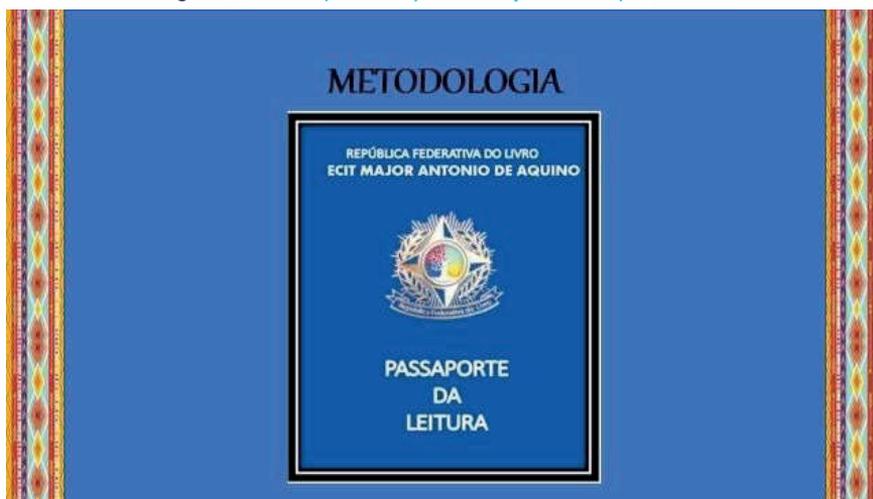
6 Países de Língua Oficial Portuguesa

no ensino médio é trabalhada apenas como conteúdo de vestibular: são trabalhados resumos com os pontos principais das obras que cairão em tais concursos.

Dessa forma, objetivamos realizar, sobretudo, um estudo literário que se distancie da realidade observada em grande parte das escolas do Brasil. Assim, as ações referentes ao Projeto Pedagógico Próxima Escala: pelo mundo da lusofonia, tiveram início no 2º Bimestre, do ano letivo 2022. Inicialmente, fizemos uma explanação a fim de apresentar aos discentes os objetivos, geral e específicos; a problemática; a justificativa, e a metodologia que seria adotada, pois consideramos esse primeiro contato essencial para conseguirmos uma maior adesão dos estudantes, já que, conscientes da intencionalidade e da possibilidade de desenvolvimento cognitivo e socioemocional, esses poderiam se sentir motivados a participar e foi, exatamente, o que aconteceu, tendo em vista a receptividade dos alunos.

Destaque-se que a metodologia empregada, a saber, o uso do passaporte da leitura, objetivou avaliar os estudantes continuamente, uma vez que os textos lidos eram registrados através de selos, os quais simbolizavam as viagens literária realizadas, a cada país, as quais estimulavam discussões e escritas, posteriores, pois partimos da premissa de que “Ler é viajar sem sair do lugar, voar sem ter asas, caminhar sem tirar os pés do chão, sonhar acordado, navegar em um mar de palavras, soltando a imaginação”, conforme reflexão de Alice Ferreira.

**Figuras 1 e 2 – Apresentação do Projeto ao corpo discente**



**METODOLOGIA**

Data:	Nome: _____ Série/Ano: _____ Turma: _____	<b>3º Bimestre</b>
<b>Viagens Literárias</b> (selec)		Total: _____
<b>2º Bimestre</b>		<b>4º Bimestre</b>
Total: _____		Total: _____

Fonte: [Arquivo Pessoal](#)

Após essas considerações, propusemos uma aula temática intitulada Introdução as Literatura Africanas, na oportunidade, além de outros aspectos, destacamos a importância dos *griots* para as sociedades tradicionais do referido continente, cumprindo assim o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

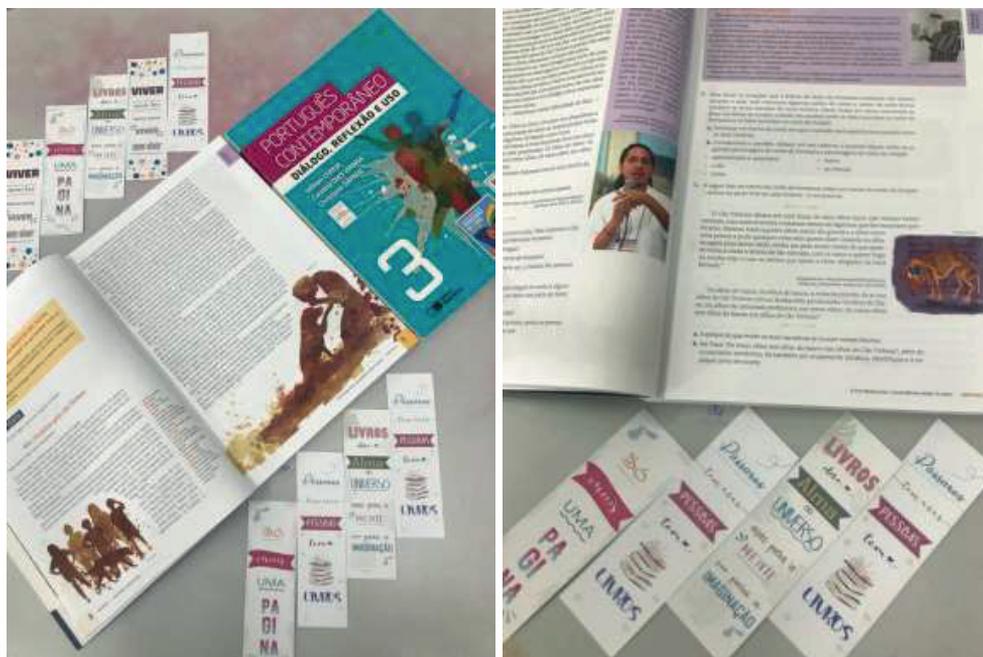
Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica [...] (BRASIL, 2004, p. 21-22)

Apesar de tal documento educacional indicar a abordagem dessas temáticas em História, a associação proposta no projeto demonstra que Literatura, Arte ou quaisquer outras disciplinas podem contribuir com a efetivação da Lei 10.639/03. Evidencie-se, oportunamente, que o foco posterior em Angola e Moçambique justifica-se pela relação estabelecida com o livro didático adotado para as turmas da 3ª Série, nomeadamente, **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, da Editora Saraiva.

Isso porque, no mencionado compêndio curricular, destaca-se autores como Ondjaki, natural de Angola e o moçambicano Mia Couto. Além desse escritor, seu

compatriota Luís Bernardo Honwana foi referendado, pois é de sua autoria o conto “Nós matamos o cão tihoso”, o qual inspirou a escrita de “Nós choramos pelo cão tihoso”, cuja autoria é de Ondjaki, narrativa contemplada no livro.

**Figuras 3 e 4 – Livro Didático Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**



**Fonte:** Arquivo Pessoal

Pelo exposto, nota-se que as determinações das Diretrizes voltadas as relações étnico-raciais foram efetivadas no livro didático mencionado, pois entre elas destaca-se a:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p. 25).

No que concerne a edição de obras literárias distribuídas aos estabelecimentos educacionais, por meio do PNBE<sup>7</sup> e do PNLD<sup>8</sup>, ressalte-se que tivemos acesso a narrativa infantojuvenil **A bicicleta que tinha bigodes** (2012), de Ondjaki; **A montanha da água lilás** (2018) do, também, angolano Pepetela; **A dolorosa raiz do Micondó** (2012), da poetisa são-tomense Conceição Lima; a antologia **Poesia Africana de Língua Portuguesa** (2012), a qual reúne poetas de todas as nações que têm essa língua como oficial: São Tomé e Príncipe, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique. Além da coletânea de contos, **A menina sem palavra** (2018), do Moçambicano Mia Couto e **No fundo do poço** (2021), de Buchi Emecheta, recebidas recentemente.

Tal constatação permite-nos afirmar que não apenas a literatura produzida nos países lusófonos foi contemplada ao longo dos 20 anos da Lei 10.639/03, pois a última obra citada é de uma escritora nigeriana, ou seja, trata-se da literatura anglófona. Porém, ao longo do desenvolvimento do projeto sobrelevamos a literatura lusófona, principalmente, a produzida em Angola e Moçambique, pois no mesmo livro didático encontramos um trecho e reflexões sobre o conto “O dia em que explodiu mabata-bata”, de Mia Couto, contemplado na obra **A menina sem palavra** (2018).

A fim de otimizar o conhecimento das narrativas, propunhamos duas estratégias: a leitura e a realização das Sessões Literatura e Cinema, a partir da qual organizamos uma Oficina de Escrita Criativa. Com esse propósito, exibimos o filme *O vendedor de passados*, baseado na obra homônima do escritor angolano José Eduardo Agualusa. Na sequência, lemos um resumo da obra de modo a identificar semelhanças e diferenças entre o texto literário e a narrativa cinematográfica, motivando, por fim, as equipes a porem em prática o conhecimento adquirido acerca do conto tradicional e do contemporâneo, no projeto de texto literário elaborado.

Além da estrutura, evidenciamos o foco narrativo e os elementos da narrativa, principalmente o espaço, uma vez que o enredo deveria trancorrer em um dos países lusófonos. De forma que os discentes foram instigados a proceder de maneira semelhante a Vicente, protagonista do filme, cuja profissão era criar passados falsos para os clientes. Para tanto, dedicaram-se a produzir uma identidade para os personagens; destacar os protagonistas e os coadjuvantes; indicar o tempo, o espaço e o foco narrativo que seriam adotados, e, finalmente, elaborar o enredo.

7 Programa Nacional Biblioteca da Escola.

8 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Figuras 5 e 6 – Oficina de Escrita Criativa

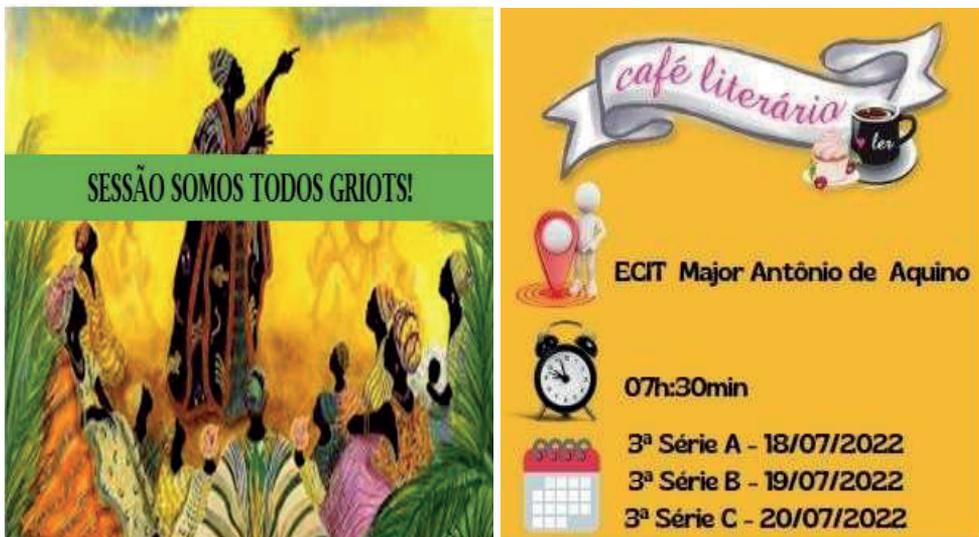


Fonte: Arquivo Pessoal

Tais contos foram apresentados na Sessão Somos Griots, a qual ocorreu simultaneamente ao Café Literário. No entanto, além da literatura, voltamos-nos para a escrita não literária, principalmente, o texto dissertativo-argumentativo, com vistas a obtenção de bons resultados no ENEM. Com o intuito de ampliar o repertório sociocultural e desenvolver as demais competências avaliadas, realizamos Workshops de Redação.

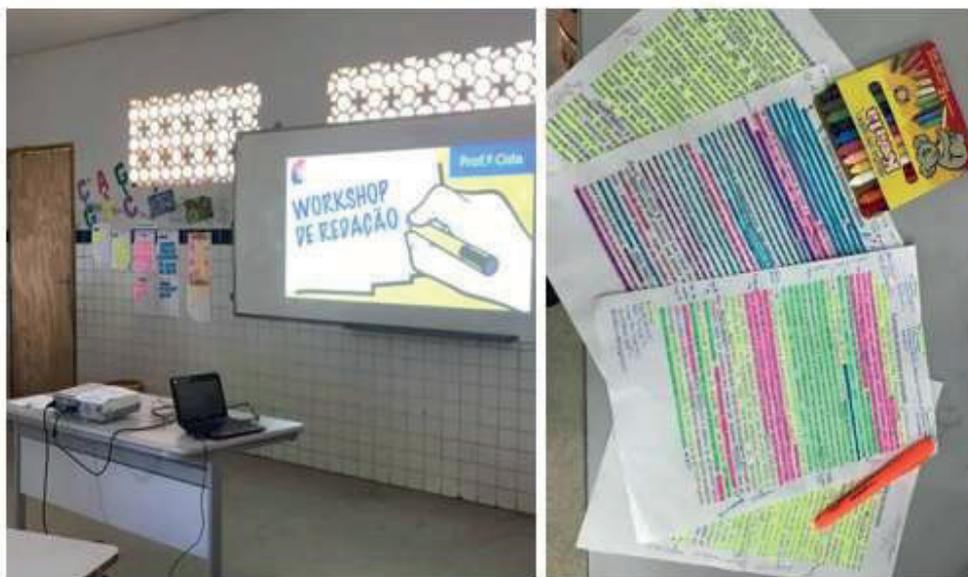
Saliente-se, também, a realização do Círculo de Leitura, a partir de um estudo comparativo entre os contos “A terceira margem do rio”, publicado na coletânea de **Primeiras Estórias** (2021), do escritor brasileiro Guimarães Rosa e “Nas águas do tempo”, o qual faz parte da antologia de contos **Estórias Abençoadas** (2012), do autor moçambicano Mia Couto. Ressalte-se que a semelhança não se restringe aos títulos das obras, pois esses literatos partilham de algumas peculiaridades em suas escritas, a exemplo dos neologismos.

Figuras 7 e 8 – Divulgação e realização da Sessão Somos Todos Griots e do café literário



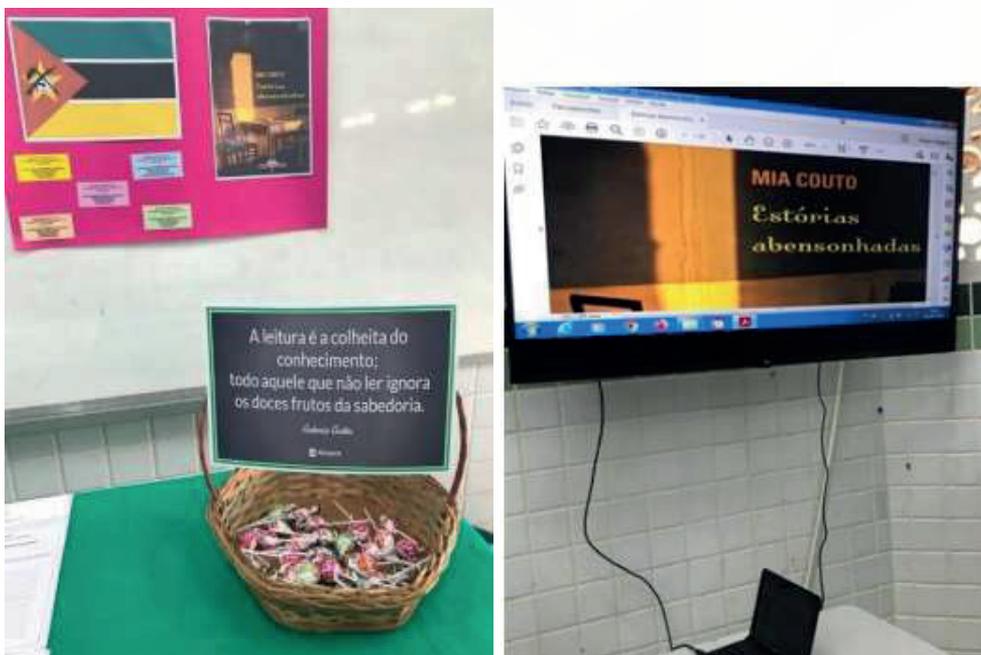
Fonte: Arquivo Pessoal

Figuras 9 e 10 – Workshop de Redação



Fonte: Arquivo Pessoal

Figuras 11 e 12 – Círculo de Leitura



Fonte: Arquivo Pessoal

Para esta ação apoiamo-nos nas proposições de Cosson (2014) e trabalhamos com as fichas de funções, dentre as quais elegemos as que foram descritas na tabela que segue:

<b>CONECTORES</b>	"Responsáveis por fazer uma relação do que leram com o momento atual, com a vida, com outros textos que leram, peças de teatro, filmes, com histórias de outras pessoas, com situações que viveram, etc."
<b>ILUMINADORES DE PASSAGEM</b>	"Responsáveis por escolher um trecho do texto para exemplificar ao grupo, para esclarecer ou para explicar algo que chamou a atenção".
<b>PESQUISADORES</b>	"Responsáveis por procurar informações contextuais que fossem importantes para entender a história".
<b>CENÓGRAFOS</b>	"Responsáveis por descrever uma cena ou cenas que apareceram na história e que lhes chamaram a atenção por ter grande capacidade de formar cenas em suas mentes. Esta função é diferente da função 'Iluminador de passagem' porque está relacionada à estratégia de leitura da 'visualização'. O cenógrafo deve procurar a parte, ou partes, do texto que tenham maior potencial para formar imagens mentais, ou seja, cenas na mente".
<b>DICIONARISTAS</b>	"Responsáveis por escolher e esclarecer as palavras consideradas mais difíceis, desconhecidas ou relevantes para a leitura do texto".

Após as leituras dos contos de Guimarães Rosa e Mia Couto, cada equipe desempenhou a função para a qual ficou incumbida e socializou com os demais discentes. Pelo exposto, torna-se notório que além de possibilitar uma leitura por prazer, a literatura permite a associação entre texto e contexto, o que permite a reflexão sobre temas diversos, possibilitando, assim, tanto o desenvolvimento de habilidades cognitivas quanto socioemocionais, a depender das estratégias pedagógicas adotadas. Ao procedermos desse modo, cumprimos com o disposto na BNCC, na qual argumenta-se:

[...] a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 501 – grifo nosso)

Assim, é evidente o potencial da literatura para a ampliação do repertório sociocultural, aspecto avaliado na competência 2, da redação do ENEM. Tal exame é privilegiado em nossas intervenções, não apenas porque este projeto baseia-se, também, nas “iniciativas ligadas aos resultados educacionais: acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica com ingresso no ensino superior”, mas também pela atuação simultânea em Língua Portuguesa e Pós-Médio, disciplina da Base Diversificada que se constitui uma Metodologia de Êxito na configuração das escolas cidadãs integrais paraibanas, motivo pelo qual privilegiamos práticas interdisciplinares, com foco no “mundo de possibilidades” que se configura ao término da Educação Básica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As habilidades de Língua Portuguesa, da Base Nacional Comum Curricular, elencadas para o desenvolvimento do presente projeto foram selecionadas tendo em vista o potencial que apresentam; tanto para o desenvolvimento cognitivo, essencial ao processo de ensino-aprendizagem, também, nos demais componentes curriculares; quanto socioemocional, uma vez que encaminham para pautas como o respeito à diversidade e a valorização cultural, as quais foram debatidas a partir da Lei 10.639/03.

No que se refere as Competências Específicas da BNCC, enfatizamos, ao longo das atividades e ações inerentes ao projeto, as que seguem na tabela abaixo:

Competências Específicas da BNCC	Habilidades
<b>Competência 1</b> - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 491)	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade. (BRASIL, 2018, p. 491)
<b>Competência 3</b> - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018, p. 493).	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas (BRASIL, 2018, p. 493).
<b>Competência 6</b> - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 496).	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica (BRASIL, 2018, p. 496).

De maneira que a habilidade (EM13LGG102) propõe a análise do que não é dito, mas sugerido, ou seja, o que está nas entrelinhas dos discursos, oportunizando a reflexão acerca da realidade vivenciada nos PALOPs, isto é, nos Países de Língua Oficial Portuguesa, o que possibilitou a abordagem de valores como respeito,

solidariedade e temas voltados a cidadania, combate ao preconceito e responsabilidade social.

Porém, evidenciei-se que a supramencionada habilidade destaca um aspecto importantíssimo, avaliado na Competência 5, da redação: a proposta de intervenção, pois ao refletirmos sobre esses e outros temas ponderamos sobre a exequibilidade das sugestões e ratificamos a necessidade dos cinco elementos para que se alcance os 200 pontos, são eles: agente (Quem?), ação (o quê?), modo/meio (Como?), efeito (para quê) e detalhamento (explicação.). Além de refletirmos sobre a possibilidade de implementar as ações, os momentos de debate, nos Workshops de redação, permitiu-nos conhecer melhor as instâncias e instituições vinculadas ao poder público em nosso país.

Com relação a habilidade (EM13LGG303), a complexidade não se reduziu, ao contrário, ampliou-se, uma vez que trouxemos ao centro da discussão temas polêmicos. No entanto, salientando que as diferentes perspectivas devem ser consideradas, desde que não desrespeitem Os Direitos Humanos. Assim, as diferentes opiniões e argumentos foram essenciais para a compreensão da coerência e para a elaboração de um projeto de texto. Ressalte-se que, independente, da vertente de estudo da Língua Portuguesa abordada, no decorrer do ano letivo 2022, o ponto de partida era o projeto, evocado por meio das ações realizadas ou à título de exemplificação.

Por fim, a habilidade (EM13LGG601) possibilitou uma imersão na história e na cultura dos países, cujos textos literários foram abordados, isto porque além de conhecer, brevemente, a vida e a obra de cada autor, fomos motivados a observar aspectos linguísticos, contextuais e temáticos das obras. Ao procedermos dessa forma, conseguimos aliar, em vários momentos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, pois apesar de os países, selecionados para as viagens literárias, estarem localizados em três continentes diferentes (América, Europa e África) há temas de ordem universal, os quais afetam indistintamente a vida das pessoas, sobretudo, por questões raciais, sexistas e socioeconômicas, para citar apenas algumas formas de opressão.

Além dessas, outra habilidade norteou a prática pedagógica na efetivação do projeto, tendo em vista que perpassa todos os campos de atuação social. Trata-se da (EM13LP12):

Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto

a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas (BRASIL, 2018, p. 508).

Tal habilidade foi trabalhada a partir da leitura individual e coletiva, principalmente, nos Workshops de Redação, com o fito de propiciar o acesso dos educandos a diversas fontes de informação, ampliando, assim, o repertório sociocultural. Nessas oportunidades, a macro e a microestrutura de redações que receberam a nota 1000, em edições anteriores do ENEM, também eram enfatizadas, além de conteúdos relacionados a todas as competências avaliadas.

De modo que, além de incentivar a ampliação do conhecimento, valemo-nos da oportunidade para destacar o que é um repertório sociocultural legitimado, pertinente ao tema e como pode ser usado de maneira produtiva, a fim de alcançar a nota máxima na competência 2; assim como ratificar que os argumentos utilizados para sustentar uma tese devem ser baseados no conhecimento científico e não meramente no senso comum.

Pelo exposto, defendemos que o trabalho intencional com a leitura favoreceu a escrita, pois constatmos, a partir da metodologia explanada, uma melhoria das notas em avaliações internas, como as de Língua Portuguesa, uma vez que os selos inseridos no passaporte da leitura eram convertidos em pontos extras; assim como externas, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio, pois a discente Vivian de Souza Alves, da 3ª Série A, alcançou 940 pontos na redação do ENEM. Ademais, aproximadamente 70% dos estudantes dessa turma, foram aprovados.

**Figura 13 – Passaportes da Leitura preenchidos**



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 14<sup>9</sup> – Resultado do ENEM 2022


Fonte: Arquivo Pessoal

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do observado no cotidiano da ECIT Major Antônio de Aquino, defendemos que a Educação Antirracista pode ser inserida no Ensino Integral de várias maneiras, pois essa modalidade apresenta um “mundo de possibilidades”. De forma que os acolhimentos diários são momentos oportunos para chamar a atenção dos discentes, assim que chegam, e conscientizar sobre diversas temáticas, as quais podem ser evidenciadas ao longo de todo o dia no espaço escolar.

Nos intervalos, as ações de clubes de protagonismo, também, podem ser significativas para o combate ao racismo e ao preconceito cultural, tendo em vista que a comunicação tende a ser favorecida quando os jovens dialogam entre si, pois conhecedores dos dilemas, anseios e receios dessa fase, esses encontram afinidades que os aproximam. Além dessa possibilidade, destaque-se, igualmente,

9 Evidencie-se que a aluna egressa, atualmente estudante do curso de Ciências Biológicas na UFPB, permitiu a utilização da imagem e do resultado obtido na redação do ENEM 2022.

as eletivas, disciplinas optativas ofertadas, cujas temáticas tendem a ser variadas, com o intuito de contemplar os interesses e sonhos dos discentes.

De modo que, para as ações propostas em sala de aula, consideramos a intedisciplinaridade fundamental, pois esta pode acontecer de duas maneiras: a primeira diz respeito a relação entre os conteúdos abordados em diferentes disciplinas e a outra vincula-se ao que defende Lenoir (2005, p. 52 – grifo nosso), para quem: [...] a interdisciplinaridade escolar apresenta, como principal finalidade, a difusão do conhecimento [...] e a formação de atores sociais, criando condições para a promoção de um processo de integração de aprendizagens e conhecimentos escolares”.

Em outras palavras significa dizer que além de propiciar o conhecimento formal, a interdisciplinaridade precisa contribuir com a integração das aprendizagens escolares e a, conseqüente, formação dos educandos para a atuação social. Isso é possível por meio de um trabalho pedagógico, cujo desenvolvimento de habilidades perpassa por diferentes componentes curriculares. Cite-se como exemplo aquelas relacionadas a interpretação textual, fundamental não apenas para o desenvolvimento em Língua Portuguesa, mas também para a compreensão de um problema matemático, pois se os discentes não compreenderem o enunciado, terão dificuldade em realizar o cálculo necessário para se chegar ao resultado esperado.

Fora do contexto escolar, observamos a importância da compreensão dos diferentes discursos para uma atuação consciente, pois não basta saber ler, é essencial compreender o que lido e relacionar com outras informações dentro de um contexto. De modo que defendemos o foco no letramento, pois, para Amorim e Miranda (2011, p. 5), em consonância com Kleimam (2008, p.17), “[...] ser letrado significa saber utilizar a metalinguagem, isto é: refletir sobre a própria linguagem que vai da definição à correlação”. Apenas nessa conjuntura é possível a formação integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

---

ABED, Anita Lilian Zuppo. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. Construção Psicopedagógica*. V. 24, n. 25. São Paulo: 2016. Disponível em: [O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica \(bvsalud.org\)](https://www.bvsalud.org/publicaciones/abed/2016/03/ago/2023). Acesso em: 03/ago/2023.

AMORIM, Waldirene; MIRANDA, Maria Geralda de. A relevância social da leitura e da escrita na sociedade pós-industrial. Disponível em: [LINGUAGEM E CULTURA LETRADA: A RELEVÂNCIA SOCIAL DA LEITURA E D](#) (ufu.br). Acesso em: 04/nov/2023.

BÂ, Amadou Hampaté. *A tradição viva*. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BARTH, Pedro Afonso; SILVA, Leonardo Vinícius Sfordi; TREVEJO, Diego Sanches Martins. *A escrita literária como ferramenta de ensino de literatura*. **Cadernos Zygunt Bauman**. V. 9, n. 21 (2019). Disponível em: [Vista do A escrita literária como ferramenta de ensino de Literatura](#) (ufma.br). Acesso em: 03/ago/2023.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: um compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra**. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

DÁSKALOS, Maria Alexandre; APA, Livia; BARBEITOS, Arlindo (Orgs.). **Poesia Africana de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

EMECHETA, Buchi. **No fundo do poço**. Porto Alegre: Ateniense, 2021.

GUARÁ, Isa Maria F. R. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. **Em aberto**: educação integral e tempo integral. MAURÍCIO, Lúcia Veloso (Org.). Brasília, , v. 22, n. 80, abr, 2009. Disponível em: [v. 21 n. 80 \(2009\): Educação integral e tempo integral | Em Aberto \(inep.gov.br\)](#). Acesso: 01/nov/2023.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Disponível em: [14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](#) (pmf.sc.gov.br). Acesso em: 01/nov/2023.

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

KLEIMAM, B. Ângela, **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, 10ª ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

LENOIR, Y. *Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas*. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, PUCSP: São Paulo, 2005.

LIMA, Conceição. **A dolorosa raiz do Micondó**. São Paulo: Geração Editorial, 2021.

ONDJAKI, **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

PEPETELA. **A montanha da água lilás**: fábula para todas as idades. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. São Paulo: Editora Gaia, 2021.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.010

## **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DA LEI 10.639/03 A IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE MULUNGU/PB**

**RITA DE CÁSSIA BARBOSA PEREIRA**

Mestranda em Ciências da Educação na Word Universit Ecumenical – Florida/Estados Unidos - [prof.ritadeecassiabp@gmail.com](mailto:prof.ritadeecassiabp@gmail.com) .

**MARIA APARECIDA NASCIMENTO DE ALMEIDA**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI) - UEPB, [cidampb2020@gmail.com](mailto:cidampb2020@gmail.com) .

### **RESUMO**

Com o objetivo de reconhecer as influências africanas no Brasil, as quais permeiam o nosso cotidiano através de costumes, da fala, dos festejos, dentre outros aspectos históricos e culturais, vislumbrou-se a possibilidade de desenvolver uma proposta pedagógica voltada ao Ensino Fundamental II, a partir da Lei 10.639/03, no Colégio Municipal Luís de Ensino Fundamental Galdino Sales, situado no município de Mulungu/PB. Na oportunidade, os discentes, sob a orientação da docente responsável, realizaram pesquisas sobre a cultura africana; descobrindo, assim, o rico legado deixado desde o período colonial. A capoeira, as artes em cerâmica, as narrativas, as expressões religiosas e artísticas foram evocadas como formas de resistência e de autoafirmação identitária. De modo que situações contemporâneas, nas quais se registra o racismo, foram contrapostas, com o intuito de incentivar a valorização, e discutidas, a fim de elucidar que a linguagem é um dos primeiros vieses da opressão. Por isso, precisa ser moldada, com o fito de evitar o preconceito e a inferiorização alheia. Para tanto, pautamo-nos nas considerações de Freinet (1969); Leite (1976); Said (1990); Santos (2001); Cavalleiro (2001); Theodoro e Jaccoud (2005). Vale salientar que os resultados obtidos foram satisfatórios à medida que demonstraram o interesse e a empatia dos alunos, diante dos casos discutidos, pois a desconstrução de estereótipos perpassa o

âmbito da linguagem, uma vez que exige, além de conscientização, ações individuais e coletivas.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais, Combate ao preconceito, Influência africana, Valorização cultural, Autoafirmação identitária.

## INTRODUÇÃO

A História do Brasil está, intrinsecamente, ligada a história dos povos africanos com suas culturas, línguas, tradições e costumes tão diversos. De forma que dissociá-las é impossível, tendo em vista a contribuição desses para a formação da nação brasileira, pois, apesar da integração ter ocorrido através da escravização, e, conseqüentemente, da opressão e do sofrimento as contribuições na linguagem, na cultura e nos costumes foram significativas. De maneira que estão incorporados em nosso cotidiano de tal forma que, ao longo de três séculos, figuram na sociedade como se fossem, tipicamente, brasileiros.

Já que a Lei 10.639, foi promulgada, apenas, em 2023; mais especificamente no dia 09 de janeiro do referido ano, impondo a obrigatoriedade do ensino vinculado a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Antes desse marco legal, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), citava, sutilmente, essa temática no princípio XII, do Artigo 3º, o qual encaminha para “[...] a consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2017, p. 9).

Em decorrência disso, os livros didáticos estavam, majoritariamente, voltados ao eurocentrismo, expondo como protagonistas e heróis os europeus, responsáveis pela escravização e exploração dos povos africanos, trazidos através do tráfico transatlântico para construir o Brasil, à custa de suor e sangue. Por isso, é relevante que se faça conhecer a história daqueles que, antes de chegar ao nosso país, já tinham suas culturas, vinculadas a tradições e crenças que trouxeram consigo na “bagagem da alma”.

No que concerne à herança linguística, evidenciamos as palavras caçula, cachaça e fubá, as quais fazem parte do nosso repertório cotidiano; com relação as manifestações artísticas salientamos o samba e o maracatu; na culinária o acarajé e o cuscuz exemplificam a influência africana na vida dos brasileiros, a qual, por vezes, é renegada, seja pelo desconhecimento seja pelo preconceito.

Diante dos fatos acima mencionados, percebe-se que é preciso, primeiramente, conhecer para valorizar. Assim, as contribuições dos africanos para a formação da nação brasileira torna-se o ponto de partida para combater o racismo nos estabelecimentos de ensino e além deles; pois o preconceito racial e o cultural são observados, constantemente. De modo que, como defende Ângela Davis “ Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

Pelo exposto, se faz necessária uma “união de forças”, entre a família e a escola, a fim de amenizar e quiçá resolver essa situação. Porém, a equipe gestora e corpo docente, de cada escola, podem iniciar as suas contribuições para esta pauta por meio da promoção da educação antirracista que é amparada pela Lei 10.639/03, a qual prever a obrigatoriedade do ensino da História e Cultural Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino.

De maneira que a Educação é uma importante aliada, a fim de evitar que o racismo, vivenciado ao longo dos séculos seja banalizado, conforme observado nos noticiários, pela falta de uma punição mais enérgica contra os agressores. A esse respeito, consideramos um avanço a equiparação dos crimes de injúria racial e racismo, ocorrida este ano, pois tais atos de desrespeito e violência que remontam ao período colonial, trazem consequências psicológicas inimagináveis.

Desse modo, pôr em evidência o racismo constitui-se uma estratégia para que estejamos, cotidianamente, atentos, uma vez que tal prática discriminatória tende a ser camuflada pelo que se convencionou chamar de “racismo à brasileira”. Assim, com esse fim e com o intuito de desmistificar crenças preconceituosas acerca da história, da cultura e da religiosidade de matriz africana urge a proposição de propostas de intervenção pedagógica, como a desenvolvida no Colégio Municipal de Ensino Fundamental Luís Galdino Sales, situado no município de Mulungu/PB.

Neste sentido, o projeto de intervenção ora explanado teve como objetivo valorizar a Cultura Africana no Brasil, reconhecendo-a como a principal influência para a formação da identidade nacional, bem como identificar aspectos que remetem a mesma em nosso cotidiano como palavras, presentes em nosso vocabulário; costumes; crenças e valores, na maioria das vezes, desconhecidos pela população do país.

Ademais, o intuito, também, foi implementar uma educação de cunho antirracista na supracitada escola, visando levar ao conhecimento dos jovens o grande legado dos africanos. Acrescente-se, ainda, outro objetivo: analisar a aplicação das metodologias utilizadas no cumprimento da lei, sobre a educação antirracista, reforçando a necessidade dela em vários momentos nas salas de aula, de forma a promover um ambiente de paz e respeito entre a comunidade escolar.

Em relação a metodologia, realizamos entrevistas informais, para sondar se há aplicação da Lei 10.639/03, na referida escola, a partir da prática pedagógica do corpo docente, observando, igualmente, a vivência dos discentes e a relação dos mesmos com os funcionários do estabelecimento educacional; Para os educadores

foram entregues questionários, afim de conhecer o fazer pedagógico de cada um/a, verificando se há assistência da Secretaria Municipal de Educação no cumprimento da legislação educacional vigente.

## **METODOLOGIA**

---

O Colégio Municipal Luís Galdino Sales, localiza-se no Conjunto habitacional José Adílio de Moura, na cidade de Mulungu, PB. A referida escola atende a cerca de 230 alunos, matriculados no Ensino Fundamental II, e está vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Compõe o corpo discente desse estabelecimento de ensino, majoritariamente, adolescentes provenientes de áreas, nas quais constata-se a situação de vulnerabilidade social, além daqueles provindos de comunidades rurais próximas.

Essa constatação intensifica a necessidade de um espaço escolar acolhedor e propício ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, isto é, de um ambiente onde o aprendizado é associado a valorização da diversidade, seja ela étnica-racial; de gênero, de classe ou religiosa, para citar algumas possibilidades de temas para intervenção, uma vez que diversos discentes fazem parte de grupos marginalizados socialmente por serem negros, mulheres, gays, lésbicas, pobres ou adeptos de religiões de matriz africana.

Note-se que algumas pessoas são submetidas a uma dupla opressão, a exemplo daquelas que são negras e praticantes de religiões provindas do continente africano. Para tanto, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira** propõem como um dos princípios “A consciência política e história da diversidade”, o qual deve conduzir, dentre outros aspectos, para “- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004, p. 18)

Desse modo, a fim de verificar a percepção dos discentes com relação a existência de uma educação antirracista no Colégio Municipal Luís Galdino Sales, optamos pela entrevista, tendo em vista que a abordagem oral tem uma aceitabilidade maior por parte dos estudantes; o intuito foi conhecer o cotidiano dos alunos e observar como tratavam a diversidade étnica entre eles. No tocante aos professores, visamos, por meio de questionário, obter mais informações sobre o Projeto

Político Pedagógico da escola e sobre os seus planejamentos, com o intuito de verificar se estavam alinhados a Base Nacional Comum Curricular.

Tal documento educacional visa orientar para o cumprimento dos marcos legais no âmbito da Educação Básica em território nacional. Acerca do componente Curricular História, especificamente, no 9º Ano do Ensino Fundamental, encaminha para o desenvolvimento das seguintes habilidades, além de outras: "(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados." (BRASIL, 2018, p.429) e "(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil." (BRASIL, 2018, p. 429)

Assim, os discentes foram questionados sobre a abordagem de temáticas que tinham como objetivo combater o racismo ou promover a valorização da história e cultura africana. Além desses questionamentos, os alunos foram indagados sobre suas identidades e sobre a existência de preconceito no contexto escolar. Segundo relatos, o comportamento preconceituoso está presente em todas as faixas etárias, bem como a falta de perspectiva de vida.

A associação do racismo ao pessimismo com relação ao futuro, é recorrente, pois

Sabemos que o autoconceito dos seres humanos, vai se formar desde muito cedo, por meio do seu relacionamento com o mundo e com outras pessoas. As opiniões dirigidas a partir de uma perspectiva negativa serão uma forte contribuição para a formação de uma imagem distorcida do seu valor (CAVALLEIRO, 2001, p. 154).

Pelo exposto, urge uma intervenção no aspecto linguístico, pois, de acordo com alguns discentes, foi possível constatar xingamentos que os animalizavam ou relacionavam a sua religiosidade a aspectos negativos. Esse menosprezo pela imagem é a fé dos outros é constatado historicamente e apoiou argumentos em defesa da escravização dos africanos. Segundo Said (1990), *a invenção do Oriente pelo Ocidente*, subtítulo da sua obra **Orientalismo**, objetivou estigmatizar para dominar. De maneira, constata-se essa estratégia depreciativa, da população negra, por séculos a fim de incutir a inferioridade em suas mentes.

Por isso, um dos primeiros vieses da opressão que precisa ser combatido é a linguagem. Para tanto, o princípio "Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações", também apresentado nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para**

**a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**, encaminha para a “- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004, p. 20) e para a “- educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo” (BRASIL, 2004, p. 20).

Saliente-se que tais orientações visam combater o preconceito por meio da valorização cultural, já que no contexto analisado esse parece ser normalizado, uma vez que é recorrente e, normalmente, isento de punição. No entanto, defendemos que essa estratégia se torna ainda mais eficaz à medida que rompe com a lógica do racismo e exalta a população afro-brasileira através de sua história e cultura. De modo a incentivar a autoafirmação identitária, pois as vítimas, constantemente, apresentam baixa autoestima e desconhecem a possibilidade mudar essa realidade.

Nessa conjuntura, tendem a silenciar e a se sentirem desmotivados, pois ao observarem a trajetória de seus familiares, constatam que o racismo perdura ao longo do tempo e que é um dos responsáveis pela marginalização social. Dessa forma, na maioria das vezes:

[...] aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços. A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais [...]. Este processo vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente em particular num meio que estimula a competitividade, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar [Assim, a escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições sociais e desajustes sociais (PÉREZ-GÓMES, 1998, p. 16).

O exposto elucida vários questionamentos surgidos ao longo da pesquisa, assim como: o racismo minimiza as oportunidades dos afrodescendentes no âmbito social? Os jovens negros são incentivados a se empoderarem? Todos são tratados de forma igualitária perante a Lei, como garante a Constituição Federal? Para a primeira pergunta, a resposta é afirmativa, tendo em vista que, de acordo com Almeida

(2019, n.p.), “ [...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”.

No que toca a segunda indagação, a resposta é negativa, pois, comumente são silenciados, principalmente, em sociedades eurocêntricas como a brasileira. Por isso, é importante a reflexão sobre o “lugar de fala”, sobretudo, no caso das mulheres negras, duplamente subalternizadas: pelo racismo e pelo sexismo. Porém, evidencie-se que, para Ribeiro (2017, n.p.): “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”.

Em outras palavras, assumir um “lugar de fala” é “romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado”. (RIBEIRO, 2017, n.p.) a fim de romper, também, com uma hierarquia, a qual determina quem está no topo ou na base da pirâmide social, respectivamente, ou seja, os brancos e os negros, pois no Brasil a raça determina quem vive e quem apenas sobrevive. Por isso, defendemos às políticas de ações afirmativas, sobretudo, no âmbito educacional, para que essa realidade seja transformada através do conhecimento.

Por fim, no que concerne ao último questionamento, observamos que se infringe, constantemente, o Artigo 5º da Constituição Federal<sup>1</sup>, segundo o qual “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Ressalte-se que tal artigo inicia o Capítulo I “Dos Direitos Individuais e Coletivos”, do Título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”. Dessa forma, verifica-se que o disposto na Constituição Federal só será cumprido mediante a consciência de que os cidadãos têm direitos, mas precisam respeitar os direitos da coletividade, ainda mais os fundamentais, como o que garante um tratamento igualitário na esfera social.

As indagações supramencionadas, bem como as reflexões que lhes seguiram motivaram discussões em sala de aula no cotidiano escolar, observando-se a pertinência do conteúdo para o debate, e em eventos específicos, por meio de palestras, a exemplo das que acontecem no Dia da Consciência negra. Acerca dessa data, elucide-se que as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações**

---

1 Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br).

**Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira** preveem:

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

Tal excerto denota a importância de pautas que objetivam combater o racismo, a fim de ressignificar a história, tida como oficial, isto é, aquela que aborda os fatos, geralmente, na perspectiva dos grupos dominantes; para que datas, como o 13 de maio, não apaguem o protagonismo do povo negro e figure como dia que marca a benevolência da Princesa Isabel, a qual assinou a Lei Áurea, sem, no entanto, oferecer as mínimas condições de sobrevivências aos ex-cativos.

Por isso, nesta data deve-se fazer ecoar as denúncias contra a discriminação e as consequências nefastas do desestruturado processo de abolição, pois as consequências são sentidas, pela população afrodescendente, até a atualidade no Brasil; pois essa, marginalizada ao longo do tempo, continua a ser segregada nos espaços, seja habitacional seja institucional. No entanto, no que toca os ambientes educacionais, não se trata de uma separação física, como ocorrera no período escravocrata, mas ideológica, pois privilegia-se o eurocentrismo em detrimento da história e cultura africanas. Desse modo, para Sacristán (1995, p. 83) "os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização".

Ainda nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**, além da apresentação do MEC (Ministério da Educação), encontramos a apresentação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). Nesse tópico, constatamos a exclusão educacional a que eram submetidas as pessoas escravizadas:

[...] O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão

de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p. 7)

Note-se que se estabeleceu no Brasil um modelo de educação excludente desde o período colonial, o qual perdurou durante o Império e a República, pois se oferece o acesso, mas não as condições necessárias para permanência e conclusão da Educação Básica. De modo que se constata historicamente: “uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje” (BRASIL, 2004, p. 7).

É com esse ciclo de opressão que a educação contemporânea precisa romper, pois, conforme adverte Santomé (1995) numerosas são as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta, já que os discursos e práticas que o concretizam são resultantes da história econômica, social, política e cultural da sociedade que os produziu (SANTOMÉ, 1995, p. 168-169).

Tais reflexões nos levam a defender que caminhamos lentamente rumo a uma educação antirracista, pois prevalece nas instituições de ensino uma pedagogia homogeneizadora que desrespeita a individualidade, os valores, a história e a cultura dos afrodescendentes, embora haja uma lei, a 10.639/03, que regulamente a abordagem valorativa e o combate ao racismo.

Diante desse cenário, percebe-se a importância de efetivar, não apenas nos componentes curriculares: História, Arte e Literatura; mas em todos, como prevê a lei; uma pedagogia antirracista, a qual deve ser irrestrita as datas comemorativas, pois o desconhecimento, por parte dos discentes, sobre aspectos da história, cultura e, conseqüentemente, sobre nossa descendência africana, denuncia uma falha em relação aos marcos legais da educação, já que em 2023 a Lei 10.639/03 completa 20 anos.

Tal lacuna era constatada, inclusive, na escola referendada, uma vez que não havia um alinhamento entre o corpo docente a esse respeito, havia iniciativas individuais, a exemplo da empreendida pela professora de História, a qual ampliou a concepção de Dia da Consciência Negra para “A Semana da Conscientização Negra”. No referido período, os alunos do 6º ao 9º Ano eram incentivados a realizar pesquisas sobre temas variados como: as formas de resistência negra no Brasil, as

danças de origem africana, as receitas culinárias, dentre outros, a fim de evidenciar o importante legado deixado pelos africanos em solo nacional.

Saliente-se que, além das pesquisas, os estudantes confeccionavam o figurino e o cenário para a realização de peças teatrais, de acordo com a temática da semana. Destaque-se, igualmente, a produção de máscaras, cujos significados eram apresentados no último dia do evento, juntamente com todo o material produzido, pois havia uma exposição para a comunidade escolar. Esse era o momento de culminância, no qual as apresentações também eram realizadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

---

O exemplo do Colégio Municipal Luís Galdino Sales demonstra a necessidade de iniciativas individuais, por parte dos docentes, para uma posterior ampliação, pois os próprios discentes reconheceram a importância da Semana da Conscientização Negra, segundo depoimentos, para descobrir o quanto o povo africano estava ligado ao brasileiro. Ademais, a experiência foi tão positiva que a gestão escolar orientou que a Lei 10.639/03 fosse levada em consideração por todas as disciplinas.

Diante de tal orientação, a professora de História pôde, antes da Semana da Conscientização Negra 2023, ministrar aulas específicas sobre a história e a cultura africanas durante um bimestre completo, fato que possibilitou ampliar as temáticas abordadas e aprofundar o conhecimento sobre o continente africano. Para tanto, iniciou evocando a importância dos *griots*, definidos por Hernandez (2008, p. 30) como:

[...] trovadores, menestréis, contadores de histórias e animadores públicos para os quais a disciplina da verdade perde a rigidez, sendo-lhe facultada uma linguagem mais livre. Ainda assim, sobressai o compromisso com a verdade, sem a qual perderiam a capacidade de atuar para manter a harmonia e a coesão grupais [...] Muitas vezes respaldados pela música e valendo-se da coreografia, contam coisas antigas cantando as grandes realizações dos "bravos e justos", celebrando o heroísmo e a salvaguarda da honra. Em contrapartida, evocam o desprezo pelo medo da morte e denunciam os desonestos e os ladrões, revelando aos nobres os exemplos a serem seguidos ou repudiados. (HERNANDEZ, 2008, p. 30)

Note-se que, para além do entretenimento, as narrativas transmitidas, oralmente, pelos *griots* suscitam reflexões sobre atitudes positivas, as quais devem ser

incentivadas, e sobre comportamentos negativos que devem ser evitados para que se consiga conviver harmoniosamente em comunidade. Ao apresentar a figura do *griot* cumpre-se, mais uma vez com o disposto nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**, nomeadamente, com o que orienta o princípio “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações”, segundo o qual:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica [...] (BRASIL, 2004, p. 21).

Na mesma perspectiva, realizou-se uma roda de capoeira, a qual contou com a participação dos próprios alunos. Na oportunidade, esses usaram o *berimbau* ou *hungu*, como é conhecido em Angola. Trata-se de um instrumento de corda que, também, foi produzido por eles. Além dessa apresentação, o *maculelê*, folclore de origem afro-indígena, encantou a todos. Com relação ao aspecto linguístico, um quadro com palavras de origem africana proporcionou reflexões que reafirmava, constantemente a presença africana no Brasil, despertando um sentimento de pertença.

Saliente-se que a experiência explanada foi possível, sobretudo, devido a uma prática amplamente citada no cenário educacional: a formação continuada para os professores, pois essa, aliada a valorização dos docentes, resulta em educação de qualidade, pois instiga os professores a se dedicarem ainda mais visando tanto o desenvolvimento de habilidades cognitivas quanto socioemocionais, pois

É igualmente necessário ligar o ensino metódico da escola a essa cultura difusa pela qual o meio marca para sempre o corpo e as almas. E ligá-las não artificialmente, mas tão intimamente, tão naturalmente que um seja a sequência normal e o complemento da outra (FREINET, 1969, p. 85).

Desse modo, urge uma prática educativa que ultrapasse os muros da escola e se converta em ensinamento para a vida. Assim, é possível combater o preconceito, definido por Sant’Ana (2005, p. 62) como: “[...] uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação [...]. Ele pode ser definido também, como indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos”.

Alvo de ataques que se concretizam por meio da linguagem e até fisicamente, os afrodescendentes são vítimas de preconceito devido a questão racial, cultural e religiosa, pois a falta de conhecimento gera estereótipos que são transmitidos de geração em geração. Pelo exposto, observa-se que o racismo é a base de outras formas de preconceito. Por isso, combatê-lo é primordial para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Isso porque os discursos inflamados de ódio e ações violentas de preconceito por parte de um indivíduo, comunidade ou instituição contra uma pessoa pelo fato de pertencer a um determinado grupo étnico-racial, não objetiva unicamente a marginalização, já que se observa:

Uma espécie de sistema de convergência de interesses, fazendo com que o racismo, de um lado, implique a subalternização e destituição material e simbólica dos bens sociais que geram respeito e estima social aos negros – ciclo de desvantagens – e, de outro, coloque os brancos imersos em um sistema de privilégios assumido como natural, como norma (PIRES e SILVA, 2015, p. 66).

Dessa maneira, observa-se a intenção de manter um status social assegurado desde a colonização. Porém, é importante salientar que ninguém nasce racista, essa característica está enraizada numa sociedade eurocêntrica e permeada por estereótipos carregados de sentimento de superioridade de uma raça que se considera pura. Ainda a esse respeito, destaque-se, em consonância com Almeida (2019, p. 7) que:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

Levando em consideração o processo de invasão africana, de usurpação do território e exploração, por parte dos europeus, vemos que os negros africanos foram usados como mão de obra escrava e tratados como raça inferior, primordialmente, para atender a interesses financeiros. Porém, é preciso descolonizar as mentes, pois não se pode atrelar o fato de ser negro ao período escravocrata, como forma de naturalizar ou banalizar o racismo, como se nascer negro já fosse uma sentença de escravização ou de inferioridade.

Assim, defendemos que a abordagem antirracista deve começar na Educação Infantil, para que ao longo dos anos de escolaridade seja possível a formação de cidadãos que respeitem à diversidade. Para tanto, pode-se valer do Campo de Experiência, O eu, o outro e o nós, conforme exposto na BNCC, pois esse, como os demais, acolhe situações concretas da vida infantil. No entanto, tem como foco, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, conforme constatado a seguir:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2018, p. 40).

Desse modo, verifica-se que resultados mais contundentes, no que concerne a efetividade de uma educação antirracista, obteremos quando essa se tornar constante ao longo da Educação Básica e quando habilidades socioemocionais e cognitivas forem consideradas, igualmente, importantes no processo educacional, para que, ao longo de cada etapa, haja um entrelaçamento de conhecimentos e vivências, capazes de tornar os jovens que concluem o Ensino Médio livres de preconceitos de quaisquer espécies.

## **CONCLUSÃO**

---

Enquanto estratégias mais eficazes não entram em vigor, no âmbito nacional, projetos como A Semana da Conscientização Negra cumprem um papel importantíssimo, tendo em vista que, através da valorização cultural, incentivam o respeito

à diversidade, combatendo o racismo e outras formas de preconceito contra os afrodescendentes, pois as consequências da escravidão, capítulo hediondo da história da humanidade, continuam presentes em nosso cotidiano, por meio de seguidores de ideologias segregacionistas que se massificam, cujos ideais são repassados entre os adolescentes, sobretudo, no ambiente virtual.

Discursos inflamados de ódio, posturas agressivas e contraditórias, rebeldia e bullying exacerbado permeiam o dia a dia desses adolescentes, os quais tendem a repetir palavras e atitudes preconceituosas. Essa realidade não se restringe aos grandes centros urbanos, pois a internet rompeu a barreira do espaço. De maneira que é possível encontrar alusões ao neonazismo, como desenhos da suástica e siglas ligadas ao crime organizado, espalhadas pelas paredes dos banheiros, da escola e até mesmo nos livros didáticos que são utilizados pelos discentes em qualquer lugar do país.

Essa constatação ratifica a necessidade de efetivarmos práticas pedagógicas, baseadas na inclusão social e no incentivo de jovens desmotivados. Assim, as metodologias devem ser repensadas em busca de novas estratégias e parcerias para se transformar o ambiente escolar em um espaço motivador e acolhedor, onde os jovens negros possam reconhecer suas raízes e se sentirem parte de nossa história em uma perspectiva positiva, para que possamos combater o que se convencionou chamar de “racismo à brasileira”.

Trata-se daquele que é velado e praticado até mesmo por crianças, adolescentes e jovens, nas escolas, já que tendem a reproduzir os discursos e atos dos adultos com quem convivem. Nessa conjuntura, uma estratégia importante é inserir os pais ou responsáveis pelos estudantes no contexto da educação antirracista, seja por meio de palestras, seja através das reuniões de pais e mestres ou, ainda, pela participação nos eventos da escola voltados a essa temática, já que, além de prestigiar os filhos, esses também estariam sendo reeducados para o convívio respeitoso com à diversidade.

Isso porque para que se alcance os resultados almejados a longo prazo: uma sociedade justa e igualitária, onde todos são tratados com o mesmo respeito e têm acesso as mesmas oportunidades. Tal perspectiva parece utópica; no entanto, reflete em outras palavras o Artigo 5º da Constituição Federal, o qual também garante a liberdade religiosa. Pelo exposto, ao reivindicar tais direitos, não estamos requerendo nada impossível, estamos pedindo, apenas, o que nos é garantido por lei, como cidadãos brasileiros.

Por isso, pautas associadas a justiça social e equidade racial devem fazer parte do cotidiano escolar, assim como aquelas voltadas a liberdade religiosa e a igualdade de gênero, sem esquecer de temáticas que visam combater a xenofobia, pois é preciso traçar metas a fim de fomentar a autoestima das crianças, jovens e adolescentes nas instituições educacionais. Entretanto, vários questionamentos surgem a esse respeito, tais como: as escolas estão preparadas para suprir essas demandas? Os docentes estão recebendo formação adequada para enfrentar as problemáticas que origina conflitos no ambiente escolar? O professor é o único responsável pela educação antirracista?

Com relação a primeira indagação, observamos que, majoritariamente, as escolas não contemplam em seus currículos a educação antirracista e que ações pontuais são propostas apenas no 13 de maio e no 20 de novembro, sem, no entanto, haver uma problematização sobre o significado dessas datas. Igualmente verifica-se a falta de formação continuada para os professores, a fim de que a Lei 10.639/03 seja conhecida pelos docentes que atuam em todas as etapas da Educação Básica, como também por aqueles que trabalham nas Instituições de Ensino Superior, em cursos na área da educação, pois é fundamental que os futuros educadores saiam das universidades preparados para atuar no combate ao racismo por meio da sua prática pedagógica.

No que concerne a última indagação, concordamos com Freinet (1969, p. 87) ao defender que os educadores devem se empenhar a fim de concretizar uma educação antirracista. Porém, esses não são os únicos responsáveis pelos resultados obtidos, já que dependem de instâncias superiores na organização educacional do Brasil como o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Desse modo, todos os profissionais que atuam na educação: gestores, coordenadores pedagógicos, secretários escolares, bibliotecários, vigilantes e todos que compõem a equipe de apoio precisam ser preparados para colaborar com a implementação da Lei 10.639/03.

## **REFERÊNCIAS**

---

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://Constituição(planalto.gov.br)). Acesso em: 06/dez/2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013.

FREINET, C. **Educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1969.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A **África na Sala de Aula**: visita à história Contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem*. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIRES, Thula e SILVA, Caroline Lyrio. *Teoria crítica da raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil*. COMPEDI, 2015. Disponível em: [Academia.edu](http://Academia.edu). Acesso em: 09/dez/2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da;

MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

THEODORO, M.; JACCOUD, L. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.011

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS: COMO SE DÁ ESSA ABORDAGEM?**

**RITA CAROLINA DA G. F. JERÔNIMO**

Mestra em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, [gondimritacarolina@gmail.com](mailto:gondimritacarolina@gmail.com)

**FRANCISCA CÍCERA DE LIMA**

Graduada em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, [Francisca.lima01@aluno.edu.br](mailto:Francisca.lima01@aluno.edu.br);

### **RESUMO**

Os negros vivem uma história de marginalização diante da sociedade, ao qual lutam constantemente por seus direitos. Para que se possa reduzir esse processo contínuo de racismo e preconceito, é necessário trabalhar as questões étnicas raciais no meio educacional. E sabemos que o ensino da EJA atua com uma proposta de reduzir as desigualdades históricas existentes no ensino de Jovens e Adultos. Atualmente, existem práticas afirmativas no ensino das questões raciais nas demais modalidades de ensino, porém pouco se sabe sobre essa prática no ensino da EJA. Para isso é imprescindível que se faça uma análise referente à formação docente e a sua atuação com relação ao ensino da História e Cultura afro-brasileira e dos Africanos, bem como ocorre sua aplicabilidade. Diante de todo esse contexto e sabendo que as questões étnicas raciais, de acordo com a Lei 10.639/03, devem ser abordadas no âmbito educacional, surge, então, a pergunta: Como ocorrem as discussões étnicas racial no ensino da EJA de Jaguaribe? Diante desse questionamento esse trabalho procurou analisar como ocorrem as discussões étnico raciais no ambiente de ensino da EJA, em uma escola pública na cidade de Jaguaribe-CE. Para isso foi utilizada uma abordagem investigativa qualitativa através da triangulação entre documentos relacionados à educação como BNCC, LDB, documentos escolares como PPP, planos de aula e observações em turmas de EJA com os devidos registros. Levando-se a constatação da deficiência em discussões, debates relacionados à temática dentro do ambiente de ensino da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Ensino Étnico Racial, Lei 10.639/03.

## INTRODUÇÃO

---

A história do Brasil é repleta de contribuições de povos como os indígenas, os europeus e os negros. Dentre os citados, os negros são os que mais enfrentam lutas para romper o preconceito e a discriminação. Essas lutas são decorrentes da resistência daqueles que sempre detiveram o poder e que, em muitos casos, não aceitam a ascendência do negro no meio social, sendo esse o principal motivo do Brasil ter sido a última nação americana ao abolir a escravidão (MEZADRI, 2017).

Desde então, os negros vivem uma história de marginalização diante da sociedade, ao qual lutam constantemente por seus direitos. Direito à uma boa educação, à saúde, ao trabalho e direito de expressar seus costumes. Um povo que, em sua maior parte, não recebe o devido reconhecimento por suas contribuições na construção social e cultural do país como as danças, comidas, músicas e religião (ARAÚJO; AMARAL, 2019).

Para que se possa reduzir esse processo contínuo de racismo e preconceito, é necessário trabalhar as questões étnico raciais desde cedo no meio educacional. Essa proposta de se estudar e discutir a história dos afrodescendentes tornou-se obrigatória com o surgimento da Lei 10.639/03. Porém mesmo com tantos anos, ainda são frequentes os obstáculos para a sua real aplicação, que vai desde a ausência de uma formação adequada para o professor, à escassez de conteúdos nos livros didáticos (RIBEIRO, 2016).

Sabemos dos níveis de ensino existentes, que são a educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Mas entre esses existe ainda o ensino de Jovens e Adultos, como modalidade de Ensino Básico, que atua com uma proposta de reduzir as desigualdades existentes na sociedade, oportunizando a continuidade e formação na educação para aqueles que perderam o processo contínuo do ensino por desistência decorrente de inúmeras razões. Mesmo com poucos conteúdos e materiais didáticos disponíveis, é possível encontrar a realização do ensino das questões raciais nos demais níveis de ensino, porém pouco se sabe sobre essa aplicabilidade na EJA (GARCIA, 2017).

As dificuldades existentes em se trabalhar as questões étnico raciais nas escolas, tanto pela ausência de formação para professores, quanto pela falta de implementação de ações promovidas pela escola, causa a ausência do ensino da História e Cultura afro-brasileira e dos Africanos que contribui para a invisibilidade

dos seus direitos e dificuldades enfrentadas desde o período colonial (JERÓNIMO, 2016a).

Mesmo com tantos anos de reivindicações e de lutas, a população negra, em sua maioria desfavorecida economicamente, ainda sofre as consequências de uma exclusão social e racial. Essa realidade pode ser vista no ambiente da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que passa a ser um espelho quando em suas salas de aula se constata muitos alunos afrodescendentes, que estão lá por terem tido um contexto socioeconômico desfavorável, que precisaram sair da escola para trabalhar e complementar a renda familiar (FERRAZ 2016).

O público da EJA são jovens, adultos e idosos que buscam finalizar sua formação básica escolar, no qual sabemos que as idades podem ser bem contrastantes entre os alunos. E que em questão racial, seu maior público são indivíduos negros. Se analisarmos, é perceptível a existência de um grupo que se destaca e consegue a conclusão de seus estudos básicos em comparação com os grupos afro-brasileiros, que compõem o maior número de pessoas no país que não sabem ler ou escrever (GARCIA, 2017).

Com o surgimento da Lei 10.639/03 espera-se que os conteúdos dos livros didáticos contenham essas discussões, bem como o professor tenha uma formação adequada para estar direcionando este ensino de forma adequada, o que na realidade ainda não está sendo efetivado como se deve. Assim, diante dessa dificuldade, o núcleo de estudos NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena) do IFCE, atua em parceria com algumas escolas no município de Jaguaribe realizando intervenções sobre as questões étnicas raciais. Suprindo, de certa forma, essa ausência de discussões dentro das escolas.

Assim como as demais instituições de ensino, a EJA como modalidade de ensino, também assume o compromisso de destinar uma educação de qualidade e inclusiva, no qual se trabalhe as potencialidades dos alunos, seus conhecimentos prévios, considerando o contexto social em que os estudantes estão inseridos, trazendo à tona as questões étnico raciais no Brasil (ANTONINO, 2015).

Diante de todo esse contexto e sabendo que as questões étnico raciais, de acordo com a Lei 10.639/03, devem ser abordadas no âmbito educacional, surge, então, o questionamento: Como ocorrem as discussões étnico raciais no ensino EJA de Jaguaribe?

Buscando resposta para tal questionamento, este trabalho teve como objetivo analisar como ocorrem as discussões étnico raciais em turmas de EJA, em

uma das escolas na cidade de Jaguaribe-CE. Para isso, foram realizadas análises de documentos escolares como PPP e planos de aula, material didático utilizado pelo professor (a), proposta curricular e observações das aulas e as Leis educacionais vigentes.

## **DESENVOLVIMENTO**

---

O ensino EJA se destina ao ensino de pessoas, que por algum motivo, não conseguiram concluir seus estudos na “idade adequada”, estando incluída como modalidade do ensino básico, atendendo ao nível fundamental e médio tanto para adolescentes, adultos e idosos (DUTRA, 2017).

Ao consultarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), na seção V, art. 37, parágrafo 1º, podemos constatar o asseguramento da disponibilidade gratuita do ensino a todos que necessitarem e que não se enquadrarem no período regular de ensino, respeitando, dentre outros fatores, seus interesses, condições e história de vida. Ainda, de acordo com a LDB 9394/96 o ensino de jovens e adultos (EJA) visa atender, principalmente, trabalhadores ao se deixar clara a preferência em se articular esse ensino com a educação profissional (BRASIL, 1996).

Para compreendermos um pouco o percurso do ensino de jovens e adultos, iremos retratar um breve contexto histórico com base em alguns pesquisadores que se dedicam a estudar, discutir e analisar o ensino EJA no Brasil. A preocupação em relação à educação de trabalhadores surge desde a independência do Brasil, uma educação voltada à aquisição de mão de obra, o que mesmo assim, não teve mudanças significativas em relação à quantidade de pessoas que não sabiam ler nem escrever (JERÓNIMO; FURTADO, 2016b).

A EJA tem um contexto histórico marcado por ações conjuntas de pessoas da área da educação, que buscavam modificar a realidade presente no país em relação às pessoas que detinham um baixo, ou mesmo nenhum, nível de escolaridade. Foram períodos em que não existiam, ainda, políticas educacionais que pudessem ser aplicadas ao ensino de jovens e adultos, até então, analfabetos (JERÓNIMO; FURTADO, 2016b).

O percurso da educação de jovens e adultos segue uma linha cronológica na qual, a partir da Constituição de 1834, passa a vigorar o direito à educação, mesmo que primária, de forma gratuita e para todos. Entende-se com isso que adolescentes e adultos estavam incluídos, porém isso não se figurou como realidade, sendo

esse direito à educação, garantido às crianças, e ainda assim uma educação de má qualidade e que poucos tinham acesso. Negros, indígenas e mulheres eram excluídos do direito à educação (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

Somente após a revolução de 1930, no final da década de 1940, que a educação de jovens e adultos veio a ter um destaque dentro das políticas educacionais. Em 1947, surgiu o Serviço de Educação de Adultos (SEA) criado pelo o, então, Ministério da Educação e Saúde (SILVA; LIMA, 2017), no qual foram desenvolvidas atividades voltadas para o ensino e distribuição de material didático, bem como realização de campanhas de conscientização da população. Essas ações se estenderam até 1950, recebendo o nome de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o que permitiu a criação de infraestrutura nas escolas destinadas à educação desses jovens e adultos (HADDAD; Di PIERRO, 2000).

Nesse período entra em cena o professor Paulo Freire com sua grande contribuição para a alfabetização de jovens e adultos, no qual gerou um grande avanço referente à metodologia de ensino. Através de suas atitudes humanistas (no qual sofreu represálias e posteriormente sendo exilado do país), Freire se dedicou a mudar a injustiça social e a reverter a privação à educação da população em situações menos favoráveis. Sua dedicação, observação e estudo lhe permitiu desenvolver no final da década de 50, o Método de Alfabetização Paulo Freire, no qual suas técnicas são mencionadas e utilizadas até os dias atuais (FREIRE-DOWBOR, 199-?).

Conforme o histórico traçado por Haddad e Di Pierro (2000), entre os anos de 1959 e 1964, foi um período de grandes conquistas e desenvolvimento na área da educação para jovens e adultos, resultando no surgimento de ações como: "Movimento de Educação de Base", "Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" e o "Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura." No entanto, todas essas ações foram desfeitas no período do golpe militar no ano de 1964, um período de grandes repressões. Somente após insistentes críticas das ações aplicadas, surge em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em seguida surge o Ensino Supletivo, já em 1971

As conquistas com relação à educação das questões étnicas raciais são frutos de lutas e reivindicações da população negra. As lutas trouxeram modificações que resultaram na criação de Leis específicas para tal, como, por exemplo, a formulação da Lei 10.639/03 que traz como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na rede de ensino. E a partir dela, surgiu a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (GODOY, 2017).

Levando em consideração essa obrigatoriedade, espera-se que também ocorra modificações com relação à formação inicial e continuada dos professores. Nesse contexto, podemos ver que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de 2015, deixa claro o que os professores devem ter durante sua formação.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específico da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Mais recentemente também podemos observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 5) em seu Capítulo III referente à Organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, em seu Art. 70 inciso XIV tem como um de seus princípios norteadores a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira”.

Roesler, Corrêa e Pias (2017) trazem em seu trabalho a importância da formação inicial dos professores direcionada às questões étnicas raciais, já que essas estão previstas para o ensino na educação básica. Desse modo, torna-se fundamental que os professores tenham compreensão de todo o contexto histórico dos povos africanos e afro-brasileiro e suas contribuições para nossa sociedade, sendo que serão eles os responsáveis por estar trabalhando a temática com os alunos em sala de aula.

Porém, nem todos os cursos de formação inicial de professores apresentam em suas grades curriculares a temática em questão. Em muitos casos essas discussões ficam a cargo dos próprios professores que buscam incluí-las em seus cronogramas (MELO, 2016). Em muitas instituições de Ensino Superior, tentando suprir uma carência na promoção da igualdade racial, contam com a presença dos

Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) que proporcionam encontros com finalidades de gerar discussões e formação tanto para professores quanto para alunos, estando aberto à participação, também, da sociedade. Sendo, dessa forma, uma alternativa para os futuros professores aprofundarem os conhecimentos sobre as relações étnicas raciais (ALVES, 2017).

Diante dessas lacunas existentes na formação inicial dos professores referente a uma base teórica sobre as questões étnicas raciais, o que se constata é uma dificuldade desses profissionais em estar atuando com conhecimento e boas metodologias que possibilitem trabalhar essa temática com seus alunos em sala de aula (RIBEIRO; SOUSA; SILVA, 2020b).

A professora Nilma Lino Gomes (em seu capítulo intitulado como Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação, no livro *Superando o Racismo na Escola* organizado pelo professor Kabengele Munanga), vem abordando sobre essa importância do professor ter uma aproximação com relação aos conhecimentos teóricos e até mesmo uma vivência com comunidades negras, com as culturas oriundas dos povos negros para aprofundar sua autonomia diante de questões delicadas como racismo, intolerância religiosa e demais conflitos existente na nossa sociedade sobre a equidade racial (GOMES, 2005).

## **O NEGRO E A EDUCAÇÃO: DA OPRESSÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS**

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* relata a relação dos oprimidos com seus opressores, estes, que usam muitas vezes de violência e exploração para crescimento do seu próprio poder. Porém, é através desse sentimento de opressão que os próprios oprimidos irão encontrar forças para lutar por sua humanidade contra aqueles que os reduzem (FREIRE, 1987).

De fato, em muitas vezes essa opressão ocorre de uma forma a se imaginar certa solidariedade, como foco em reduzir ou mascarar aos oprimidos sua preocupação em se manter uma “ordem”, que para eles é o fato dos mesmos se manterem no topo, enquanto os oprimidos devem se conformar com sua realidade e agradecer por suas “generosidades” que tem por objetivo mantê-los na miséria (FREIRE, 1987).

Todo esse contexto de opressor e oprimido retrata muito bem a vida e luta da população negra no Brasil, que mesmo após a abolição continuaram sofrendo opressão por conta de sua origem e sua cor. Sendo-lhes negados inúmeros direitos, entre eles a educação, reforçando a sua marginalização na sociedade.

O antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga, em seu livro *O NEGRO NO BRASIL DE HOJE*, relata toda essa história vivenciada pelo afro-brasileiro na luta por um lugar à sociedade. Após a libertação instituída por Lei, os negros enfrentaram uma inconformidade pela sociedade brasileira, sendo assim, por mais que eles fossem libertos, isso não foi o suficiente para lhes garantir direitos iguais (MUNANGA, 2016).

Também podemos confirmar esse fato ao ler o livro produzido pelo MEC em parceria com a Universidade Federal Fluminense, no qual encontramos informações sobre o negro e a educação que lhe era destinada desde o período escravocrata, onde no século XVI, período da educação jesuíta, o negro era proibido de frequentar escola ou passar por qualquer nível de instrução. Com o passar das décadas, essas restrições foram passando por modificações, sendo as maiores no século XIX (FONSECA, 2016).

Chegando ao século XIX, mesmo com a existência de negros libertos ou nascidos livres pela Lei do Ventre Livre, existiam províncias que deixavam clara a proibição de negros frequentar escolas públicas. Algumas outras, até permitiam a presença de negros, mas somente aqueles que fossem livres. Porém, junto a essa permissão tinha a existência da preocupação em se distanciar alunos negros e livres dos demais alunos, o que resultou na elaboração de aulas noturnas com a justificativa de não criar desconforto para os alunos brancos (FONSECA, 2016).

Nos pós-abolição, se tornaram mais frequentes as lutas da população negra por seus direitos, no qual almejavam ser tratados como cidadãos e com igualdade, o que incluía a educação, tendo em vista que era grande o número de analfabetos negros. E para isso surgiram associações, como a Frente Negra Brasileira, que concebia educação com o objetivo de proteger e tornar o negro mais bem visto na sociedade (DOMINGUES, 2016).

Já no final do século XIX às décadas iniciais do século XX, com o crescimento da urbanização e industrialização, ocorreu um crescimento na rede de ensino. Entre as várias escolas surgidas na época, estavam as escolas criadas por negros e destinadas aos mesmos. Tal ação se devia, em grande parte, pela dificuldade em se conseguir ingressar nas outras escolas devido a discriminação existente na época, onde mesmo não existindo proibição, grande parte das escolas não aceitavam pessoas de cor, mesmo ela tendo condições financeiras (DOMINGUES, 2016).

E apesar da opressão direcionada ao povo negro, foi a determinação em se mudar a violenta desigualdade existente, que os descendentes de escravizados

iniciaram um constante processo de luta e resistência que marcaram grandes momentos da história do Brasil que resultaram em inúmeras conquistas. Porém, uma luta que ainda se mantém mesmo séculos após a escravidão, ainda lutam por seus direitos, por igualdade e por respeito (MUNANGA, 2016). Com o passar dos anos através dessas grandes lutas por esses direitos e com a conquista de algumas delas, o negro no Brasil ainda vive à margem da sociedade se comparados com os brancos. São os brancos detentores da maior porcentagem de renda e maior acesso à educação.

A desigualdade racial e a de renda se tornam expressivas ao se analisar a divisão existente no país, entre pobres e ricos os negros estão em maior quantidade na classe pobre, e essa desigualdade é fruto de um processo histórico no qual o negro foi e ainda é discriminado na sociedade brasileira, onde em muitos casos essa discriminação ocorre de forma velada (MUNANGA, 2016).

Para Munanga (2016), existem duas formas de se romper o preconceito e a discriminação, a Legislação Penal e as ações afirmativas. A primeira forma, apesar da existência de algumas Leis que defendem os negros e pune qualquer ato discriminatório, parte da população ainda é leiga sobre suas aplicabilidades. Dentre as Leis podemos citar o Código Penal, art. 140, parágrafo 3º - Injúria discriminatória, a Lei 7.716/89 - Crime de racismo. Bem como aquelas voltadas para a educação como a Lei 10.639/03 - Obrigatoriedade da inclusão da História da África e cultura Afro-Brasileira no currículo nacional das escolas públicas e particulares da educação básica e a aprovação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana.

Com relação às ações afirmativas, elas vêm com o objetivo da criação de políticas que possam promover a igualdade de oportunidades para os povos que historicamente enfrentam barreiras discriminatórias dentro da sociedade brasileira. Essas políticas são ações que estão ligadas às áreas de saúde, trabalho, política e educação. Essas ações podem ocorrer de diversas formas, mas as mais comuns são a criação de bolsas de estudo, cursos de qualificação e a reserva de vagas tanto em Universidades como no mercado de trabalho (MUNANGA, 2016).

Essas ações, resultantes das manifestações por direito de igualdade para a população negra, não foram conquistas fáceis e até hoje encontram críticas sobre a "injustiça" na criação de cotas, onde partes dos brancos alegam que todos têm a capacidade de conseguir seu espaço por mérito.

Isso nos remete novamente ao pensamento de Paulo Freire (1987) no qual fala que na luta contra o opressor, o oprimido realiza um processo de libertação que torna livre não somente a si, mas também, ao seu opressor. Mas, esse opressor passa a não aceitar essa inversão da “ordem”, ele passa a alegar que está sendo oprimido. O fato de que algo que antes era o comum para si, o faz alegar que seus direitos estão a ser negados, enquanto os direitos que eram negados àqueles que sentiam fome, que não tinham educação, era algo normal não lhe causando incômodo algum, ou seja, o direito a privilégios deve pertencer somente a eles, uma vida humanitária digna, convém apenas a eles, os demais são apenas inferiores, são coisas.

## **METODOLOGIA**

---

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, no qual se classifica como um estudo de caso, onde segundo Severino (2007, p. 121) é uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

Inicialmente, para a realização deste foram feitas análises de documentações como PPP e planos de aula, proposta curricular no qual esta técnica está ligada à “identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho” (SEVERINO, 2007, p. 124). Para isso, foi necessária uma visita inicial à escola no qual ocorreu a pesquisa, para autorização e coleta dos documentos.

Em sequência, ocorreu a etapa de observação, no qual foram realizadas observações das aulas, com a finalidade de analisar os temas abordados em aula, e se dentre eles é discutida a temática dos povos afro-brasileiros, suas lutas e contribuições desde o período escravocrata, bem como a análise da didática utilizada pelo professor (a). Os registros das observações foram realizados através de diário de campo.

Durante as análises das informações, os dados encontrados foram confrontados e discutidos de acordo com documentos Legais na área da educação, como: BNCC (Ensino de História), LDB 9394/96 (Educação de Jovens e Adultos), DCN (Educação das Relações Etnico-Racial), Estatuto da Igualdade Racial e a Lei 10. 639/03.

Esperamos que através desse trabalho, seja possível despertar uma análise crítica, buscando contribuir sobre a importância e relevância de uma formação docente destinada à educação das relações étnicas raciais, para assim ser possível ocorrer à aplicabilidade do que se está previsto por lei com a devida qualidade e equidade desejada, considerando, sobretudo, a especificidade do ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Para tal, foram feitas discussões sobre assuntos voltados para a formação docente e a aplicabilidade de discussões étnico raciais, o contexto histórico do negro e o ensino destinado aos mesmos, bem como as conquistas adquiridas através de suas lutas e protestos por seus direitos e melhor qualidade de vida. Para reforçar tais discussões traremos autores que voltam seus trabalhos para tais temáticas como: DUTRA, JERÔNIMO e FURTADO, SILVA e LIMA, Haddad e Di PIERRO, FREIRE-DOWBOR, GODOY, MELO, ALVES, RIBEIRO; SOUSA e SILVA, PAULO FREIRE, NILMA LINO GOMES, FONSECA, DOMINGUES e KABENGELE MUNANGA.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Após a autorização da parte gestora da escola para acesso ao PPP e observações das aulas, foi possível dar início às análises necessárias para realização do trabalho. E como passo inicial foi feita a análise com relação ao PPP da escola.

Após leitura do documento pode-se ver que ele traz informações básicas relacionadas à quantidade de alunos, as séries que existem na escola em relação à educação infantil e fundamental I, quantidade de profissionais atuantes na escola (dentre eles a quantidade de professores) e que no local também tem o ensino EJA, nos níveis do fundamental I e II.

Apesar de tais informações básicas e fundamentais em um PPP, porém o documento é muito breve em suas informações, ele é extremamente básico e possui pouco mais de 10 páginas. E, principalmente, não faz menções relacionadas a qualquer tipo de discussões ou projetos que possam ser incluídos na temática étnica racial, ou qualquer outro projeto.

O fato de o próprio documento escolar não aprofundar mais informações sobre sua atuação com o corpo discente e suas metas, já fica em desalinho com o que vem descrito em documentos da educação como a BNCC. Levando-se em conta que na própria BNCC vem trazendo em suas **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS**

DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL alguns tópicos ao qual podem ser incluídas as discussões sobre a história dos povos afro-brasileiros:

3. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

4. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações (BRASIL, 2017, p.402).

Durante cerca de três meses foram feitas observações dos planejamentos dos professores, das discussões em reuniões, assim como das aulas aplicadas. Através disso, foi possível constatar que não existiu nenhum momento em que as discussões sobre a temática ocorreram. O que se teve foi mais do mesmo, pequenas atividades em folhas de papel falando da descoberta do Brasil e sobre a escravidão dos negros. Nada de aprofundamentos e discussões reflexivas.

Ressaltando que as observações foram feitas diariamente, em turno noturno, tanto para os planejamentos quanto para as aulas. Isso permitiu ter acesso a aulas variadas, de várias disciplinas, bem como observar os planejamentos de todos os professores atuantes em turmas EJA. E mesmo assim, não teve um momento voltado para esse tipo de abordagem, uma ativa, um vídeo ou um texto, ou seja, nada além de atividades infantis e simples. Algo totalmente distante da capacidade dos alunos, já que não crianças.

Em seu trabalho, Oliveira ressalta como a imagem dos povos negros ainda é vinculada na atualidade, de como isso ainda gera uma visão negativa para a população afro-brasileira, bem como isso impede a existência de referências que possa formar o sentimento de pertencimento e orgulho entre vários dos seus descendentes atualmente

Até hoje, as imagens que são veiculadas sobre a África quase sempre colocam em destaque os aspectos negativos, como atraso, guerras tribais, selva, fome, AIDS etc. Dificilmente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens de reis e muito menos as de uma cidade moderna africana [...] A distorção da história africana está entre os maiores responsáveis pela perpetuação da imagem dos negros como tribais, primitivos e atrasados. Portanto, as comunidades de origem africana nas Américas sofrem até hoje a falta de referência histórica

que lhes possibilitaria uma autoimagem positiva (OLIVEIRA, 2015, p. 23, 25).

Vem dessa necessidade a importância em se incluir discussões sobre questões étnicas raciais dentro da escola desde seus níveis iniciais, e por que não também dentro das salas de aulas do ensino EJA? Sendo onde podemos encontrar, em sua maioria, alunos negros, que por motivos diversos tiveram que abandonar a escola, ficando muitas vezes à margem da sociedade. Temos várias Leis que abordam sobre a importância da existência sobre trabalhar na educação básica a história e contribuições dos afro-brasileiros para nossa nação, sua opressão, suas conquistas e contribuições, como podemos constatar ao ler as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, S40 da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei no 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (BRASIL, 2013, p. 114).

A verdade é que não se tem muito investimento e foco para o ensino EJA dentro do município, começando pela quase inexistência de formação continuada para os professores e finalizando com as poucas opções de material didático para ele.

Em uma das reuniões ocorrida com representantes da Secretaria de Educação do município, foi questionado sobre a possibilidade do fornecimento de livros e materiais didáticos voltados para os alunos do ensino EJA. A resposta obtida foi que não existiam livros para esse segmento e que estudariam a possibilidade de montar ou pesquisar a existência de algum material já pronto. Até a finalização do período de observações, nenhuma resposta foi obtida com relação a isso.

Em sua Tese, Melo reforça o fato da pouca existência de um livro/material didático para o ensino EJA e de como esse assunto fica em segundo plano, praticamente sem uma importância relevante vinda do poder público

Essa ausência de pesquisas sobre materiais didáticos para EJA se explica por vários fatores. Um deles é a dificuldade de localizar essa ampla produção, dispersa no tempo e pulverizada geograficamente. A riqueza e variedade dessa produção advém da participação de vários sujeitos, que, na ausência de uma atuação contínua do poder público, tem ocupado um lugar de protagonismo na organização de experiência na EJA (MELO, 2010, p.25).

Nessas situações vemos que o que se está previsto por Lei fica apenas no papel. Na própria LDB já vem trazendo os direitos dos alunos do Ensino EJA, no qual assegura que

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 18).

A LDB não é a única que vem trazendo direitos que devem ser assegurados para o ensino de Jovens e Adultos. No Estatuto da Igualdade Racial além de reforçar a obrigatoriedade do ensino sobre a história da população negra no Brasil, diz que "S 22 O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo" (BRASIL, 2010, p. 3).

O que se percebe é que a deficiência em se existir material adequado para esse segmento de ensino, também contribui para a falha na inclusão, de forma adequada, sobre as discussões étnicas raciais. Infelizmente, os professores trabalham com livros da educação infantil e fundamental, onde em sua maioria o próprio conteúdo torna-se infantilizado para os alunos que apresentam idades superiores a vinte anos, muitos deles já idosos.

Ainda em sua Tese sobre a discussão da importância do material didático para o público do ensino EJA, Melo diz que

A natureza complexa da EJA e dos recursos didáticos a ela destinados, exige referenciais teóricos que possam embasar a definição do material

didático para esse público, assegurando, portanto, recursos que permitam delimitar estratégias para estabelecer formas de agrupamento e recortes de seleção dos objetos e fontes de estudo. Tornando o processo de ensino aprendizagem mais adequado a essa especificidade, reconhecendo também que a qualidade na interação entre os alunos e os materiais adotados contribuem de modo decisivo (MELO, 2010, p.29).

Outra falha se encontra na formação continuada/capacitações dos professores. É fundamental existir um trabalho voltado para a formação do professor para a aplicação de ações, atividades, discussões com os alunos, proporcionando um sentimento de pertencimento para aqueles alunos que são negros, bem como a compreensão e respeito para os demais alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

A falta de material e trabalhos voltados para essa temática, é muito escassa, o que dificulta muito a análise aprofundada. O que possibilitou ocorrer uma discussão foram as experiências vivenciadas nas observações, as Leis educacionais vigentes e alguns poucos trabalhos encontrados.

Levando-se em consideração os resultados encontrados, pode-se dizer que os objetivos foram parcialmente alcançados, mesmo que de forma um tanto negativa, já que não foi possível presenciar um momento educativo que englobasse as discussões étnicas raciais para assim se conseguir fazer uma análise de como essas discussões ocorrem.

Então, conclui-se que no ambiente EJA, ao menos nessa escola observada, não ocorrem discussões éticas raciais, como realmente deveriam ocorrer e com material adequado para seu público.

Por mais que não exista material de apoio, não vejo isso como justificativa para deixar determinados temas sendo abordados de forma tão superficial e, de certa forma, ultrapassada. É muito triste ver que atualmente ainda existe pouca valorização na educação EJA. O que foi possível ver foram os intensos esforços para o aprendizado nas disciplinas de português e matemática, o que é compreensível levando-se em conta que são alunos que apresentam pouca evolução na leitura e em cálculos.

Muito dessa falha, se deve ao pouco preparo e foco na capacitação de professores, como já mencionado. Reforçar essa importância é fundamental, pois

estimula e deixa o professor mais confiante em direcionar esse tipo de discussão, e não somente sobre a temática étnica racial.

O que foi perceptível em alguns momentos foi, não só a falta de capacitação dos professores para essas discussões, como a falta de experiência de atuação no ensino para jovens, adultos e idosos na educação EJA. Isso possivelmente aprofunda o problema em se destinar um ensino infantilizado e pouco planejado para essa classe etária de alunos.

Mas mesmo com essa realidade presente, não se deve deixar em segundo e até mesmo em terceiro plano, o aprofundamento em outras disciplinas e na geração de diálogos, discussões sobre diversos assuntos sociais, como a história dos afro-brasileiros do nosso país, sua história de sobrevivência e de como até hoje essa parte da sociedade brasileira ainda sofre com a desigualdade, preconceito e o racismo.

O ensino EJA merece e deve receber a devida atenção, assim como os demais níveis educacionais existentes em nosso país. Não somente por estar previsto em Leis da educação, mas também por respeito a aquelas pessoas que sofreram ou sofrem pela desigualdade em nossa sociedade, seja ela por questões étnicas ou financeiras.

## REFERÊNCIAS

---

ALVES, Marta Mariano. **Lei 10.639/03, formação docente e NEABs: a democratização do currículo como um desafio para a educação brasileira.** Revista Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v.30, p. 33-47, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/68405>. Acesso em 28/10/2020.

ANTONINO, Maria do Socorro Flor. **Para além do didático: Literatura Africana na EJA à luz da Lei 10.639/03.2015.** III Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Humanidades. Universidade Estadual da Paraíba – Guarabira-PB, 2015. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3104>. Acesso em: 07/08/2020.

ARAÚJO, Leila Gonçalves Silva; AMARAL, Alessander Freitas do. **A importância do ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental.** Revista Acervo Científico/EJSC, Patos de Minas, v.2, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/cientifico/issue/view/58>. Acesso em: 08/08/2020.

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/at020072010/2010/1ei/112288.htm>. Acesso em: 14/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27/03/2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/1eis/19394.htm>. Acesso em: 20/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. CNE/CP 002/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (Informação). CNE/CP 002/2019. Disponível em: [www.portal.mec.org.br](http://www.portal.mec.org.br). Acesso em 29/10/2020.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no 10.639**, Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/1eis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 05/08/2020.

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aronovich Pombo de. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. I. ed. Niterói: EdUFF, 2016. p. 329362.

FERRAZ, Bruna Rocha. **EJA e Educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de pesquisa-ação em uma escola do Guará/Distrito Federal.** 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br>. Acesso em: 08/08/2020.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil.** In: FONSECA, Marcus Venícius; BARROS, Surya Aronovich Pombo de. (Orgs.). A história da educação dos negros no Brasil. I. ed. Niterói: EdUFF, 2016. p. 2350.

FREIRE-DOWBOR, Fátima. **Paulo Freire, um precursor.** Livro de Domínio Público Ministério das Relações Exteriores. [199-?]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 12/09/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Camila. **EJA: pensando em raça e gênero.** Revista Escritos e Escritas na EJA, Rio Grande do Sul, n. 8, p. 84-89, 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niepeeja/escritos-e-escritas-na-eja>. Acesso em: 06/08/2020.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03.** Revista Educação PUC, Campinas, v.22, p. 77-92, 2017. Acesso em 28/10/2020.

GOMES, Nilma Lino. **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO.** In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, no. 14 maio/ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 12/09/2020.

JERONIMO, Bruna de Oliveira. **O professor da EJA e a Educação das Relações Étnico Raciais-ERER's**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br>. Acesso em 07/08/2020.

JERONIMO, Rita Carolina Gondim da Fonseca; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Educação de jovens e Adultos: **A prática docente em escola pública municipal de Maracanaú, Ceará**. 2016. 119 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação-FACED. Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza – Ceará, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21842>. Acesso em: 12/09/2020.

MELO, Paulo Eduardo Dias. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdo**. Tese de Doutorado, USP. São Paulo: s. n., 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>. Acesso em 11/04/2022.

MELO, Thiago da Silva. **FORMAÇÃO DOCENTE NA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**. Revista Caderno Inter saberes, [S.l.], v.5, p. 8-25, 2016. Disponível em: <https://www.uninter.com>. Acesso em 24/10/2020.

MEZADRI, Jéssica Fernanda. **A voz do afrodescendente quilombola: cultura, identidade e ethos discursivo como imagem de si**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/ispui/handle/tede/1189>. Acesso em: 08/08/2020.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

OLIVEIRA, Alberto Lopes de. **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS EM TURMAS DE EJA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BELO HORIZONTE: Possibilidades e desafios**. Belo Horizonte. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ADQN2F>. Acesso em: 10/04/2022.

RIBEIRO, Sofia Regina Paiva. **A Lei no 10.639/03 no contexto da Educação de Jovens e Adultos no CEJA Donaninha Arruda, em Baturité.** Revista Docentes, Baturité, v. I, p. 1-13, 2016. Disponível em <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br>. Acesso em 06/08/2020.

ROESLER, Gabriele Maidana; CORRÊA, Julia Batista; PIAS, Fagner Cuomo. **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO A CULTURA AFRODESCENDENTE NO BRASIL.** In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL**, 17., 2015, cruz Alta. Anais eletrônicos. cruz Alta: UNICRUZ, 2017. Não paginado. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/Mercosul/página/anais/2018>. Acesso em: 25/10/2020.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.012

# **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM ARAPIRACA-AL: A CONTRASTIVIDADE ENTRE A ESCOLA MANOEL JOÃO DA SILVA E A ESCOLA PROFESSOR LUIZ ALBERTO DE MELO**

**PEDRO HENRIQUE SOARES PEREIRA**

Mestrando do curso de Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe - UFS, [pedrohistory.br@email.com](mailto:pedrohistory.br@email.com);

**CLÉBIO CORREIA DE ARAÚJO**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, [clebio2000@hotmail.com](mailto:clebio2000@hotmail.com).

## **RESUMO**

O presente artigo é resultado de projeto de pesquisa em nível de iniciação científica intitulado “Educação e identidade negra em comunidades quilombolas do Município de Arapiraca: um estudo comparado entre as comunidades do Pau D’arco e Carrasco”, que objetivou compreender como é trabalhado as temáticas educação e identidade negra nas escolas Professor Luiz Alberto de Melo e Escola Manoel João da Silva, localizadas nas comunidades quilombolas dos povoados Pau D’Arco e Carrasco, ambas situadas no município de Arapiraca, Alagoas. Como embasamento teórico, estarão presentes os estudos de autores como Stuart Hall, Zigmunt Bauman, Kabenguele Munanga e outros. A metodologia empregada para a realização da pesquisa consistiu na adoção de uma abordagem quali-quantitativa de cunho etnográfico. Os dados aqui apresentados foram coletados através da observação participante no cotidiano das escolas, com anotações em diários de campo; registros fotográficos e gravações, no caso de entrevistas. Os resultados desse trabalho mostram que – embora haja um esforço e compromisso dos educadores afim de operar ações pedagógicas alinhadas com as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola –, fatores como a rotatividade de educadores e o acolhimento de alunos de outras localidades na instituição da comunidade tradicional dificultam e confundem o processo de construção da identidade negra nas referidas escolas.

**Palavras-chave:** educação escolar quilombola, Negro, Negritude.

## INTRODUÇÃO

Este artigo<sup>1</sup> resulta das reflexões iniciais oriundas de projeto de pesquisa em nível de iniciação científica com financiamento da FAPEAL, Fundação de Ampara à Pesquisa do Estado de Alagoas intitulado “Educação e identidade negra em comunidades quilombolas do Município de Arapiraca: um estudo comparado entre as comunidades do Pau d’Arco e Carrasco”, desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL entre os anos de 2017 e 2018. Em linhas gerais, o referido projeto intentou compreender como vem sendo abordadas pedagogicamente as noções de negro, negritude e quilombola na Escola Professor Luiz Alberto de Melo, localizada na comunidade quilombola Vila Pau d’Arco e na Escola de Ensino fundamental Manoel João da Silva, localizada na comunidade quilombola do Sítio Carrasco, ambas situadas no município de Arapiraca, interior do Estado de Alagoas.

Nessa direção, busca-se aqui aprofundar o olhar acerca de como são trabalhadas as relações étnico raciais nessas duas instituições, principalmente como esses conceitos são aplicados na construção da identidade negra e interação com a luta política dos quilombolas dessas comunidades e de como possivelmente dialogam com a história, memória e cultura dos seus sujeitos. Nesse sentido, tomamos como referência as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. De acordo com essas, o trabalho educativo desenvolvido em escolas quilombolas educacionais devem 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. (BRASIL/CNE, 2012, p. 03).

Ou seja, tais diretrizes asseveram que as escolas inseridas em território quilombola têm o dever de trabalhar uma pedagogia própria, considerando as culturas

1 Este artigo é resultado do projeto de pesquisa em nível de iniciação científica com financiamento da FAPEAL, Fundação de Ampara à Pesquisa do Estado de Alagoas intitulado “Educação e identidade negra em comunidades quilombolas do Município de Arapiraca: um estudo comparado entre as comunidades do Pau d’Arco e Carrasco”.

ancestrais, o conceito atualizado de quilombo, a história, as lutas e os avanços e limites do direito quilombola. Nesse caso, chama a atenção a ausência, por parte do poder público do Município de Arapiraca, particularmente de sua Secretaria Municipal de Educação, de ações de formação e suporte pedagógico às duas escolas supra citadas, ambas localizadas em comunidades quilombolas, em uma postura de explícito desrespeito às orientações do Conselho Nacional de Educação, através das pertinentes Diretrizes Curriculares.

A par dessa situação, no ano de 2007 o NEAB - Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da UNEAL realizou formações junto às equipes pedagógicas das duas escolas, discutindo diversas temáticas concernentes a identidade e cultura negra, como racismo, religiosidade de matriz africana, identidade quilombola, dentre outras, através do projeto de extensão África em Debate.

Àquele momento, para ambas as comunidades escolares, o Projeto África em Debate representava a primeira iniciativa mais consistente de formação em atividade, que possibilitasse aos educadores das mesmas o contato com especialistas na temática, sacerdotes de matriz africana, mestres de capoeira, pesquisadores acadêmicos que, durante três meses proferiram palestras e oficinas naquelas escolas, de forma a plantar ali uma semente de inquietação reflexiva em torno da problemática do racismo e da construção da identidade negra.

Em 2017, passados 11 anos da realização daquele processo formativo junto às equipes pedagógicas das escolas, o projeto de pesquisa de iniciação científica a partir do qual se gera o presente artigo intenta analisar os avanços realizados por ambas as escolas no tocante ao trabalho com as questões étnico raciais, especificamente no que se refere às abordagens das categorias negro, negritude e quilombola, trançando um estudo comparativo entre o trabalho das duas equipes pedagógicas.

Dessa forma, trazemos aqui um pouco dos percursos das atividades desenvolvidas pela equipe pesquisadora junto, além de dados e resultados parciais produzidos durante a execução do Projeto de Pesquisa.

## **METODOLOGIA**

---

A metodologia empregada para a realização da pesquisa consistiu na adoção de uma abordagem de tipo etnográfica (André, 1995), por entendermos a necessidade de uma aproximação ao universo simbólico dos docentes e da comunidade,

particularmente nas formas que utilizam para significar a condição de negro e quilombola.

A partir de Novembro de 2017, após reuniões preparatórias de apresentação do projeto de pesquisa para a equipe pedagógica das escolas, teve início o trabalho de campo com a produção de entrevistas envolvendo não apenas a comunidade escolar, mas também o entorno que a compreende, inclusive moradores antigos da comunidade. Esse processo foi desenvolvido com base na realização de observação participante realizada através de duas visitas semanais em ambas as escolas, com o acompanhamento dos momentos em sala de aula, momentos recreativos, conversas informais com a equipe pedagógica e eventos. As impressões colhidas foram sendo registradas em diários de campo, cujo material era objeto de discussão pela equipe em seus encontros semanais.

O questionário de suporte para as entrevistas foi feito de forma semiestruturada, ou seja, com um roteiro semiaberto que permite alterações conforme a conversa vai acontecendo. De acordo com Lüdke e André (1986) este método mais livre é o mais adequado para trabalho de pesquisa na área da educação, pois as informações desejadas e os informantes em geral professores, diretores, alunos e pais são mais convenientemente abordáveis com um roteiro flexível.

## **A QUESTÃO RACIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

---

Embora os negros sejam maioria no país, quando se trata da educação formal, infelizmente, observa-se a permanência de uma situação de desigualdade no acesso e permanência em relação aos brancos. A despeito da ampliação das redes escolares em todo o país e da adoção da política de cotas raciais, a população negra ainda apresenta os maiores índices de analfabetismo, desemprego e são minoria nas universidades em todo o país.

No quadro da história oficial do Brasil, a população negra, durante muito tempo foi retratada como escrava, ignorando toda a riqueza cultural do continente africano e as contribuições deste segmento populacional para a construção da sociedade brasileira. Se por um lado eram legalmente tratados como mercadorias, no tocante ao acesso ao ensino formal, durante o regime escravocrata lhes era negado, uma vez que não eram reconhecidos como cidadãos, pois conforme estabelecia a Constituição de 1824 em seu art. 6º, I, eram cidadão brasileiros apenas "os

que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação”.

Findo o período escravocrata, a educação à população negra continuou a ser negada, porém não mais de forma institucional, mas por meio de mecanismos sutis de interdição, na forma de políticas do Estado, como demonstra o art. 69 do Decreto nº 1.1 31-Ade fevereiro de 1854, que estabelecia que somente seriam permitidas nas escolas a matrícula de crianças com a carteira de vacinação em dia e livres de doenças contagiosas. Considerando que as crianças negras estavam entre os segmentos mais pobres da população e por consequência disso tinham dificuldade de acesso aos cuidados mais básicos de saúde, estavam, portanto, expostas à febre amarela e à tuberculose, doenças comuns na época, conclui-se que muitas eram impedidas de frequentar as escolas.

Considere-se, ainda, o fato de que, ainda quando conseguissem frequentar a escola, a sua permanência se tornava difícil, uma vez que enfrentavam diversas dificuldades econômicas com a aquisição de materiais escolares e fardamento, item este obrigatório nas escolas públicas e, como se não bastasse, enfrentavam o racismo presente no ambiente escolar. No âmbito acadêmico, os estudos pela questão racial foram severamente comprometidos com a ideologia do branqueamento e, em um segundo momento, a ideia de democracia racial. Ambas ocultaram as discriminações e a hierarquização de raças presentes na sociedade brasileira. Somente após o período de redemocratização é que a questão começa a receber um tratamento diferente, pois diversos trabalhos acadêmicos que apontam e questionam o racismo são publicados, além das diversas reivindicações do movimento negro organizado.

No ano de 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica. Este dispositivo foi produto de muitas discussões nos âmbitos não só acadêmicos, mas também dos movimentos negros, que passaram a reivindicar do Estado políticas afirmativas, reparatórias e de valorização da cultura e história afro-brasileira, combatendo assim o racismo que ainda perdura em nossa sociedade. As discussões acadêmicas e reivindicações dos movimentos negros também chamaram a atenção para a necessidade de uma educação básica que atenda às especificidades dos estudantes oriundos de comunidades remanescentes quilombolas, levando assim à promulgação da Resolução CNE/CEB nº8, de novembro de 2012, que define as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola na

educação básica. De acordo com o aludido dispositivo, a educação escolar quilombola deve ser ofertada preferencialmente em estabelecimentos localizados nas comunidades; as escolas devem considerar em seus projetos-político-pedagógico a implementação de atividades que preservem elementos como a memória coletiva, a língua, a territorialidade, os festejos tradicionais, dentre outros. Em Alagoas, de acordo com o ITERAL, há 69 comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares, deste total, 2 estão localizadas na cidade de Arapiraca, Carrasco e Pau d'Arco, nas quais se situam as escolas objeto desse estudo.

## **ESCOLA PROFESSOR LUIZ ALBERTO DE MELO**

Luiz Alberto de Melo foi um jovem professor que lecionou na escola Deraldo Campos, localizada na vila Pau d'Arco. Pertencente à família rodrigues e Melo, uma das mais novas gerações do ramo genealógico Januário Monteiro e Francisca da conceição, Luiz Alberto não chegou a ter uma vida longa, vindo a falecer aos 27 anos. Após a morte em 1979, a escola em que lecionava recebeu seu nome em homenagem aos serviços educacionais e sociais que prestou durante os 7 anos de dedicação<sup>2</sup>.

A escola da rede municipal de Arapiraca trabalha com o ensino infantil e fundamental e atende, em sua maioria, os alunos da própria comunidade, da pré-escola até o nono ano. Sendo dividido as séries iniciais até o quinto ano para o turno matutino e do sexto ao nono ano para o horário vespertino. Após se formar no ensino fundamental, esses alunos concluem seus estudos em escolas de rede estadual no centro na cidade, já que os municípios são responsáveis por fornecer apenas a educação de base.

A instituição usa de um ambiente pequeno e uma estrutura simples, não foge muito do padrão das outras escolas municipais de Arapiraca. No entanto, nela há carências importantes para o desenvolvimento pedagógico e necessidades básicas. Pois, não existe um espaço específico para uma biblioteca, esta, se apresenta como um amontoado de livros dentro da secretaria. A secretaria também funciona como sala dos professores e dispensa para guardar objetos da escola. A instituição possui 8 salas sendo uma delas situada em um antigo posto de saúde que fica vizinha a

---

2 Dados oficiais de pesquisas realizadas pela escola da comunidade

escola e funciona hoje como um apêndice dela. O pátio é aberto, assim como a quadra, esta última é rodeada por tela e também se encontra em condições deficientes.

Fundada em 1968, a escola está com projetos em andamento para uma reforma, provavelmente, segundo uma funcionária, este episódio ocorrerá ainda esse ano de 2018.

## **ESCOLA MANOEL JOÃO DA SILVA**

Manoel João da Silva foi um antigo morador da comunidade Carrasco. O agricultor teve 18 filhos incluindo Seu Gerônimo, homem que doou o terreno para a construção da escola com a condição que colocasse nessa o nome de seu pai, como uma homenagem<sup>3</sup>. Segundo um funcionário da escola, Seu Gerônimo doou o terreno porque queria que os filhos e netos daquela comunidade tivessem a oportunidade de estudar que ele não teve.

Inicialmente era uma escola pequena e atendia, geralmente, apenas estudantes da própria comunidade. Com sua transformação em escola de tempo integral, passou a receber um público maior, sendo este, boa parte, de outras comunidades. Embora tenha uma boa estrutura a escola atende apenas da pré-escola ao quinto ano, a razão desse ambiente ser maior que a maioria das escolas de rede municipal de Arapiraca se deve ao fato de esta acolher algumas turmas em tempo integral, ou seja, os alunos permanecem no contra turno para atividades extras, como aula de música, xadrez, capoeira, artesanato e aulas práticas de educação física.

São 9 salas, um pátio fechado (tem telhado) que dispõem de alguns brinquedos e uma cama elástica para os momentos recreativos. Banheiros e cantina estão em volta do pátio. Em um corredor que antecede a cantina está a sala dos professores e uma biblioteca que guarda livros e artesanatos produzidos pelos alunos. Do outro lado desse corredor se encontra a secretaria da escola. O refeitório acha-se entre as salas.

## **ALGUMAS OBSERVAÇÕES INICIAIS CONTRASTANTES ACERCA DOS CORPOS DOCENTES DE AMBAS AS ESCOLAS**

A escola Professor Luiz Alberto de Melo, localizada na comunidade quilombola Vila Pau d'Arco conta em seu corpo pedagógico, com professores que estão

---

3 Dado oficiais de pesquisas realizadas pela escola da comunidade

fortemente engajados na luta e militância pela causa quilombola. Além disso, a instituição tem um forte vínculo com associação comunitária quilombola do povoado. Nesse contexto, a equipe escolar, com enfoque no corpo docente, vem, há um grande espaço de tempo, desempenhando um papel primordial na luta para que a comunidade seja reconhecida como remanescente de quilombo com o apoio da Fundação Palmares. Ademais, esses professores dirigem o projeto que atua como Ponto de Cultura, intitulado **“Construindo a Identidade Afrodescendente da escola”**, que visa a inserção da educação étnico-racial em todas as disciplinas, durante todo o ano.

Em contrapartida, quando se trata da escola Manoel João da Silva, nota-se uma diferença em relação à primeira. A princípio, essa instituição não conta com um quadro efetivos de docentes, já que estes estão, geralmente, em um trabalho temporário, contratados através de um processo seletivo seriado que passa por renovações a cada ano. Em função disso, observa-se o predomínio de professores oriundos de outros lugares, que não têm uma relação de pertencimento a comunidade remanescente e nem conseguem permanecer tempo suficiente para adquirir essa particularidade. Para mais, por ser uma escola de tempo integral com boa estrutura, tornou-se atrativo para alunos de comunidades vizinhas, um fator que colabora para a dificuldade do exercício do trabalho determinado pelas Diretrizes. Além disso, ao contrário do que ocorre na escola do Pau d’Arco, há uma certa dificuldade na relação da escola com a associação comunitária quilombola, prejudicando a parceria entre elas.

## **A IDENTIDADE NEGRO QUILOMBOLA A PARTIR DA FALA DOS ENTREVISTADOS**

A identidade está ligada ao pertencimento construído a partir das raízes tradicionais de um grupo social com um caráter construído. Segundo Bauman “as identidades são as entidades que definem as comunidades” (2005, p.17). É nesse contexto que Schimitt, Turatti e Carvalho (2002) vão dizer que é o parentesco e o território, a partir de sua pertença a grupos familiares que se relacionam a lugares dentro de um território maior, que constituem a identidade quilombola. Assim, “é a identidade que faz com que um grupo se diferencie do outro” (HALL & WOODWARD, 2000). É nesse contexto que a sensação de pertencimento é propiciada e podem-se realizar os processos de diferenciação entre nós e eles, ou seja, os que são como eu

e os que não são, ou seja, pela capacidade de cada grupo de se afirmar no contraste com a diferença contida no outro.

Sob esse mesmo prisma, ARAUJO (2012) vai dizer que a identidade é pela diferença definida e, também, estabelecida quando uma marcação simbólica é feita contrapondo-se a outras demais identidades. Um exemplo disso é o que acontece com as comunidades que remanescem de quilombos: quando membros de tais grupos se reconhecem como tal, lutando para preservar a cultura advinda de seus ancestrais, mesmo existindo em contextos de tensões e enfrentamentos, muitas vezes violentos, com as comunidades do seu entorno.

Ainda segundo Bauman: "A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluto a ser devorado" (2005, p. 83). Ou seja, essa é uma luta pela preservação da própria existência, sob o constante risco de fragmentação ante as pressões externas de um mundo em rápida transformação. Essa influência externa é um fator inevitável na formação da identidade cultural de um grupo local como os remanescentes de quilombos, dialogando todo o tempo com a construção coletiva de sua identidade em íntima articulação com a luta pela manutenção de seus territórios tradicionais.

Dentre os inúmeros benéficos do reconhecimento de um território como remanescente de quilombos, está o autorreconhecimento da comunidade e o contato com a história de seus ancestrais. A partir do momento em que o sujeito se vê em um conjunto formador de uma unidade com raízes históricas, cultura e conhecimentos tradicionais, há uma abertura maior para o autorreconhecimento deste como parte de um grupo cultural que se particulariza como negra em relação ao todo que o envolve. É nesse sentido que Campos e Gallinari afirmam que: "Torna-se possível compreender (...) que a territorialidade tem ação direta para a manutenção da identidade quilombola" (CAMPOS e GALLINARI, 2017). Esse evento é ilustrado na entrevista com uma moradora de uma das comunidades em estudo nesta pesquisa:

**L.B.:** *O que mudou foi também a questão do próprio reconhecimento, da aceitação dos moradores, né? Por conhecer a própria história e saber que são remanescente de quilombos (...) ela até colocou hoje, uma senhora, que Pau d'Arco sempre foi conhecido como Pau d'Arco dos negros e a gente nem entendia o porquê, né? Esse não entender o porquê, com a criação da associação, eles ficaram sabendo porquê. (L.B., 2018, entrevista oral).*

Em uma comunidade quilombola, a escola também deve ter papel fundamental na construção dessa identidade. Na comunidade do povoado Pau d'Arco, observa-se essa dinâmica à medida em que a escola busca incluir a comunidade em eventos organizados pela instituição, de forma que o exercício de aprendizagem não é voltado apenas para os alunos, mas para a comunidade em geral e o próprio conhecimento adquirido por esses estudantes ao longo do ano é passado para o público em apresentações da escola prestigiada pela comunidade.

**L.B.:** *É agora no dia de novembro, acho que foi dia 19, quando o professor Zezito veio e deu a palestra, né? Foi um momento muito rico, muito bom. Aí a gente trouxe os alunos do oitavo e nono ano (...) Eu pedi pra eles explicarem o que que entenderam das palestras, e eles colocaram: "eu não sabia muito bem o que era quilombo e o que era quilombola". Então são esses momentos que a gente propicia que é bom que a comunidade tá, que a comunidade assiste e pra conhecer um pouco da própria história, né? (L.B., 2018, entrevista oral).*

Segundo as Diretrizes já mencionadas aqui, a instituição localizada em território quilombola deverá se pautar nos valores sociais, culturais, históricos e econômicos de seu povo. A escola deverá se tornar um espaço educativo que dialogue com o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando a história, o trabalho, a cultura e a luta pelo direito à terra. Neste sentido, é vital a boa relação entre comunidade e escola, sendo que essa última considere no conteúdo das disciplinas, os saberes e conquistas dentro da realidade do quilombo. É uma troca de conhecimentos que constrói e fortalece o conjunto, tendo em vista que a ausência do diálogo entres os dois objetos, exclui a escola dos processos sociais, territoriais e culturais da comunidade.

Além de tudo, conforme colocam as Diretrizes é importante que os professores que irão cumprir tal função sejam, também, oriundos da comunidade remanescente, além destes se reconhecerem como tal. Isso é contrastante quando se comparam as duas escolas objetos de estudo desta pesquisa, porque, ao contrário do que se encontra na escola Professor Luiz Alberto de Melo, conforme já aqui informamos, o corpo pedagógico da Escola Manoel João da Silva, situada no sítio Carrasco, é composto por professores advindos de outros locais, contratados temporariamente, portanto não inseridos nos processos de luta e construção da identidade quilombola. Todavia, mesmo entre aqueles e aquelas que são oriundos da própria comunidade quilombola, observa-se que a compreensão sobre o ser quilombola dialoga diretamente com as dinâmicas políticas que envolvem os

processos de luta e conquistas de direitos com base na mesma identidade quilombola, sendo assimilada de fora diversa e complexa, conforme se pode observar na fala da única professora da escola que é moradora da comunidade:

**J.S.:** *Sim, sou negra. Quilombola não sei. Agora negra eu sou (riu), porque tudo o que vem pra comunidade é pra quilombola e, segundo a presidente, eu não posso ser quilombola porque eu trabalho. Aí eu não posso dizer que eu sou quilombola. Eu sou negra, sou neta dos fundadores, né?! (...) Quilombola... todo quilombola tem que ser de baixa renda. Aí eu trabalho, estou fora dos quilombolas. Aí eu não posso dizer que eu sou. Eu sou entre aspas, mas, segundo a presidente, quando vêm os benefícios, eu não posso ser beneficiada porque tenho renda. (J.S., 2018, entrevista oral).*

Nesse caso, observa-se que o sentido de quilombola, até certo ponto, se diferencia mesmo do de negro, sendo que o primeiro parece remeter muito mais aos critérios e parâmetros de uma identidade quilombola institucionalizada pelo olhar do Estado, no intuito de delimitar precisamente o grupo objeto de políticas afirmativas, como forma de organizar a demanda por recursos, o que acaba, por contra partida, interferindo na própria dinâmica interna de identificação no âmbito da comunidade, pois, para a entrevistada não bastaria a reivindicação de ancestralidade e de negritude para ser reconhecida como quilombola, mas o enquadramento preciso nos indicadores de pobreza formulados pelo Estado para o devido reconhecimento dessa condição.

## **O RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE**

Sob a ótica que orienta este estudo, [...] “o racismo pode ser visto como prática e como ideologia” (ALVES, 2012, p. 06). Enquanto prática, o racismo é percebido desde o tempo em que o Brasil passava pelo processo de colonização, pois nesse período escravista os negros não eram vistos como seres humanos, mas sim como criaturas diferentes que não tinham a mesma dignidade que os brancos. Ou seja, os negros eram vistos como criaturas monstruosas. No Brasil, embora muitos anos tenham se passado após a colonização, o racismo ainda prevalece com muita força, principalmente na categoria de racismo cultural, este que é “manifestado nos valores, nas crenças, na religião, na língua, na música, na filosofia, na estética dentre outros” (ALVES, 2012, p. 10).

Portanto, cabe salientar que, sendo o racismo uma ideologia que age sistematicamente em meio às relações sociais, a escola não está isenta das práticas racistas, ao contrário, pode-se dizer que a escola é um dos principais espaços de reprodução do racismo, seja em seu currículo, valores, estética e, principalmente, em suas práticas. No município de Arapiraca essa realidade não é exceção e, mesmos nas escolas quilombolas objetos dessa pesquisa, é possível identificar a permanência dessas práticas enquanto um desafio a ser superado, senão vejamos o que relata uma moradora:

**G.Q.:** Aí ele veio conversando comigo e disse que tava brincando, que tava na brincadeira. Aí eu disse: “você gostaria que chamasse seu filho de macaco por causa da cor. Você chamou ele de macaco, porque só ele que era macaco?”. “Mas não era preconceito não, foi brincadeira”. Eu: “não foi não, foi preconceito e da próxima vez eu denuncio você” (G.Q., 2018, entrevista oral).

Situações como a acima relatada não são raras mesmo em escolas quilombolas e, avançando um pouco mais, remetem a outro aspecto importante, qual seja, a dificuldade pedagógica dos próprios docentes em mediar esses conflitos e, muitas vezes, o que é mais preocupante, mesmo a adoção de atitudes racistas por parte de membros do próprio corpo docente dessas escolas. No caso específico acima, verifica-se que determinado professor chamou um aluno de “macaco” pelo fato do mesmo ser negro. A partir da citação é possível a proposição de vários questionamentos: Por que a agressão foi dirigida para um aluno negro e não branco? Por que o adjetivo “macaco” foi utilizado para falar com o garoto e não outro? .

Encontrar casos como esse não é tarefa difícil, principalmente em escolas que são localizadas em comunidades quilombolas. Isso acontece pelo fato de determinadas escolas acolherem alunos oriundos de outras comunidades que não possuem a mesma etnia que os alunos que, por direito – determinados pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola – devem receber um ensino que atenda a uma metodologia valorativa à ancestralidade das crianças quilombolas. Desta forma Ferreira e Castilho dizem que “Educação Quilombola é aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural” (FERREIRA & CASTILHO, 2014, p. 03).

Crianças que fazem parte do grupo que recebe um ensino a nível de educação básica, em maioria são crianças de uma faixa etária que está com a mente em processo de formação de suas ideias, ou seja, “O processo de formação de

conceitos [...] refere-se aos conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas” (OLIVEIRA, Marta, p. 09). Nesse sentido, tratando do âmbito escolar, quando crianças dessa categoria praticam racismo com outra criança, quando percebido o caso, o corpo pedagógico deve tomar as devidas providências: orientando as crianças para que ajam de forma diferente, de uma forma que respeite as particularidades individuais de cada ser humano. É primordial que ajam dessa forma e não tomem atitudes que venham reforçar a prática racista já cometida.

Combater a discriminação e a segregação racial em sala de aula não é uma tarefa fácil, principalmente quando o corpo docente não dispõe de recursos, práticas e saberes que auxiliem a execução desse trabalho, como é o caso das escolas da rede municipal de ensino de Arapiraca, que ainda estão distante de uma política pública efetiva de formação continuada em educação antirracista. Para uma educação escolar quilombola que combata relações preconceituosas, a instituição de ensino deve ser palco de inclusão, promovendo debates com discussões profundas que abordem a diversidade étnica, tanto nas reuniões pedagógicas quanto dentro da sala de aula. Mas antes de tudo, a rede municipal de ensino deve promover uma formação acadêmica de qualidade e um curso que prepare os já formados para tratar sobre essa temática no âmbito pedagógico.

Araújo e Bernardes colocam o agravante que muitas vezes impede o desenvolvimento emocional e intelectual da criança negra na vida escolar, segundo a autora “Muitas são perseguidas, humilhadas, segregadas, excluídas e estigmatizadas por colegas de sala de aula e, às vezes, até mesmo por professores” (ARAÚJO e BERNARDES, 2012, p. 524). Esse cenário faz parte da relação excludente que permeia o cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma imagem negativa do ser negro e enfraquecendo a formação de sua identidade. Na escola de tempo integral Manoel João da Silva, uma das instituições objeto de estudo desta pesquisa, foi possível encontrar uma situação, narrada pelo familiar de uma aluna, que ilustra isso:

**J.B.:** E aí a J. todo o dia chegava aqui reclamando: “Tia, eu não vou mais pra escola”. E o que tá acontecendo? “Vou mais não”. Menina fala o que tá acontecendo? “Desde o ônibus até na escola. É porque tem uns colegas que diz que eu sou escrava, que diz que eu sou... tenho os cabelos que “tuim”, né assim que as crianças chamam? Cabelo duro (J.B., 2018, entrevista oral).

O relato acima é um exemplo de como o racismo incide diretamente na evasão escolar de alunos negros, pois a criança deseja abandonar a escola por causa de estigmas e estereótipos raciais referentes a cor da pele negra e ao cabelo crespo. Uma pesquisa feita pelo IPEA/SEPPIR aponta que “a proporção de pessoas brancas com doze anos ou mais de estudos cresceu de 13,3% em 2001, para 22,2 em 2012, enquanto entre os negros aumentou de 3,5% para 9,4% ” (IPEA; SEPPIR, 2014, p. 19). Para Munanga o coeficiente elevado de repetência e evasão escolar do negro é uma mescla dos “conteúdos preconceituosos dos livros e materiais didáticos e as relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-Raciais, sociais e outras” (MUNANGA, 2005, p.16).

O caso muitas vezes vem acompanhado de um histórico familiar de evasão escolar. Crianças e adolescentes negros por terem uma vivência de estudos conturbada e irregular, acabam optando pela desistência e reproduzindo a trajetória de seus parentes. Analisando o relato de um membro do grupo pedagógico, da mesma escola e sobre o mesmo fato acima citado, observamos que a desistência escolar não é algo inédito na família da vítima:

**J.N.:** *Ela achava que aquilo só tava acontecendo porque a filha dela era negra, aí começou a narrar tudo que aconteceu com ela na adolescência, que ela tinha deixado a escola porque ela sofria muito na escola e a mãe dela também, e assim... a fala dela era muito carregada de rancor (J.N., 2017, entrevista oral).*

O educador tem participação singular nesse processo de combate ao racismo, pois é ele a figura mais indicada, no espaço escolar, para construir no aluno negro uma imagem positiva de si mesmo, uma aceitação e orgulho de sua aparência, cultura e povo. Segundo Araújo e Bernardes “alguns educadores durante sua formação acadêmica, não foram contemplados com estudos e pesquisas que os preparasse para enfrentar e debater sobre a discriminação racial ao entrarem na sala de aula” (ARAÚJO e BERNARDES, 2012, p. 524). E é essa deficiência de saberes que mais dificulta a atuação desses profissionais na prática do combate ao racismo, conforme se observa abaixo no relato sobre certo procedimento divisionista adotado por uma educadora da escola Manoel João da Silva, quando confrontada com uma situação de racismo envolvendo estudantes:

**J.B.:** *(...) e interessante também, que eu me questioneei, foi quando a A.C. (membro da equipe pedagógica) falou o seguinte (...) que a solução que ela tinha pra essa*

*situação, era separando a J. (aluna negra) do demais colegas (J.B., 2018, entrevista oral).*

A proposta de solução do problema encontrada pela docente para resolver o caso racista, foi separar a aluna negra J. dos demais coleguinhas, ou seja, segregando, o que "significa separar ou isolar determinados grupos étnicos por barreiras de comunicação social, como estabelecimentos de ensino separados ou outras medidas discriminativas" (ARAÚJO e BERNARDES, 2012, p. 526).

Nesse caso particular, a criança chegou reclamando em casa relatando para a tia que seus colegas de sala de aula estavam agredindo-a verbalmente e fisicamente pelo fato de a menina ser negra. A tia da garota indignou-se com o caso e foi reclamar na escola, alegando que a atitude da então diretora foi uma atitude de equivocada, pois sugeria que a menina agredida se sentasse em locais que a separasse dos colegas de pele clara, ou seja, "cada um do seu lado sem possibilidade de mistura". Esse é um caso tipicamente contrário ao que determinam as diretrizes curriculares para a educação do público quilombola. Sendo assim, nota-se que o corpo docente não tem a seu favor uma carga de conhecimento que venha a auxiliar o trabalho com esse público que necessita de uma metodologia de ensino peculiar. Esses profissionais carecem de saberes imprescindíveis para auxílio nessa forma de se trabalhar.

Analisando essa questão na outra instituição estudada, a Escola Professor Luiz Alberto de Melo, é notável que o ato racista não é silenciado e sim discutido. A professora tenta interagir com o aluno, mostrando o histórico excludente que existe por trás dos estigmas e estereótipos racistas, ao passo que se empenha em desconstruir o preconceito do aluno e da turma:

**L.B.:** (...) eu lembro que um dos alunos... tem um aluno negro... que toda brincadeira... se aparecer um cheiro, um pum, alguém: "foi o M, foi o M"... e eu lembro que eu parei a aula e questionei "por que o M.? Por que tudo que acontece de errado vocês dizem que é pra ele?" Aí aproveitei o momento pra gente falar sobre isso: "gente historicamente nós sofremos de... dizem que negro cheira mal (...)! Isso aí historicamente disseram muitas vezes que o negro não era inteligente... e eu não fiz uma faculdade? Aliás fiz duas. (...) A sociedade que colocou isso na cabeça das pessoas (...) Então é nesse momento que a gente aproveita pra desconstruir esse tipo de prática racista que acontece de uma forma sutil (L.B., 2017, entrevista oral).

O compromisso dos docentes da escola do Pau d'Arco com a execução do trabalho do conteúdo étnico-racial extrapola as margens da escola, com o desejo de que outras escolas que não estão em território quilombola também abordem com mais ênfase a aludida temática. Um dos muitos entraves da comunidade com a rede municipal de ensino e a prefeitura da cidade foi o ato de propor um maior incentivo às outras escolas do município a incluir no conteúdo pedagógico a Lei 10.639/03 que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, do nível fundamental ao médio, sejam elas públicas ou particulares. Proposta que não foi realizada, portanto não teve sucesso, pois foi engavetada:

***L.B.:** Olha, infelizmente a gente não tem como mentir... na realidade sempre foi uma luta muito grande... dos profissionais dessa escola junto à Secretaria de Educação para que houvesse uma maior aceitação. Eu lembro que em 2009 foi elaborada uma proposta pedagógica que nós já tínhamos nosso PPP, mas que se trabalhasse nas outras escolas... porque a Lei 10.639 ela exigia isso, que veio como exigência pôr as escolas não trabalharem essa questão étnico-racial, a História da África e dos afro-brasileiro (...) a proposta foi engavetada, as outras escolas não tiveram realmente acesso e a gente assim, de certa maneira ficamos no nosso mundo aqui lamentando realmente por isso não acontecer (L.B., 2017, entrevista oral).*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Tendo em vista que este trabalho foi desenvolvido em duas escolas quilombolas do município de Arapiraca, pode-se notar a existência de um nítido contraste entre ambas as escolas no tocante ao trabalho das noções de negro, negritude e quilombola na educação básica. Porém, embora haja tal contraste - percebido através da observação participante dos pesquisadores - também é notável que ambas as escolas apresentam preocupação e que estão compromissadas com o seu caráter quilombola, e procuram fazer o trabalho disto inserindo seu caráter étnico-racial no trabalho pedagógico.

Para tanto, destaca-se como fator fundamental, no caso da Escola Professor Luiz Alberto de Melo, localizada na comunidade quilombola Vila Pau d'Arco, o fato de a mesma contar com uma equipe de docentes que estão ligados à militância e luta pela causa quilombola, além de terem profunda relação com a Associação Comunitária Quilombola da comunidade, levando em consideração que aquela equipe, em parceria com a Associação, desempenhou papel fundamental, em

parceria com a Fundação Palmares, na busca pelo reconhecimento da comunidade em caráter quilombola.

Tratando-se da escola de tempo integral Manoel João da Silva, localizada na comunidade quilombola do Sítio Carrasco, sua equipe pedagógica passou por um processo de forte renovação. Dessa forma, seus profissionais, em maioria, não compõem o quadro efetivo de docentes da escola, já que a maioria deles lá entram através de processo seletivo seriado realizado pela Prefeitura Municipal do Município de Arapiraca. Além de tudo, há o fato de que muitos dos professores não são oriundos daquela comunidade quilombola, o que já contrasta com a escola da Vila Pau d'Arco, esta que tem em seu corpo pedagógico professores que habitam na própria comunidade e que já são efetivos na Escola Professor Luiz Alberto de Melo.

Em contrapartida, a escola em tempo integral Manoel João da Silva ainda está dando passos iniciais em relação ao trabalho das noções de negro, negritude e quilombola no âmbito pedagógico-escolar. Isto devido ao déficit de professores que compõem o quadro efetivo da escola, além de um certo desinteresse no trabalho dessas temáticas.

Esse fator, aliado à ausência de uma política pública de formação docente, por parte do poder público municipal, coloca ambas as escolas em um quadro de extrema precariedade para uma educação das relações étnico raciais positiva e, principalmente, segundo os princípios legais postos para uma educação quilombola, o que se agrava sobremaneira naquela escola com um quadro docente instável, resultando num grau maior de dificuldade para dar um tratamento pedagógico adequado aos casos de racismos na escola, resvalando para o divisionismo ou, muitas vezes, para a invisibilidade dessas situações, com sérios traumas para os envolvidos. Ademais, destaca-se que, naquela comunidade mais bem alinhada com a associação quilombola e, portanto, com a luta política quilombola, ainda que não se disponha dos meios adequados, a postura militante da equipe pedagógica impulsiona para um compromisso político educacional que gera a busca de alternativas, como é o caso do projeto Ponto de Cultura da escola do Pau d'Arco, que tem possibilitado uma série de ações afirmativas da cultura negra naquela comunidade. Um maior aprofundamento desses aspectos e dos seus impactos na subjetividade negra naquelas comunidades é condição necessária ao embasamento para a reivindicação organizada junto aos poderes públicos, a partir da demanda por investimentos imprescindíveis à construção de uma verdadeira escola quilombola.

## REFERÊNCIAS

---

ALVES, Cynthia Cristina de Souza. **O RACISMO NA ESCOLA E O COMBATE COM AÇÕES PEDAGÓGICAS**. Guarabira: UEPB, 2012.

ARAÚJO, Ilze Arduini de; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. **Discriminação racial em sala de aula**. In: FILHO, Guimes Rodrigues; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel (Orgs.). Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

ARAUJO, Nayara de Souza. **Identidade: importância e significados quem sou eu? O que eu quero? Qual meu lugar no mundo?.** São Paulo, 2012.

ARAUJO, Nayara de Souza. **CURSO EDUCAÇÃO, RELAÇÕES RACIAIS E DIREITOS HUMANOS**. São Paulo, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL/SEPPPIR. **Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana**. Brasília: SEPPPIR, 2013

CAMPOS, M. C.; GALLINARI, T. S. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. Revista Nera, ano 20, nº. 35, jan./abr. de 2017.

FERREIRA, Augusta Eulália, CASTILHO, Suely Dulce de. **REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**. Revista de Pesquisa em Políticas Públicas. 2014.

HALL, Stuart & WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Editora Vozes. Petrópolis, 2000.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; SEPPPIR. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Situação social da população negra por Estado**. Brasília: IPEA, 2014.

KOHL, Marta de Oliveira. **Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos.** KOHL.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, 2005.

SCHIMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecilia Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. 2002. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas.** Ambiente & Sociedade, ano V, n. 10. p. 1 –

G.Q. Entrevista concedida em: 19/03/ 2018 aos pesquisadores Luana da Silva Farias e Pedro Henrique Soares Pereira na comunidade quilombola Sítio Carrasco.

J.B. Entrevista concedida em: 27/03/ 2018 aos pesquisadores Luana da Silva Farias e Pedro Henrique Soares Pereira na comunidade quilombola Sítio Carrasco.

J.N. Entrevista concedida em 22/12/2017 à pesquisadora Clédivania da Silva na comunidade quilombola Sítio Carrasco.

J.S. Entrevista concedida em 27/03/2018 aos pesquisadores Luana da Silva Farias e Pedro Henrique Soares Pereira na comunidade quilombola Sítio Carrasco.

L.B. Entrevista concedida em: 17/01/2018 aos pesquisadores Luana da Silva Farias e Clédivania Silva na comunidade quilombola Vila Pau d'Arco.

L.B. Entrevista concedida em: 15/12/2018 à pesquisadora Clédivania Silva na comunidade quilombola Vila Pau d'Arco.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.013](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.013)

# **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA OFERTADA NA ESCOLA ESTADUAL REUNIDAS DE CACHOEIRA RICA (CHAPADA DOS GUIMARÃES – MT)**

**MEIRE ROSE DOS ANJOS OLIVEIRA**

Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, [meireroseegeo@yahoo.com.br](mailto:meireroseegeo@yahoo.com.br);

**NADIR DE ARRUDA E SILVA OLIVEIRA**

Graduada pelo Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, [silva10@hotmail.com](mailto:silva10@hotmail.com).

## **RESUMO**

O trabalho abrange a realização das atividades relacionadas a Parte Diversificada do Currículo Estadual de Mato Grosso na Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica - EQRCR que atende a demanda quilombola, localizada na zona rural do município de Chapada dos Guimarães - Mato Grosso. O objetivo central foi analisar a concepção curricular da referida escola na perspectiva da formação humana e a relação com a Geografia, respeitando as questões étnico-culturais. Utilizou-se como proposta teórico-metodológica a pesquisa com abordagem qualitativa com revisão bibliográfica sobre os conceitos de território, ensino de Geografia e educação em áreas quilombolas, com aplicação de questionário e análise de documentos. O questionário foi realizado por meio eletrônico, pela plataforma Google Forms, forma escolhida pelo fato da pesquisa ter sido realizada no período da pandemia de Covid-19. Como resultado verificou-se que a escola está em processo de construção de uma identidade para os povos quilombolas a qual atende. Quanto ao currículo observou-se que a instituição prioriza uma educação escolar quilombola, pois desenvolve nas disciplinas curriculares a prática cultural, técnicas agrícolas e tecnologia social quilombola onde são aplicadas diversas atividades que preservam a identidade de seus ancestrais desde danças, artesanatos e culinária. Dessa maneira, envolve os saberes da comunidade, pois a Educação não é só da escola onde existem infinitudes de valores culturais,

o que contribui na ação educacional, mas reverbera em toda a comunidade onde está instalada. No que diz respeito à Geografia, enquanto disciplina escolar pode e deve contribuir com a formação de um estudante consciente e crítico nas relações existentes, pois o saber geográfico é um elemento chave para a compreensão e efetivação das diversidades educacionais, ou seja, é indispensável para as práticas educativas dos alunos quilombolas.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola, Ensino de Geografia, Currículo.

## INTRODUÇÃO

---

A Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica (EQRCR) oferta a educação escolar quilombola, localizada no Quilombo Itambé, na Chapada dos Guimarães, está a 30 km distante do centro do município e à 90 km de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. A unidade escolar possui turmas na sede e mais duas salas anexas, para que seja oferecida a educação básica à população que vive nas proximidades da Comunidade Reunidas de Cachoeira Rica: Sala Anexa Jangada Roncador e Rio da Casca III.

A EQRCR trabalha uma educação que norteia os princípios culturais e sociais quilombolas. Ou seja, desenvolve nas disciplinas curriculares a prática cultural, técnicas agrícolas e tecnologia social quilombola, onde são desenvolvidas diversas atividades que preservam a identidade de seus ancestrais, como danças, artesanatos e culinária.

Como outras escolas quilombolas, está na luta pela garantia de um currículo que busque trabalhar a concepção de uma educação quilombola em nível nacional. Percebe-se que comunidades escolares como a EQRCR não estão isoladas geograficamente e, por vezes, não constituem uma unidade cultural homogênea. É preciso problematizar a implantação do currículo específico conforme determina a lei em escolas que são identificadas como quilombolas, mas que possuem sujeitos que vivenciam a questão de maneira diferenciada. Para tanto, o conceito de quilombo deve ser visto com base na perspectiva do sujeito em sintonia com o sentimento de pertencimento.

Diante disso, em que medida o currículo direcionado pelo Estado contribui para a formação humana dos sujeitos a partir do conhecimento étnico-cultural preservando a sua especificidade? Como está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) o desenvolvimento da parte curricular diversificada?

A partir destes questionamentos tornou-se necessário analisar a concepção curricular da EQRCR, na perspectiva da formação humana e a relação com a Geografia, respeitando as questões étnico-culturais. Além de verificar o componente curricular denominado como Parte Diversificada Ciência e Saberes Quilombola que compõem o currículo oficial estadual, como esta é desenvolvida na escola em questão e a participação pedagógica docente para o componente curricular. Em se tratando de participação docente é importante identificar no PPP o subsídio teórico para trabalhar a parte especificada e sua relação com a geografia escolar.

Para o desenvolvimento da discussão optou-se pelo conceito de território, pois a disputa deste para os quilombolas vai além do espaço escolar e a garantia dos bens material e imaterial. Assim como a disputa pela permanência na terra, um dos resultados desta luta foi a conquista do arcabouço legal com a garantia de um atendimento e currículo específico para as escolas quilombolas, assim como as indígenas e as do campo.

Milton Santos (2006) afirma que o território não é um espaço neutro, e sim um espaço de constante disputa de poder. Observa-se que o conceito trabalhado por este autor está aportado no materialismo histórico e no estruturalismo entendendo, desta forma, os territórios como um anexo de sistemas de objetos e sistemas de ações, com as estruturas econômicas, políticas e culturais.

Arroyo (2013) aborda que o currículo é o núcleo central mais estruturante da função da escola o qual tem o intuito de reportar a realidade vivenciada pela comunidade quilombola. “O currículo passou a ser um território em disputa externa não só de cada mestre ou coletivo escolar” (ARROYO, 2013, p.14), este é o espaço mais normatizado com política de avaliação externa imposta muitas vezes por agentes internacionais. Destaca-se que o excesso de normatização sobre o currículo pode ser considerado como diretrizes sobre o trabalho docente, estando desta forma o sentido político da disputa dos profissionais no território do Currículo. Ressalta-se que a disciplina específica é um recorte no currículo, mas que as normativas assim como as diretrizes são formas de controle, colocando que os estudantes terão êxito ou não de acordo com a aplicação deste currículo.

Na geografia escolar, mesmo com todo o controle e disputa, o docente, por meio dos conceitos e temas desta ciência pode trabalhar, a partir dos conhecimentos prévios que serão desenvolvidos, para a afirmação da consciência sobre o que é ser pertencente a um quilombo.

È preciso encantar pela geografia. O ensino de geografia com encantamento leva ao que Cavalcanti (2005) apontou, quando confirma que a edificação dos conhecimentos geográficos na escola, é um dos papéis de suma importância da ciência geográfica na vida dos estudantes. Para esta autora o ensino é ativo na aprendizagem do estudante ao se trabalhar com o conhecimento prévio e os saberes coletivos da comunidade, pelas experiências e vivências que estes trazem para a sala de aula.

Mas fica o questionamento de como esses conhecimentos prévios são trabalhados nas escolas com estudantes de descendência quilombola e até mesmo

os povos originários. Este cuidado com a representatividade dos afro-brasileiros e os indígenas somente foi reconhecido a partir da Constituição Federal de 1988, onde pode-se considerar o marco para o início de desenvolvimento de ações com homologação de leis e diretrizes que garantiram o direito humano fundamental que é a educação.

O recorte deste trabalho trata da questão quilombola com uma concepção jurídica de quilombos encontrada no artigo 68 da Constituição Brasileira de 1988, onde se afirma que, para aqueles remanescentes das comunidades dos quilombos que estiverem nas mesmas terras de seus ancestrais, serão beneficiados com o reconhecimento definitivo das terras. Evidencia-se que este fator foi resultado de lutas de militantes dos movimentos sociais negros brasileiros. Santana (2019) a partir de sua vivência aponta a preocupação com relação a questão do negro na realidade quilombola, a não existência de material específico na época que ela inicia sua carreira como docente da educação básica e que isso a incomodava e buscou criar seus próprios recursos didáticos.

Neste sentido Santos (2019) aponta a urgência em se discutir a territorialidade dos povos negros apontando a sua invisibilidade,

(...) apontamos a urgente necessidade de se conhecer essas territorialidades, que via de regra são invisibilidades nos livros didáticos, que são política pública que atinge um grande contingente populacional dentre eles negros e brancos e tem contribuído para reproduzir formas simbólicas que não valoriza a população negra brasileira (SANTOS, 2019, p. 82).

Santana (2019) reflete sobre a contribuição das ciências humanas na construção deste arcabouço histórico geográfico para a ressignificação a partir da visão dos quilombolas na construção do livro didático e para o fortalecimento dos valores sociais.

E, considerando a importância das Ciências Humanas no processo de valorização dos saberes e dos quilombolas, há alguns marcos que contribuíram para esta questão. Como a Lei 10639/2003 que obriga os sistemas e unidades escolares a incluírem o ensino da história da África, das relações étnico-raciais e o ensino dos territórios quilombolas nos currículos escolares, o que levou à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2004 que trata do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas. E dois marcos muito importantes, em 2010, o tema passa a ser uma modalidade educacional implantada pela Resolução nº. 4/2010

do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 2012/2014 com a Resolução nº. 08/2012 do CNE e com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), respectivamente, criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e proposição de políticas educacionais específicas para a educação quilombola.

Ou seja, o espaço da escola é palco de transformações tais quais acontecem em toda a sociedade. Isto direciona ao pensamento de que todos os sujeitos imbuídos de tarefas na educação deverão se envolver nessas necessidades colocadas, inclusive na forma da lei.

A geografia enquanto disciplina escolar que apresenta e discute o mundo a partir das especificidades de cada grupo social, porém, sem perder o foco na totalidade, deve aproveitar desse momento nos currículos escolares. É necessário que os alunos das escolas quilombolas compreendam seu espaço enquanto território com características próprias e que levam a construção de identidade cheia de significados.

## **METODOLOGIA**

---

A pesquisa que origina este artigo foi desenvolvida na Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica localizada no município de Chapada dos Guimarães – MT, por ser uma escola de identidade quilombola. A partir da luta pelo reconhecimento no Estado de Mato Grosso instituiu-se uma escola com currículo específico para esta demanda, atualmente regida pela Normativa nº 002/2016 do Conselho Estadual de Educação que dispõe sobre a normatização da Educação Quilombola de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino.

O Estado de Mato Grosso elegeu territórios reconhecidos pela Fundação Palmares, como quilombolas sendo Chapada dos Guimarães, Vila Bela da Santíssima Trindade, Barra do Bugres, Santo Antônio de Leverger e Nossa Senhora do Livramento, onde estão localizadas as escolas quilombolas. Dentre as escolas dos municípios relacionados foi escolhida a Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, por ser mais próxima de Cuiabá e com menor dificuldade de acesso para a coleta dos dados, além de ser menos pesquisada que outras unidades escolares quilombola.

A investigação da pesquisa propôs-se a verificar se a implantação do currículo específico conforme determina a lei é de fato constituído, uma vez que as áreas quilombolas não se encontram isoladas geograficamente e não constitui uma unidade

cultural homogênea. Neste sentido, como dito antes, o conceito de quilombo deve ser visto com base na perspectiva do sujeito em sintonia com o sentimento de pertença. Diante do direcionamento do currículo pelo Estado, é importante construir mecanismos para analisar se ele contribui para a formação humana dos sujeitos a partir do conhecimento étnico-cultural preservando a sua especificidade.

A pesquisa desenvolvida se localizou no âmbito da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa possibilita a interação do pesquisador com os sujeitos envolvidos. Considerando o texto de Triviños (1987), a abordagem qualitativa é a que responde melhor esta pesquisa por trabalhar a complexidade do fenômeno educativo do quilombo e a interação e articulações com as diversidades culturais nas referidas comunidades, como pode ser visto a seguir:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

De outro modo, toda a pesquisa que envolve as questões de comportamento social pode ser realizada segundo a metodologia da pesquisa social. A pesquisa social é de suma importância para a realização de uma investigação científica por trazer os fenômenos da vivência dos sujeitos e sua aproximação com a análise que se propõe realizar. Minayo (2002) nos informa que

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter (MINAYO, 2002, p. 15).

Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental, levantamento e estudo bibliográfico e aplicação de questionário. A coleta de

informações foi realizada pela aplicação de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas com os profissionais da unidade escolar no início do ano de 2022. O questionário foi realizado por meio eletrônico, por um formulário do *Google Forms*, por conta da pandemia de Covid-19, com várias e novas reinfecções. O questionário foi enviado e respondido por três professoras que atuam no componente curricular Geografia.

Ainda foi realizada a análise dos documentos referente ao planejamento docente do componente curricular geografia, assim como análise do Projeto Político Pedagógico. Em uma pesquisa de abordagem qualitativa é importante se valer de maneiras diferenciadas para a coleta de dados como afirma Triviños:

O pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e de pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

A realização do levantamento e do estudo bibliográfico aconteceu a partir de uma base teórica, já citada, de acordo com a proposta investigativa da problemática ora apresentada por meio dos conceitos ao objeto de estudo e conceitos elencados para análise como os de território, poder e currículo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

A EQRCR tem criação datada de 1938, no distrito de Cachoeira Rica em Chapada dos Guimarães – MT. A escola foi fundada em uma propriedade privada e mantida pelo seu proprietário que além da unidade escolar manteve o armazém que fornecia mantimentos para os que ali residiam, a loja, a farmácia entre outros, tudo pertencia a sua família que a época trabalhava com a exploração de garimpo. Neste período houve um crescimento populacional com mil garimpeiros solteiros e 300 famílias, o que justificou a criação da escola. Pelos feitos, o proprietário das terras, Cipriano Curvo, se tornou prefeito da cidade de Chapada dos Guimarães e

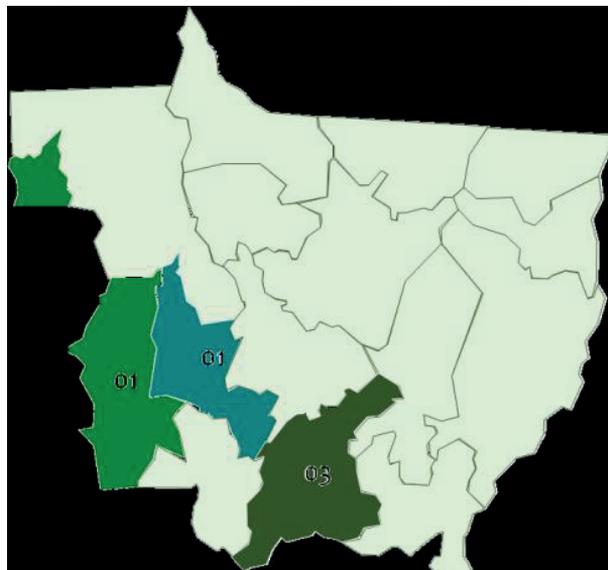
por decreto lei nº 274 de 26 de maio de 1939, o Distrito de Cachoeira Rica recebe a Escola Rural Mista de Baús.

Por conta de atendimento do que vinha ocorrendo no país e após a Constituição Federal de 1988, o reconhecimento do direito do povo quilombola e com a homologação da Lei 10.639/2003, a Escola passou a ser denominada Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica a partir de 1 de janeiro de 2007, regida pelas diretrizes da educação quilombola em nível nacional e estadual. É a única escola quilombola no município de Chapada dos Guimarães - MT.

Cabe aqui um breve histórico sobre o município onde está instalada a escola. A fundação do núcleo que deu origem à cidade de Chapada dos Guimarães é datada no ano de 1751. Porém, seguindo o que ocorria no país, em 1726, foi implantado o sistema de sesmaria denominada Buriti Monjolinho, do Bandeirante Antônio de Almeida Lara, no período do ciclo da cana-de-açúcar que acontecia no Brasil. A sesmaria foi destinada a pessoas que possuíam condições financeiras e escravos para o trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar.

A EQRCR por ser considerada uma unidade com perfil quilombola cumpre as normativas que a rege, desta forma o Estado de Mato Grosso no processo de ocupação e formação em sua história, destaca que em seu território existe a presença de povos remanescentes de quilombo.

Em Mato Grosso há terras quilombolas e destas, a rede estadual de educação atende em 5 municípios. As escolas estaduais quilombolas do estado de Mato Grosso são assim distribuídas: 3 escolas sob a responsabilidade da Diretoria Regional de Ensino de Cuiabá, 1 escola pela Diretoria Regional de Ensino de Tangará da Serra e 1 escola pela Diretoria Regional de Ensino de Pontes e Lacerda (fig. 1).

**Figura 1 – Distribuição das escolas quilombolas em Mato Grosso**


Fonte: SEDUC/MT, 2022

Para atender o que determina a legislação vigente, direcionada para este público, há a necessidade de se pensar em um currículo voltado para a realidade local articulada com a sua cultura, sua história, sua ascendência, sua territorialidade e, assim, seu significado enquanto coletivo, o de quilombo. A educação é um direito humano e universal, isto é alicerçado na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na luta dos movimentos sociais ligado ao movimento negro, pois a história precisava ser ressignificada a partir do olhar do seu povo, tanto a história dos afro-brasileiros, como também dos povos indígenas.

Em nível nacional o Conselho Nacional de Educação elaborou pareceres para subsidiar a compreensão da educação quilombola e superaram dúvidas quanto a Resoluções que norteiam a educação quilombola no Brasil, a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. O Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 aprovou as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. O Governo de Mato Grosso detecta a existência de territórios pertencentes aos povos quilombolas, indicados pela Coordenação Nacional dos Quilombos Rurais em Mato Grosso que apresenta quilombos certificados pela Fundação Palmares e que se autodeclaram aguardando o título por parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) responsável por esta ação. No quadro 1 é apresentada a estimativa de comunidades quilombolas existentes no estado de Mato Grosso.

**Quadro 1 - Estimativa de Comunidade Quilombola no Estado de Mato Grosso**

Nome do Município	Estimativa populacional (2019)	Estimativa de localidades quilombolas no Município (2019)
Vila Bela da Santíssima Trindade	16128	2
Nossa Senhora do Livramento	13216	11
Cáceres	94376	5
Itiquira	13345	1
Várzea Grande	284971	1
Jangada	8409	1
Poconé	32843	23
Porto Estrela	2963	4
Lambari D'Oeste	6121	1
Alto Paraguai	11356	1
Campo Verde	44041	2
Barra do Bugres	34966	5
Chapada dos Guimarães	19752	6
Acorizal	5399	2
Rosário Oeste	17151	2

Nome do Município	Estimativa populacional (2019)	Estimativa de localidades quilombolas no Município (2019)
Santo Antônio do Leverger	16628	5
Cuiabá	612547	5

Fonte: IBGE, 2022.

Sobre o quadro e acrescentando, destaca-se que em Mato Grosso existem áreas quilombolas que não receberam o título definitivo de regularização fundiária do INCRA.

Diante de um contingente populacional considerável e com especificidades culturais, houve a necessidade de elaborar políticas públicas educacionais para este público. Assim, é elaborado o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso que apresentou um conjunto de metas e objetivos para a educação escolar quilombola.

A Secretaria de Estado de Educação é a responsável pelas orientações curriculares para as diversidades educacionais, uma construção coletiva com a participação dos sujeitos da comunidade escolar e do seu entorno, em conjunto com os movimentos sociais. O documento orientador (MATO GROSSO, 2020) aborda a elaboração do currículo no PPP das escolas estaduais quilombolas, apesar de ser um currículo prescrito, ele busca dar autonomia às unidades escolares para que ocasione a alteridade para o povo quilombola. Segundo o documento:

Para esse processo, articula-se o atendimento das redes Estadual e Municipal de ensino, com o propósito de alcançar a qualidade social de uma Educação Quilombola que a sociedade mato-grossense busca e almeja. Para tanto, este pensamento se fará articulado ao Projeto Político Pedagógico que será construído de acordo com os princípios da Educação Quilombola tais como: identidade, respeito as diversidades culturais, às experiências científicas e empíricas, suas especificidades, singularidades e potencialidades (MATO GROSSO, 2020, p. 6).

A organização escolar deve considerar todas as situações positivas e negativas que se apresentem dentro e fora da escola que interferem no processo educativo dos/das educandos/educandas, como a localização do quilombo. Bem como da escola e sua estrutura, questão com o transporte escolar, dinâmica e os conhecimentos referentes à produção agrícola, público, a cultura local, e o número de professores/as e alunos/as, entre outros (MATO GROSSO, 2010). Uma organização escolar desta forma indica que a partir da elaboração de um inventário

local os envolvidos têm como construir um currículo narrativo com a comunidade identificando os bens materiais e imateriais existentes entre eles, como forma de rememorar o modo de vida, buscando valorizar a questão afro-brasileira.

A produção do conhecimento deve ser estimulada pela escola a partir do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção dialógica entre a cultura dos estudantes e outras culturas. Em Mato Grosso, a educação quilombola é permeada pelos valores afro-brasileiros de maneira para o fortalecimento e a potencialidade da mesma a fim de valorizar o modo de vida e a forma de conhecer o mundo de uma comunidade quilombola (MATO GROSSO, 2010).

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010) apontam alguns valores que subsidiam o trabalho pedagógico contribuindo para a prática docente a partir dos valores afro-brasileiro e seus significados, estes são os primeiros passos para a construção da parte diversificada: a) Circularidade, o círculo ou a roda, é uma marca nas manifestações culturais afro-brasileiras como as rodas de samba, de capoeira, de conversa em torno da fogueira; b) Oralidade, o valor da oralidade como fonte de garantir a informação e escrita da cultura e história dos negros exemplo, como os contadores de histórias existente em várias etnias; c) Energia vital (AXÉ), compreende que a força está presente em todos os seres;

Corporeidade, o corpo atua e registra a própria memória de várias maneiras, seja na dança, nas brincadeiras, nos desenhos entre outros; e) Musicalidade, a música, a sonoridade, a melodia, o ritmo e a dança estão presentes na cultura afro-brasileira; f) Ludicidade, capacidade de manipular símbolo para representação do real (brincar, dançar, cantar dentre outras formas de entender e enfrentar a realidade; g) Cooperativada/Comunitaríssimo, princípios importantes para os povos negros, para sobreviver e reelaborar sua cultura; h) Memória, a memória coletiva é um instrumento educativo para a comunidade quilombola, pois torna vivo o sentimento de pertença e orgulho da origem africana; i) Religiosidade, é a percepção de mundo e a relação como o outro independente da religião; j) Ancestralidade, é o que explora os conhecimentos e a sabedoria ancestrais que muito contribuem com a formação da identidade quilombola.

Os valores afro-brasileiros servem de eixo norteador para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na edificação da identidade quilombola e as orientações curriculares e parte da efetivação de um currículo específico. Desse currículo específico três componentes são imprescindíveis: a) Ancestralidade, estabelecimento de práticas educativas e conteúdos significativos para a formação intelectual e

indenitária negras e quilombolas, para facilitar o reconhecimento, valorização e aprendizagens de conhecimentos ancestrais africano no conjunto de conhecimentos elaborados pelos diversos grupos étnicos e raciais na formação e história das humanidades; b) Trabalho, Autonomia e Tecnologia social, a educação quilombola deve considerar o trabalho como princípio educativo e autonomia, na qual a tecnologia social constituída, a partir da pesquisa e aplicação da mesma terá como objetivo servir a comunidade quilombola; c) Território, Diversidade Cultural e Sustentabilidade, contempla a diversidade cultural dos quilombos e sua influência na dinâmica das comunidades e qualifica o território como espaço educativo para o fortalecimento indenitário e o direito para a vivências sustentáveis (MATO GROSSO, 2010).

Com a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que é um documento normativo que rege a educação em nível nacional, foram elaborados os Documentos de Referência Curricular (DRC) para a educação básica do estado de Mato Grosso. No DRC – MT há a preocupação em estabelecer especificidades educacionais como a educação escolar quilombola, educação escolar indígena e a educação do campo (MATO GROSSO, 2018).

A EQRCR apresenta em seu PPP o desenvolvimento da área do conhecimento denominada Parte Diversificada Ciências e Saberes, redistribuídas pelos componentes curriculares Práticas Tecnologia Social, Práticas Agrícolas Quilombola, Prática de Cultura e Artesanato Quilombola. Essa modalidade tem como objetivo resgatar os valores e os princípios étnicos e culturais da comunidade quilombola. Com isso, são desenvolvidas atividades pedagógicas nas disciplinas específicas. Atividades essas, que envolvem trabalhos pedagógicos tais como fabricação de artesanatos, danças, teatros, culinária entre outras atividades que envolvem os saberes quilombolas (EQRCR, 2019.).

Para compreender o ensino de Geografia na unidade escolar quilombola, foi aplicado um questionário, via **Google Forms** para as três professoras que desenvolveram o ensino da disciplina - Geografia nas turmas da escola na sede e nas salas anexas em 2022.

A ciência geográfica tem seu saber científico sistematizado e institucionalizado pelo resultado de processos cujas bases foram de diferentes fatos e fatores a fenômenos históricos e estruturais vinculadas à evolução da vida material e do pensamento filosófico – científico. Desta forma, a partir de suas categorias e conceitos pode contribuir com a construção de uma identidade e empoderamento dos sujeitos

quilombolas na educação básica. Haesbaert (2014), reflete sobre a ideia de uma constelação de conceitos que sustenta conexão e alimentam interdependências entre si, apontando o espaço geográfico (espaço-tempo), o território (espaço-poder), o lugar (espaço vivido), a paisagem (espaço-representação), o ambiente/meio (relações sociedade-natureza) e tangenciando todos eles, a região/regionalização (espaço recorte, diferenciação).

Pensando nisto foram elaboradas perguntas que pudessem subsidiar a pesquisa na compreensão sobre como a geografia escolar contribui para o desenvolvimento da ciência e saberes quilombolas. As perguntas foram:

- Em sua opinião qual a importância do ensino da Parte Diversificada Ciências e Saberes Quilombolas para o processo de construção do sujeito quilombola?
- Como você analisa a contribuição da geografia para a aplicação na unidade escolar do eixo de estudo Ciências e Saberes Quilombola?
- Como são aplicadas as avaliações da parte diversificada na unidade escolar?
- Sobre a geografia, ela possui princípios como localização, distribuição, ordem e extensão. É possível relacioná-los à questão quilombola? De que maneira?
- Há dificuldades para trabalhar o componente curricular de geografia? Se sim, quais são?

As professoras entrevistadas veem com relevância o componente curricular da parte diversidade, uma vez que conduz para a compreensão do processo histórico e do legado deixado pelos seus ancestrais, afirmando ser um aprendizado enriquecedor. Uma das professoras menciona que “o ensino da parte diversificada é de suma importância para os alunos, pois através desse ensino é possível possibilitar aos alunos o resgate de sua ancestralidade e é uma maneira de manter viva sua cultura”.

A contribuição do ensino de geografia para a parte diversificada é tida pelas professoras como valiosa e colaborativa, inclusive indicam a necessidade de se ter mais aulas. Destaca-se que a ciência geográfica articulada com a história auxilia na compreensão do processo histórico vivenciado pelos ancestrais. Sobre isso, outra professora considera ser “de suma importância, pois a geografia está interligada a

história. Sendo assim, esse componente curricular tem seu papel fundamental para o entendimento da história quilombola”.

Para Porto Gonçalves (2009) o espaço e sua transformação não podem ser considerados a partir de um único olhar, isso é, não pode ser unilateral, pois o mundo é plural culturalmente.

Quanto à avaliação, esta é feita de forma processual e contínua levando em conta todas as atividades desenvolvidas pelo estudante. Quanto ao princípio de localização, distribuição e ordenamento, as professoras consideram que estes princípios possibilitam a construção de mapas da comunidade de maneira bem detalhada. Uma das professoras menciona que “a comunidade quilombola assim como qualquer outra, ocupa um espaço geográfico, portanto tais princípios se aplicam da mesma maneira que as demais”. Ela afirma não ter dificuldade em trabalhar com o ensino de geografia, mas indicam falta de material didático, dificuldade de acesso à internet e a necessidade de se ter mais aulas do componente curricular.

Algo que se destaca é a realização de projetos educacionais. A pedagogia de projetos é uma importante ferramenta para o ensino e possibilita ao professor, enquanto mediador da ação e investigação, a possibilidade de formular perguntas, apontar dúvidas, indagações e por meio da pesquisa o aprofundamento e busca de esclarecimentos que podem ser elucidados no momento da aula. E isto deve acontecer, também, por parte dos alunos no contexto de projetos escolares. Para entender como isto ocorre na unidade escolar, foram elaboradas as seguintes questões:

- Como são desenvolvidos os projetos experimentais de técnicas agrícolas, a agricultura familiar e a economia solidária na unidade escolar? Pode exemplificar um projeto?
- Quais projetos enfatizam as vivências culturais e artesanato no espaço quilombola? Como a geografia pode contribuir? Exemplifique.
- Como acontecem as práticas de produção e comercialização sustentável das técnicas de produção agrícola no espaço quilombola? Como a geografia pode contribuir? Exemplifique.

As professoras entrevistadas apontaram o Projeto Horta, voltado para a sustentabilidade, como um fator de contribuição para a percepção dos estudantes quanto à valorização do alimento. Todos os sujeitos da escola participam do projeto, pois, este envolve todas as disciplinas e cada professor se tornou responsável

por dois canteiros para o preparo do solo, plantar, regar, adubar e colher. Ressalta-se que atividades como estas possibilitam trabalhar diversos conteúdos, na geografia conteúdo como o relevo de uma região, a fauna e a flora, os biomas, e pode-se trabalhar interdisciplinar com a história, matemática, língua portuguesa, língua estrangeira, biologia e física, educação física e artes.

Além do projeto mencionado outra ação é destaque, como um projeto de sustentabilidade voltado para o artesanato com a intenção de manter a cultura viva e considerar o legado dos seus ancestrais para a geração futura. Uma das professoras menciona que a intenção do projeto foi “dialogar com a educação ambiental e consumo consciente, pois através deste projeto se ensina que estes materiais que estão no lixo podem ser reutilizáveis e que a retirada vai ajudar na preservação da natureza deixando o ambiente melhor para todos”.

Os dois projetos são formas de conhecer e reconhecer seu lugar de vivência, aspectos da cultura afro-brasileira, podendo ser comercializado em exposições e feiras. Estas são confeccionadas na própria comunidade e vendidas em feiras, que se tornam incentivos para os estudantes a valorização ajudando o coletivo.

As professoras destacaram que a ciência geográfica pode contribuir de várias formas na sustentabilidade, localização, e acessibilidade e no mapeamento da região.

Sobre a identidade quilombola e a contribuição da escola em uma educação que considera todos os povos na formação do povo brasileiro foram realizadas as seguintes perguntas:

- Como a unidade escolar mantém os aspectos específicos da sociedade quilombola frente a tantos processos de globalização da cultura na sociedade? E, diante disso, como é trabalhada a postura de pertencimento do estudante na comunidade quilombola?
- No processo pedagógico como é abordada com o estudante a análise e valorização do patrimônio cultural, material e imaterial da cultura quilombola?
- Como há continuidade da cultura quilombola e como são abordadas as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedade?
- Como é contextualizado o modelo econômico da região para a contribuição da promoção econômica da comunidade quilombola na unidade escolar?

- Como são abordados os múltiplos aspectos do mundo do trabalho entre os jovens na unidade escolar?
- Como está sendo abordado o Projeto de Vida na unidade escolar?
- Como é abordada a compreensão da cidadania, da participação social e política, assim como o exercício dos direitos e deveres políticos e civil na unidade escolar?
- Na unidade escolar como é trabalhada a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas unidades escolares?

Sobre isso uma das professoras mencionou que “a unidade escolar procura trabalhar com os estudantes, aspectos que visem despertá-los para descoberta do seu eu na comunidade quilombola, já que, em sua maioria, desconheciam alguns pontos essenciais da cultura quilombola que lhes trariam o pertencimento a tal comunidade”. A docente afirma que os estudantes vêm de várias escolas e com perspectivas de ensino que não eram a da educação quilombola, assim a escola busca trabalhar a cultura para despertá-los à descoberta do seu ser enquanto sujeito quilombola. Para isso realizam atividades que promovam a valorização dos patrimônios materiais e imateriais, como projeto voltados para a cultura que abordam os costumes e tradições, roda de conversas, apresentação de filmes que tratam o tema, pesquisas, documentários e entrevistas com os moradores mais antigos.

Sobre a questão econômica, as professoras mencionam que a base da economia é a piscicultura, organizada em associações, os estudantes são bastante críticos com a situação da economia local. A temática sobre o mundo do trabalho é desenvolvida com os jovens por meio do Projeto de Vida e disciplinas especiais no ensino médio. A compreensão da cidadania, da participação social e política, assim como o exercício dos direitos e deveres políticos e civil na unidade escolar são trabalhados por meio de seminários, roda de conversa e material impresso. Com relação a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas, as professoras apontaram que é objetivo das disciplinas na unidade escolar junto com aproximação do conteúdo do material obrigatório e as atividades planejadas especificamente para aquela localidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

É preciso refletir sobre a necessidade da implantação de outras unidades escolares quilombolas, pois Mato Grosso possui cerca de 72 comunidades remanescentes de quilombos localizadas em 17 municípios, mas observa-se que o Estado, como instituição que organiza o espaço de um povo, não avançou em implementar e atender esta demanda para além das 5 escolas quilombolas existentes.

Unidades escolares quilombolas remetem à necessidade do aprendizado dos estudantes para a especificidade e peculiaridades locais, levando a considerar que o espaço democrático é um território em disputa. As unidades escolares quilombolas que atendem esta especificidade indicam que há uma dificuldade no início do ano letivo na formação de turma, para que elas sejam autorizadas ou liberadas para a atribuição das aulas.

O Projeto Político Pedagógico da EQRCR demonstra que as matrículas atendem as normas da Secretaria Estadual de Educação, porém com flexibilidade por conta do transporte escolar, pois a maioria dos alunos dependem deste, que é uma problemática nacional.

Quanto ao currículo observou-se que a EQRCR, prioriza uma educação escolar quilombola, pois desenvolve as disciplinas curriculares Prática Cultural, Técnicas Agrícolas e Tecnologia Social Quilombola onde são aplicadas diversas atividades, que preservam a identidade de seus ancestrais desde danças, artesanatos e culinária. Ou seja, envolve os saberes da comunidade, pois a educação não é responsabilidade somente da escola, mas de todo um conjunto onde existem infinitudes de valores culturais, o que contribui na ação educacional e que isso tudo se reproduz na escola.

A geografia enquanto disciplina escolar pode e deve contribuir com a formação de um estudante consciente e crítico nas relações existentes, e como visto neste trabalho, o saber geográfico é um elemento chave para a compreensão e efetivação das diversidades educacionais, isto é para os povos quilombolas, povos indígenas e povos do campo. Para isto é preciso considerar sua contribuição na formação inicial e continuada das especificidades e o conteúdo a ser desenvolvido nos currículos escolares de diferentes realidades.

## REFERÊNCIAS

---

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA "REUNIDAS DE CACHOEIRA RICA". **Projeto político pedagógico – PPP**. Chapada dos Guimarães – MT, 2019.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no Limite**: Território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações curriculares-diversidades educacionais**. Cuiabá-MT: SEDUC, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Documento de referência curricular para Mato Grosso**. Concepções para a educação básica. Cuiabá-MT: SEDUC, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Caderno pedagógico**. Educação quilombola fundamental (anos finais) e ensino médio. Cuiabá-MT: SECU-MT, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2002.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes y de territórios - diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. **Polis Revista Latino-americana Edición electrónica**. 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/2636>. Acesso em 29 mar. 2022.

SANTANA. Gonçalina Almeida de. Saberes e Fazeres Quilombolas: Um Olhar Sobre as Práticas Pedagógicas da Área de Ciências Humanas da Escola de Mata-Cavalo. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Cuiabá-MT, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS. João Almeida dos. Territórios Quilombolas em Livros Didáticos de Geografia do PNLD/2015 Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Cuiabá-MT, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas. 1987.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.014

# EJA, RELAÇÕES RACIAIS E TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS CIENTÍFICOS POSSÍVEIS

**JANAÍNA DE AZEVEDO CORENZA**Pedagoga e coordenadora do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio de Janeiro- IFRJ, [janaina.corenza@ifrj.edu.br](mailto:janaina.corenza@ifrj.edu.br).

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta o debate que envolve a Educação de Jovens e Adultos (EJA), formada majoritariamente por pessoas negras e como este perfil deve ser levado em conta nos currículos escolares, contribuindo com diálogos que efetivem a continuidade e a conclusão dos seus estudos. O objetivo é provocar discussões que envolvem as relações raciais e a educação, enfatizando que diversas tecnologias foram elaboradas ou tiveram influências de pessoas negras e que estes conhecimentos nem sempre estão presentes na escola. A metodologia utilizada é a apresentação de pesquisas que versam sobre a EJA, relacionando-as a inclusão das questões raciais nos currículos a partir da apresentação de invenções tecnológicas criadas ou que tiveram influências de pessoas negras na construção da ciência. O enfoque dado é nas áreas da matemática, da química e da física. Como discussão enfatizamos a importância da implementação da Lei 10.639 de 2003 que obriga o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, sobretudo na EJA. Como resultado desta pesquisa apontamos, a partir dos dados levantados e das reflexões postas, que os profissionais da educação que atuam na EJA podem problematizar os currículos eurocêntricos e atribuir outras narrativas em suas aulas. Concluímos que a ruptura com a apresentação de saberes escolares elaborados apenas por pessoas brancas passando à apresentação de produções criadas ou influenciadas por pessoas negras nas áreas da matemática, da química e da física, pode trazer novas perspectivas aos jovens e adultos nesta modalidade de ensino possibilitando que conheçam saberes ancestrais e se fortaleçam como produtores de conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Lei 10.639 de 2003, Currículo.

## INTRODUÇÃO

O debate que envolve a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve considerar que esta modalidade de ensino é formada majoritariamente por pessoas negras<sup>1</sup>. Este perfil deve ser levado em conta nas escolas, na busca pela problematização do currículo eurocêntrico que desconsidera diversas tecnologias que foram elaboradas ou tiveram influências de pessoas negras. A pesquisa apresentada visa fomentar a discussão que envolve as relações raciais e a EJA, a partir da apresentação de propostas e de conteúdos pedagógicos nas áreas da matemática, da química e da física que contribuam para a continuidade e a conclusão dos estudos destes sujeitos reconhecendo saberes ancestrais e fortalecendo seu processo de aprendizagem, percebendo-se como produtores de conhecimento.

As propostas e os conteúdos aqui destacados trazem algumas possibilidades de revisão dos conhecimentos que os currículos abordam sem considerar viés anteriores que impulsionaram a ciência atual. Começamos pela matemática com o osso de Lebombo, o mais antigo artefato matemático conhecido, além do sistema numeral binário que conduziu o desenvolvimento do computador digital, amplamente conhecido na África antes de chegar ao resto do mundo. Destacamos também os conceitos de distância, área, peso, volume e tempo, além dos conceitos de unidades, métodos e normas de mediação. Podemos afirmar com base os estudos que serão apresentados que os africanos criaram a geometria, a trigonometria, a álgebra e muitas outras técnicas Matemáticas. O senegalês Cheikh Anta Diop historiador, antropólogo, físico e político senegalês estudou as origens da raça humana e cultura africana pré-colonial. Seus estudos revelam que os africanos 1.700 anos antes de Arquimedes (c. 287-c. 212 a.C.) conseguiram calcular a área e superfície de hemisférios e o volume de cilindro, usando para isso um valor de pi que era bastante preciso: 3,16.

Outro exemplo é o 'Triângulo de Pascal'. Este nome é dado devido matemático francês Blaise Pascal ter tido acesso ao manuscrito do século 13 que foi descoberto e analisado no final do século 20 pelo matemático-historiador argelino Ahmed Djebbar. Esta e outras fórmulas recebem os nomes europeus sem dar os créditos as primeiras versões de pesquisa, cuja origem é africana.

1 Dados do Censo Escolar da Educação Básica, referente ao ano de 2019.

Citamos ainda dois grandes papiros: o Papiro de Rhinde e o Papiro de Moscos que são compostos por exposições de problemas e suas resoluções. O papiro de Rhinde é formado por 14 folhas e constam 2 tabelas informativas de frações e 75 problemas matemáticos. Estes problemas envolvem situações que hoje conhecemos como aritméticas, frações unitárias, equações lineares e de geometria, como o cálculo de áreas e volumes.

Passando para a área da química, é interessante pensarmos no termo “Química”. Alguns estudiosos têm como hipótese que o vocábulo deriva do termo Kham, nome atribuído ao território próximo ao rio Nilo, que conhecemos atualmente como Egito.

Há várias contribuições e invenções africanas nesta área do conhecimento. Exploraremos o uso do ferro em fundição e forjaria de ferramentas, que aparece na África Ocidental em 1200 a.C. A tecnologia africana de metalurgia do ferro chegou ao Brasil importada do Reino do Congo e depois passaram a ser desenvolvidas em território nacional por africanos e afro descendentes.

O uso do antibiótico é datado entre 350 e 550 d. C. em que a tetraciclina era consumida. Sobre primeiros cosméticos há registros que em Kemet, mulheres e homens faziam uso de maquiagens no rosto e no corpo, usadas em festas ou para adoração de deuses e marcavam também as hierarquias sociais. Este uso data aproximadamente 3000 a. C.

A respeito da fermentação do pão, estima-se que surgiu há 10000 a.C. na Mesopotâmia com o cultivo de trigo. Já a respeito da cerveja um alimento básico em Kemet era consumido por todas as classes sociais desde 5000 anos a. C. O vinho, bebida típica ocidental teve sua primeira produção no Continente Africano com registros de 3000 a. C.

Por fim, o medicamento ácido acetilsalicílico, mais conhecido como AAS que serve para aliviar dores no corpo foi sintetizado artificialmente em 1899, mas o ácido salicílico foi usado na medicina desde a antiguidade, mais precisamente no Egito antigo.

Passando para a Física, destacaremos Cheikh Anta Diop que afirma em seus estudos que os egípcios utilizavam sifões para transferência de líquidos e tinham conhecimento da pressão do ar. Outra discussão será sobre a ciência egípcia que influenciou cientistas como Nicollau Copernico, Galileu Galieiu, Johannes Kleper, René No Egito antigo havia uma variedade de medidas de comprimento importantes na Física com destaque ao cúbito. Cerca de 4.000 anos, os egípcios usavam como

padrão de medida de comprimento, o cúbito que é a distância do cotovelo à ponta do dedo médio.

Para este debate pesquisamos diversos autores que compreendem que a produção científica não é monocultural. Diversos estudos trazem novas epistemologias principalmente no ensino da matemática, da química e da física evidenciando que a ciência pode ser ensinada a partir de conhecimentos que foram desprestigiados e invisibilizados na história. Os currículos escolares têm o papel de proporcionar aos estudantes um leque de possibilidades na construção do conhecimento e nesta pesquisa apontamos que quando não é implementada a lei que obriga a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira na escola, um direito é negado.

## **METODOLOGIA**

---

Esta pesquisa é bibliográfica e exploratória de caráter qualitativo. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Isso significa que trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, conforme aponta Minayo (2014). Investigamos na literatura, autores renomados que pesquisam sobre a EJA, as relações raciais e produções tecnológicas. Para a discussão inicial, autores que versam sobre a EJA e as relações raciais foram destacados. Encontramos em Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga as principais fontes de referência. A respeito das invenções e influências negras em produções tecnológicas, tivemos como base de pesquisa, os trabalhos de Barbara Carine, Katemari Rosa, Carlos Machado e Alberto Gerdes. A partir destes estudiosos entrelaçaremos os dados sobre a EJA, relações raciais e a divulgação de epistemologias negras em prol de mudanças curriculares, sobretudo no que diz respeito as invenções ou influências de pessoas negras na produção de tecnologias.

A lei 10.639 de 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) são apontadas como documentos importantes para o debate. Através desta pesquisa buscamos reflexões para responder sobre indagações que envolvem o entendimento do porquê da ausência de divulgação de conteúdos científicos descobertos ou que tiveram influências de pessoas negras no processo

científico. Este entendimento e posterior crítica pode contribuir para a implementação a lei anteriormente citada.

Os autores e os documentos apresentados enriquecem e revisitam outras formas de conhecer a problemática apresentada. Com este olhar, de acordo com Gil (2010) a pesquisa exploratória objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses que estimulem a compreensão do tema.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação de pessoas jovens e adultas é uma modalidade de ensino que requer o entendimento de que as estratégias educativas devem ser diferenciadas. Isso significa que as ações e práticas docentes devem partir de referências que possibilitem que os estudantes se identifiquem e aprendam sobre suas potencialidades. É fato que a maioria dos estudantes da EJA é negra, ou seja, as turmas são formadas por pessoas pretas e pardas. Este perfil é constatado pelo Censo Escolar de 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que revela que a maioria dos estudantes matriculados na EJA são negros (as): “pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio” (INEP, 2020, p. 5). Mediante este dado é necessário salientar que a discussão racial precisa ser pauta dos currículos desta modalidade de ensino.

A lei 10.639 de 2003, alterou a Lei Nº 9394 - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996, obrigando as escolas a inserirem em seus currículos o ensino e a cultura da África e dos afro-brasileiros e deu outras providências. Esta legislação unida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs) colaboram para inserir nos currículos e evidenciar as tecnologias criadas por pessoas negras ao longo dos séculos. O documento aponta que

“cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação,

iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional" (BRASIL, 2004, p. 11).

O documento é uma política pública e visa, entre outros aspectos, garantir o direito das pessoas negras se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva e seus pensamentos (BRASIL, 2004). É papel da escola desenvolver atividades, alterações curriculares e incentivar o corpo docente a buscar novas referências para o ensino. Cabe aos professores, neste contexto, oferecer o acesso a conhecimentos que não se limitam aos europeus. Estas ações buscam garantir o que as DCNs exigem.

O sistema escolar tem características hierárquicas, seletivas e também racializada. Isso significa que as pessoas negras e suas histórias nem sempre são apresentadas na escola, sobretudo nos livros didáticos, como produtoras de conhecimento. É importante apresentarmos as produções científicas e tecnológicas africanas e afrodescendentes, ou seja, produzidas por pessoas negras, para os estudantes da EJA como um caminho para que entendam que seus ancestrais não foram apenas escravizados, mas que trouxeram consigo conhecimentos que foram usurpados por europeus. É possível afirmar, com base em Gomes (2017) que os currículos têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos por grupos não hegemônicos. Por tal realidade a luta pela efetiva implementação da lei 10639/2003, que este ano completa 20 anos é a busca pela produção crítica dos currículos vislumbrando discussões que superem o racismo e problematize o contexto de exclusão e discriminação cultural que segrega conhecimentos.

## **CURRÍCULOS DA EJA E AS RELAÇÕES RACIAIS**

Os estudantes que compõem as turmas de EJA são pessoas que ao longo do processo escolar na infância e na adolescência, encontraram barreiras e não conseguiram entrar na escola ou dar continuidade aos estudos. As desigualdades sociais e econômicas podem expulsar crianças e adolescentes dos bancos escolares. Mas há outra razão para esta "expulsão" que precisa ser problematizada: a desigualdade cultural. Essa desigualdade perpassa pelo entendimento de uma escola que visa apenas um tipo de cultura, de saber e de modo de ser e estar no mundo. Santos (2017) aponta que outra forma de contar a história e a importância dos negros

no Brasil é analisar o que hoje chamamos de cultura brasileira e que é inegável a herança deixada pelos africanos e seus descendentes na nossa cultura.

Quando os currículos escolares apresentam apenas conhecimentos produzidos por mãos europeias, mostramos para nossas crianças e adolescentes que apenas um grupo é capaz de produzir conhecimento. Este fato é evidente quando os livros didáticos trazem somente imagens de pessoas brancas fazendo ciência com ilustrações de homens com jaleco e de óculos em um laboratório ou quando as referências das ementas escolares não são diversificadas. Alguns livros didáticos evidenciam a imagem da pessoa negra apenas em contexto da escravidão. Com este cenário, a criança e o adolescente negro e negra crescem na escola acreditando que seus ancestrais não foram potentes em diversas áreas, ou que foram capazes de aprender e muito menos que foram mentores e/ou produtores de tecnologias. É urgente a mudança curricular prevista na lei 10639/2003 e nas DCNs para impulsionar outras e novas práticas educativas na EJA para que não se repitam práticas excludentes quando retornam à escola.

A criança e o adolescente negro e negra que chega na EJA, já em outra fase da vida, não podem acessar novamente um currículo onde ele não se vê capaz de aprender. É necessário trabalhar nas aulas sob o ponto de vista da resistência, das diferentes expressões, lutas e contribuições dadas pela população negra ao longo da história. O racismo presente nos currículos escolares é reflexo da sociedade racista na qual estamos imersos. Ressaltamos que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas sim ampliar os conteúdos presentes nos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica nas quais de alicerçam nossa sociedade.

Com esta perspectiva podemos aumentar as possibilidades de avanço na escola e a conclusão dos estudos, garantindo assim um direito negado na infância. É válido ressaltar que o combate ao racismo e a busca pelo fim da desigualdade social e racial não são tarefas exclusivas da escola, mas ela tem um importante papel nessa reconstrução.

Importante afirmar que o Movimento Negro no Brasil, enquanto sujeito político tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar e ao material didático apresentado, com imagens estereotipadas sobre os negros e pela inclusão da temática racial na formação dos professores (Gomes, 2017).

Com base nesta afirmativa, lei 10.639 de 2003 e suas DCNs podem ser um grande diferencial para possibilitar que jovens e adultos negros permaneçam na escola e finalizem seus estudos. Algumas possibilidades serão apresentadas neste artigo como meio de colocar em prática a legislação citada. Quando pensamos em tecnologias, erroneamente imaginamos mecanismos, objetos ou saberes da atualidade. Precisamos entender que nos diferentes tempos históricos, as tecnologias mudaram a forma de ver o mundo, encontrando novas formas de estar no mundo. Muitas invenções que hoje usufruímos são resultados de pesquisas aprimoradas ao longo dos tempos. Traremos como base algumas pesquisas de autores e autoras que mostram a riqueza africana e afrodescendente no quesito tecnologias.

## **CRIAÇÕES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: TECNOLOGIAS VISÍVEIS**

Diversos estudos mostram conhecimentos africanos e afro descendentes, que foram elaborados ao longo dos séculos muito antes dos europeus. Nesta perspectiva entendemos, dialogando com Munanga (2005) que a abordagem das relações raciais na escola e o silenciamento dos currículos no que se refere ao reconhecimento dos saberes africanos e afro-brasileiros na história e na cultura do Brasil é expressão do entendimento de que a racionalidade científica teria o poder de por si só modificar o imaginário e as representações coletivas negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade.

O currículo das turmas de EJA ficam extremamente potentes quando estes saberes são incorporados nas salas de aula. Percebam que não se trata de um projeto a parte ou de atividades extracurriculares, mas sim de novas epistemologias postas como referências. Não se trata de descartar os conhecimentos europeus, mas de enfatizar que outros são legítimos. Um passo primordial é o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos africanos e afro-brasileiros como garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira (BRASIL, 2004). Nossos jovens e adultos, cuja maioria matriculada nas turmas é de negros e negras, têm o direito de aprenderem que seus ancestrais também produziram ciência. Para tal é necessário mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras (BRASIL, 2004).

Os reconhecimentos destes laços ancestrais de produtores de conhecimento podem colaborar para que os jovens e adultos se vejam capazes de aprender, capazes de ocuparem outros lugares na sociedade e com potência de também criar e recriar a ciência. O quadro de exclusão pode perpetuar-se inclusive na EJA quando reforçamos a ausência de pessoas negras nos livros didáticos ou quando estes aparecem com enfoque na escravidão, como um processo passivo e não violento. Os currículos com a característica eurocêntrica contribuem para mostrar que os descendentes de africanos são meros descendentes de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes. Os conhecimentos trazidos ficam invisibilizados e marginalizados. Com este perfil, os currículos contribuem para as desigualdades e discriminações presentes na sociedade pois reforça a inferiorização das pessoas negras.

Apresentaremos algumas possibilidades curriculares para mudança deste cenário em prol da implementação da lei 10.639 de 2003 e suas DCNs. Começamos com uma revisitação no estudo de Corenza<sup>2</sup> que apresenta alguns encaminhamentos para que outras epistemologias se façam presentes na EJA. Começaremos pela Matemática. O primeiro estudo que identificamos é de Machado e Loras (2017) que afirmam que o osso de Lebombo é o mais antigo artefato matemático conhecido. O osso remonta a 35.000 a.C. e consiste em 29 entalhes distintos que foram riscados num perômio de babuíno. A pesquisa dos autores conta que os egípcios da antiguidade tinham sofisticada capacidade Matemática “a qual viria a ser a base da ciência ocidental, que ainda estava longe de surgir” (MACHADO, LORAS, 2017, p. 40).

O sistema numeral binário é outro exemplo, que conduziu o desenvolvimento do computador digital, também já era amplamente conhecido na África antes de sê-lo no resto do mundo. “Teoriza-se que ele pode ter tido influência na geomancia (técnica de adivinhação que se baseia na observação de pedras ou terra retiradas sobre uma superfície plana) e nos desenhos assim formados; também se refere à observação de formações no solo dispostas em estado natural sem intervenção humana” (MACHADO, LORAS, 2017, p. 41).

Outros conteúdos como o fato dos africanos empregarem os conceitos de distância, área, peso, volume e tempo e inventaram unidades, métodos e normas de mediação também servem de exemplos ao debate apresentado. Os africanos

---

2 Parte deste texto faz parte da Conferência de Abertura da 1ª Jornada de Educação para as Relações Étnico-Raciais, promovido pelo Campus Rio de Janeiro do IFRJ e foi revisitado no presente artigo.

também “criaram a geometria, a trigonometria, a álgebra e muitas outras técnicas Matemáticas” (MACHADO, LORAS, 2017, p. 38). Há como importante referência sobre este debate o senegalês Cheikh Anta Diop que foi historiador, antropólogo, físico e político senegalês que estudou as origens da raça humana e cultura africana pré-colonial. De acordo com seus estudos, apresentado na pesquisa de Machado e Loras, os africanos uns 1.700 anos antes de Arquimedes (c. 287-c. 212 a.C.) conseguiram calcular a área e superfície de hemisférios e o volume de cilindro, usando para isso um valor de pi que era bastante preciso: 3,16. Este conhecimento não é transmitido nas escolas, pois indicamos apenas que Arquimedes descobriu o valor de pi em 3,14 sem trazer os estudos anteriores a este.

Outro estudo que buscamos é o de Gerdes (2012) que afirma que muitos estudantes aprendem o chamado ‘Triângulo de Pascal’ que recebe este nome devido a ser dado a ele o título de descobridor, o matemático francês Blaise Pascal, que viveu no século 17 (1623-1662). De acordo com o estudo de Gerdes (2012), foi encontrado uma parte de um manuscrito do século 13, descoberto e analisado no final do século 20 pelo matemático-historiador argelino Ahmed Djebbar (Cf. DJEBBAR; MOYON, 2011). O estudo mostra que “este triângulo aritmético aparece num livro de lingüística Matemática elaborado por Ibn Mun’im (m. 1228). O título do livro de Ibn Mun’im é “A ciência do cálculo” e contém as fórmulas básicas da análise combinatória, séculos antes de Cardano, Tartaglia, Mersenne, Frenicle na Europa” (GERDES, 2012, p. 144). Por conta de um currículo eurocêntrico, as fórmulas de origem africanas ainda são transmitidas no ensino superior como se fossem as fórmulas de Cardano, Tartaglia, Mersenne, Frenicle, entre outros.

Dando continuidade, destacamos a existência de dois grandes papiros: o Papiro de Rhinde e o Papiro de Moscou. Ambos são compostos por exposições de problemas e suas resoluções. Os cientistas compreenderam o sistema de numeração egípcia a partir destes papiros. O sistema baseava-se em sete números chave: 1, 10, 100, 1.000, 10.000, 100.000 e 1.000.000. O papiro de Rhinde é formado por 14 folhas e constam 2 tabelas informativas de frações e 75 problemas matemáticos. Estes problemas envolvem situações que hoje conhecemos como aritméticas, frações unitárias, equações lineares e de geometria, como o cálculo de áreas e volumes.

Por fim é possível afirmar, com base nestes pesquisadores que a Matemática foi originada na África. Há a necessidade de ampliar a presença negra na Matemática

divulgando os conhecimentos produzidos por africanos e que tais conhecimentos vão para além da música e da cultura.

Sobre o ensino de Química, de acordo com o estudo de Amauro e Silva (2021) esta é a arte de obter líquidos ou de transmutar metais. Os autores apontam que também há a hipótese de o vocábulo derivar do termo Kham, nome atribuído ao território próximo ao rio Nilo, que conhecemos atualmente como Egito. Nesta perspectiva, khomeia significa Arte Egípcia. A partir desta definição, vale ressaltar que muitos conhecimentos da área da Química foram produzidos em África.

Vejamos a contribuição dos africanos no desenvolvimento da ciência como por exemplo o uso do ferro em fundição e forjaria de ferramentas, que “aparece na África Ocidental em 1200 a.C., ou seja, um dos primeiros lugares para o nascimento da Idade do Ferro, antes do século XIX métodos africanos de extração do ferro foram empregados no Brasil.” (MACHADO, 2014, p.36). Para acrescentar a esta informação, Pena (2004) traz em sua pesquisa que “os ferreiros africanos, além de dominar técnicas de fundição e forja do ferro trouxeram consigo outros atributos de profundo significado cultural. Na região do reinado do Congo (Século XVII), os ferreiros eram líderes espirituais e militares respeitados (associados à nobreza). Eles criavam todos os tipos de ferramentas armas e utensílios domésticos e eram considerados intermediários entre os homens e os espíritos, ocupando sempre um papel central nas cerimônias tradicionais das comunidades (PENA, 2004, p. 1). De acordo com estudos de Anna Benite e Marysson Camargo (2019) a tecnologia africana de metalurgia do ferro chegou ao Brasil importada do Reino do Congo e depois passaram a ser desenvolvidas em território nacional por africanos e afro descendentes.

Outro conhecimento produzido em África que vale o destaque foi o uso do antibiótico. Machado e Loras (2017) afirmam que entre 350 e 550 d. C. a tetraciclina era consumida. O antibiótico só teve uso comercial no século 20, porém os jarros de barro com grãos usados pelos núbios para fazer cerveja continham uma determinada bactéria que produziam a tetraciclina. Os autores afirmam que “embora os núbios não estivessem cientes do antibiótico, eles podem ter notado que as pessoas sentiam-se melhor quando bebiam cerveja” (MACHADO, LORAS, 2017, p. 44,45). Importante ressaltar que a cerveja não era a que hoje conhecemos pois era feita de pão e parecia um papa.

Ainda sobre a Química outro conteúdo muito enriquecedor é a produção dos primeiros cosméticos ter sido em África. Em Kemet, mulheres e homens faziam uso de maquiagens no rosto e no corpo. Os produtos eram feitos de substâncias

naturais como a mistura de terras, extratos de plantas ou até mesmo de pedras moídas. Mistura de azeite, ceras, cipreste e leite era usada para prevenir e atenuar rugas. As maquiagens também estabeleciam hierarquias sociais ou marcavam fases importantes da vida. Eram usadas para adorar deuses e para as pessoas se enfeitarem para as festas. Bárbara Pinheiro (2021) nos chama a atenção para a utilização de substâncias Químicas pelo ser humano, para fins cosméticos, tem seus primeiros indícios na pré-história (aproximadamente 3000 a. C.) quando homínídeos utilizavam, por exemplo corantes para a realização de pinturas em rochas e corporais.

Sobre a fermentação do pão, Pinheiro (2021) aponta que se estima que surgiu há 10000 a.C. na Mesopotâmia com o cultivo de trigo. A pesquisa afirma que os primeiros pães não passavam pelo processo de fermentação e que também não eram assados em fornos como vemos na atualidade. Os primeiros pães eram assados em água fervente e sua fabricação era a partir de farinha misturada com o fruto do carvalho. Os primeiros pães ficavam achatados, duros, secos e amargos (PINHEIRO, 2021, p. 3).

A respeito da cerveja Pinheiro (2021) aponta que a bebida era um alimento básico em Kemet e era consumido por todas as classes sociais. Os registros pictóricos em tumbas e sarcógrafos mostram o processo da produção da cerveja desde 5000 anos a. C. (PINHEIRO, 2021, p. 6). Interessante apontar que os registros revelam que era mistura de cereais e pães prensados em uma peneira com o fim de eliminar os resíduos. Com o tempo o processo foi alterado. Homens e mulheres alteraram o modo de fabricação dos sumérios e também o modo de servir, a bebida se tornou mais leve e era servida em copos e canecas diferente das bacias dos mesopotâmios (PINHEIRO, 2021, p.6).

Sobre mais uma bebida, passamos a falar sobre o vinho. De acordo com Pinheiro (2021) o vinho é uma bebida típica do ocidente, mas sua primeira produção foi no Continente Africano. O vinho é uma bebida alcoólica produzida por fermentação do sumo da uva e os primeiros registros deste processo são comprovados nos sarcógrafos keméticos, ou seja, no Egito Antigo. Os inúmeros pictogramas antigos comprovam isso. Estes registros datam 3000 a. C. presentes nas tumbas de faraós e outros nobres, revelando uma tecnologia avançada. Sua pesquisa também mostra que os produtores da época conseguiam distinguir a qualidade dos vinhos.

Para finalizar as produções na área da química, Pinheiro (2021) traz também o medicamento ácido acetilsalicílico, mais conhecido como AAS que serve

para aliviar dores no corpo como dor de cabeça, dor de dente, dor de garganta, dor menstrual, dor muscular, dor nas costas, dor de astrite, além de também controlar a febre (PINHEIRO, 2021, p. 21). Artificialmente o AAS foi sintetizado artificialmente em 1899, mas tal ácido salicílico já foi usado na medicina desde a antiguidade, mais precisamente no Egito antigo. Tal produção era feita a partir de salgueiro e outras plantas que tinham muito salicilato. Estas produções estão comprovadas em tabletes de argila registrados no Papiro Ebers do Antigo Egito. Vale ressaltar que o Papiro Ebers é um dos tratados medicinais africanos mais importantes com a data em 1550 a. C. (PINHEIRO, 2021, p. 21). Para finalizar destacamos com base no estudo de Pinheiro (2021) que o nome do papiro foi em homenagem ao pesquisador George Ebers que se apropriou deste importante documento nas escavações do antigo Egito, ou seja, usurpou tal conhecimento e passou a receber seus créditos.

Sobre o pioneirismo também no campo da Física tenho como referência Cheikh Anta Diop que afirma em seus estudos que os egípcios utilizavam sifões para transferência de líquidos e tinham conhecimento da pressão do ar. De acordo com Machado e Loras (2017) em um ensaio feito pelo historiador estadunidense Pappademos ele discute as origens das teorias de John Newton. O trabalho mostra que o historiador sustenta que a obra de Newton se alicerça na Matemática, na astronomia e na mecânica que foram iniciadas a tempos antigos. Assim é possível afirmar que “isso o leva a ciência egípcia, que influenciou cientistas como Nicollau Copernico (1473-1543), Galileu Galieu (1564-1642), Johannes Kleper (1561-1630) e René Descartes (1596-1650) –que por sua vez serviram de base para Newton” (MACHADO, LORAS, 2017, p. 43).

Para enriquecer o debate da Física de África, a pesquisa de Alberto Tufaile (2013) apresenta a importância e as possibilidades da inclusão de atividades práticas no ensino de Ciências e ressalta a Física, quando traz a “Física do Faraó”. Nesta pesquisa o autor destaca os sistemas de padrões e medidas usados no Egito antigo. Tufaile (2013) comprova uma variedade de medidas de comprimento importantes na Física e destaca o cúbito. É possível afirmar que há cerca de 4.000 anos, os egípcios usavam como padrão de medida de comprimento, o cúbito que é a distância do cotovelo à ponta do dedo médio. É fato que as pessoas têm tamanhos diferentes, logo, o cúbito variava de pessoa para pessoa. Isso causava algumas confusões nos resultados das medidas e por tal razão, os egípcios resolveram fixar um padrão único: no lugar do próprio corpo, passaram a usar em suas medidas barras de pedra com o mesmo comprimento, gerando assim um cúbito-padrão.

Para completar vale destacar que para medir comprimentos, o homem tomava o próprio corpo como referência. Os padrões eram determinados por algumas partes de corpo. Nasceram a polegada, o palmo, o pé, a jarda, a braça, o passo. Vale ressaltar que alguns desses padrões continuam sendo usados até hoje. Brito (2022) afirma que a Física e Astronomia são ciências fundamentais para a construção de nossa identidade contemporânea de sociedade científico-tecnológica. O destaque a ser feito é que desde antes da Grécia Antiga, a Astronomia dos povos africanos, dos babilônios, e de outros, já trazia técnicas e modelos de mundo e universo que se diferem do que acreditamos hoje. Ações de plantar, colher, observar os objetos celestes como a Sol, a Lua, a Terra e os planetas faziam parte das conexões. O autor afirma que para ensinarmos Física e Astronomia no Brasil, neste século, é indispensável nos darmos conta de que, até aqui, a Física e Astronomia não têm sido neutras, puras e ingênuas. Com este pensamento ressalta que não podemos excluir conhecimentos oriundos de diversas culturas para o estudo da Física.

Entendemos que o processo de mudança epistemológica é um longo caminho que deve ir além do discurso e prover a prática. É imprescindível que a formação dos jovens e adultos da EJA viabilize que não se vejam como espectadores da história ou participantes passivos. A formação de sujeitos autônomos e críticos perpassa também por um currículo que os façam conscientes de suas histórias e das histórias de seus ancestrais. Atividades diversificadas permeadas por outras visões de construção da ciência podem promover a conscientização de que vivemos permeados e permeadas de diversas culturas e que todos devem estar presentes nos currículos, sem hierarquia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Com o objetivo de promover discussões que envolvem as relações raciais e a EJA, apresentamos algumas propostas e conteúdos pedagógicos nas áreas da matemática, da química e da física que podem contribuir para a continuidade e a conclusão dos estudos dos jovens e dos adultos que retornam à escola. Com um perfil de maior parte dos estudantes negros, a busca é para a contribuição do reconhecimento de saberes ancestrais, fortalecendo o processo de aprendizagem e possibilitando que estes jovens e adultos reconheçam que podem ser produtores de conhecimento.

A pesquisa, caracterizada como bibliográfica e exploratória de caráter qualitativo, trouxe alguns elementos valiosos para a discussão. Trouxemos para dialogar, autores de pesquisas que tem como objeto central a EJA e as relações raciais, assim como trabalhos e estudos sobre algumas invenções e influências negras em produções tecnológicas. Traçamos uma articulação entre alguns estudiosos da EJA e das relações raciais com as possibilidades de apresentação de outras epistemologias. Buscamos nesse entrelace, propor mudanças curriculares a partir da exigência da Lei 10.639/2003 e suas DCNs. A justificativa para tal está pautada no fato do sistema escolar brasileiro ter características hierárquicas, seletivas e também racializada.

Tivemos como resultado que o processo de mudança epistemológica é um longo caminho e que para haver mudanças é necessário ampliarmos a discussão sobre a temática e propor ações práticas nas escolas. Para isso salientamos que a formação de professores da EJA seja um caminho em busca de um currículo que não se limita a apenas uma possibilidade de acesso ao conhecimento. Uma formação que colabore com reflexões a serem feitas pelos professores em busca da problematização dos currículos, que são eurocêntricos.

Por fim, os dados colaboram com reflexões que visam a ruptura com a apresentação de saberes escolares elaborados apenas por pessoas brancas passando à apresentação de produções criadas ou influenciadas por pessoas negras nas áreas da matemática, da química e da física. Com este encaminhamento prático será possível a elaboração de novas perspectivas por parte dos jovens e adultos negros que formam a maioria das turmas de EJA, valorizando saberes ancestrais, revelando riquezas africanas e afrodescendentes no quesito tecnologias.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. Lei nº 10.639/03, 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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 10 março 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004. Resolução CNE/CP N° 01/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 23 abril 2023

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 abril 2023

BRITO, A. O ensino de Física e astronomia pela perspectiva-afro indígena. **Revista Ciência hoje.** Maio, 2022. Disponível em <https://cienciahoje.org.br/artigo/o-ensino-de-fisica-e-astronomia-pela-perspectiva-afro-indigena/>. Acesso em: 10 março 2023.

GERDES, P. Ideias Matemáticas originárias da África e a educação Matemática no Brasil. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 18, n.1-2, jun./dez. 2012. 1

GOMES, N. L. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2017.

GIL, A. C. . Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: **Atlas**. 2010.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** *Censo Escolar da Educação Básica*, 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

Minayo, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: **Hucitec**, 2014.

MACHADO, C. Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. Ed. **Bookss**, 1ªed. 2014.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias, LORAS, Alexandra Baldeh. Gênios da humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: **DBA** Artes Gráficas, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada – [Brasília]: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de hoje. São Paulo: **Global**, 2006.

PENA, E. S. Notas sobre a historiografia da arte do ferro nas Áfricas Central e Ocidental. In: Unpublished presentation, conference on **Conexões atlânticas e o mundo da escravidão**, século XVI– XIX. 2004.

PINHEIRO, Bárbara Carine. História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas pretas. 1ª. ed. - São Paulo: **Editores Livraria da Física**, 2021.

SANTOS, Y. . História da África e do Brasil afrodescendente. 1. ed. – Rio de Janeiro: **Pallas**, 2017.

TUFAILE, Alberto. Da Física do Faraó: percepções, experimentos e demonstrações de Física/Alberto Tufaile, Adriana Pedrosa Biscaia Tufaile.- 1. Ed.- São Paulo: **Editores Livraria da Física**, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.015

# **ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS TRAMAS E ECOLOGIAS DOS SABERES EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA**

**MARIA DO ROSÁRIO GOMES GERMANO**

Professora, doutora do Departamento de Educação da UEPB. Email: rosario21germano@servidor.uepb.edu.br

**MARGARETH MARIA DE MELO**

Professora, doutora do Departamento de Educação da UEPB. Email: margarethmmelo@servidor.uepb.edu.br

## **RESUMO**

Esse artigo promove, de maneira geral, discussões que visam a ampliar reflexões em torno do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, de modo particular, interagir com a Ecologia dos saberes locais de tal territorialidade. Para tanto, estruturamos nossa leitura em três seções. Na primeira, dialogamos com ideias de Santos (2007); Carril (2017), com o propósito de dar “voz” ao processo de silenciamento e invisibilidade, fomentado pela ideologia eurocêntrica, cujo escopo é o apagamento da memória social, bem como da dor e do sofrimento experimentados pelos povos escravizados. Na segunda, recuperamos a trajetória potencializadora do silenciamento imposto às pessoas pretas na educação. Nela evidenciamos os avanços, mas também os desafios que precisam ser convertidos em luta pela existência de uma educação pública, de qualidade, pautada na equidade, para todas as cores, respeitando-se as diferenças. Na terceira e última seção, apresentamos alguns saberes que foram tecidos na visita de estudo à Comunidade Quilombola Guruji-Ipiranja/PB, com alunos/as do componente Ensino de História, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

**Palavras- chave:** Ensino Fundamental, História, Saberes, Comunidade Quilombola.

## INTRODUÇÃO

Iniciamos nossa discussão partindo do entendimento de que precisamos pensar o ensino de história, nos anos iniciais do Ensino Fundamental concatenando-o ao ver, ao ouvir, ao imaginar e ao experienciar. Importa-nos, fundamentalmente, afastar-nos de concepções que promovem centralidade à repetição e à memorização de datas e fatos descontextualizados. Considerando essa compreensão, parafraseamos Santos (2007) para dizer que não é simplesmente de um conhecimento novo sobre o ensino de história nos anos iniciais, que necessitamos, e sim, de um novo modo de produção de conhecimento e de saberes que ao longo dos tempos foram invisibilizados, a exemplo dos saberes sobre os povos escravizados, de maneira geral, e de saberes que constituem as comunidades quilombolas, de modo particular.

As pessoas pretas escravizadas, durante três séculos, não foram contempladas com nenhum tipo de direito. Para muitos eram meras mercadorias, “peças” para o trabalho manual, nos mais variados locais do campo e da cidade. Com a abolição, não foram garantidos nenhum tipo de políticas públicas reparatórias ou indenizatórias. Assim, esse processo de invisibilidade também se deve a construção ideológica do branqueamento, a qual propaga um discurso de harmonia e democracia racial, cujo objetivo é apagar da memória social as lutas, as dores e os sofrimentos vivenciados durante a escravidão. Nessa direção, com o intuito de descobrir existências invisibilizadas, Boaventura (2007) criou um método sociológico denominado Sociologia das ausências, que permite des(cobrir) existências apagadas, inclusive pela própria ciência moderna, que se permitiu considerar inexistente tudo que não se encaixasse no seu modelo de racionalidade. Diz Santos (2007, p. 28):

Muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente, e por isso a armadilha maior para nós é reduzir a realidade ao que existe. Assim, de imediato compartimos essa realidade preguiçosa, que realmente produz como ausente muita realidade que poderia estar presente.

Nessa perspectiva, refletindo de modo particular sobre o conhecimento produzido a respeito da história dos povos africanos e da diáspora, vemos que além desse grupo ter sofrido as piores tentativas de desumanização, também tiveram

“suas culturas, não apenas como objetos de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a sua existência” (Munanga, 2009, p.20).

Ainda de acordo com Santos (2017), existem múltiplos modos de produção das ausências na sociedade ocidental, dentre essas, ele destaca cinco: a monocultura do saber e do rigor, a monocultura do tempo linear, a monocultura da naturalização das diferenças, a monocultura da produção das ausências e a monocultura da escala dominante, porém para substituir essas monoculturas de “ausências”, Santos propõe as ecologias dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, da transescala e por último, a ecologia das produtividades (Santos, 2007, destaque nosso)

A primeira, a “monocultura do saber e do rigor”, dá centralidade ao conhecimento científico, o único que tem critérios válidos e validáveis, uma vez que os demais conhecimentos são inválidos e, conseqüentemente, invalidados. Não tendo valor para a sociedade, todas as práticas relacionadas aos conhecimentos produzidos pelos povos originários, pelas classes populares, pela população urbana que vive à margem da sociedade, pelos camponeses, pelas comunidades quilombolas, entre outros, são invisibilizados, desconsiderados, descredibilizados, tornando-se, pois, não existentes.

Contraopondo-se a essa visão discricionária de saberes a quem metaforiza como “monocultura”, Santos propões a ecologia dos saberes. Ele alerta que não se trata de descredibilizar o conhecimento científico, tampouco de difundir ideias anticiência, mas fazer um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. “Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com saber laico” (Santos, 2007, p. 33).

O caminho proposto pelo referido pesquisador aciona a “ecologias dos saberes”, ou seja, abre-se a visibilidades, a organizações e experiências cujo espaço e tempo se inserem nas sociedades colocadas à margem pelos centros hegemônicos colonizadores, a exemplo, da resistência negra que quase não é pautada em recursos didáticos e quando aparece, resume-se ao enfrentamento do Quilombo de Palmares, na figura do seu líder antológico, Zumbi: símbolo incontestado da resistência, mas que, dada falta de ampliação desses estudos, passa a assumir o status de experiência única, mesmo quando já é de conhecimento geral a ocorrência de muitos quilombos construídos no país, de modo que a luta de Palmares, a aparente

destruição do território de resistência, é mais semente capaz de multiplicar o número de fugas, de guerreiros e guerreiras que lutaram por sua liberdade e menos a rendição e morte gloriosa de seu rei.

Em continuidade, o segundo modo de produção das ausências de saberes para implantação da monocultura cultural relaciona-se à “monocultura do tempo linear”. No centro desse conceito insere-se a ideia de progresso, desenvolvimento, modernização e globalização. Difunde-se a compreensão de que a história tem um único sentido, direção e que os países mais desenvolvidos estão à frente desse processo, logo os subdesenvolvidos são atrasados, primitivos e selvagens. Contrapondo-se a essa visão, em tese discriminatória, o referido autor sugere a “Ecologia das temporalidades”. Para ele, embora saibamos da existência de um tempo linear, há entendimentos que apontam para a existência de várias temporalidades. Os camponeses, por exemplo, têm tempos estacionais muito importantes. Em comunidades da África, o tempo dos antepassados é fundamental. Santos diz: “Vivi uma experiência com as autoridades tradicionais na África: se estamos em uma reunião, os antepassados fazem parte dessa reunião, não estão “antes”, estão presentes. E vivi isso também na selva, com os ticunas, na Colômbia e no Brasil” (Santos, 2007, p. 34).

O terceiro modo de produção das ausências é a “monocultura da naturalização das diferenças”. Nela se inserem tanto a classificação de raça como a da sexualidade e da etnia.

Aqui a inferioridade não se deve às hierarquias, mas à natureza. Para rasurar essa ausência, Santos (2007) sugere a “Ecologia do reconhecimento”, na qual aciona a superação das hierarquias, à medida que “as diferenças que permanecem depois de eliminarmos as hierarquias são as que valem” (SANTOS, 2007, p. 35). Por conseguinte, somos convidados a pensar a diferença com igualdade.

No que diz respeito à “Ecologia transescala”, o estudioso busca articular projetos locais, nacionais e globais contrapondo-se à produção da monocultura de escala dominante. Sobre essa ausência, Santos (2007) observa que muitos discursos dos executivos, ou das agências transnacionais, utilizam uma escala para analisar os acontecimentos que, na maioria das vezes, difere daquela utilizada pelos trabalhadores e camponeses. Logo, é necessário analisar os fenômenos a partir das escalas desses grupos envolvidos ou, no mínimo, considerá-los.

Por fim, a “Ecologia das produtividades” dá visibilidade aos saberes subalternizados quando recupera os sistemas alternativos de produção, as organizações

econômicas populares, as cooperativas, a economia solidária, entre outras construções desacreditadas, desvalorizadas e desvaloradas pelo capitalismo ortodoxo.

Nessa direção, trazer para o curso de formação docente esses novos saberes, essas outras temporalidades, essas diversas visões de mundo e alternativas de produtividades, é uma possibilidade para pôr sob rasura o caráter hegemônico e definitivo do conhecimento ocidental, eurocêntrico, ao tempo em que promove a valorização dos saberes subalternizados.

## **O SILENCIAMENTO DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS POVOS NEGROS**

Do início do período escravocrata até as primeiras décadas do século XX, os povos negros não tiveram acesso à escola das primeiras letras, esta era direcionada às elites brancas. Nesse contexto de exclusão educacional, algumas pessoas negras estudaram sozinhas, autodidatas, ou por solidariedade à causa negra, algum preceptor acompanhava os estudos dessa pessoa negra, ou por concessão de alguma família rica que conseguia vaga para seu apadrinhado/a negro/a na escola.

Os livros didáticos silenciam, mas algumas pessoas negras conseguiram destaque na sociedade, à medida que conquistaram uma situação financeira boa, com acesso ao conhecimento hegemônico permitindo que lutassem e conquistassem direitos na sociedade da época. Foram médicos, advogados, professores, escritores, até uma Imprensa Negra existiu.

Não era nada de grande repercussão, mas que contribuiu para congrega e organizar atividades que envolvia a população negra nesse processo de “branqueamento.”

Nas cidades brasileiras oitocentistas havia negros libertos que, mesmo não fazendo parte da elite econômica, possuíam situação financeira estável. Mulatos conseguiram ser médicos, advogados, professores, engenheiros, padres, periodistas, escritores. Alguns ocuparam cargos públicos no legislativo e no executivo. Incomodados com eles, setores da sociedade costumavam criticar a forma como usavam bengala, botinas, pistola, chapéu alto, luva e anel de ouro, enfim os símbolos de ascensão social e poder que só os brancos ricos admitiam utilizar. (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 165).

A grande preocupação de pessoas negras dos anos coloniais era ajudar na educação, na formação dos ex-escravizados para o mercado de trabalho nas

idades. As famílias negras eram muito exigentes com seus filhos e parentes para que aprendessem a se comportar nos ambientes e respeitassem às leis e às normas de convivência. No entanto, essas pessoas sofreram toda sorte de preconceito, racismo e discriminação. Existiam teorias racistas (Chiavenato, 2012) que atestavam a inferioridade negroide, tanto de índole como de caráter e isso dificultava a inserção dessa população no mercado de trabalho. A pessoa negra precisava provar suas capacidades e no menor deslize, era motivo de maus-tratos, humilhações, de perdas, expulsão de ambientes e até de prisão.

Dessa forma, constatamos que a trajetória escolar de crianças negras sofre mais interferências e reveses do que a de crianças brancas. As dificuldades que elas encontram para se manterem assíduas aos bancos escolares indicam, entre outras coisas, que o sistema escolar tem sido ineficiente em manter crianças negras assíduas ao ambiente, evidenciando a conflituosa relação estabelecida entre as crianças negras e os parâmetros sustentados pelo sistema educacional.

No Brasil contemporâneo, como resultado de intensas lutas e discussões tecidas pelos diversos movimentos sociais, a exemplo do movimento negro, dos educadores populares, e pesquisadores, em torno do silenciamento da história e cultura dos povos negros; podemos citar como importante marco legal a formulação do texto convertido na Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações de governo. Esse dispositivo legal alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96), instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira, incluindo o estudo da história da África, da luta do povo negro e da influência negra na formação do povo brasileiro (Oliveira, 2008).

Sequenciando essa normativa, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras e em 2005, um grupo de pesquisadores elaborou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os referidos parâmetros legalistas, à medida que institucionalizaram o ensino de História e a Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar oficial, alavancaram reflexões sobre os caminhos didáticos e metodológicos seguidos por instituições formativas educacionais, no que tange à implementação de tais conteúdos em suas práticas pedagógicas ordinárias (Oliveira, 2008).

Logo, a partir dessas reflexões, tornou-se evidente o abismo entre legalidade e prática, entre a lei e o cumprimento dela, posto que, apesar da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana existir no currículo oficial desde o ano de 2003, ou seja, há exato duas décadas, para Carril e Torres (2021), as práticas escolares têm desconsiderado, desvalorizado e silenciado determinadas bases epistemológicas, ao não incluírem em suas atividades de escolarização o papel determinante das gnoses africanas África na constituição dos saberes não só necessários, mas fundamentais à formação discente, se pautada na equidade.

Nesse esteio, consideramos que o não dito é capaz de ensinar e que, através de uma aprendizagem do silenciamento (Cavalleiro, 2000), os saberes negados no currículo impõem aos alunos e às alunas o conhecimento, exclusivamente, de uma versão da História, ou seja, a visão eurocêntrica, o que faz emergir um distanciamento entre o currículo escolar e a História do continente Africano. Assim, temos parca intimidade com a História e Cultura Africana, no geral e temos um entendimento que produz uma visão homogênea da África como: "terra de pretos", de pobres e de escravizados, onde tudo é singularizado e incivilizado.

Imersos nesse processo de monocultura durante toda sua formação de base, muitos estudantes de terceiro grau, no componente de Ensino de História relataram que, quando estudaram a civilização egípcia, por exemplo, não entenderam que aquele povo integrava o continente africano, de modo que o silenciamento sobre a diversidade de saberes produzidos e herdados do continente africano continua perpetuando uma visão reducionista, ou enviesada daqueles povos.

Cientes dessa realidade educacional, surge-nos questões relevantes para implementação de uma nova ecologia, entre elas: O que significa o silenciamento sobre o continente africano? A visão da África do período pré-colonial ao contemporâneo, precisa ser estudada, para se entender o que ocorreu com o povo africano? Como falar de um escravizado africano sem trabalhar com as crianças dos anos iniciais o que é África, suas riquezas, suas produções, sua grandeza como continente e sua diversidade? Como interpretar a carência de tópicos referentes aos saberes africanos nos livros didáticos destinados a crianças e adolescentes da educação básica?

A princípio, percebemos que há um descompasso entre a abordagem didática dos saberes e ecologias africanas com a formação docente para escolarizar e aplicar metodologias afirmativas. Em que pese à validade da Lei 10.639/2003, que gradativamente proporcionou a abordagem dessa temática em alguns livros,

esse avanço não ocorreu na formação docente inicial e continuada. Portanto, como docentes abordarão didaticamente conteúdos sobre o continente africano, sobre as populações negras, se os cursos de formação inicial, as licenciaturas e as formações promovidas pelas prefeituras, por meio das secretarias de educação, não contemplam esses saberes ou os contemplam na perspectiva da monocultura?

Assim, entendemos que a abordagem dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena concatenados aos entendimentos que carregam os saberes ecológicos sugeridos por Santos (2007), os quais buscam superar a produção das monoculturas das ausências, não passam apenas pela reinvenção do currículo na escola da Educação Básica, mas, sobretudo, pela transformação do currículo prescrito e praticado nos cursos de licenciaturas mantidos pelas universidades públicas e privadas em todo país, visto que, estas instituições são as principais responsáveis pela formação docente.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I, especificamente no componente de Ensino de História Ensino Fundamental, por exemplo, apesar de não adentrarmos no estudo da África com profundidade, conseguimos estudar a resistência indígena e negra ao processo escravista, a diversidade dos povos indígenas e negros, bem como, a respeito do continente africano.

Conhecer a luta dos/as guerreiros e guerreiras por liberdade é outra forma de tratar a temática da escravidão e, nesse sentido, Albuquerque e Fraga Filho (2006, p.118) afirmam que:

Ver-se livre, isento do controle e da subordinação a qualquer senhor foi o principal objetivo de muitos homens e mulheres que, sozinhos ou em grupo, resolviam escapar da escravidão. Fugir era perigoso, difícil e, geralmente, dependia da solidariedade de outros escravos, libertos e livres. Era preciso alguém que pudesse facilitar a fuga, fornecer abrigo, alimentação e trabalho para não levantar suspeitas (Albuquerque; Filho, 2006, p.118).

De forma alguma os povos negros aceitaram a condição de escravizado: essa era a luta, ser livre. Lutaram até as últimas consequências pela sua dignidade, por melhores condições de trabalho, por liberdade. Resistência similar ocorreu com os povos indígenas que lutaram e continuam lutando, na atualidade, por dignidade, demarcação de suas terras, preservação do meio ambiente e políticas públicas de proteção aos povos originários e tradicionais.

Como instrumento metodológico para viabilizar esse encontro entre ecologias, sugerimos a visita guiada à comunidade de remanescentes quilombolas como estratégia que também possibilita um mergulho instigante na ecologia de saberes desse grupo, “tendo em vista que a realidade das comunidades de remanescentes quilombolas brasileiros é permeada de elementos ainda pouco explorados (Silva, 2018).

Buscamos reconhecer e valorizar as identidades e histórias dos quilombolas para construir com os/as licenciandos/as práticas didático-pedagógicas críticas que fomentem a emancipação; a construção de ações de reconhecimento dos sujeitos que protagonizam a vida nos territórios quilombolas, para articular o enraizamento, a revelação do que somos. Reconhecer mudanças, permanências, experiências e saberes presentes na realidade dos/as alunos/as e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.

## **METODOLOGIA**

---

### **A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO GURUGI REVELANDO SEUS SABERES**

Seguindo essa perspectiva, essa seção resulta de um relato de experiência desenvolvida no período 2022.1, no componente curricular Ensino de História – Ensino Fundamental, ofertado no quinto e sexto período do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que atende, prioritariamente, a alunos/as da cidade de Campina Grande e de localidades circunvizinhas, muitos deles/as advindos da zona rural, os quais enfrentam cotidianamente verdadeiras maratonas para chegarem ao campus universitário.

Ao apresentarmos à turma a proposta da visita de estudo à comunidade Quilombola Ipiranga, abrimos espaço à escuta de opiniões acerca da atividade. Ouvimos depoimentos, como: “essa seria a primeira experiência de sair da sala de aula da universidade para realizar um estudo de campo”. Algumas alunas, embora comedidas relatavam não conhecer o litoral.

Elas sabiam que o almoço seria em Jacumã, uma praia localizada próxima à comunidade quilombola. Prometemos levá-las, no horário do almoço para apreciarem o mar e usamos essa possibilidade como instrumento para garantir maior adesão à viagem. Durante a apresentação da proposta de estudo, percebemos

expressões de entusiasmo e alegria, a curiosidade instalou-se. Na ocasião, lembramos do que nos ensina Freire: “O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2021, p. 83).

Antes mesmo que concluísamos os encaminhamentos do trabalho, todos queriam apresentar suas opiniões. Sugerimos que em dupla, os discentes discutissem, refletissem e registrassem os aspectos que deveríamos observar, fotografar, pesquisar, problematizar, o que gostaríamos de perguntar, enfim o que iríamos produzir e construir de conhecimento sobre o modo de viver daquela comunidade.

No segundo momento, realizamos rodas de conversas acerca da temática, para promover uma releitura crítica sobre os saberes que circulam na comunidade quilombola, espaços de reflexão crítica mediado pelo diálogo permanente e pela leitura de textos teóricos escritos, charges, fotografias, pinturas e filmes, em cuja abordagem verificamos previamente conhecimentos concatenados ao universo em estudo, no que se refere às lutas e à resistência, às expressões culturais, ao reconhecimento dos sujeitos que protagonizam a vida nesses territórios, assim como as suas diferenças e identidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Ao chegarmos à comunidade, fomos recebidos por um grupo de crianças que brincavam na frente das casas e já podemos observar que as casas não possuem muros e nem divisórias tão comuns em nossa realidade. Alguns cachorros, galinhas, pintos e guinés também transitavam pelo mesmo espaço. Rita<sup>1</sup>, sobrinha da líder comunitária da comunidade, acolheu-nos e nos direcionou para um salão onde realizamos uma roda de conversa.

Adentramos no recinto com o propósito inicial de colaborar com a limpeza do espaço e organização de algumas cadeiras. Aos poucos, outros moradores da comunidade adentravam o salão e todos esperavam pela chegada de Dona Josefa, uma das mais antigas moradoras do quilombo.

Sabemos o quanto a oralidade é suporte indispensável para transposição e compartilhamento dos saberes em comunidades africanas, de modo que o respeito aos mais velhos, vistos como espécies de “bibliotecas vivas”, os griots, é um marco

---

1 Rita e Dona Josefa, nomes fictícios utilizados, tendo em vista preservar a identidade das pessoas da comunidade que participaram da roda de conversa durante a visita de estudo.

a ser compartilhado em diferentes povos. No quilombo de Guruji não seria diferente e lá, era Dona Josefa a responsável pela manutenção de saberes validados como herança mnemônica.

Enquanto aguardávamos a sua chegada, as alunas faziam registros fotográficos, apreciavam a natureza, comentavam sobre a arquitetura das casas, observavam as crianças brincando livres no terreiro e registravam a presença de uma pequena mercearia que funcionava em uma das residências. Também era digna de nota, uma casa transformada em um pequeno museu, na qual identificamos a exposição de objetos significantes para a memória da comunidade.

Com a chegada de Dona Josefa e suas sobrinhas, foi providenciada uma cadeira de balanço para a matriarca. Todos estavam atentos para ouvir os seus relatos, as suas histórias, suas memórias, canções e experiências. Não só olhar, mas ver o seu rosto, suas rugas, suas marcas, suas vestimentas, enfim seus saberes e sabedoria.

Dona Josefa iniciou sua narrativa rememorando as lembranças de bisavós escravizados, porém de acordo com o relato da sua mãe, a família não deveria falar sobre esse assunto, pois restava o temor de serem descobertos, além da vergonha que sentiam da condição de ex-escravos. Também, segundo a matriarca, quando criança, ouvia histórias da sua mãe que davam conta de que os já mencionados bisavós tinham as costas cheias de marcas provocadas por chicotes, mas que tocar nesse assunto também era um tabu. Conforme a anciã, aquele período fora marcado por muita tristeza e dor.

Em continuidade à exposição oral, pedimos para que falassem dos momentos festivos e alegres da comunidade. Ela nos disse que a Roda de Coco, dança típica do quilombo, integra de modo essencial os momentos de alegria da comunidade. Ainda relevou ter relação muito forte com o toque dos tambores que acompanham as rodas de coco, "Quando escuto o tambor, mesmo que seja de longe, meu coração vai ao seu encontro, é algo que não sei explicar. Fico muito emocionada." Hoje Dona Josefa não dança, pois professa uma crença que não permite a sua participação em danças e festas profanas, contudo, quando escuta o toque do tambor seu coração dispara.

Algumas alunas e professoras se emocionaram ouvindo a história da comunidade que se mistura com a vida de outras pessoas, lembraram de suas avós, dos momentos em família e da necessidade de valorizar mais vivências como aquelas de contação de histórias.

Os saberes relacionados à culinária e ao uso de plantas medicinais também fizeram parte da nossa roda de conversa. A produção de xaropes, chás e garrafas com plantas curaram e curam as crianças e adultos da comunidade, nos contou Dona Josefa. Relatou que no passado recente, não havia médicos na região, logo aprenderam com os seus antepassados a usarem as plantas colhidas da natureza para tratar as pessoas. Inclusive, revelou, como provável tentativa de validar sua práxis, o testemunho de uma médica recém-chegada ao quilombo, que fez uso de suas receitas medicinais, particularmente do xarope, dado curativo dessa medicação, atestada pelos seus pacientes.

De um modo geral, observamos os saberes acumulados pelas pessoas idosas da comunidade, bem como interesse e compromisso assumido por tais pessoas em compartilhar esses saberes com as crianças e jovens, moradores ou visitantes, como forma de perenizar suas práticas e validá-las em uma sociedade que, amplamente, peca pela ignorância e pelo preconceito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Na avaliação da experiência pelo grupo, destacamos o cuidado da comunidade de deixar uma casa de taipa como museu, resguardando os móveis e indumentárias da casa austera, para que as novas gerações conheçam as vivências ancestrais naquele lugar. Essa memória preservada fortalece a vida da comunidade e permite que novas lideranças sejam formadas, a fim de dar continuidade ao trabalho de formação do quilombo.

Nesse sentido, construir ações de reconhecimento dos sujeitos que protagonizam a vida nos territórios quilombolas, para aproximar os discentes da universidade dos saberes que carregam essas comunidades, particularmente, a que vive no município do Conde/Paraíba, favorece uma ampliação de visão de mundo e a necessidade de formação de uma rede de solidariedade que lute por uma educação antirracista, equânime e não elitista.

Assim, o Ensino de História, com a discussão étnico-racial, e a promoção de momentos de estudo de campo, o qual fomenta proximidade com os saberes que são gestados nas comunidades, nos museus, patrimônios materiais e imateriais, elevam-se como elementos fundamentais para formação docente de alunas e alunos no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB.

## REFERÊNCIAS

---

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. Uma História do Negro no Brasil. Salvador: Centro de Estados Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BEZERRA, Marinalva Rita; SILVA, Delma Josefa. Gestão escolar quilombola: a experiência curricular da escola Bevenuto Simão-Conceição das Crioulas-PE. IX Colóquio Internacional Paulo

Freire, 2016. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/ixcoloquio/paper/view/641>. Acesso em: 25 maio 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 20 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 11.645, de 03 de maio de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 10 junho 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2000.

CHIAVENATO, Júlio José. O negro no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano o professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [recurso eletrônico].

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, ago. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org). *Repensando o ensino de história*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Elisabete Figueiroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 10.10.2023

SANTOS, Joaquim Justino M. dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/83mbbWH88chKpMhqJ6m3xfd/abstract/?lang=pt#:~:text=History%20of%20places%3A%20a%20teaching%20and%20a%20research%20method%20for> Acesso: 22 de maio de 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018 Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJW-FbND/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 11.09.2023

TORRES, Juliana Rezende; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. *Educar em Revista*. Curitiba: v. 37, e75679, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/373CZVZKRw8kwk-3Z9kLnnHy/> Acesso: 22 de maio, 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.016

## **ENSINO RELIGIOSO E QUESTÃO RACIAL NO AMAPÁ<sup>1</sup>**

*ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO*

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Doutor em Teologia pela Faculdades EST, São Leopoldo-RS-Brasil. Matemático. Pedagogo. Historiador. Teólogo. Professor Substituto na Universidade do Estado do Amapá - UEAP. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

### **RESUMO**

Analisar sob uma visão crítica a questão racial no Brasil foi e tem sido difícil, isto porque o país apresenta uma autoimagem de uma nação racialmente democrática. Para combater e superar manifestações de racismo, preconceito, discriminação e intolerância religiosa, além de propor mudança efetiva comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural, como resultado de um processo histórico de lutas, foram apresentadas desde o início do século XXI, novos marcos legais, no tocante à diversidade cultural e a educação antirracista. Cabe lembrarmos que os novos marcos legais não surgiram do nada. É o resultado de lutas históricas e de pressões do Movimento Negro e demais integrantes da sociedade civil, por uma educação mais incluyente e não racista. Diante deste contexto, o artigo visa discutir sobre o Ensino religioso e a Questão Racial no Amapá. Busca-se no decorrer deste trabalho analisar os saberes, os valores e as práticas curriculares e pedagógicas na educação pública estadual, confrontando o trato deste componente com a implementação dos artigos 26-A e 79-B da LDBEN (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), bem como o que preconiza as demais legislações amapaenses. O trabalho trata-se do resultado de um estudo exploratório de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica e a análise documental como forma de investigação. O estudo demonstrou que do ponto de vista prático, a relação Ensino Religioso e Questão Racial é insuficiente no que diz respeito a uma educação pautada na diversidade e na prática antirracista. Além disso, a prática curricular da disciplina, as

---

1 Artigo original publicado pela Revista Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v.19 n.2, 2016, p. 140-153. No entanto, a presente versão está atualizada a partir da vigência da nova proposta curricular sancionada pelo Estado em 2019 (Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental).

orientações pedagógicas e os ensinamentos estão muitas vezes, delineados sob o viés cristão, sem qualquer alusão às práticas antirracistas.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso, Questão Racial, Currículo Escolar, Educação Pública, Amapá.

## INTRODUÇÃO

**A**nalisar sob uma visão crítica a questão racial no Brasil foi e tem sido difícil, isto porque o país apresenta uma autoimagem de uma nação racialmente democrática. Para combater e superar manifestações de racismo, preconceito, discriminação e intolerância religiosa, além de propor mudança efetiva comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural, como resultado de um processo histórico de lutas, foram apresentadas desde o início do século XXI, novos marcos legais, no tocante à diversidade cultural e a educação antirracista. Cabe lembrarmos que os novos marcos legais não surgiram do nada. É o resultado de lutas históricas e de pressões do Movimento Negro e demais integrantes da sociedade civil por uma educação mais incluyente e não racista (CUSTÓDIO, 2014, p. 18).

Nesse processo de lutas e conquistas, dentre diversos documentos importantes como leis, resoluções, pareceres, diretrizes, ações e programas<sup>2</sup>, destacamos a Lei nº 10.639/2003 – que alterou a Lei nº 9.394/1996 (e a Lei nº 11.645/2008 que acrescentou a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Indígena). Tudo isto, constitui elementos norteadores e desencadeadores para possíveis modificações de concepções e práticas educativas no âmbito educacional brasileiro.

Quanto às conquistas do componente curricular Ensino Religioso, cabe destacar que esta se constitui hoje, como área de conhecimento, cuja oferta é obrigatória e de matrícula facultativa nos currículos das escolas públicas do Brasil. Portanto,

O Ensino Religioso, enquanto disciplina enquadra-se no padrão comum a todas as outras áreas do conhecimento, ou seja, tem: objeto de estudo: o fenômeno religioso; conteúdo próprio: conhecimento religioso; tratamento didático: didática do fenômeno religioso; objetivos definidos; metodologia própria; sistema de avaliação; inserção no sistema de ensino (JUNQUEIRA, 2013, p. 40).

O Ensino Religioso, garantido no artigo 210, parágrafo 1º, da Constituição Federal de 1988 e no artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

2 Ver: criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Entre os planos, programas e ações, ver: Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR); Comissão Técnica Nacional de Diversidade, para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrodescendentes (CADARA); Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB); Estatuto da Igualdade Racial, entre outros/as.

(LDBEN) nº 9.394/1996, alterado pela Lei nº 9.475/1997, é parte integrante da formação básica do cidadão, sendo assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.

Ao proibir o proselitismo religioso, a LDBEN, assegura que o Ensino Religioso não deverá mais ser confundido com educação religiosa, pois a confessionalidade ameaça à justiça religiosa, não promove a diversidade e, além disso, não garante a igualdade ente os grupos religiosos. Assim, faz-se necessário respeitar a diversidade cultural e religiosa brasileira, contemplando todos os segmentos religiosos historicamente rejeitados no processo de escolarização da disciplina.

Sendo a religião uma das expressões da diversidade cultural, a disciplina de Ensino Religioso, ao trabalhar conteúdos consubstanciados sobre as Religiões de Matrizes Africanas, apresenta-se como essencial para a compreensão das várias manifestações de vivências religiosas no contexto escolar, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente e o compromisso político com a equidade social no Brasil (CUSTÓDIO, 2014, p. 23-25).

Diante destas considerações, este trabalho visa discutir sobre o Ensino Religioso e Relações Étnico-raciais no Amapá: reflexões sobre o currículo escolar e a implementação da Lei 10.639/2003 na educação pública estadual no Amapá. A escolha desta temática está relacionada à luta por uma prática de um ensino antirracista nas escolas brasileiras.

O texto é baseado na Dissertação de Mestrado apresentada no ano de 2014 ao Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), bem como fruto de reflexões construídas a partir de discussões no âmbito do Grupo de Pesquisa Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa, do Grupo de Pesquisa Identidade do Doutorado em Teologia da Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil, bem como do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq).

## **METODOLOGIA**

---

Trata-se do resultado de um estudo de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica e a análise documental como forma de investigação. Este estudo foi realizado no estado do Amapá, em caráter exploratório. Privilegiamos a pesquisa qualitativa, por permitir-nos compreender melhor o aspecto religioso e as

relações étnico-raciais em seu cotidiano escolar. Segundo Minayo (2008), o método qualitativo é um método que em seu fundamento permite revelar processos sociais, novas abordagens, conceitos e categorias durante a investigação. Esse método se aplica à apreensão das percepções e opiniões dos grupos ou indivíduos pesquisados, revelando seu cotidiano e sua compreensão do mundo em que vivem.

O estudo bibliográfico centrou-se nas contribuições de fontes teóricas de vários autores que publicaram livros, artigos, dissertações, teses, bem como legislações federais e estaduais sobre a literatura pertinente ao Ensino Religioso e as questões raciais no Brasil. Conforme Martins (2000, p. 28): “trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado”.

Optamos também por uma pesquisa de fontes documentais, pois segundo Gil (1999) há que considerarmos que os documentos constituem fonte rica e estável de dados e como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se importante fonte de dados em qualquer pesquisa.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos pressupostos e fundamentos na dialética, que implica na análise das contradições construídas historicamente nas relações materiais e ideológicas dos sujeitos sociais, isto é, uma reciprocidade da dinâmica sujeito/objeto como uma interação social que vai se concebendo na história (SEVERINO, 2007).

Segundo Lima e Miotto (2007, p. 40):

O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise de toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão.

O método de abordagem da dialética, aqui foi entendida como a metodologia mais conveniente para discutirmos sobre a realidade social, possibilitando assim, uma discussão histórico-crítica sobre a questão das Políticas Educacionais no processo de gestão/concepção e implementação da disciplina ER no Amapá. Para

Demo (2009, p. 88) a dialética consiste na “metodologia mais conveniente para a realidade social”.

Para a análise e interpretação dos dados coletados valemo-nos do aporte teórico advindo do sóciointeracionismo dialógico de Bakhtin (1997). O discurso que tomamos como objeto de estudo expressa posições políticas e ideológicas de um grupo social. Os sentidos que eles articulavam não estavam só nas palavras, nos textos, mas sim na relação com a exterioridade – nas condições em que foram produzidos, nos discursos em que eles se sustentaram e para onde apontaram, no lugar de onde falou o sujeito.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

### **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES: O ENSINO RELIGIOSO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

A questão da diversidade na educação brasileira se estabeleceu de forma cada vez mais incisiva na agenda das políticas públicas a partir da década de 1990. Um marco para esse debate foi à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Temas Transversais) em 1997. Entretanto, Foster (2004) nos relata que embora a temática transversal *Pluralidade Cultural* encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais seja uma forma de superação da discriminação racial, observa na prática a experiência vivenciada pelos sujeitos, no cotidiano escolar, apresenta muito mais processos de manutenção sutil do racismo do que práticas que caminhem na direção de sua ultrapassagem.

Observamos que os *Temas Transversais* expressam a vontade do poder público de atender genericamente reivindicações históricas do movimento negro brasileiros. Porém, ao diluir os conteúdos em diversas áreas do conhecimento e não definir objetivamente os momentos em que a questão étnico-racial deverá ser incorporada à prática docente, parecem não evitar omissões e silenciamentos. Por isso, os conteúdos afro-brasileiros e africanos continuarão sendo reivindicados na educação básica. Foster (2004, p. 10) acredita que,

[...] Os PCN, ao trazem para o âmbito curricular a questão da diversidade e da pluralidade, constituem um ponto de partida para fragilizar as tendências homogeneizadoras que têm imperado na educação nacional, configurando-se como uma das tentativas de estremecer o consenso de

uma identidade nacional homogênea, não obstante, nossas discordâncias com relação à natureza da política à qual eles estão atrelados, e à superficialidade com que instigam a pensar certas questões.

Para atender e solucionar alguns problemas educacionais da disciplina de Ensino Religioso, em 1997, através do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) que significou muito mais que um referencial curricular na medida em que determinou a própria constituição da identidade da disciplina escolar. Tornou-se o modelo para a disciplina "Ensino Religioso" na escola pública.

De acordo com Amaral (2003, p. 25-26), trata-se de um libreto de 63 páginas e contém:

1. Apresentação: Declaração dos propósitos do documento e indicação das partes do texto;
2. Elementos históricos do Ensino Religioso: Visão panorâmica do tema nos 5 séculos de colonização do Brasil. Define a concepção de área de ensino e explicita os objetivos da disciplina;
3. Critérios para a organização e seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos. Além disso, fornece orientação didática sugerindo formas de avaliação;
4. O Ensino Religioso nos ciclos: Elege os conteúdos sugeridos para os quatro ciclos do Ensino Fundamental.

A proposta de organização curricular do Ensino Religioso pelo FONAPER visa requerer um novo planejamento, uma nova seleção de conteúdos e organização, uma nova formação docente com práticas contextualizadas e comprometidas com a diversidade. Embora a divisão efetivada pelos PCNER, através de temáticas traga muitas dificuldades epistemológicas e metodológicas, a organização do currículo do Ensino Religioso traz uma perspectiva de superar as fragmentações e conceber o conhecimento como processo no qual o ser humano é o principal agente.

Verificamos que a diversidade cultural religiosa prevista no Ensino Religioso, como política pública de Estado e de Governo, em que se insere o texto disposto na LDBEN, especialmente, em relação ao Ensino da Cultura e História da África e dos Afro-brasileiros, previstos no artigo 26-A é de caráter obrigatório e permanente, além da necessidade de manifestação dos diversos segmentos religiosos brasileiros (CUSTÓDIO, 2014, p. 86).

Ao tratar sobre a questão pedagógica na escola na perspectiva da diversidade, Gomes (2003) afirma que,

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais [...] colocamos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte de grupos historicamente excluídos (GOMES, 2003, p. 74-75).

Neste sentido, refletir sobre educação escolar, e o tratar pedagógico da diversidade, requer não apenas o respeito, mas acima de tudo, o reconhecimento do outro como diferente, ou seja, significa pensar a relação entre o “eu” e o “outro”. Se a escola é um espaço sociocultural, discussões sobre as diferentes presenças neste espaço deve fazer parte da formação, da elaboração curricular, pedagógica e da prática de todos/as envolvidos/as e comprometidos/as com esse processo educacional.

## **ENSINO RELIGIOSO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMAPÁ: SABERES, VALORES E PRÁTICAS**

Em nossa pesquisa observamos que a questão da diversidade na escola amapaense parece instaurar uma ação pedagógica insuficiente no que se refere ao trato da diversidade, em especial a questão da diversidade religiosa. Causa-nos preocupação verificar que nas escolas públicas amapaenses, profissionais contratados e/ou efetivos que estão nas salas de aula, à frente dos processos de gestão e de coordenação pedagógica, praticarem abertamente ou de forma sutil, a negação do direito à liberdade religiosa, o desrespeito e a discriminação em relação aos estudantes adeptos de Religiões de Matrizes Africanas e de outras religiões cuja base não é a judaico-cristã.

Neste sentido, é importante lembrarmos que o Parágrafo 1º do artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que:

A educação das relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais

e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 31).

E ainda, a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, apresenta em seu artigo 26-A, parágrafo 2º que “[...] Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar [...]”, ou seja, não dá mais para se admitir que o espaço do ensino religioso escolar seja um lugar de discussões de religiões cuja base seja somente a judaico-cristã.

Na perspectiva de mudanças, em 2008, o Governo do Estado do Amapá, principalmente por força das pressões externas do Movimento Negro, sancionou a Lei de nº 1.196/2008. Cabe destacar que somente a partir do ano de 2008, incluiu-se como obrigatório o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira no currículo da educação básica do sistema de ensino estadual, apesar das disposições previstas na Constituição Federal desde 1988. A lei vem reforçar a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, tornando obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular de todo Estado do Amapá.

Cabe destacar também que o Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP) através da Resolução nº 51/2012-CEE/AP de 26 de setembro de 2012, estabelece normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da educação básica e superior do sistema estadual de ensino do estado do Amapá, revogando a Resolução nº 075/2009-CEE/AP<sup>3</sup>.

A Lei nº 1.196/2008 além de aderir ao texto original da Lei Federal nº 10.639/2003, acrescentou as seguintes inovações:

[...] Art. 3º Caberá ao Conselho de Educação do Estado do Amapá, desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DF dentro do regime de colaboração e de autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. Art. 4º O prazo para implementação do estabelecido no caput do art. 1º desta lei (torna-se

3 A Resolução nº 075/2009-CEE/AP também estabelecia normas complementares as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da educação básica e superior no sistema estadual de ensino do estado do Amapá.

obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira), será de 01 (um) ano, contados da publicação desta Lei. Parágrafo único. A Escola de Administração Pública do Estado disponibilizará curso de especialização para os professores de história da rede de ensino fundamental e médio, visando ao atendimento do ensino estabelecido no caput do art.1º.

Ao questionarmos ao representante do NEER<sup>4</sup> sobre a questão da gestão/concepção e implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e especificamente a Lei Estadual nº 1.196/2008, no que diz respeito às políticas públicas na rede pública do Estado do Amapá, o representante afirmou que:

Bom, a gente vê de forma positiva, eu acho que de certo modo, só o fato de existir a lei, já é positivo, trouxe a discussão a um debate de certa forma, a Secretaria, através do NEER, tem feito, se esforçado suficiente para poder implementar a lei. Nós finalizamos um projeto agora, que foi um curso de especialização para cem professores de história da África e cultura afro-brasileira, nós estamos com a perspectiva de lançar um livro esse ano, que é os projetos que foram feitos nessa especialização, para que permita suporte mais aos professores, nós temos feito sensibilizações nas escolas, não são todas as escolas, não é sempre, tem toda uma limitação, mas a gente faz o esforço, inclusive para estar presente, ah..., mas agora tem que levar em consideração um aspecto que é primordial, que perpassa pela sensibilização do profissional, do professor, e muitas das vezes o professor, ele tem muitas resistências [...] Hoje a gente desenvolve mais ações, de formação continuada, principalmente quando essas escolas nos solicita essa formação, e nós temos um calendário também de ação dentro de algumas escolas, específicas, no ano, e é assim que se tem feito esse trabalho. Agora falta muito, falta muita coisa acontecer, e principalmente em função, da vontade, digamos assim, do profissional [...] (CUSTÓDIO, 2014, p. 146).

Nossa pesquisa ainda revela que embora o representante do NEER tenha informado que cem professores haviam sido contemplados com essa bolsa de estudos, não houve oferta para os profissionais do Ensino Religioso. O que confirma a hipótese de que a ausência de capacitação para profissionais desta área do conhecimento no que diz respeito ao tratamento das relações étnico-raciais é preocupante.

4 O NEER é o Núcleo de Educação Étnico Racial, órgão ligado a Secretaria de Estado da Educação (SEED), responsável pelas questões étnico raciais das escolas públicas estaduais no Amapá.

Partindo do princípio de identidade e da necessidade de promover ações afirmativas eficazes para combater o racismo, Gomes (2006) propõe uma reforma educacional do Estado e dos/as educadores/as como uma das medidas de política educacional.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (GOMES, 2006, p. 60).

Sobre a questão curricular, o Museu Afro-Brasileiro (MAFRO)<sup>5</sup> através do Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores sobre religiosidade afro-brasileira (2006, p. 5) entende que:

O desafio de aplicar a lei 10.639/03 constitui-se, assim, não apenas em incorporar novos conteúdos ao currículo, mas em avaliar como o próprio currículo foi estruturado, a quais interesses corresponde e em que valores civilizatórios é pautado. Esta lei traz a possibilidade de repensar o currículo não só como o que se aprende, mas como se aprende, para quê e para quem é destinada a educação escolar. Desta maneira, torna-se possível pluralizar a educação, adequando-a a sujeitos heterogêneos, levando em conta as diferenças culturais, étnico-raciais, religiosas, de gênero e sexualidade, entre outras, existentes entre eles [...]. A princípio, ser branco ou negro é apenas uma diferença, assim como ser católico ou do candomblé. Porém, uma educação pluricultural deve problematizar como e por que ser branco e cristão significa na sociedade brasileira, ser melhor do que alguém negro e do candomblé [...].

Nos currículos escolares, verificamos que a cultura europeia tem sido valorizada em detrimento da cultura do/a negro/a, apesar deste se constituir em maioria do povo brasileiro. Esse ensino formal, de base branca europeizada, mostra-nos

---

5 Para maiores informações, ver material completo no site do Museu Afro-Brasileiro (MAFRO). Disponível em: <<http://www.mafro.ceao.ufba.br/userfiles/files/Material%20do%20Professor%20-%20Afro-Brasileiro.pdf>>.

uma imagem que inferioriza o/a negro/a brasileiro/a. Apresenta modelos de negros com estereótipos negativos e através dessa imagem é imposto a esses alunos negros um ideal de **ego** branco, contribuindo dessa maneira para baixar sua autoestima (CUSTÓDIO, 2014, p. 87).

Segundo Gomes,

A construção de uma educação anti-racista e que respeite a diversidade, baseada na Lei 10.639/03, depara-se com alguns desafios. Dentre eles destacamos: [...] a superação da lógica conteudista no processo de formação de professores(as); a ausência da Lei 10.639/03 nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático, a necessidade de maior sistematização e divulgação do pensamento negro brasileiro nos meios acadêmicos e para os profissionais da educação básica; a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores(as); o diálogo com as questões trazidas pelo Movimento Negro, a articulação entre o conteúdo da lei 10.639/03 e a educação da juventude negra; a inclusão da discussão, estudo e trato ético das religiões de matriz africana na formação de professores(as) da educação básica e na prática das escolas [...] (GOMES, 2007, p. 108).

A LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 26-A, expressa uma das ações públicas que busca minimizar as desigualdades raciais e sociais valendo-se da promoção de uma educação antirracista e antidiscriminatória. Trata-se de uma política educacional controversa, pois exige situar num movimento contraditório e complexo que comporta diferentes direções.

Para Capelo (2003) a questão do fracasso escolar brasileiro está relacionada de um certo modo com o quadro de injustiças sociais apresentadas em nossa sociedade, pois “[...] os fazeres e saberes especificamente escolares e pedagógicos não compreendem a complexidade e heterogeneidade sociocultural que só pode manifestar-se na dimensão instituinte do espaço escolar” (CAPELO, 2003, p. 117). Assim a autora sugere que um novo modelo de escolarização que opere rupturas na cultura escolar hegemônica, bem como a fixação de novos conteúdos, programas e exigências.

Nas Diretrizes do Amapá (AMAPÁ, 2016, p. 03) verifica-se que no referencial teórico deste documento menciona que a disciplina Ensino Religioso contribuirá com o respeito à cultura e a diversidade religiosa dos povos que partilham significados e sentidos de experiências e práticas de valores essenciais à convivência humana. Na articulação dos conteúdos é proposto para os Espaços Sagrados e comemorativos

de fé que os indivíduos se comunicam com espaço sagrado como Terreiro, assim como nas comemorações religiosas como Iemanjá, Consciência Negra e o Ciclo do Marabaxo (AMAPÁ, 2016, p. 07). Outro aspecto em que a cultura indígena e afro propõe o Estudo da história das religiões nativas da América e Religiões Africanas, ainda nos rituais e símbolos das tradições africana e indígena, entre os líderes religiosos da humanidade foi destacado Zumbi (AMAPÁ, 2016, p. 09-10).

Já no Referencial Curricular Amapaense (RCA): Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019)<sup>6</sup>, enfatiza que o conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Neste contexto, adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão (AMAPÁ, 2019, p. 226-227).

É pertinente ainda destacar as competências específicas do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental: 1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos; 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios; 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida; 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver; 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente; 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (AMAPÁ, 2019, p. 568).

---

6 O Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental foi elaborado durante o ano de 2018, com implementação a partir de 2019. O documento objetiva orientar a formatação dos currículos nas escolas da rede estadual de ensino, apontando conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas considerando as distintas realidades educacionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Analisar os saberes, valores, práticas curriculares e pedagógicas da disciplina de Ensino Religioso no Amapá, confrontando o trato desta disciplina com a implementação dos artigos 26-A e 79-B da LDBEN (modificada pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008), bem como o que preconiza as demais legislações amapaenses, foi de extrema importância, pois nos possibilitou conhecer como a temática do Ensino Religioso e as Relações Étnico-raciais estão sendo discutidas e/ou gestadas no espaço escolar e quais estratégias e/ou ações estão sendo desenvolvidas para ampliar o diálogo sobre a importância da cultura e identidade negra, do combate ao racismo e da intolerância religiosa no ambiente escolar.

Acreditamos que a escola é o lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, de valores, de afetos. Percebemos que embora na história do Brasil, a sociedade brasileira foi formada a partir de heranças culturais europeias, indígenas e africanas, a maioria de nossos sistemas educacionais não contemplam, de maneira equilibrada, essas três contribuições. Há indícios de que a pedagogia e os livros didáticos apresentam uma visão eurocêntrica, perpetuando estereótipos e preconceitos. Observamos ainda indícios de que a temática religião apresenta-se sempre de forma irregular no cotidiano das escolas públicas amapaenses no que diz respeito à aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003.

Contudo, acreditamos que a escola é o lugar privilegiado para apreender as diferenças e possibilidades de transformação. Sabemos que a escola não é um espaço para proselitismo religioso, mas é um espaço, no qual os (as) estudantes precisam conhecer a diversidade que existe no Brasil e no mundo e aprender a respeitar as diferenças e a verdade de cada um.

O estudo demonstrou que do ponto de vista prático, a relação Ensino Religioso e Questão Racial é insuficiente no que diz respeito a uma educação pautada na diversidade.

Além disso, a prática curricular da disciplina, as orientações pedagógicas e os ensinamentos estão muitas vezes, delineados sob o viés cristão, sem qualquer alusão às práticas antirracistas.

Acreditamos que a participação do Estado como um agente facilitador de políticas educacionais que visem à possibilidade de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como consta na Lei Federal nº

10.639/2003, Lei Estadual nº 1.196/2008, Resolução nº 14/2006-CEE/AP e Resolução nº 51/2012-CEE/AP seja de suma importância para a garantia da cidadania. Temos consciência de que a partir do conhecimento e da divulgação de temas ligados à cultura africana e afro-brasileira, docentes, discentes e demais profissionais da área da educação, poderão ser capazes de respeitar as diferenças culturais e agir de acordo com a democracia brasileira.

O texto buscou direcionar nossos olhares a respeito de uma educação antirracista por entendermos que a reflexão, que o diálogo é importante para a valorização e preservação da cultura e da identidade negra brasileira, fortalecendo assim a diversidade no espaço escolar. Lembramos que esta discussão cria possibilidades para a superação do racismo presente nas práticas educacionais diárias da educação pública brasileira.

Como proposta e sugestões para discussões e reflexões no espaço escolar no Amapá, acreditamos que promover a capacitação de docentes em eventos que tratem e/ou abordem a disciplina de Ensino Religioso e educação para as Relações Étnico-raciais para a aplicação de conteúdos, onde esses profissionais compreendam, aceitem e valorizem a diversidade religiosa. Assim, acreditamos que essas políticas públicas seriam uma possibilidade de superação do racismo tão enraizado na sociedade brasileira, bem como mais uma ferramenta para conversar com os alunos e alunas sobre religião, diversidade e preconceito.

Entre diversas possibilidades de propostas e sugestões de debates para a capacitação docente, destacamos algumas: a) Conhecer e discutir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no espaço escolar; b) Suscitar discussão e reflexão sobre a criação do Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; c) Promover debates e discussões sobre a importância da diversidade religiosa e do diálogo inter-religioso; d) Suscitar subsídios pedagógicos sobre religiões de matrizes africanas para uso em sala de aula, bem como para elaboração de conteúdos a serem articulados e desenvolvidos com as outras áreas do conhecimento; entre outras.

Acreditamos ainda que os estados brasileiros, além de atenderem a obrigatoriedade de inserir em seus currículos o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, precisa oferecer subsídios aos profissionais da Educação como

formação continuada em educação para a diversidade, planejamento, execução de ações e projetos pedagógicos de cultura afro-indígena com intuito de combater ao racismo, a intolerância religiosa e ao preconceito com o diferente. Essas questões devem não só estar nos currículos escolares, mas no discurso e na prática escolar, com intuito de se problematizar os fatos históricos e culturais que vêm sendo sistematicamente omitidos nos currículos escolares e vistos de forma negativa e hegemônica a respeito desses povos.

Observamos que no espaço escolar, ainda profissionais da educação reproduzindo olhares sobre a cultura afro e indígena que são mantidos sob o prisma de suas próprias lentes, desconhecendo os saberes culturais, julgando práticas, construindo e mantendo o preconceito e a discriminação. Lembramos que no cotidiano escolar as práticas cotidianas podem determinar tanto a manutenção e/ou a reprodução de preconceitos, quanto a mudança de paradigmas e a construção de novos valores a partir do respeito às diferenças e da promoção da igualdade.

Uma Educação pautada nos Direitos Humanos vai além da consciência negra e indígena, pois é uma educação que passa a ser uma prática de respeito aos seres humanos em suas diversas formas de pensar e ver o mundo. Assim, para a construção de uma educação antirracista e democrática, se faz necessário, que se acolha e respeite a história e a cultura de diferentes povos, entre eles, os africanos e indígenas.

## REFERÊNCIAS

---

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação do Amapá. **Resolução nº 075/2009-CEE/AP**. Estabelece normas complementares as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da educação básica e superior no sistema estadual de ensino do estado do Amapá. Macapá: 2009.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação do Amapá. **Resolução nº 51/2012-CEE/AP de 26 de setembro de 2012**. Estabelece normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da educação básica e superior do sistema estadual de ensino do estado do Amapá e revoga a Resolução nº 075/2009-CEE/AP. Macapá: 2012. Disponível em: <<http://www.gestor.ap.gov.br/>

editor/Arquivos/Texto/Gestorc284812d6ff5a82fd63e0376c004a778Texto.pdf>.  
Acesso em: 02 nov. 2020.

AMAPÁ. Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED). **Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá**. SEED, Macapá, 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/artigos/ART27022011132327.pdf> >. Acesso em: 10 abr. 2020.

AMAPÁ. Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED). **Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá**. Macapá: SEED, 2016.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense (RCA)**: Educação Infantil e Ensino Fundamental, Amapá. Macapá-AP, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ap.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras**. 2003. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, - UEM. Maringá, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In. BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_30.06.2004/CON1988.pd](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_30.06.2004/CON1988.pd) >. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 1.196 de 19 de fevereiro de 2008.** Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial do Estado do Amapá n. 4210 de 14 de março de 2008. Autor Deputado Camilo Capiberibe.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Amapá. **Resolução nº 14/2006 de 15 de março de 2006.** Dispõe sobre a oferta do ensino religioso no nível fundamental, do sistema educacional do Estado do Amapá. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/bibliotecadownload.php?arquivold=136>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Políticas públicas e direito ambiental cultural: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá**, 2014, 198f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

FOSTER, Eugénia Luz da Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. Niterói: 2004. 398f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <<http://www.bdtd.ndc.uff.br/tdearquivos/2/TDE-2005-03-15T14:39:57Z70/Publico/Parte%201-Tese-Eugenia%20Foster.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira (et all.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Coord.). **Mapa da produção científica do ensino religioso**: no período de 1995 a 2010. Relatório de Pesquisa. Curitiba: PUC, 2013. Disponível em: <[http://www.fonaper.com.br/noticias/140\\_mapa\\_do\\_er\\_\\_\\_2013\\_\\_\\_gper.pdf](http://www.fonaper.com.br/noticias/140_mapa_do_er___2013___gper.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, v. 10 nº especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1030/5742>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MUSEU AFRO-BRASILEIRO (MAFRO). Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia. Setor **religiosidade afro-brasileira**. **Projeto de Atuação Pedagógica e Capacitação de Jovens Monitores**. Material do professor. Ano 2006. Disponível em: <<http://www.mafro.ceao.ufba.br/userfiles/files/Material%20do%20Professor%20-%20Afro-Brasileiro.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO RELIGIOSO (PCNER). **Ensino religioso**. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.017

# **ESTUDO DA RELIGIOSIDADE INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FERRAMENTA FUNDAMENTAL PARA ROMPER PARADIGMAS HEGEMÔNICOS**

**RÊMIA VASCONCELLOS CAVALCANTI**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, [remia@ifal.edu.br](mailto:remia@ifal.edu.br).

**BEATRIZ MEDEIROS DE MELO**

Doutora em Sociologia e Docente do Instituto Federal de Alagoas, [beatriz.melo@ifal.edu.br](mailto:beatriz.melo@ifal.edu.br).

## **RESUMO**

Este artigo é fruto dos resultados da Dissertação de Mestrado intitulada "Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Benedito Bentes/AL, que teve como proposta investigar a presença da cultura indígena, em especial a religiosidade e as expressões contemporâneas do xamanismo, nas salas de aula do Ensino Médio Integrado do Campus Maceió/IFAL para, a partir daí, elaborar um produto educacional que contribua para o tratamento da questão. Nesse sentido, a metodologia empregada é a pesquisa participante (Michel Thiollent; Carlos Brandão), passando pela etapa diagnóstica, planejamento da ação, aplicação, avaliação dos resultados e revisão do produto educacional. Neste artigo, apresentaremos os resultados da etapa diagnóstica, que foi realizada a partir da aplicação de questionários com uso de escala Likert de 5 pontos e entrevistas semi-estruturadas, tendo-se utilizado como método de análise dos dados a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin. A partir das orientações desta técnica, os dados foram sistematizados em três categorias, quais sejam: (I) Conhecimento sobre os impactos do processo colonizador sobre as populações indígenas e suas religiosidades; (II) Presença do debate sobre religiosidade indígena na escola; (III) Reconhecimento das intersecções entre educação integral e educação intercultural. Dentre os principais resultados coletados a partir da análise podemos destacar a presença de narrativas

etnocêntricas ainda nos dias atuais, ausência de formação acadêmica, currículos, conteúdos e materiais didáticos que contribuam para o (re)conhecimento da temática em questão, desconhecimento do que vem a ser as religiosidades indígenas e xamanismo contemporâneo, entre outros. Os resultados coletados nessa fase da pesquisa foram essenciais para guiar o processo de construção do Produto Educacional, em fase final de diagramação, intitulado “Religiosidade Indígena: ancestralidade e resistência”.

**Palavras-chave:** religiosidade indígena; pesquisa-ação; diagnóstico; análise de dados.

## INTRODUÇÃO

É certo que, durante muitos anos, o protagonismo indígena na construção da sociedade brasileira foi rejeitado pelos povos colonizadores, sendo inclusive subjugado em detrimento da cultura europeia. Sob esta perspectiva, ainda hoje a educação brasileira invisibiliza a história dos povos nativos e o ensino se torna narrado por uma perspectiva etnocêntrica.

Neste cenário, a escolha do tema se deve às experiências educacionais que me fizeram refletir sobre o cunho verídico da literatura que trata acerca da formação do Brasil, especialmente no tocante à participação dos povos nativos e suas religiosidades, narrativas preconceituosas e etnocêntricas que colocaram os indígenas enquanto preguiçosos, adoradores de vários deuses. Segundo Vainfas (1995) os colonizadores e missionários europeus tinham no seu imaginário cristão, que os ritos religiosos indígenas de adoração estavam associados às questões demoníacas, o que, para os ditos “cristãos” eram inaceitáveis. Para além disso, a supremacia do colonizador sempre é evidenciada nos livros didáticos.

Assim, este artigo se dedica a analisar os resultados da Dissertação de Mestrado intitulada “Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade (xamanismo) indígena no currículo escolar do ensino médio integrado”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Benedito Bentes/AL, em rede nacional, que se encontra em fase de defesa. A dissertação versa sobre o tratamento do debate sobre história e cultura indígenas, em especial, suas religiosidades e as expressões contemporâneas do xamanismo, no âmbito educacional do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, com a intenção de construir um produto educacional que vise contribuir com esta discussão, haja vista a formação educacional brasileira ser direcionada por narrativas eurocêntricas e pela religião cristã (Oliveira, 2015) e, como consequência, escolas, currículos, livros didáticos ignoraram ou/e silenciaram a respeito dessas diversidades culturais (Freire, 2021) e religiosas, a exemplo das religiosidades indígenas, que existiram e ainda existem no Brasil, no entanto, poucas são (re) conhecidas, validadas e respeitadas.

Nesse sentido, a Constituição ampara os povos indígenas em seu artigo 231, que garante o reconhecimento da organização social, línguas, tradições e costumes indígenas. Ademais, foi promulgada a Lei nº 11.645/2008, que obriga o estudo da história e cultura indígenas em toda rede de ensino da Educação Básica, pública

ou privada. Para além disso, com o advento desta Lei, foi incluído o art. 26-A na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), o qual estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Com isso, reverencia a importância destas Leis no cenário brasileiro, uma vez que tiveram como objetivo reparar, reconhecer e valorizar as histórias, culturas e identidades indígenas, as quais foram negligenciadas enquanto componente curricular nas escolas e nos livros didáticos, apesar de ter sido de imensa contribuição para a formação do Brasil.

Considerando todos os fatores acima elencados, se faz urgente o acesso, por parte dos/as estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, a livros didáticos que abordem as diversidades culturais, sobretudo as que dizem respeito à cultura e, em especial, as religiosidades indígenas e as expressões contemporâneas do xamanismo. Neste sentido, o artigo almeja esboçar o percurso metodológico utilizado, desde as pesquisas bibliográficas do campo das Ciências Sociais de autores/as que teceram pertinentes reflexões acerca do tema, entre esses/as Vainfas (1995), Oliveira (2015), com a adoção da metodologia da pesquisa-ação de autores como Thiollent (2011), Brandão e Borges (2007) e a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), até a apresentação dos resultados obtidos da fase diagnóstica da pesquisa.

O *lôcus* da pesquisa foi o **Campus** Maceió/Instituto Federal de Alagoas (IFAL), tendo como participantes docentes da área de Sociologia, discentes de 02 (duas) turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e membros integrantes do NEABI/**Campus** Maceió. A escolha do **Campus** se deu em virtude das experiências educacionais, como aluna do Curso Técnico Profissionalizante, ter sido no referido **Campus**, no entanto, na época, a Instituição era denominada de Escola Técnica Federal de Alagoas/ETFAL. No seguinte tópico passa a relatar o percurso da fase diagnóstica, desde a aprovação por Comitê de Ética, metodologia utilizada, ferramentas de coletas de dados, entre outros.

## METODOLOGIA

---

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, houve a necessidade de submeter a um Comitê de Ética, o qual foi dado Parecer Favorável a pesquisa, tendo sido Aprovada com base no Parecer Consubstanciado do CEP de

nº 5.262.781. Só após aprovação do Comitê a pesquisa iniciou a fase diagnóstica. Como mencionado anteriormente, foi escolhido como lócus da pesquisa o **Campus** Maceió/Instituto Federal de Alagoas (IFAL), tendo como participantes da pesquisa 20 (vinte) docentes da disciplina de Sociologia do IFAL, discentes de 02 (duas) turmas dos 3º anos dos Cursos Técnicos (Mecânica e Química) Integrado ao Ensino Médio do **Campus** Maceió/IFAL e 03 (três) membros do NEABI/Campus Maceió com maior afinidade com a temática, tendo em vista suas ações contributivas para os saberes advindos da historicidade e cultura indígena. A escolha do **Campus** se deu em virtude das reflexões, da pesquisadora, acerca do processo colonial e de suas narrativas serem motivo de questionamentos nas aulas de História do Brasil, aulas essas que só aconteciam no primeiro ano de curso, no caso em questão, curso Técnico de Eletrônica, na antiga ETFAL.

A fase diagnóstica foi embasada na metodologia da pesquisa-ação educacional, método que colabora com as transformações no ambiente escolar e por se tratar dessa abordagem, existiu a inter-relação de pesquisadora e participantes da pesquisa no escopo de analisar as formas de solucionar os problemas detectados no ambiente escolar. Ao esclarecer sobre a metodologia, Thiollent (2011) menciona que a pesquisa-ação proporciona ao pesquisador/a e aos envolvidos na pesquisa uma aproximação intervencionista ou conclusiva da questão comunitária, porém pesquisador/a e participantes estão comprometidos de forma cooperativa ou participativa. Para Brandão e Borges, a pesquisa-ação tem “motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual [...] em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 56).

Na metodologia da pesquisa-ação, especificamente na fase de coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, que foram baseadas no reconhecimento de problemas relacionados à pesquisa, a partir de revisão bibliográfica, e de modo geral, investigou junto aos participantes da pesquisa, o conhecimento acerca da história e cultura indígenas na formação do Brasil; conhecimento e efetividade da Lei de nº 11.645/2008; acessibilidade a materiais curriculares que abordem sobre a temática, relevância do debate nas salas de aula, pertinência da construção de um material didático que trate sobre o tema, entre outros.

Findada a fase de aplicação dos questionários e entrevistas semiestruturadas, foi iniciado o processo de análise de dados, seguindo os princípios da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Segundo ela, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p.44). Para ela, há três fases na análise de conteúdo: I) a pré-análise; II) a exploração do material e o tratamento dos resultados; III) a inferência e a interpretação. Na fase II, foram construídas categorias baseadas nos questionários e entrevistas sobre: (I) Impactos do processo colonial sobre os povos indígenas; (II) Presença do debate acerca da história e cultura, em especial, suas religiosidades nas salas de aula do ensino médio integrado; (III) Inter-relações entre a educação integral e educação intercultural.

A partir disso, é que se pode elaborar um Produto Educacional, em formato de livro didático digital, que aborda sobre conteúdos que colaboram para reflexões acerca do processo colonial brasileiro, além do (re)conhecimento e respeito a história e cultura indígenas, em especial, suas religiosidades e expressões contemporâneas, com intuito de contribuir com o tratamento do debate acerca das questões indígenas no contexto do Ensino Médio Integrado. Posterior à abordagem sobre escolha do *lôcus* da pesquisa, metodologia, técnica de análise de dados adotada, mencionaremos os resultados obtidos a partir da fase diagnóstica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Neste momento, contextualiza-se desde as estratégias da etapa diagnóstica (elaboração e aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas) aos resultados obtidos. Para os questionários fez-se o uso da escala likert de 5 pontos (DALMORO; VIEIRA, 2013), o intuito foi medir o nível de concordância ou discordância no que se refere às afirmativas relacionadas às perguntas indicadas e à probabilidade de avaliar a intensidade da atitude e o sentido. Em relação às indagações propostas nos questionários, no geral, foram análogas nos 03 (três) grupos participantes (docentes, discentes e membros NEABI) e tomou como referência as questões que foram surgindo ao longo da pesquisa bibliográfica.

As ferramentas de coleta de dados foram respondidos pelos seguintes grupos, em dois momentos distintos: o primeiro relacionado à aplicação dos questionários para 20 (vinte) docentes da disciplina de Sociologia do *Campi* do IFAL que

contemplam a disciplina no seu programa de ensino, 03 (três) membros do NEABI/*Campus* Maceió e 24 (vinte e quatro) estudantes dos 3º anos dos cursos técnicos de Química e Mecânica/*Campus* Maceió. A aplicação do questionário, aos docentes e NEABI, foi através de formulários Google Forms, encaminhados via e-mail institucional. Em relação ao grupo dos discentes, o questionário foi aplicado pela pesquisadora durante a aula de Sociologia, na presença do/a professor/a, e nas duas turmas (Mecânica e Química) investigadas, foi um total de 24 (vinte e quatro) estudantes que se candidataram para serem voluntários.

Em um segundo momento houve o encaminhamento das entrevistas, via e-mail institucional, a 07 (sete) docentes da disciplina de Sociologia do *Campus* Maceió, e aos 03 (três) membros do NEABI/*Campus* Maceió. O conteúdo das entrevistas semi-estruturadas vante considerando que eles são peças-chaves no processo educacional, uma vez que é a partir de seus conhecimentos e de seus questionamentos que se produzem nos/as estudantes reflexões, inquietações, debates, enriquecendo assim o processo de ensino e aprendizagem. Em relação às entrevistas com NEABI teve um direcionamento mais particular no que diz respeito às religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas. As questões abertas foram importantes devido a sua maior proximidade com os povos indígenas e de certa forma, ter maior embasamento para as indagações advindas do decorrer dos estudos desta pesquisa.

A coleta de dados foi fundamental, tendo em vista que a partir das respostas que se construiu o Produto Educacional, nas lacunas, nas deficiências, nas respostas em aberto é que se encontrou embasamentos para uma elaboração mais assertiva, uma vez que o escopo dos conteúdos abordados no produto educacional é fomentar a reflexão, o debate, a compreensão do que está por trás das narrativas etnocêntricas dos livros didáticos em relação às populações indígenas, em especial, as religiosidade/espiritualidades (xamanismos) indígenas, colaborando assim para uma sociedade mais humana, onde as diversas etnias e suas culturas (religiosidades) sejam respeitadas.

Após menção sobre metodologia, *lôcus* da pesquisa e participantes, passa-se à apreciação dos questionários e entrevistas com as percepções dos/das participantes da pesquisa e posteriormente os resultados obtidos. Essa fase proporcionou subsídios para pensar a versão preliminar do Produto Educacional, tendo em vista que a metodologia adotada foi a pesquisa-ação. A seguir, esboça-se a fase de análise dos dados utilizada na pesquisa, a técnica da análise de conteúdo de Laurence

Bardin (2016), método que demarca a compreensão dos dados coletados: questionários e entrevistas semiestruturadas com os participantes desta investigação.

Como mencionado anteriormente, as opções de respostas, dos questionários, foram baseadas na escala likert de cinco pontos (DALMORO; VIEIRA, 2013), além dessas houveram perguntas abertas que possibilitaram uma melhor qualificação das respostas dos participantes, o que favoreceu um melhor embasamento da análise, e todas as perguntas contemplavam a não obrigatoriedade de responder. Segundo Bardin, a análise de conteúdo “é utilizada como instrumento de diagnóstico de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor” (BARDIN. 2016, 144). A referida pesquisa adotou a análise qualitativa por refletir que requer resultados que vão além das descrições de dados averiguados, mas que apure o que está por trás das informações coletadas. Entre as formas de utilização da técnica da análise de conteúdo, elegeu-se a técnica de categorização por acreditar ser a mais apropriada para compreender os dados reunidos, é importante evidenciar que as categorias surgiram do recorte analítico realizado no trabalho investigativo, em paralelo com os propósitos delineados na pesquisa. Bem como indagações reveladas no decorrer do percurso que foram fundamentais para apreender o objeto de análise.

Passa a tratar sobre o exame qualitativo das informações coletadas através do método de Bardin (2016), que foi organizado através de categorias de análise as falas dos participantes da pesquisa, reunidas a partir de elementos semelhantes. A interpretação das informações coletadas foram estruturadas em três categorias principais e subdivididas em subcategorias lançadas com base em suas associações com os elementos estudados. Discorre-se sobre estas categorias centrais da pesquisa:

1. Categoria Central “Conhecimento sobre os impactos do processo colonizador sobre as populações indígenas e suas religiosidades” conduz a averiguar se há conhecimento, por parte dos participantes, sobre as consequências do colonialismo no Brasil para os povos originários, em especial para suas práticas religiosas. A categoria 1 se ramifica em duas subcategorias: (I) “Representações das populações indígenas no imaginário social”; (II) “Resistência indígena”. Subcategoria 1,1 - Representações das populações indígenas no imaginário social.

Inicialmente, procurou investigar a percepção dos grupos participantes da pesquisa, de como a sociedade brasileira aprecia a temática relacionada às

religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas. Constatou-se que 57,1% dos/as docentes, 50% dos membros Neabi/Maceió e 58,3% dos/as discentes têm a percepção que a sociedade “Demonstra Preconceito e discriminação”; além de uma porcentagem de 21,4% dos/as docentes e 16,6% dos/as discentes têm a percepção que a sociedade “Demonstra Preconceito”; o mesmo percentual anterior de 21,4% dos/as docentes e 16,6% dos/as discentes avaliaram que a sociedade é “Indiferente” a temática. E 50% dos membros do NEABI percebem que a sociedade “Demonstra Alguma Valorização” em relação ao tema. Chegando à conclusão que: como a grande maioria afirma que a sociedade “Demonstra Discriminação e Preconceito”, e percentuais significativos afirmam que “Demonstra Preconceito” e “Demonstra Indiferença”, percebe-se, então, forte presença de narrativas colonialista em relação as religiosidades/espiritualidades indígenas, ainda presente nos dias atuais. Além disso, os outros 50% dos membros do NEABI percebem que a sociedade “Demonstra Alguma Valorização”, o que conclui que, apesar das narrativas hegemônicas estarem presentes, ainda hoje, em nossa sociedade, há uma parcela dela que reconhece, que valoriza as culturas indígenas, no caso em questão, as suas religiosidades.

Particularmente foi perscrutado qual o conhecimento dos/as discentes acerca do processo de colonização e seus impactos nas populações indígenas, obtendo-se 54,1% “Conhecem Algo a Respeito”; 29,1% “Conhecem Pouco”, 12,5% “Conhecem Amplamente” e 4,1% “Absteve-se”, dessa forma, pode-se interpretar que no espaço escolar há poucos debates acerca da temática, terminando por não desconstruir narrativas preconceituosas, discriminatórias e imagens estereotipadas em relação aos povos nativos, não colaborando assim, para uma reflexão refinada acerca dos impactos causados pelo processo de colonização e colonialismo no Brasil. Kavalerski salienta a relevância desse debate no chão da escola:

Considera-se como elemento de fundamental e impreterível importância a tarefa do professor [...] como agente crítico da construção historiográfica. As temáticas relativas ao estudo da História e das culturas Afro-brasileiras e Indígenas são fundamentais para a compreensão da realidade cultural na qual o aluno se insere, trazendo à tona a importância desses temas. Para isso, a gradativa abertura do debate afirmativo, a progressiva descolonização dos currículos, a difusão do conhecimento multicultural e as discussões nas escolas e universidades mostram-se fundamentais. (KAVALERSKI, p. 45, 2017)

Em corroboração com a citação de Kavalerski (2017) é que esboça-se a resposta de um/a discente: “Tenho pouco conhecimento sobre, mas o pouco que eu vi foi justamente na escola, e tem haver com o processo do descobrimento do Brasil e as perseguições contra os indígenas” (Discente, out./2022).

Ratificando a necessidade de romper com paradigmas hegemônicos em relação às religiosidades/espiritualidades indígenas, que Boxer afirma que “A maioria dos propagadores dos Evangelhos rejeitava tais idéias e crenças como obra do Demônio, e considerava todas as culturas não cristãs como essencialmente inferiores ou bizarras e exóticas” (BOXER, 2007, p.53). Baseada nessas percepções que se perscruta aos grupos; “Na sua visão as religiosidades/espiritualidades xamanismo indígena no Brasil são associadas a?”, esclarece que os participantes tiveram a liberdade de marcar todas as opções coerentes com sua percepção.

A partir de tal formulação, obteve-se um percentual referente aos/às docentes de 92,9% que associam a religiosidade indígena à “Conexão com a Natureza”, “Ancestralidade Religiosa”; 100% dos membros do NEABI associam a “Conexão com a Natureza”, “Cura através das Plantas e Ervas Medicinais”, “Ancestralidade Religiosa” e com as “Manifestações Culturais”; com o quantitativo de 91,6% os/as discentes associam a religiosidade a “Conexão com a Natureza”; 83,4% associam a “Cura através das Ervas e Plantas Medicinais” e 66,6% a “Sabedoria Interior”.

Com intuito de melhor entendimento demonstra a convergência entre os grupos envolvidos, a saber, “Conexão com a Natureza” (92,9% docentes, 100% Neabi, 58,3% discentes); “Cura através das Plantas e Ervas Medicinais” (78,6% docentes, 100% Neabi e 83,4% discentes); “Ancestralidade Religiosa” (92,9% docentes, 100% Neabi, 58,3% discentes); “Manifestações Culturais” (71,4% docentes, 100% Neabi, 54,1% discentes). Percebe-se que entre as visões dos grupos que se assemelham estão: íntima conexão com a natureza; forte relação com sua ancestralidade (colaborando assim, para sua resistência e sobrevivência); utilização de plantas e ervas sagradas (para obtenção de cura tanto espiritual como a física); manifestações culturais, religiosidades/espiritualidades indígenas como meio de preservação cultural.

Também se examinou com estes dados, que há uma contradição entre o comportamento da sociedade em relação às populações indígenas, e as percepções que esta tem em relação a esses povos, uma vez que é notório o preconceito e a discriminação social, no entanto, a sociedade associam essas comunidades a natureza, a ancestralidade, a cura através de plantas e ervas medicinais, o que termina por verificar uma incoerência do que se pensa e no que se percebe. Sendo

assim, pode-se alegar que narrativas e estereótipos eurocêntricos, em relação aos povos indígenas, foram sendo radicados na sociedade ao longo do processo histórico, na maioria das vezes sem haver a menor reflexão e/ou análise crítica acerca dessas informações.

Continua-se a apresentar o percentual das visões relacionadas a religiosidade indígena, no que diz respeito ao "Primitivismo" (21,4% dos/as docentes, 50% NEABI e 25% discentes); "Marginalidade" (7,1% dos/as docentes e 4,1% dos/as discentes); "Discriminação" (4,3% dos/as docentes, 50% NEABI e 4,1% discentes); "Paganismo" (7,1% dos/as docentes e 8,3% dos/as discentes); "Politeísmo" (14,3% dos/as docentes, 50% NEABI e 20,8% discentes); "Resistência" (50% docentes, 50% NEABI e 33,3% discentes); "Intolerância Religiosa" (14,3% dos/as docentes e 50% do NEABI). Com intuito de evidenciar as respostas dos membros do NEABI tendo em vista o percentual significativo das respostas e sua afinidade com a temática, foca-se somente nas respostas desse grupo a título de melhor análise: "Primitivismo", "Discriminação", "Politeísmo", "Resistência" e "Intolerância Religiosa" são as percepções que a metade dos membros do NEABI identificam na sociedade atual. Para melhor entendimento da visão desse grupo citam-se alguns relatos decorrentes das entrevistas semiestruturadas: "Saber que os *Jeripancó* têm uma cultura específica, um modo de vida específico, um costume específico diferente de outros povos, porque ainda a sociedade não indígena e até em outras culturas, elas ainda têm preconceitos com os indígenas" (NEABI, nov./2022): "Eu não percebo muito forte essa discriminação [...] a partir do avanço que a gente vai tendo nesses espaços de discussões, né? Tanto nas universidades como nas escolas, a gente vai quebrando este tabu, esses preconceitos" (NEABI, nov./2022).

Pode-se interpretar que as visões, em relação às religiosidades/espiritualidades indígenas estão divididas, tendo em vista as respostas dos membros do Neabi, uma parte visiona mudança de percepções sociais a partir de debates, esclarecimentos, momentos de fala dessas populações, há anos silenciadas, com intuito de corroborar em uma mudança de mentalidade, de concepções; e outra metade tem a percepção de uma sociedade preconceituosa, que deixa os povos indígenas à margem social, que não reconhecem as diversidades culturais dos povos indígenas. Diante de tal contexto, constata-se que a elaboração de um livro didático colabora para o tratamento destas questões, colaborando para momentos de discussões, reflexões, (re)conhecimentos acerca das comunidades indígenas e de percepções acerca das várias contribuições culturais, em especial, das religiosidades indígenas.

## **SUBCATEGORIA 1.2 - “RESISTÊNCIA INDÍGENA”.**

Esta subcategoria propõe examinar o entendimento junto aos participantes, em especial junto aos/as discentes acerca do conhecimento de resistência indígena à dominação colonial, uma vez que 33,3% dos discentes associam as religiosidades/ espiritualidades indígenas a uma forma de resistência, o que é bastante significativo, uma vez que esta pesquisa tem intuito de investigar a presença do debate acerca da temática nas salas de aula, além de compreender a relevância da resistência para as comunidades nativas. Em seus estudos Federici verificou que, “as mulheres não rejeitavam so o catolicismo, mas retornavam à sua religião nativa e, até onde era possível, à qualidade das relações sociais que sua religião expressava (SILVERBLATT, 1987, p.197 apud FEDERICI, 2017, p.403)

Perguntado aos/as discentes se tiveram conhecimento sobre ações de resistência indígena à dominação colonial, obteve-se 4,1% responderam que “Conhece amplamente o tema, 41,6% conhecem algo a respeito, 33,3% conhecem pouco e 16,66% conhecem nada, pode-se concluir que o tema sobre resistência indígena não é tão conhecido pelos/as discentes, o que há são conhecimentos pontuais a respeito da temática, mas há de certa forma, um conhecimento sobre a resistência dessa população, o que demonstra que os/as discentes têm o entendimento que não houve uma submissão ao o processo de colonização.

2. Categoria de análise “Presença do debate sobre religiosidades indígena na escola” observa se há o tratamento desta temática em sala de aula. Categoria ramificada em 04 (quatro) subcategorias: (I) “Conhecimento sobre religiosidade indígena e xamanismo contemporâneo”; (II) “O impacto da lei 11.645/2008”; (III) “Currículos, conteúdos e materiais didáticos”; (IV) “Formação docente”.

Subcategoria 2.1 - “Conhecimento sobre religiosidades indígenas e xamanismos contemporâneo”, investiga o conhecimento, junto aos/as discentes, sobre as religiosidades indígenas e o xamanismo contemporâneo, o qual 4,1% “Conheço Algo a Respeito”; 45,8% “Conheço Pouco”, 45,8% “Conheço Nada” e 4,1% Absteve-se”. Examina-se com isto que um percentual de mais 45% dos/as discentes “Pouco Sabem” ou “Nada Sabem” a respeito das religiosidades/espiritualidades e xamanismo contemporâneo, ratificando a urgência da presença desse debate em sala de aula, uma vez que é a partir do conhecimento que contribui para o respeito, validação das culturas de outras etnias, em especial das suas religiosidades.

Ademais, o conhecimento termina por desmitificar imagens e desconstruir narrativas arraigadas em decorrência do processo colonial do Brasil. Com isso, percebe-se que a construção de livros didáticos que tratem sobre esta temática favorecerá o conhecimento, o debate, as reflexões dos/das estudantes nas salas de aula. Nesta mesma subcategoria 2.1 foi analisado junto aos/as discentes "Conhecimento das influências das religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na culturas e sociedade brasileira", obtendo-se um percentual de 4,1% tem "Ampla Conhecimento"; 8,3% tem "Conhecimento"; 20,8% tem "Razoável Conhecimento", 50% tem "Pouco Conhecimento", 12,5% "Não Tem Conhecimento/ Interesse no Tema"; 4,1% "Absteve-se".

Pode-se concluir que as respostas estão coerentes entre si, tendo em vista que na questão (I) "Como você avalia seu conhecimento sobre religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação do Brasil?", 49,9% dos discentes ou "Conhece Algo" ou "Conhece Pouco" e 49,9% "Conhece Nada" ou "Não Desejaram Responder"; na questão (II) "Você acha que as religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas tiveram influências nas culturas e sociedades brasileira?", 33,2% dos/as discentes "Tem Ampla" ou "Razoável Conhecimento" e 66,60 % "Não tem Conhecimento/Interesse" ou "Absteve-se". Constata-se que, apesar do percentual dos discentes que "Tem Ampla" ou "Razoável Conhecimento" ser de 33,2%, quando passa a analisar as respostas abertas, percebe-se que na grande maioria as argumentações dos discentes é sem embasamento e teor de conhecimentos históricos ou científicos. O que mais uma vez foi percebido a relevância de materiais didáticos que abordem a temática, tanto para cumprimento da Lei 11.645/2008 como para proporcionar debates, indagações, conhecimentos acerca do tema.

Ainda nesta subcategoria, foi indagado aos docentes o conhecimento sobre as contribuições culturais, em especial, das religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação brasileira, o que 57,1% responderam que "Têm Pouco Conhecimento", 28,6% "Têm Razoável Conhecimento", 14,3% "Tem Conhecimento".

Compreende-se com este percentual um dos motivos da ausência de debates ou aprofundamento da temática em sala de aula, tendo em vista o resultado, dos/as docentes, acima mencionado. Recordando que 49,9% dos/as estudantes responderam que "Conhecem Algo" ou "Conhecem Pouco" a respeito do tema.

Para os membros do NEABI foi indagado em forma de pergunta aberta, se eles: "Percebem a influência das práticas ancestrais indígenas nas religiosidades/espiritualidades contemporâneas", tendo como respostas: "Sim, algumas práticas

estão abertas à sociedade, como mostra a mídia” (NEABI, nov/2022); “Na umbanda religião de matriz africana, também vemos a forte presença dos caboclos, espíritos de índios que através dos médiuns aplicam práticas de cura milenares de nossos ancestrais”(NEABI, nov/2022). Demonstrando assim, a influência da cultura, das religiosidades/espiritualidades indígenas em várias vertentes religiosas de outras etnias.

Subcategoria 2.2 “O impacto da Lei 11.645/2008”, examina os impactos após a promulgação da Lei no âmbito do Ensino Médio Integrado, quais os reflexos percebidos pelos envolvidos na pesquisa. Inicialmente verifica-se entre os/as docentes, “Você tem acesso a materiais curriculares que possam pautar o debate sobre a cultura, em especial sobre as religiosidades/espiritualidades indígenas, cumprindo o que está prescrito na Lei”. O que 57,1% responderam que “Nunca”, 28,6% “Raramente” e 14,% “Ocasionalmente”, percebendo assim o descumprimento da Lei, até mesmo pelo próprio Ministério da Educação que não pauta seus livros didáticos e estrutura curricular nessa perspectiva.

Aos discentes foi indagado “Você tem conhecimento da Lei. 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da cultura e história indígena no âmbito da Educação Básica”, obtendo-se os seguintes índices: 8,3% “Tem Conhecimento”, 4,1% “Tem Razoável Conhecimento”, 54,1% “Tem Pouco Conhecimento”, 29,1% “Não Tem Conhecimento/Interesse na Temática” e 4,1% “Absteve-se”. Tendo em vista que grande maioria dos docentes não teve acesso a materiais curriculares específicos para o cumprimento da Lei, estes não puderam repassar ao alunado conhecimento apropriado e aprofundado sobre a temática tão pouco realizar debate acerca da temática. E no caso específico dos discentes, pela maioria desconhecer o teor da Lei, estes não têm como cobrar dos docentes tais ensinamentos, discussões.

Por meio de pergunta aberta foi indagado aos membros do NEABI se “Após o advento da Lei 11.645/2008 houve alguma mudança na educação”, tendo como respostas: “Sim, as comunidades estão mais atentas a essa exigência, bem como alguns professores da área de humanas, ainda que não tenham formação ou capacitação adequada para isso” (NEABI, nov/2022); “Sua efetivação considera também o interesse pedagógico de educadores nas escolas, em considerar a diversidade e produção de saberes indígenas devendo não só abordar temáticas indígenas nas escolas em datas comemorativas a exemplo do dia 19/04” (NEABI, nov/2022).

De acordo com as respostas dos grupos participantes, percebe-se que a falta de materiais curriculares, a ausência de formação e/ou capacitação de docentes

dificulta a aplicabilidade da Lei, e como consequência dessa ausência o alunado deixa de exigir e de ter uma formação com base na inclusão de contribuições das populações indígenas, que se fizeram e fazem presentes na história brasileira, porém, pouco reconhecidas no contexto educacional e social brasileiro. Ensejada por uma formação educacional que valorize outras etnias que Souza é mencionado “Tantos nos livros, quanto na própria sala de aula, a temática deve ser pensada embasada com as produções da etnologia indígena nacional” (SOUZA, 2018, p. 216).

Subcategoria 2.3 “Currículos, conteúdos e materiais didáticos”, objetiva examinar a utilização no âmbito escolar, a importância, e a pertinência de construir um livro digital como material didático. Inicia-se averiguando o grupo dos docentes: “Os materiais didáticos e o currículo oficial consideram a cultura indígena, em especial as religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas, importantes na história e cultura brasileira?”

Um percentual de 50% dos/as docentes “Discordam Totalmente”, 35,7% “Discordam Parcialmente”, 7,1% “Não Desejam Responder”; 7,1% “Concordam Parcialmente”, conclui-se que os docentes não concordam que os livros e materiais educacionais consideram a cultura indígena, em especial, as religiosidades indígenas relevantes na história e cultura brasileira. Ademais, pode-se concluir que o lócus da pesquisa é escasso de materiais educacionais que valorize a cultura, e o que dirá sobre as religiosidades/espiritualidades indígenas. A título de melhor embasamento para uma conclusão mais assertiva, foram realizadas outras indagações, para os/as docentes: (I) “É relevante inserir o debate sobre as religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas, na formação do estudante no Ensino Médio Integrado?”, obteve 78,6% dos/as discentes “Concordam Plenamente”, 14,3% “Concordam Parcialmente” e 7,1% “Não Desejaram Responder”. Aos docentes também foi perguntado (II) “Trabalha com a temática em sala de aula?”, o que é 50% “Raramente”, 21,4% “Nunca”, 21,4% “Ocasionalmente” e 7,1% “Frequentemente”. Pode-se concluir com isto que: uma grande parcela destes participantes validam o debate, mas não trabalham o tema em sala de aula, não concordam que os materiais e currículos consideram a temática relevante, o que termina por perceber, mais uma vez, a relevância da construção de um Produto Educacional que trate sobre a cultura (religiosidades/espiritualidades indígenas) em sala de aula, haja vista que é um material escasso, mas, em contrapartida, obrigatório por Lei. Além disso, desperta interesse tanto por parte dos/as docentes quanto pelos/as discentes, sendo um tema bastante pertinente para a reflexão de uma sociedade que valide e valorize

a contribuição histórica das diversidades culturais das populações indígenas para a formação brasileira.

Perguntado aos/às discentes “Presença do debate acerca da temática nos livros didáticos”, 4,1% disseram “Frequentemente”, 37,5% “Raramente”, 45,8% “Nunca”, 8,3% “Não Desejo Responder” e 4,1% “Absteve-se” o que termina por corroborar com o resultado dos/as docentes, a maioria respondeu que não há nos materiais didáticos e currículos a validação da cultura indígena, em especial as religiosidades /espiritualidades, na história e cultura brasileira.

Pergunta semelhante foi realizada para os membros NEABI, 50% “Discorda Totalmente” e 50% “Discorda Parcialmente”, na pergunta aberta, um dos membros relata o motivo de “Discordar Totalmente” da pergunta: “ Desde a colonização até hoje, os livros didáticos, eles não trabalham a realidade dos povos indígenas neste país, desconsideram nossa espiritualidade nos impondo um Deus branco, de pele clara, olhos claros, cabelos loiros” (NEABI, nov./2022). Também foi posto para os membros se “É relevante inserir a cultura, religiosidades (xamanismos) indígenas na formação do estudante no Ensino Médio Integrado/”, 50% “Concordaram Totalmente” e 50% “Concordam Parcialmente”. Nas respostas abertas houve esta explicação por “Concordar Parcialmente”: É preciso adentrar as religiosidades com cautela e quem mais sabe das espiritualidades é os xamãs, os pajés, os cuidadores tradicionais” (NEABI, nov./2022). Ademais, foi perguntado “É pertinente discutir a presença/ausência nos livros didáticos e currículos oficiais do papel das religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação do povo brasileiro?”, 100% dos membros “Concordam Totalmente”, o que se deduz que apesar da necessidade de resguardar os saberes advindos das religiosidades/espiritualidades especificamente para os xamãs, os pajés, os membros NEABI reconhecem a relevância do debate nas salas de aula que colaborem para a construção de narrativas decoloniais, e com isso, colaborando para uma sociedade receptiva à diversidade cultural, mais igualitária e justa.

Com a intenção de investigar a utilização de recursos didáticos pelos docentes, foi interpelado “Você teria condições de problematizar em sala de aula as religiosidades/espiritualidades indígenas em Alagoas sem apoio de recursos didáticos/”, obteve-se o seguinte desfecho: 42,9% “Tenho Pouca Condição”, 28,6% “Nenhuma Condição”, 28,6% “Tenho boas Condições”, podendo entender que a maioria dos/as docentes não se sentem seguros para incluir esta temática em sala de aula sem

esta ferramenta, o que mais uma vez deixar claro a pertinência da elaboração de um produto educacional (livro didático) que trabalhe esta questão.

Para reafirmar a relevância da construção de um livro didático digital para o tratamento do debate, em sala de aula, sobre as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena, foi interpelado “Considera a utilização de um livro digital uma ferramenta eficaz para o tratamento da questão religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena em Alagoas?” Um percentual de 42,9% dos/as docentes consideram “Extremamente importante”, 35,7% “Importante” e 21,4% “Muito Importante”. Entre os discentes foi averiguado que 33,3% acham “Extremamente Importante”, 8,3% “Muito Importante”, 37,5% “Importante” 12,5% “Pouco Importante”, 4,1% “Não Desejo Responder” e 4,1% “Absteve-se”. A título de conhecimento, os membros do NEABI responderam de forma subjetiva por meio de entrevista: Sim [...] que tivesse também essa discussão referente à questão espiritual. As questões das religiões, estou chamando das religiões porque não existe só uma religião aqui no estado, né?” (NEABI, nov./2022); “É importante o livro digital porque ele, digamos assim, democratiza um pouco o acesso no sentido que o livro físico tem todo um custo a mais para ser produzido, a ser materializado”(NEABI, nov./2022). Com base nas análises, fica demonstrado e ratificado que a elaboração de um livro digital, que trata acerca da cultura, em especial das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas é bastante relevante e muito bem aceita pela grande maioria dos participantes desta pesquisa.

Subcategoria 2.4 “Formação docente”, a intenção é investigar a base acadêmica a qual os/as docentes tiveram acesso, ora dentro das Universidades, ora fora dela. Tendo a seguinte indagação na entrevista “Conhece o princípio da Educação Integral e Intercultural?”, foi relatado que “ Não. Nunca me aprofundi, e a própria escola nunca discutiu essas questões do ensino integral, a gente foi meio que recebendo isso, pelo menos eu nunca, não consigo lembrar de nenhuma reunião nesse sentido (Docente, out./2022); Quando eu fiz o concurso eu fiz a leitura, porque entrei em 2011, mas dizer que eu recordo tudo que eu estudei na época eu não sei. A gente da Sociologia padece do problema de ter muitas turmas” (Docente, out./2022). Diante disso, percebe que a formação dos/as docentes não contemplou as perspectivas de Educação Integral e Educação Intercultural, na abordagem, chegam a relatar que aprenderam na prática, e que apesar da Instituição primar por uma Educação Integral, não propicia formações ou capacitações para tal empreitada.

Categoria 3 “Reconhecimento das intersecções entre Educação Integral e Educação Intercultural”, para esta categoria não foi proposta nenhuma subcategoria, e as indagações foram feitas na entrevista. Questionado, aos/as docentes se “Conhecem o princípio da Educação Integral”, que sustenta a constituição dos Institutos Federais?”, o que obteve: “Eu conheço o sentido do que eu li. No sentido que visa trabalhar o estudante na sua integralidade, no sentido de não só a formação técnica como era feito nas Escolas Técnicas” (Docente, out. 2022); “A gente nunca, pelo menos na faculdade eu não lembro de ter estudado na minha época, eu mesmo fui aprendendo na prática mesmo [riso]. Eu acho que como todos, eu penso” (Docente, out. 2022).

Pode-se perceber que não se utiliza, pelo menos de forma estrutural, das perspectivas de Educação Integral e Educação Intercultural. O que pode ser observado é que são aulas sem uma base teórica comum, embora legalmente ela exista, no entanto, não é conhecida e praticada no cotidiano escolar, o que a torna desconhecida por muitos docentes, não corroborando para um método educacional específico, e com isso dificultando a abordagem de questões que não são exploradas pela mídia, e terminam por não contribuir para transformação e libertação de padrões educacionais hegemônicos.

Diante nestas análises é que esta pesquisa percebeu a urgência em elaborar um Produto Educacional que trata acerca da cultura, em especial, religiosidades/espiritualidades indígenas, contribuindo, assim, para além do cumprimento da Lei de nº 11.645/2008, para o viés de uma Educação Integral e Educação Intercultural, como meio de viabilizar debates e reflexões que primam para o desenvolvimento de estudantes e docentes mais comprometidos com a igualdade e justiça social entre todas as etnias que compõem a sociedade brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Considerando os problemas sofridos pelos povos indígenas desde o período colonial até os dias atuais, compreende-se ser fundamental trazer para o chão da escola debates e reflexões que colaborem para desmitificação de imagens estereotipadas e preconceitos em relação a essas populações e suas religiosidades.

Posto isto, é pertinente e fundamental caminhar para uma formação educacional que priorize reflexões, debates e inserções de temas sociais relevantes, com intuito de favorecer a construção de uma sociedade mais igualitária, que preze pelo

respeito à vida e às contribuições das etnias envolvidas na formação da sociedade brasileira. Nessa perspectiva e a partir da fase diagnóstica da pesquisa de mestrado “Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade (xamanismo) indígena no currículo do ensino médio integrado”, foi pensado e elaborado o Produto Educacional “Religiosidades Indígenas: ancestralidade e resistência” enquanto alternativa para fomento de conhecimentos, discussões, reflexões e desconstrução de narrativas preconceituosas e discriminatórias.

Dito isto, evidencia-se que todo o processo de construção do material didático foi construído com base na metodologia da pesquisa-ação, uma vez que os participantes da pesquisa (docentes, membros do NEABI e discentes) contribuíram para a elaboração do Produto Educacional. Neste sentido, os principais resultados obtidos na fase de coleta de dados evidenciaram a deficiência sobre o conhecimento acerca da história e cultura indígenas e o reconhecimento da relevância do debate acerca do tema em sala de aula.

O diagnóstico ainda demonstrou que a grande maioria dos grupos participantes avaliou como extremamente importante a produção de material didático que problematiza tais questões, revelando a importância do Produto Educacional supramencionado na utilização das aulas de Sociologia e áreas afins, assim como nas leituras individuais dos/as estudantes.

Para além disso, enseja-se que os resultados expostos neste artigo abram precedentes para que outros artigos sejam elaborados sob a perspectiva Educacional Integral e Educacional Intercultural, vez que serão através delas que teremos estudantes mais críticos e encorajados a solucionar as diversas questões sociais existentes, em especial as relacionadas à temática indígena.

## **REFERÊNCIAS**

---

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOXER, C. R.. 1904-2000. **A igreja militante e a expansão ibérica: 1440-1770**, tradução Vera Maria Pereira - São Paulo. Companhia das Letras, 2007.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C.. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei no 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[L11645 \(planalto.gov.br\)](http://L11645(planalto.gov.br))>. Acesso em: 28 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[L9394 \(planalto.gov.br\)](http://L9394(planalto.gov.br))>. Acesso em: 28 jun. 2023.

DALMORO, Marlon. VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados. **RGO Revista Gestão Organizacional**. Vol. 6 - Edição especial – 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386>>. Acesso em: 04 jun. 2022.

FEDERICI, Sílvia. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. 2017.

FREIRE, Adriana Cirqueira. Educação integrada e a questão indígena: uma proposta de intervenção nos cursos de ensino técnico integrado ao médio do Instituto Federal de Alagoas. Maceió/AL. 2020. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

KAVALERSKI, L. F.. **O Ensino das Culturas Afro-brasileira e Indígenas**: uma análise da lei 11.645/2008 e suas contribuições para a decolonização. 2007. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2017.

OLIVEIRA, S. R.. **Ensino de História Indígena:** trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, AR.; HURTADO, LR. (orgs.). Representações culturais da América indígena [on-line]. Desafios contemporâneos collection, pp. 59-80. 2015. Disponível em:<<https://doi.org/10.7476/9788579836299>>. Acesso em 29 jun. 2021.

SOUZA, C. H. E.. **Imagem iconográfica do “índio” nos livros didáticos de Sociologia do PNL D 2018.** Práticas de pesquisa no ensino de sociologia / organizadores: Angela Maria de Sousa Lima...[et al]. – Londrina: UEL, 2018. 703 p. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/Livros/Praticas de Pesquisa no Ensino 2018.pdf#page=199](http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/Livros/Praticas%20de%20Pesquisa%20no%20Ensino%202018.pdf#page=199)>. Acesso em: 15 de set. 2021.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAINFAS, R.. **A Heresia dos Índios:** catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhias das Letras, 1995.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.018

# FORMAÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL DO ZAMBIAPUNGA À LUZ DA ETNOMATEMÁTICA

*JOSÉ LUCAS MATIAS DE EÇA*

Doutorando do Curso de Educação Científica e Formação de professores (UESB). Mestre em Educação Matemática (UESC). Professor de matemática da rede municipal de Cairu-BA. E-mail: [lucasceeft@hotmail.com](mailto:lucasceeft@hotmail.com).

*ZULMA ELIZABETE DE FREITAS MADRUGA*

Doutora em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS). Mestra em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS). Professora adjunta (UFRB). E-mail: [betefreitas.m@gmail.com](mailto:betefreitas.m@gmail.com).

## RESUMO

As constantes inserções na legislação brasileira referente às relações étnico-raciais, requerem no currículo escolar transformações. Sobretudo, que inclua no escopo didático-pedagógico outras epistemologias, e não somente as hegemônicas. Considerando, assim, a pluralidade de saberes constituída na identidade histórica, cultural, social e política de sujeitos que foram invisibilizados pelo sistema educacional e, ainda, persistem em manter-se operante na sociedade contemporânea. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008, por exemplo, perspectivam uma ruptura com esse projeto político erguido com interesses de ocultação de sujeitos, territórios e saberes ao longo da história por meio da colonialidade. Ir de encontro a isso, por meio de um currículo referenciado culturalmente, sob as bases que compõem a Etnomatemática, é o que se propõe realizar neste artigo. Baseado nisso, o objetivo deste trabalho é apresentar discussões sobre a possibilidade de formação e fortalecimento da identidade cultural de um povo, território, à luz das concepções d'ambrosianas da Etnomatemática, a partir da manifestação cultural do *Zambiapunga*. Utiliza-se o *Zambiapunga* como artefato catalisador para a construção de uma educação decolonial e emancipadora, por se tratar de um grupo instituído no território supramencionado há cerca de 200 anos por africanos de origem bantu. Para tanto, utiliza-se como referencial teórico a articulação entre estudos

decoloniais, com foco nos conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser; o campo do currículo; e a Etnomodelagem. Optou-se pelo método qualitativo e pelo estudo de caso, como tipo de pesquisa. Os saberes circunscritos na prática do Zambiapunga podem contribuir na formação identitária dos sujeitos que estão inseridos no território do baixo Sul, bem como pode ser instrumento pedagógico para professores que ensinam Matemática em relação ao conceito de cultura, Educação Matemática e identidade cultural, compreendendo como articular vivências sociais no ensino.

**Palavras-chave:** Zambiapunga. Decolonialidade. Etnomatemática. Relações étnico-raciais.

## INTRODUÇÃO

---

O interesse pelos aspectos que compõem esta pesquisa<sup>1</sup> foi revelado no âmbito estudantil, na prática docente, ao se perceber que os saberes da tradição popular, produzidos por representantes de grupos sociais/culturais, eram pouco explorados pelo currículo escolar, inclusive, os de cunho matemático. Notabilizou-se, especialmente, quando o autor deste projeto desenvolveu atividades de exploração de saberes matemáticos de algumas diversidades culturais globais e locais, tendo como aporte teórico a Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2007), em escolas do campo nos municípios de Taperoá-BA e de Cairu-BA.

Constatou-se, na oportunidade, que havia uma carência de reflexões sobre algumas culturas populares praticadas no território regional, implicando em um baixo conhecimento dos educandos sobre determinadas manifestações culturais locais. Inclusive, segundo Santos (2015), uma das mais significativas manifestações da cultura popular regional que somente é praticada na região do Baixo Sul da Bahia: o *Zambiapunga*, enfoque deste estudo.

Ressalta-se que no transcorrer desse processo do tempo, pluralidades de saberes e fazeres de cunho tecnológico, cultural, econômico, ambiental, artístico, científico, linguístico, literário, social, filosófico foram invisibilizados pelo sistema colonial que opera sob a lente das epistemologias nascidas do território europeu. Incluir, portanto, no escopo didático-pedagógico das instituições de ensino da Educação Básica outras epistemologias, e não somente aquelas ditas, hegemônicas, representa uma reparação histórica com as ancestralidades dos povos afro, além de se configurar como um símbolo de resistência frente ao projeto colonial que, ainda, está em curso.

O programa de pesquisa intitulado Etnomatemática é uma “[...] subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, com relação natural com a Antropologia e Ciências da Cognição” (D'AMBROSIO, 2001, p. 9), e, representa uma crítica a esses mecanismos de invisibilização que estão presentes, ainda, nos currículos de matemática. A materialização desse viés no processo de ensino tradicional – por meio do Movimento da Matemática Moderna –, que visa a supervalorização

---

1 Esse estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento de doutorado em estágio inicial.

das contribuições gregas como única forma de produção de conhecimento, produz epistemicídio para outras formas de pensar e produzir conhecimentos matemáticos.

O processo de apagamento sociocultural traz em seu bojo um rasteiro golpe - sobretudo - contra os povos africanos e afrodescendentes, que são conduzidos à periferia do saber por meio das políticas de subalternização de identidades. Essa descaracterização de seus modos de saber-fazer são recheados de conhecimentos matemáticos. E por isso o programa da Etnomatemática, assentado na oposição à perspectiva de valorizar uma forma do saber em detrimento de outras, ganha espaço.

Ir de encontro a esse projeto político - erguido com interesses de ocultação de sujeitos, territórios e saberes -, por meio de um currículo referenciado culturalmente, sob as bases que alicerçam Etnomatemática, portanto, é visibilizar vozes, corpos, territórios, culturas, etnias e epistemologias que se encontram subalternizados no prisma histórico. Inclui-se, com isso, a população negra e suas especificidades. Isso fortalece o cumprimento das leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que estabelecem como obrigatório, na Educação Básica, o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os componentes curriculares.

Com isso, assumir uma postura didático-pedagógica sob o prisma da Etnomatemática, é insubordinar-se criativamente contra os sistemas postos de modo subversivo, ético e compromissado com um currículo abrangente e não excludente. Faz-se necessário com isso extrapolar o currículo estático, unilateral e excludente; transpor os saberes engaiolados (autor) para fora do espaço formal; dialogar com os saberes constituídos nos diversos ambientes socioculturais das quais, inclusive, os estudantes estão inseridos.

Diante disso, surge a seguinte questão direcionadora: Quais aspectos da manifestação cultural do **Zambiapunga**, à luz das concepções d'ambrosianas da Etnomatemática, podem contribuir para a reformulação das bases epistêmicas e aperfeiçoamento das práticas do professor que ensina matemática?

Frente a essa inquietação, emerge o objetivo deste estudo: apresentar discussões sobre a possibilidade de formação e fortalecimento da identidade cultural de um povo, território, à luz concepções d'ambrosianas da Etnomatemática, a partir da manifestação cultural do Zambiapunga. De modo específico, pretende-se apontar possíveis saberes matemáticos que estão constituídos nos diferentes repertórios

que compõem o grupo cultural do *Zambiapunga* à luz concepções d'ambrosianas da Etnomatemática.

## **BREVE SÍNTESE SOBRE A MANIFESTAÇÃO CULTURAL DO ZAMBIAPUNGA**

---

O pulsante grupo cultural do Zambiapunga é geograficamente localizado na região litorânea do Baixo Sul (também conhecida como: Costa do Dendê), especificamente, em quatro municípios, a saber: Cairu, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença. Inclusive, essa cultura popular – segundo suas características – não é mais praticada em nenhum outro local do mundo (NETO, 2004; SANTOS, 2015a, CARVALHO, 2020; SANTOS, 2021b; EÇA, MADRUGA, 2022).

Zambiapunga é o grupo cultural que usam caretas e se manifestam por meio de um cortejo nas madrugadas (do dia 1º de novembro ou no dia do padroeiro local), dançando um ritmo musical específico que é produzido pelos seguintes instrumentos: enxadas, tambores, cuícas e búzios. Cada município que manifesta esse folguedo possui características únicas, assim, cada localidade tem suas próprias identidades que se diferenciam, sejam pelas: indumentárias, produção das máscaras, ritmo das batidas musicais, danças, personagens folclóricos, artefatos, entre outros aspectos.

Etimologicamente, Zambí ou Nzambí-a-Mpungu refere-se ao Deus supremo dos povos bantos do Baixo Congo.<sup>1</sup> A relação entre a palavra 'zambiapunga' e o Deus supremo de africanos é a primeira evidência da origem religiosa do folguedo atual.

Essa prática cultural é supostamente originária dos povos bantos *yaka* (geograficamente localizados no Sudoeste do Continente Africano, onde localiza-se: o Congo, a Angola, a Zâmbia e a Namíbia). Essa vertente é corroborada por Carvalho (2022, p. 56), que apoiada em diversas referências, afirma que “[...] no passado, uma relação da zambiapunga com os mortos e os maus espíritos, e que ela seria ligada à religiosidade e à cosmologia bantu”.

É provável, segundo Neto (2004), que o Zambiapunga tenha sido constituído por meio de um ritual religioso realizado há cerca de 200 anos atrás por africanos escravizados bantos. Uma linha que sustenta essa premissa é a etimologia da palavra zambiapunga que significa, segundo Guimarães (2003, p. 16) “[...] Zambí ou Nzambí-a-Mpungu é o Deus supremo de povos bantos do Baixo Congo. A relação

entre a palavra “zambiapunga” e o Deus supremo de africanos é a primeira evidência da origem religiosa do folguedo atual”.

O zambiapunga começou a participar de vários eventos, como: “a Feira do Interior ou a feira da Bahia (no final da década de 1980 e início de 1990) e Caminhada Axé (a partir de 1992), organizado pela FUNCEB<sup>2</sup> e com cobertura da TV Bahia” (CARVALHO, 2020, p. 227). O grupo ganhou maior visibilidade após participação na ECO 92 – Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1992, no Rio de Janeiro (SANTOS, 2015a).

Ganhou-se mais notoriedade, após uma reportagem, promovida pela Rede Globo de Televisão, no programa Brasil Legal, apresentado por Regina Casé, que apresentou e divulgou esse folguedo para o mundo. As gravações aconteceram nos dias tradicionais de apresentação desse folguedo, nos municípios de Cairu (na madrugada do dia da festa de Nossa Senhora do Rosário – sete de outubro), Nilo Peçanha e Taperoá (dia de Todos os Santos e véspera do Dia de Finados – primeiro de novembro) foi gravado um vídeo-documentário – da série Bahia Singular e Plural – pela TVE-Bahia que se intitulou “Caretas e zambiapungas” (JESUS, 2003; NETO, 2004).

Além disso, destaca-se que o grupo participou, em 1998 do 5º Panorama Percussivo Mundial (Percpan<sup>3</sup>), em Salvador-BA. O evento nesta edição retomou a configuração de origem: deu visibilidade à percussão como elemento principal. Importante movimento que descentraliza a pluralidade artística que está fora do eixo Rio-São Paulo, dando espaço a outras formas artísticas a se apresentarem. Na ocasião, o 5º Percpan reuniu 13 atrações de cinco países diferentes (Itália, Gana, Senegal e Japão, além do Brasil), e, dentre os convidados brasileiros, estão Hermeto Pascoal e os pagodeiros Bezerra da Silva, Zeca Pagodinho, Jovelina Pérola Negra e Gil (representando os Filhos de Gandhi). Além disso, houve três grupos nacionais que se apresentaram: o Zambiapunga, o Lactomia, e o Frutos do Manguê.

No mesmo ano, foi “[...] reportagem de capa no ‘caderno cultural’ do jornal *The New York Times*, em 9 de abril de 1998” (CARVALHO, 2020, p. 227, grifo nosso), intitulado “*Beats to awaken world of spirits*” (Batidas para despertar o mundo dos espíritos). Segue um trecho retirado do jornal *The New York Times* que discorre sobre o zambiapunga:

2 Fundação Cultural do Estado da Bahia.

3 Para maiores informações, acesse: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq01049822.htm>.

Zambiapunga, in tall two-tone hats, black ski masks and wildly colorful outfits, marched around the stage flanked by two frisky costumed demons. Behind these musical spectacles were vestiges of religious ritual, where drums have long been used to communicate with both human and spirit worlds. Rituals, through their continuity, have long preserved traditional music (THE NEW YORK TIMES, 1998)<sup>4</sup>.

Percebe-se a ênfase que a matéria destinou aos aspectos folclóricos representados pelos personagens do folguedo, os vestígios religiosos e espirituais presentes pela ancestralidade e a musicalidade marcante e cativante. Destaca-se, ainda, a participação no Festival de Ritmos do Mundo (um evento musical) em 2003, no Marrocos: o apogeu do grupo (SANTOS, 2015a).

O mundo de mistério e espanto dos caretas e do zambiapunga é o tema deste documentário da série Bahia Singular e Plural. Careta é o nome dado à máscara e, por extensão, ao mascarado que participa, não só do Carnaval, como de outras festas populares da Bahia. E zambiapunga é um grupo de caretas, que faz um cortejo de madrugada, dançando e acordando a cidade com um som atordoante, tirado de enxadas, tambores, cuícas e búzios.

## **METODOLOGIA**

---

Esta investigação propõe a reformulação das bases epistêmicas do professor que ensina matemática, participante do processo formativo aqui proposto. Tal intento requererá dos professores um processo de revisão das concepções estabelecidas na prática docente por meio de trocas intersubjetivas e de compartilhamento de saberes teórico-metodológicos, que podem ser incorporadas por esses sujeitos, a fim de ressignificar o seu fazer pedagógico cotidiano.

A natureza do objeto de estudo desta pesquisa possui características de compreensão e interpretação de sujeitos a partir de um determinado fenômeno, inserindo-se na abordagem qualitativa de cunho descritivo e interpretativo (BOGDAN; BIKLEN, 2010), com uma abordagem fenomenológica. Não parece ser supérfluo salientar que esse viés “[...] pesquisa a realidade mediante suas manifestações e torna o sujeito perceptor lúcido a respeito do sentido que o mundo faz para

---

4 <https://www.nytimes.com/1998/04/09/arts/arts-abroad-a-clangor-to-awaken-a-world-of-spirits.html>

si, incluindo nessa lucidez, a ativididade para com o sentido que o mundo faz para os outros com quem está". (BICUDO, 2004, p.111-112).

Diante dessa busca da compreensão do "[...] significado comum para vários indivíduos das suas experiências vividas de um conceito ou um fenômeno" (CRESWELL, 2014, p. 74), optar-se-á pelo uso da metodologia de Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2018). Esse dispositivo analítico constitui-se a partir da essência hermenêutica que lhe confere um caráter processual flexível e dinâmico, o qual requer um envolvimento do pesquisador antes, durante e após a categorização, para que se deem as apropriações de base que propiciem um amadurecimento para a escrita da etapa final do processo intitulado metatexto.

Utilizar-se-á como instrumentos de coleta de dados: o diário de campo do pesquisador, a gravação em áudio, a observação, o questionário, o registro documental das elaborações das atividades em Etnomatemática e a entrevista semiestruturada com professores participantes e estudantes voluntários que realizarem o desenvolvimento da proposta de ensino. A seção subsequente objetiva contextualizar as etapas cogitadas para serem empreendidas na pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

### **OS IDEÁRIOS QUE SUSTENTAM A ETNOMATEMÁTICA**

O processo de catequização dos povos aqui encontrados (Brasil), por exemplo, para além de um controle social, representa um mecanismo de justaposição de ideias, tradições, costumes e saberes-fazeres sobre os povos colonizados. Essa condição de opressão e negação da cultura na época, perpassa, também, pela ocultação de formas de raciocínios matemáticos latino-americanos. Corroborando tal perspectiva, Vergani (2007, p. 11) acrescenta que "[...] esse enfoque elitista se apoia na tradicional sobrevalorização social da matemática, encarada como critério fundamental de sucesso/competência".

Os elementos do humanismo e do historicismo que regem a prática da Etnomatemática revelam matemáticas próprias presentes em diferentes grupos socioculturais, resgatando nesses aspectos, identidades socioculturais (D'AMBROSIO, 2007). Nesse sentido, defende-se que a Etnomatemática, pautada no processo de eticidade, busca recuperar a dignidade cultural do ser humano por meio de uma

valorização de corpos e saberes que, antes, eram ocultos. Nesse viés, D'Ambrosio (2001) acrescenta que:

A dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social que se dá, muitas vezes, por não passar pelas barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, inclusive e principalmente, no sistema escolar. Mas também por fazer, dos trajes tradicionais dos povos marginalizados, fantasias, por considerar folclore seus mitos e religiões, por criminalizar suas práticas médicas. E por fazer de suas práticas tradicionais e de sua matemática, mera curiosidade, quando não motivo de chacota. (D'AMBROSIO, 2001, p. 9)

Assim, Knijnik (2001) reforça a necessidade de se introduzir no currículo temáticas que englobam uma diversidade cultural, visto que essa tentativa de confluir aspectos culturais no espaço acadêmico/escolar, pode deflagrar uma conscientização ética, política e cidadã na sociedade moderna. Diminuindo, assim, as diferentes formas de injustiças sociais que estão presentes no âmbito escolar.

À vista disso, a utilização da Etnomatemática pode contribuir para enfrentar e ressignificar esses aspectos, uma vez que se assume no ambiente escolar por meio deste programa de pesquisa, uma postura de emancipação social, de conscientização civilizatória, de valorização cultural e reconhecimento das epistemes e de formação identitária. Aliado a isso, visa-se à luz da Etnomatemática observar, investigar e compreender a matematização desenvolvida por um grupo social/cultural, a fim de reconhecer e valorizar os diferentes modos de produzir conhecimento.

Assim, a Etnomatemática pode ser traduzida como um processo heurístico, holístico e transcultural que objetiva descortinar as epistemes de cunho matemático que diferentes contextos socioculturais produzem. Que, por vezes, são diferentes daquelas produzidas pela academia, mas que, sobretudo, não podem ser desconsideradas. Ou, ainda, mais degradante, consideradas hierarquicamente inferiores (KNIJNIK et al., 2019).

Na perspectiva do Programa Etnomatemática, D'Ambrosio (2001) considera que o caráter holístico da Educação pressupõe:

- a) o aluno que está no processo educativo como indivíduo procurando realizar suas aspirações e responder às suas inquietudes;
- 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'AMBROSIO, 2001, p. 69)

O carácter holístico que a concepção d'ambrosiana se propõe busca revelar epistemologias próprias de grupos socioculturais que estão presentes na realidade multifacetada. Nessa direção, admite-se que a “[...] transdisciplinaridade é um enfoque holístico, que procura elos entre peças que por séculos foram isoladas” (D’AMBROSIO, 2016, p. 54)

Além disso, objetiva-se respeitar isometricamente e legitimar a cosmovisão dos membros - que são produtos e produtores de conhecimento - de diferentes grupos culturais, imbuído de cidadania, alteridade e eticidade. Aspectos esses que colocam a Etnomatemática como um importante instrumento político na/para dimensão escolar.

Em face das considerações supracitadas, a Etnomatemática pode auxiliar para o processo de reconhecimento das singularidades de produzir matemática dos membros do grupo do Zambiapunga, contribuindo para um afastamento da herança colonial que, sobremodo, tonifica os padrões estabelecidos em detrimento a um único prisma: o europeu. Nesse campo que aproxima a Etnomatemática da perspectiva decolonial, visto que ambas buscam, por meio da humanização entre corpos e territórios, dar visibilidade e novos significados aos pensamentos historicamente subalternizados.

Disto isso, manifestar esse folgado “[...] produz múltiplos saberes, inclusive, os de seios matemáticos que podem ser entendidos, traduzidos e trazidos à luz por meio da Etnomatemática” (EÇA; MADRUGA, 2023, p. 14). Por isso “[...] incluir no currículo esse debate epistemológico que considera em sua estrutura a cosmovisão da realidade social, requer a promoção de mudanças/renovação epistêmicas das bases que compõem o fazer pedagógico” (EÇA; MADRUGA, 2023, p. 22), sobretudo, exige uma reformulação do sistema educativo a serviço dos saberes subalternizados.

## **POSSÍVEIS SABERES MATEMÁTICAS PRESENTES NA MANIFESTAÇÃO DO ZAMBIAPUNGA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Visa-se à luz do programa da Etnomatemática – mecanismo político educacional no combate às diferentes formas de injustiças sociais – dar visibilidade aos modos de se matematizar da manifestação cultural, não hegemônica, do Zambiapunga. Para tanto, busca-se reconhecer e valorizar as formas de conhecimento matemático presentes na manifestação cultural do Zambiapunga por meio,

por exemplo, da feitura ou exploração dos aspectos geométricos dos instrumentos que compõem essa tradição, como: os tambores, enxadas, búzios, pratos de metal ou cuícas. A Figura 2 a seguir ilustra alguns desses instrumentos.

**Figura 2 – Instrumentos utilizados pelos membros do Zambiapunga.**



**Fonte:** Bastião (2012, p. 66).

Além disso, pode-se extrair dos arranjos musicais que constituem a musicalidade do grupo cultural, modelos rítmicos que podem se associar ao conhecimento matemático, tais como:

[...] nos tempos e nas durações dos sons; nas fórmulas dos compassos; nas medidas dos elementos sonoros, como intensidade e frequência – que se relacionam, respectivamente, ao volume e às alturas das notas musicais; na formação de escalas, acordes e outras relações harmônicas. (VAZ; PINHO, 2011, p. 180)

Atendendo, inclusive, a Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, conforme consta em seu parágrafo 6º do Art. 1º: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [de arte] de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008, p. 1). Convém, demarcar, ainda, os padrões musicais estabelecidos na musicalidade dessa tradição, como é ilustrado na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Padrões de notas musicais do Zambiapunga.



Fonte: Bastião (2012, p. 67).

Inclusive, tal perspectiva atende a Lei 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Isto é, a música passa a ser conteúdo curricular obrigatório nas instituições regulares de ensino. Nesse tocante, Bastião (2012, p. 59) afirma que

Apesar das orientações mencionadas nas diretrizes educacionais, muitas vezes conteúdos referentes à criação de arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras não são contemplados nos planejamentos curriculares das escolas.

Nesse ensejo, não basta apenas compreender os arranjos musicais, mas promover meios para que haja uma valorização dos elementos culturais e fortalecimento da identidade, da salvaguarda da memória dessa manifestação ancestral.

Ademais, há, ainda, o repertório artístico marcado de diferentes maneiras nas indumentárias e nos adereços (como o capacete em formato de cone) que compõem o grupo cultural. Notabiliza-se a presença de elementos geométricos regulares e não-regulares, planos e espaciais que se candidatam como um campo fértil para extração de *etnomodelos*<sup>5</sup>, segundo observa-se na Figura 4.

5 Representam “[...] artefatos culturais utilizados para possibilitar o entendimento e a compreensão de sistemas retirados da realidade dos membros de culturas distintas” (RODRIGUES; OREY; ROSA, 2021, p. 64).

Figura 4 – Elementos geométricos presentes nas indumentárias dos zambiapunguenses.



Fonte: Eduardo Cesana/Photo<sup>6</sup>.

No mais, as singularidades rítmicas corporais expressas no padrão dos movimentos de dança, ou a ordenação dos intrigantes na exibição do grupo, ou a feitura de elementos artísticos, também, dão sinais de aspectos de cunho matemáticos que podem ser catalisadores para discussões que ressignifique o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Às rigidez curriculares acabam conduzindo para a desconsideração de realidades locais e, por consequência, saberes e fazeres específicos, repletos de singularidades. Nesses contextos existem elementos matemáticos que são sucumbidos por uma Matemática - a acadêmica e escolar - que está alheia às suas peculiaridades. O programa Etnomatemático visa a exploração - por meio

6 Disponível em: <http://www.ecesana.com.br/zambiapunga>. Acesso em: 27 mai. 2023.

da matemática - de contextos socioculturais trazer à tona aspectos históricos, humanísticos, sociais, culturais e políticos da realidade.

O grupo cultural aqui discutido pode promover uma reformulação das bases epistêmicas dos profissionais da educação. Bem como pode salvaguardar as memórias ancestrais, o que, sobretudo, pode contribuir para o fortalecimento da identidade dos sujeitos pertencentes à região do Baixo Sul da Bahia. Nesse contexto, a Etnomatemática pode ser o instrumento teórico que solidificar essas premissas.

## REFERÊNCIAS

---

ABIB, P. R. J.; SANTOS, N. C. P. Zambiapunga-cultura popular e processos educacionais baseados na construção e afirmação das identidades. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 75-101, 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1246>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAHIA. **Decreto nº 18.731, de 29 de novembro de 2018**. Promove registro especial do bem de valor cultural que indica, e dá outras providências. Salvador, BA: Diário Oficial da Bahia, 2018.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. 475p., 2019.

BASTIÃO, Z. A. Prática de conjunto instrumental na educação básica. **Música na Educação Básica**, v. 4, n. 4, 2012. Disponível em: [http://www.abemeduacaomu-sical.com.br/revistas\\_meb/index.php/meb/article/view/134/56](http://www.abemeduacaomu-sical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/134/56). Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. 3. versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso: 10 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

CARVALHO, C. A. **Caretas e zambiapungas: a influência centro-africana na cultura do Baixo Sul (BA) e a história da região**. 2020. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01122020-185306/en.php>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CASTRO, Y. P de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D’Ambrosio, U. **Educação para uma sociedade em transição**. LF Editora, 2016.

EÇA, J. L. M. **Formação continuada à luz da etnomodelagem: Implicações para o desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201820004D.pdf>. Acesso em: 14 NOV. 2023.

EÇA, J. L. M.; MADRUGA, Z. E. de F. Investigando os saberes matemáticos do zambiapunga por meio da Etnomatemática: possibilidades de reformulação do modelo hegemônico nos processos de ensino e aprendizagem da matemática. **Identidade! [S. l.]**, v. 28, n. 1, p. 32–57, 2023. Disponível em: [https://revistas.est.edu.br/periodicos\\_novo/index.php/Identidade/article/view/2626](https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/2626). Acesso em: 11 dez. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRALDO, V. A.; MATOS, D.; QUINTANEIRO, W. Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada: La matemática en la encrucijada. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 49-66, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8080639>. Acesso em: 5 mar. 2023.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bglv5>. Acesso em: 10 mar. 2023.

KNIJNIK, G. Educação matemática, exclusão social e política do conhecimento. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 14, n. 16, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10614>. Acesso em: 8 mar. 2023.

KNIJNIK, G. *et al.* **Etnomatemática em movimento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Coleção Tendências em Educação Matemática.

KNIJNIK, G. Itinerários da etnomatemática: Questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 161-176, dez. 2002. Disponível em: <https://encurtador.com.br/BDJU1>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MASCARELLO, C. A. **Formação por competências no Ensino Médio**: desdobramentos para a organização escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitário da Região de Chapecó, Chapecó - SC, 2019.

REIS, W. S. dos.; GIRALDO, V. As legislações étnico-raciais de currículo como uma política decolonial de educação. 2022.

RODRIGUES, J.; ROSA, M.; OREY, D. C. O (re)descobrimento do conhecimento matemático fora da escola a partir de uma trilha de matemática: Um estudo fundamentado na etnomodelagem. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas socioculturales de la educación matemática**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 54-75, 2021. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/571>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, N. A. dos. Zambiapunga: quando a memória africana se revela no território do Baixo Sul. Organização Instituto de Desenvolvimento Sustentável do baixo Sul. **Trilhas patrimoniais dos caretas e zambiapunga**. Ituberá, BA: IDES, 2021.

SANTOS, N. C. P. dos. **Zambiapunga: educação, memória e identidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18448>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PARELES, J. Beats to awaken world of spirits. **The New York Times**, 9 abr. 1998. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1998/04/09/arts/arts-abroad-a-clangor-to-awaken-a-world-of-spirits.html>. Acesso em: 18 nov. 2023.

ULRICH, C. B.; LACERDA, G. H. F.; SILVA, E. dos A.; SCHUBERT, A. M. P. Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos candomblés: (en)cruzilhadas a conhecer. **Identidade!**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 105–119, 2022. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/2067>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VAZ, L. J. L. da R.; PINHO, M. de O. Música e matemática – um minicurso interdisciplinar. **ZETETIKÉ. Revista de Educação Matemática**, v. 19, n. 1, p. 179-194, 2011.

VERGANI, T. **Educação etnomatemática**: O que é? Natal: Flecha do Tempo, 2007. Coleção Metamorfose, número especial.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.019](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.019)

# IDEOLOGIAS DAS PRINCIPAIS TEORIAS GERAIS DA ADMINISTRAÇÃO E O SILENCIAMENTO DO RACISMO

**SARA LÚCIA DE LIMA**

Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, [sara.lima@ifsudestemg.edu.br](mailto:sara.lima@ifsudestemg.edu.br);

**ITAMAR DE OLIVEIRA CÔRREA FILHO**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa – UFV – [itamar.oliveira@ifsudestemg.edu.br](mailto:itamar.oliveira@ifsudestemg.edu.br);

**IZABEL CRISTINA DE LIMA**

Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, [izabel.lima@ifsudestemg.edu.br](mailto:izabel.lima@ifsudestemg.edu.br);

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar como a Teoria Geral da Administração (TGA), enquanto modo e produção que inspirou a dinâmica do sistema econômico capitalista em todo o mundo, pode ter influenciado na replicação e até mesmo na manutenção de práticas racistas em nossa sociedade, tendo em vista que o estudo do racismo precisa estar vinculado a um construto histórico, econômico e social, pois não são apenas condições objetivas, como a violência policial contra negros ou os recentes crimes praticados contra pessoas negras que favorecem a sua manutenção e muitas vezes, reforçam sua prática. Este artigo deveria conter referências conceituais, teóricas e metodológicas de obras nas quais se estudam o surgimento e o desenvolvimento do racismo, mas não foram encontradas bibliografias que relacionem as teorias da gestão tradicional e o racismo. Sendo assim, a orientação metodológica e a forma pela qual desenvolveu-se este estudo teórico, considerou as contribuições de autores clássicos importantes para discutir e comprovar a ideia central deste trabalho que consiste em analisar como as ideologias presentes nas principais teorias da gestão administrativa tradicional, bem como nas técnicas que permeiam o pensamento administrativo, até os dias de hoje, contribuíram para silenciar ou tornar invisível o racismo, ao normalizarem práticas de gestão que reforçam a estrutura de desigualdade racial.

**Palavras-chave:** Educação, Práticas de Gestão, Racismo, Teoria Geral da Administração.

## INTRODUÇÃO

---

O enfoque dado a este estudo não pretende desprezar e nem esquecer condições particulares de cada um dos campos explorados neste artigo, sendo assim, a análise de condições particulares em que o racismo e o capitalismo foram constituídos e se desenvolveram não é o cerne deste trabalho. O que se pretende aqui é discutir como as práticas de gestão tradicionais, com suas técnicas e ideologias, podem ter contribuído para a manutenção ou reprodução de práticas racistas, silenciando-as ou tornando-as invisíveis, a partir de uma visão crítica do arranjo econômico, social e político em que essas teorias se desenvolveram.

Apesar de se reconhecer que existem outras fragmentações das teorias de gestão tradicional, neste artigo optou-se por analisar a Escola Clássica e a Escola de Recursos Humanos e Comportamental, devido à proporção de sua propagação e influência nos modos de gestão em todo o mundo e também por se constatar que as ferramentas e técnicas do processo de saber dessas escolas, permeiam, até os dias de hoje, o pensamento administrativo.

Ao final deste estudo, serão abordadas algumas tendências atuais de gestão que, apesar de não se enquadrarem enquanto escola do pensamento administrativo, influenciaram no ensino da Administração e nos seus modos de gestão, por fornecerem ferramentas gerenciais que se tornaram, inclusive, um modismo para o campo e que também perpassam as nações e nacionalidades espalhando desigualdades sociais, econômicas e raciais, entre outras.

## METODOLOGIA

---

Buscou-se no primeiro momento levantar as referências conceituais, teóricas e metodológicas de obras nas quais se estudam o surgimento e o desenvolvimento do racismo, mas não foram encontradas bibliografias que relacionem as teorias da gestão tradicional com práticas racistas. Sendo assim, a orientação metodológica e a forma pela qual desenvolveu-se este estudo teórico considerou as contribuições de autores clássicos no pensamento ocidental importantes para discutir e comprovar a ideia central deste trabalho. Esta investigação, portanto, se enquadra como um estudo de revisão bibliográfica crítica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

As teorias de gestão tradicional, enquanto modo de produção, influenciaram e desenvolveram o sistema econômico, de modo que não há como falar de racismo sem falar de capitalismo, e nem falar de capitalismo sem falar de racismo. “Em suma: para se renovar o capitalismo precisa, muitas vezes, renovar o racismo”. (ALMEIDA, 2018, p. 144). Sendo assim, pode-se considerar que a força de trabalho do capitalismo é a exploração do operário, ou seja, a exploração daqueles que foram escravizados, negros, índios e mestiços, que em virtude do desenvolvimento do sistema capitalista e do ambiente econômico, sociocultural e político das cidades, já não podiam mais permanecer nesta condição porque, agora, as técnicas de repressão e violência usadas com o mesmo arbítrio e a mesma generalidade que eram usadas na fazenda, já não podiam mais ser usadas na cidade e escravo passa então, após a abolição da escravatura, para a condição de operário. (IANNI, 1978).

Os cientistas da Administração, sob alguns ideários como o de aumentar os lucros, obter a máxima eficiência, manter o monopólio do mercado e do processo de produção, criam técnicas e ideologias de gestão que influenciam os modos de produção cujo objetivo, na verdade, era o de manter a supremacia da classe dominante, através da exploração da classe racialmente dominada e para isso, valem-se da discriminação racial. Por isso, as teorias de gestão tradicional, ao propor a divisão acentuada do trabalho, a produção em larga escala, a superespecialização do trabalho, a divisão entre direção e a produção, a subordinação, a supervisão e o controle rígido, colocaram os homens como subproduto da lógica capitalista, tornando-os alienados, sem autonomia sobre o processo, o tempo e o produto do trabalho. Desvela-se assim, que, essas teorias, ditas como neutras pelos cientistas administrativos, permearam o pensamento administrativo da época em que foram criadas, e influenciam até os dias atuais, os modos de gestão, e, portanto, nada mais são que uma forma de se manter a superioridade racial, ou seja, uma forma de se manter a supremacia da classe dominante através da exploração do trabalho.

Essas técnicas e ideologias sobre a melhor forma de se fazer a gestão garantiram não só a eficiência produtiva. Elas garantiram também a manutenção da dominação de classe que usa a discriminação racial como justificativa necessária para a fácil exploração racial, uma vez que os operários (negros, índios ou mestiços) não tinham outra opção senão submeter-se à lógica mercantilista, a essas práticas exploratórias. Assim, Fernandes (1988) aponta que o preconceito e a discriminação

exerciam funções complementares tendo a mesma origem histórica, “reforçavam a dominação racial dos brancos e a compulsão social por manter o negro em seu lugar, isso é, conjurar qualquer possibilidade de rebelião racial.” (FERNANDES, 1988, p. 16).

É assim que as teorias de gestão tradicional, ao influenciarem os modos de produção, que obedecem à lógica do sistema capitalista, mantêm a dominação de classe e a exploração de uma classe dominada. Silenciosamente elas atuam na manutenção e reprodução de práticas racistas, uma vez que os explorados, ou superexplorados por esses modos de gestão, muitas vezes nem percebem a lógica perversa na qual estão submetidos e muitos menos possuem meios para fugir dessa opressão. Desse modo, pode dizer que o próprio “negro colabora, de modo inconsciente, com o branco para manter e reproduzir a ordem racial que fora absorvida pelo regime de classes”. (FERNANDES, 1988).

Outro efeito decorrente do modo de produção trazido pelas teorias de gestão tradicional é que elas, através de práticas discriminatórias silenciosas, escondidas na perversidade do sistema econômico que elas atuam, ajudam a difundir a imagem negativa do negro, reduzindo a imagem destes à apenas um subproduto necessário ao sistema capitalista. Portanto, os negros possuem sua motivação e o seu nível de aspirações limitados, pois internalizam a auto-imagem desfavorável, derivada das práticas discriminatória dos brancos. (HASENBALG, 1982).

Contudo, ao realizarmos a retomada histórica do contexto social, econômico e político dos Estados Unidos da América (EUA), da época em que as teorias da Administração foram criadas, observamos também que estas sofreram interferência de políticas de Estado que favoreceram a propagação dos modos de gestão com objetivo de regulação do Estado e do mercado. Por detrás delas se escondia um grande paradoxo. Um país dedicado a conquistar a independência e igualdade entre as nações, mas que dependia de um sistema de trabalho que negava essa liberdade e essa igualdade diariamente. (MORGAN, 2000).

Na história americana, a escravidão e a opressão são marcas dominantes. O direito dos ingleses se apoiava nas injustiças contra os africanos. (MORGAN, 2000). Em 1788, ano em que os Estados Unidos promulgam sua constituição, este país era agrário, e seu setor mais produtivo era baseado no trabalho escravo de africanos. O texto constitucional continha provisões que facilitavam a continuação da escravidão, visavam proteger o sistema escravocrata. Uma delas proibia que o congresso interferisse no tráfico de escravos até 1808 e a outra obrigava os estados que não

praticavam a escravidão a enviarem de volta ao seu território, os escravos fugidos. (JÚNIOR, 2007). Esta se justifica pelo fato de que até o início da década de 1980, os Estados Unidos formavam um território misto onde uma parte dos estados permitiam a escravidão e a outra não. (DUFOR, ROJAS e SILVA, 2015).

Esse propósito excludente da constituição foi confirmado em 1856, através do julgamento do famoso caso Dred Scott v. Sanford, pela Suprema Corte estadunidense. Esta, afirmou em seu julgamento que Scott não era parte do corpo político dos Estados Unidos, ou seja, julgou pela ausência de cidadania de descendentes de africanos, mesmo que tenham nascido em estados livres deste país. Assim a Suprema Corte, reconheceu judicialmente a relação de dominação onde “brancos eram cidadãos e os negros eram objetos (*subjets*), mesmo que nascidos em territórios livres do E.U.A.” (DUFOR, ROJAS e SILVA, 2015).

Em vista disso, a submissão dos negros manteve-se legalizada e judicialmente aprovada (DUFOR, ROJAS e SILVA, 2015). A escravidão que parecia estar próxima do desaparecimento, em várias partes do mundo, continuava crescendo nos Estados Unidos, vertiginosamente, entre 1783 e 1861, antes da Guerra Civil. Esse fenômeno em questão, conhecido como Segunda Escravidão, representa um processo amplo em que os EUA foram um dos casos mais importantes e que tinha como objetivo trazer inovações financeiras para este país através do aumento da produtividade. (BAPTIST, 2013).

Anos depois, em 1º de janeiro de 1863, o então Presidente dos Estados Unidos, Abraham Lincoln, assinou o Ato de emancipação e mais de 4 milhões de escravos negros deste país foram libertos. Dois anos após a vigência deste ato foi proposta a 13ª Emenda à Constituição estadunidense e esta foi ratificada por todos os estados federados (DUFOR, ROJAS e SILVA, 2015). Em seu texto, a emenda previa a proibição da escravatura.

Além desse marco importante, que sucedeu ao processo de abolição da Segunda Escravidão, temos também a entrada em vigor da 14ª Emenda Constitucional, que também foi plenamente ratificada. A partir dela, presumia-se que todas as pessoas, nascidas nos Estados Unidos, seriam consideradas cidadãos estadunidenses. Entretanto, o que se pode constatar, após essas duas emendas é que a atual conjuntura social, econômica e política em que se encontrava os EUA não seria facilmente alterada, nem mesmo estas normas de igualdade seriam interpretadas como deveriam. (DUFOR, ROJAS e SILVA, 2015).

O racismo usado para legitimar as demandas por igualdade democrática dos norte-americanos bem-nascidos e privilegiados, durante a Segunda Escravidão, mesmo após a publicação das emendas constitucionais, persistia. Os negros continuaram a sofrer intensa discriminação racial (DUFOR, ROJAS e SILVA, 2015). Após a Guerra Civil e a partir da vigência das emendas constitucionais os negros conquistaram o direito ao voto e houve uma mobilização política entre eles. As elites do Sul então, empenharam-se, com o apoio das elites do Norte, em reverter os ganhos dos negros. Para isso, utilizaram-se de violência e terror. (DOMINGUES, 2006).

Os anos seguintes nos Estados Unidos, fim do séc. XIX e início do séc. XX, foram de intensa segregação racial. Conhecido popularmente por Jim Crow, este momento da história foi constituído por um longo processo de conflitos sociais e políticos. Leis de segregação racial foram constantemente sendo aprovadas. A partir dessa nova conjuntura negros e brancos eram separados em hotéis, restaurantes, lojas, bondes, teatros, cinemas, cemitérios, barbearias, salões de beleza e em lugares públicos de todos países. Era proibida a dança entre negros e brancos e muitos estabelecimentos comerciais se recusavam a atender ou servir afro-americanos. Negros e brancos não usavam as mesmas praias ou piscinas, não faziam refeições juntos e o casamento entre as duas raças era proibido por lei em vários Estados (DOMINGUES, 2006).

A segregação refletia nas escolas, nas fábricas, nas igrejas, nas bibliotecas e nos hospitais. Pacientes negros tinham seção separadas dos brancos em hospitais. Médicos negros não podiam tratar pacientes brancos. Prevalcia um clima de tensão e animosidade, baseados na supremacia racial. Negros eram hostilizados e sofriam todas as formas de violência. A forma de violência que mais se destacava nessa época era o linchamento. Entre os anos 1882 e 1946, segundo dados do Instituto Tuskegee, 4715 pessoas foram linchadas e dessas, três quartos eram negras (DOMINGUES, 2006).

O não reconhecimento da igualdade entre negros e brancos e a crença na superioridade das raças levou a criação de vários grupos nos Estados Unidos. Um desses, conhecido como os *Ku Klux Klan* (KKK), perseguiram e queimavam negros por serem de outra raça. Em 1921, a KKK, possuía mais de dois milhões de membros. O racismo, portanto, continuou sendo a causa dos conflitos no século XX e continuava a mobilizar a sociedade estadunidense contra os negros. (GERHARDT e AZEVEDO, 2015).

Os últimos anos da década de 1910 foram marcados pelo agravamento dos antagonismos raciais nos Estados Unidos, diante das leis segregacionistas e dos linchamentos que se alastravam desde o século anterior. Os negros viviam submetidos a um regime de marginalização social, política e econômica. (DOMINGUES, 2006). Além da segregação e do linchamento, o início do século XX, foi marcado também por um processo eugênico. Esse processo tomou grandes proporções nos EUA. Os norte-americanos, familiarizados com as teorias eugênicas da Europa, adotaram a eugenia como forma de controlar a reprodução de humanos que fossem considerados “indesejáveis” pela supremacia norte-americana. (COSTA, OLIVEIRA e SANTOS, 2020).

A eugenia norte-americana, por ter sido adotada por grande parte da população e pelo governo, tornou-se uma prática familiar entre todos. Essa prática, portanto, tinha respaldo social e era considerada, com frequência, relacionada ao racismo científico, aos conceitos de melhoramento racial. Utilizando-se do respaldo social, chegou-se ao ponto de ser emitida, em 1927, uma decisão que considerava constitucional a esterilização por eugenia. (COSTA, OLIVEIRA e SANTOS, 2020).

É neste contexto social de segregação, eugenia, linchamento e opressão contra as pessoas negras que foram criadas as primeiras teorias gerais da Administração. A primeira delas é a Escola Clássica, tradicionalmente baseada nos pensamentos de Frederick Taylor e Henry Ford. A base de pensamento desses autores tem suas raízes no final do século XIX, todavia permeia até hoje as práticas de gestão das organizações, sendo inclusive aprimorada por áreas do saber como a Engenharia de Produção.

Taylor, considerado o “pai da Administração”, era engenheiro mecânico e homem branco. Iniciou suas atividades de trabalho como operário, mas logo passou para escriturário, maquinista, contramestre (gerente) e finalmente engenheiro chefe. Aos 27 anos, em 1883, Taylor se forma em Engenharia Mecânica no Instituto de Tecnologia de New Jersey. (RAZZA, 2010). Taylor (1980) defendia a divisão acentuada do trabalho e a separação entre setores de planejamento e processo operacional são variáveis que, no setor produtivo, possibilitam o aumento da eficiência produtiva. Todavia, ressaltava que nas organizações da época os trabalhadores possuíam um grande controle do saber administrativo, em comparação com a diretoria. Isto era um fato que dava poder aos mesmos, permitindo boicotes no processo de produção, “o que chamava de ceras”. Para aumentar o controle sobre o processo de produção, o autor defendia uma acentuada divisão do trabalho,

iniciando pela nítida separação entre direção e operação. Cabe, assim, à direção aprender os processos operacionais realizados pelos trabalhadores e cumprir a função de planejar, coordenar e controlar todas as atividades administrativas. Os operários devem apenas seguir à risca cada uma das funções determinadas e não analisar o trabalho, visto que os mesmos não têm tempo e dinheiro para isso. Para cumprir tal função conforme o determinado, e partindo do pressuposto que os trabalhadores são “vagabundos” e “preguiçosos” por natureza, o sistema de controle deveria ser direto e rígido, o que possibilitaria evitar as ceras e fazer com que cada trabalhador cumprisse rigorosamente cada uma das funções padronizadas.

Em síntese, os métodos de Taylor contribuíram para a constituição de uma teoria do pensar administrativo, que se baseava na superespecialização do trabalho, com nítida divisão entre direção e produção, e na sistematização de estudos visando o planejamento rígido e formal. Deve-se ressaltar, contudo, que esses métodos, apesar de darem resultados na lógica da eficiência econômica, geraram sérios resultados negativos, não só pelo desemprego em massa, mas nas condições físicas dos trabalhadores, pela intensidade do ritmo do trabalho, ampliando a exploração pela mais-valia relativa. Observa-se ainda que a própria linguagem de Taylor, ao tratar dos funcionários, representava a visão de mundo que o autor tinha dos operários, como peças substituíveis de um sistema produtivo, que levava em consideração apenas a maximização dos retornos produtivos.

A ideia de Taylor sobre a gestão era sustentada pela crença na harmonia administrativa, na qual os interesses dos patrões e operários poderiam ser resolvidos por meio de uma gestão eficiente. Essa lógica de trabalho, contudo, representava não só a busca pela ordem e permanência do *status quo*, mas uma forte influência *Quaker*, que sintetizava a crença e resolução dos problemas pelo trabalho. Havia assim, fortes relações entre a ética protestante e o espírito do capitalismo. Ou seja, aqui o puritanismo trouxe para a vida econômica o que faltava para a época. Motta (1994) levanta ainda a própria hipótese da personalidade de Taylor, do tipo aval-compulsivo, ter refletido também na sua filosofia de administrar, principalmente na obsessão pelo controle.

Outro autor que faz parte desta corrente de pensamento administrativo é Henry Ford, nascido nos Estados Unidos e que se descreve como industrial, inventor, empresário. Assim como Taylor era um homem branco. Em sua obra intitulada, *Minha vida, Minha obra*, afirma que a sua primeira lembrança era a de que o trabalho agrícola, considerando os resultados obtidos, requeria um esforço excessivo.

(FORD, 1926). Ford foi fundador de um dos setores automobilísticos dos Estados Unidos. O mesmo assume em seu livro, "*Minha vida e minha obra*", que adotou na íntegra os métodos de Taylor como procedimentos administrativos, todavia, com algumas inovações. Quanto ao processo de produção, Ford (1926) criou esteiras e fez modificações no *layout* da fábrica, o que facilitou a chegada dos produtos aos funcionários, reduzindo o tempo morto (tempo em que o trabalhador não produz, por não ter mercadorias ou insumos). Tal modo de sistematização dos processos, na busca da redução do tempo morto, até alguns anos atrás se manifestava formalmente em algumas disciplinas da Administração, como Organizações & Métodos, que se baseavam nas melhorias da eficiência dos processos operacionais e administrativos.

As propostas levantadas por Ford propagaram-se por todo o mundo após a Segunda Guerra Mundial e estenderam-se até a década de 1970. Conforme observa Druck (1999), as ideias consolidaram-se nos Estados Unidos porque existia um jeito americano de viver que correspondia à lógica de consumo em massa, que sustentava o consumo e a produção das empresas que adotavam este modo de gestão. Nesse período, o capitalismo nos países imperialistas alcançava taxas de crescimento econômico expressivas com a melhoria do padrão de vida, a preservação da democracia de massa e a diminuição das ameaças de grandes guerras entre capitalistas. Aliando-se a uma política de Bem-Estar Social (*keynesiana*), o fordismo teve um surto de expansão internacional, envolvendo uma série de outras nações. (DRUCK, 1999).

Lipietz (1991) ressalta ainda que havia um "compromisso fordista" entre o Estado, as leis trabalhistas e os modos de produção, que facilitava e sustentava o modo de gestão. Pois havia: legislação sobre o salário mínimo e as convenções coletivas, levando a sua generalização, e indução do aumento do poder aquisitivo dos trabalhadores, de acordo com o aumento da produtividade; previdência social que possibilitava à população manter-se como consumidora, mesmo quando impedida de exercer alguma atividade assalariada; e emissão de moeda, controlada pelo banco central, de acordo com as necessidades da economia, levando à desvinculação entre a moeda em circulação e as reservas em ouro. De acordo com Lipietz (1991), "o 'compromisso fordista' realizava a conexão entre produção de massa e consumo de massa crescente". Foi recebido pelo mundo inteiro no desfecho da guerra como *o american way of life*, um modelo produtivista e 'hedonista', isto é,

fundado na busca da felicidade através do aumento das mercadorias consumidas por todos.

Logo depois da Escola Clássica, em 1930, surge a Escola de Recursos Humanos, que tem como um de seus principais autores Elton Mayo, nascido na Austrália. Ele era um homem branco, que realizou experiências em uma fábrica da *Western Electric Company*, situada em Chicago no bairro de Hawthorne. Quanto às variáveis históricas que motivaram o seu surgimento, existem autores de cunho funcionalista, como Chiavenato (2004), que sustentam a crença de que se tratava de um momento histórico em que se buscou contrapor as ideias da Escola Clássica, acusada de precarizar o trabalho, para seguir um processo de humanização das organizações. Todavia, esta visão não leva em consideração as relações de poder e interesses que permeiam a Escola de Recursos Humanos. Ao contrário do que afirma Chiavenato (2004), pelo menos dois outros motivos sustentaram o seu surgimento. O primeiro relaciona-se ao fato de que, naquele momento histórico da sociedade americana, ao resolverem os problemas econômicos mais imediatos, abriu-se espaço para o atendimento dos problemas humanos. Dessa forma, verifica-se a substituição da autoridade formal pela adoção de técnicas de persuasão, que, segundo Motta (2010), estavam mais ligadas às novas configurações organizacionais e de trabalho. A automação desloca a função produtiva para a de controle, eliminando a possibilidade da hierarquia simples da Escola Clássica, o que reforça a necessidade de cooperação e comunicação. O segundo motivo está relacionado com o fortalecimento dos sindicatos, o que exigiu métodos de controle que superassem o controle autoritário pelo controle psicológico. Isto, porque os representantes da Escola Clássica viabilizaram a primeira fase do capitalismo monopolista, mas suas tentativas de obter, através da força, a “harmonia” nas relações trabalhistas mostraram-se bastante limitadas. Tais métodos não contribuíam para reduzir a dissonância cognitiva do funcionário em relação à exploração de sua força de trabalho, e esta fragilidade abriu espaço para contestações individuais e organizadas ao sistema, que acabaram por fortalecer o movimento sindical. Assim, a Escola de Recursos Humanos buscou solucionar as falhas da Escola Clássica, formulando uma resposta intelectual ao sindicalismo e dando continuidade à ideologia da “harmonia administrativa”. (PAES DE PAULA, 2002).

Os resultados das investigações de Mayo (1949) apontaram para a possibilidade de criação de princípios e técnicas que corroboraram a ideia de que as motivações não se limitam apenas a questões econômicas, mas também sociais.

Isto incitou a criação de políticas e estratégias de motivação baseadas em novas formas de recompensa e sanções não materiais.

Outra observação dizia respeito ao ambiente de trabalho. Girava em torno da transformação de um contexto de atividades monótonas, com pouca interação social, em um ambiente mais amigável, que permitisse a ampliação de grupos sociais, maior motivação e conseqüentemente maior produtividade para as organizações. Ou seja, quanto maior a integração social do grupo, maior será a sua vontade de produzir, ao contrário do que dizia a Escola Clássica, que colocava os fatores físicos como determinantes. Hoje, existem diversas organizações que fazem uso de jogos lúdicos dentro do próprio ambiente de trabalho, bem como realizam trocas de funções entre os membros para evitar a monotonia e possibilitar o aumento do comprometimento dos envolvidos. No mesmo sentido, foi possível observar que nem sempre os modos de controle direto presentes na supervisão rígida defendida por Taylor, geravam resultados satisfatórios. Isto abriu espaço para a adoção do controle também de maneira indireta, principalmente por meio de mecanismos subjetivos.

Por fim, os estudos contribuíram para se pensar as relações informais como um meio de manifestação e a existência de leis próprias que regem e determinam a produção (ou seja, o comportamento do empregado é baseado no comportamento dos grupos e organizações informais, cada empregado não age isoladamente). Isso implicou na preocupação com o controle, inclusive dos procedimentos informais, que permeiam geralmente os procedimentos subjetivos.

Ao analisar as bases ontológicas que perpassam o pensamento de Elton Mayo, Paes de Paula (2002) ressalta que a ideologia da harmonia administrativa, iniciada por Taylor, tem continuidade em Mayo, pois o autor se preocupava em evitar os conflitos e promover o equilíbrio nas organizações. Para Mayo, os conflitos industriais eram vistos como meros desajustes e não conflitos de lógicas. Por considerar o conflito como essencialmente mau, Mayo propunha investimentos em mecanismos que tornassem os objetivos organizacionais e individuais convergentes e as relações mais harmoniosas, garantindo a continuidade da lógica da harmonia administrativa. É assim que as dinâmicas de grupo, bem como a participação do funcionário na organização, passam a ser amplamente utilizadas como instrumentos promotores do consenso influentes no nível psico-afetivo.

O positivismo é a base da lógica cooperativa e integradora que permeia a Escola das Relações Humanas: é a partir das máximas cooperação, consenso,

integração e participação que Mayo vai reequacionar a lógica eficientista da Escola Clássica. Nisto reside o caráter ideológico da Escola, que procurava dissimular a dominação através de discursos e práticas participativas, desviando a atenção de seu objetivo central que era manter a produtividade nas organizações.

Por outro lado, a Escola das Relações Humanas também herda características tayloristas, na medida em que mantém a separação entre planejamento e execução e prossegue escamoteando os conflitos, pois apenas substitui a contenção direta pela manipulação. Ou seja, na visão de Mayo, a solução dos problemas dos trabalhadores era um assunto reservado à direção (FARIA, 1985a).

A Escola de Recursos Humanos abriu espaço para a ampliação do uso da psicologia e, conseqüentemente, dos estudos relacionados ao gerenciamento do comportamento nas organizações. Neste sentido, a Teoria Comportamental dá continuidade às ideias e pressupostos da Escola Clássica, relacionando-se com o pensamento de autores que se baseavam principalmente nos estudos vinculados a questões motivacionais e nos modos de influenciar e gerenciar os trabalhadores nas organizações.

Um dos primeiros autores desta corrente é Herbert Simon, americano, considerado um dos melhores economistas de sua época. Simon era um homem branco, autor de vários livros e artigos em sua área. Em 1947 publicou o livro **Comportamento Administrativo**, que traz novos conceitos ao tratamento do processo de tomada de decisões e questões vinculadas às ideias de autoridade e lealdade nas organizações. O autor amplia as concepções referentes às tomadas de decisões, afirmando que, ao contrário do que pensavam os autores da Escola Clássica, nem sempre é possível tomar uma decisão ótima, mas apenas satisfatória. Isto ocorre porque existe uma racionalidade limitada ocasionada por restrições humanas (a impossibilidade de compreender o todo); de informações (a falta de informações para analisar as decisões) e de tempo (a escassez de tempo para compreender as possibilidades de uma decisão).

Vinculados às questões referentes às tomadas de decisões, o autor destacava os problemas dos conflitos presentes nas organizações, que geralmente se baseiam nas diferenças entre os interesses organizacionais e individuais. Ao aprofundar os processos subjetivos, o autor observa que todo o indivíduo tende a aceitar uma ordem por uma questão racional de escolha. Ou seja, o mesmo pondera sempre entre em acatar ou não a ordem, de acordo com um conjunto de valores predominantes. Assim, Simon (1965) propõe pensar a importância da constituição

da lealdade nas organizações, ou seja, de compreender os interesses e ofertar para os trabalhadores benefícios objetivos e subjetivos, possibilitando, em contrapartida, a sua entrega, no privilégio dos objetivos organizacionais.

Porém, por detrás dessa proposta de lealdade, há estudos que apontam o quão perversamente as organizações têm empregado os mecanismos objetivos e subjetivos para obter o controle e promover a cooptação subjetiva dos indivíduos. Pagés (1987) ressalta técnicas de imaginários, mitos e rituais como mecanismos para se criar uma identificação do empregado com a organização, o que tende a ampliar a possibilidade de manutenção da lealdade, em prol da obediência dos interesses organizacionais. Todavia, esses processos subjetivos de cooptação dos indivíduos geram também diversas doenças e sofrimentos psíquicos para os envolvidos, conforme apontam estudos sobre o tema (DEJOURS, 1992). As ideias desses autores contribuíram para o campo, no sentido de levantar questões para a gestão de relações humanas que interferem na interação e, conseqüentemente, nas relações de produtividade do trabalho. Todavia, conforme observa Rosa (1990), motivadas unicamente por uma lógica do aumento da produtividade nas organizações e do controle do comportamento dos indivíduos, as teorias mostram-se em completa adequação com o paradigma do sistema capitalista e seu papel ideológico.

Rosa (1990) sustenta o argumento, ressaltando que as sociedades capitalistas exigem a expansão contínua do mercado e isso é conseguido por um aumento progressivo da demanda de bens de consumo. Onde uma demanda genuína não existe, ela precisa ser criada. Onde as necessidades reais estão satisfeitas, o consumo precisa ser aumentado pela provocação de falsas necessidades. Para a manutenção deste sistema, e como seria impossível uma expansão continuada através do aumento da população, nada mais adequado do que uma teoria das motivações que apresente o ser humano como alguém com necessidades ilimitadas e constantes.

Sob o ponto de vista epistemológico, as teorias apresentam as mesmas tendências positivistas ao trazerem um caráter genérico e de replicação para todos os contextos sociais. No tocante às questões ideológicas, deduz em sua teoria da hierarquia uma inferência universal das necessidades humanas, desconsiderando o caráter histórico do ser humano. Assim, deve-se questionar até onde essas necessidades são inerentes ao ser humano ou poderiam ter sido modeladas pelo atual sistema econômico (ROSA, 1990).

Outro autor que também estão ligados à Teoria Comportamental é Douglas McGregor, cuja base de análise envolve os modos de tratar as pessoas nas

organizações. McGregor (1960), homem branco e americano, ressalta que existem dois modos de gestão de pessoas: o primeiro chamado de teoria x que vê os homens sob o ponto de vista econômico, e a teoria y que vê o homem enquanto ser social. Segundo esses pressupostos, o primeiro modo de gestão envolve uma relação autoritária e rígida, baseada nos modos tayloristas de gerenciar. Já as ideias da teoria y, com as quais o autor simpatiza e defende como um modo superior, apontam maneiras de gestão mais abertas e dinâmicas, relacionadas com as questões de participação dos trabalhadores.

Ressalta-se, entretanto, que, apesar da defesa na adoção de métodos participativos, os mesmos constantemente estão limitados aos interesses da cúpula, que decidem sobre as questões estratégicas da organização, apontando para uma flexibilização apenas para o que seja do interesse da organização. Ou seja, sob o ponto de vista ideológico, Tragtenberg (1980) ressalta que, ao utilizar técnicas participativas, a Teoria Comportamental seria responsável por criar nos funcionários uma “falsa consciência” de que são importantes no processo decisório, quando na verdade apenas endossam decisões que já foram tomadas. Observa-se, ainda, a mesma visão ontológica de crença na ordem e, assim, nas harmonias administrativas. Pois, conforme ressalta Faria (1985a), por detrás de todas essas panaceias, os problemas objetivos (econômicos, jurídicos, ideológicos) não são se quer referidos, inclusive as questões pertinentes aos conflitos, às relações de poder, são resolvidas com um “belo” estilo gerencial. Deste modo, todo o esforço de participação e também visando estabelecer um trabalhador como indivíduo apoliticamente comportado, é concebido sob o predomínio de uma racionalidade instrumental, que nega os conflitos internos e tem como base a lógica da conformação do comportamento do trabalhador.

Assim, sob a síndrome comportamentalista, o trabalhador não é em si um ser que age conscientemente, mas um ser que se comporta segundo padrões exteriores. Entendendo comportamento como “a conformidade a ordens e costumes ditados pelas conveniências exteriores, [o trabalhador] tornou-se uma criatura que se comporta” (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 51).

Feitas as considerações referentes à Escola Clássica e à Escola de Recursos Humanos e Comportamental, observa-se que, por detrás de cada uma das técnicas e princípios desenvolvidos, existia um contexto histórico e político que interferiu e permeou essas teorias. Entretanto, observa-se que as teorias não mencionam a escravidão, a segregação racial que existia nos Estados Unidos no período em

que aquelas foram criadas. A questão racial foi silenciada nas teorias. Por isso, podemos inferir, que essas primeiras teorias, que permeiam até hoje o pensamento administrativo, apontam para harmonias administrativas por negarem os conflitos e colocarem os homens como subproduto de uma lógica formal e linear. As teorias da gestão tradicional não consideram que suas categorias básicas são históricas e respondem às necessidades específicas dos sistemas sociais, apresentando-se apenas como um conjunto de técnicas neutras. Desse modo, mostram-se ideológicas (TRAGTENBERG, 1971, 1974).

Através do discurso da neutralidade escondem-se os artifícios usados pela classe dominante para tentar esconder as formas de opressão. Partindo dessa premissa, percebe-se que o preconceito e a discriminação racial sempre existiram, mas muitas vezes são escondidos, distorcidos, voluntariamente ou não. Sendo assim, evidencia-se que é através da falta de discurso, ou seja, do silenciamento, que as classes superiores usam o recurso ideológico, presentes nessas teorias, para esconder a realidade opressiva em que se vivem os negros.

Conseqüentemente, essas teorias promovem a invisibilidade do racismo e isso contribui para tornar o desenvolvimento da consciência negra ainda mais difícil e um possível confronto racial torna-se assim, cada vez menos provável.

Um exemplo clássico da invisibilidade da discriminação aconteceu nos Estados Unidos no ano de 1976 onde cinco mulheres negras entraram com uma ação judicial contra a empresa General Motors (GM) alegando que o sistema de senioridade da empresa na realidade reproduzia antiga discriminação contra mulheres negras. Todas as mulheres que foram contratadas pela GM a partir da Lei dos Direitos Civis de 1964 (lei que proíbe discriminação com base em raça, cor, religião e outros) foram demitidas em 1970. Na sentença ficou decidido pelo tribunal que este não era um caso de discriminação de gênero porque a GM já contratava mulher antes de 1964. Só que essas mulheres eram brancas. Já a questão racial foi rejeitada porque havia homens negros trabalhando na linha de montagem da fábrica da GM. E assim a justiça desagregou a acusação de discriminação racial e de gênero por parte de mulheres afro-americanas. (KERNER, 2012)

Por fim, se reconhece que não se podem inferir as reais intenções dos criadores das teorias gerais da administração. Entretanto, este estudo buscou identificar e desvendar a ideologia por detrás dessas teorias, pois verificou-se neste estudo que estas não consideraram a problemática racial que existia nos Estados Unidos na época em foram criadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Não podemos afirmar que as teorias de gestão abordadas neste artigo são racistas. Entretanto, pode-se verificar, após a análise do contexto social, político e econômico da época em que essas teorias foram criadas que, ao não abordarem a problemática racial dos Estados Unidos, essas contribuíram para silenciar e tornar invisível as práticas racistas.

Destaca-se que as técnicas e ideologias dessas teorias eram pautadas no mercado e tinham como objetivo manter a supremacia de classe. Para isso, valiam-se da discriminação racial, contribuindo assim, para a replicação e a manutenção do racismo.

Além disso, mesmo que simbolicamente, o processo de criação dessas teorias comprova a invisibilidade da população negra e a discriminação racial, pois, verifica-se que não há a participação de pessoas negras na criação das teorias de gestão tradicional. Essas teorias foram criadas por homens e homens brancos, detentores do poder, donos do processo de produção, donos do capital. Os negros, foram excluídos do processo de elaboração das técnicas e ideologias dos modos de gestão.

Ressalta-se que este estudo permitiu a análise de uma área ainda não explorada e que este estudo contribuiu para o avanço dos estudos deste campo. Os dados produzidos aqui ajudaram a explicar como o racismo se mantém e se reproduz em nossa sociedade em função dos modos de produção e poderá servir como base para outros estudos onde o destaque for o racismo.

Por fim, reconhece-se que a classe racialmente explorada não tem ou, tem poucas condições econômicas, políticas e socioculturais que possibilitaria elaborar uma articulada reação ao modo de produção no qual estão compulsoriamente inseridos. Entretanto, é preciso pensar novas formas de se estabelecer as relações trabalhistas, novas formas de se fazer a gestão, uma ordem econômica e social em que não mais prevaleça a diferença de classes e nem a exploração de uma classe racial para manter a supremacia de outra.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Livramento, 2018.

BAPTIST, E. E. **A Segunda Escravidão e a Primeira República Americana**. Scientific Electronic Library Online, São Paulo, jun 2013.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma revisão abrangente da moderna administração das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COSTA, C. D. S.; OLIVEIRA, K. K. D.; SANTOS, F. S. D. **O Pensamento Eugênico e a Validade das “Raças Humanas” no Século XXI**. Scientia Vitae, São Paulo, v. 10, n.30, 2020.

COSTA, A, S, M; SARAIVA, L A. **O Consenso, o Exemplo e a Inexorabilidade: Discursos Hegemônicos acerca do Empreendedorismo como Mecanismo de Reprodução do Capital**. In: XXXIII ENANPAD. *Anais...* Rio de Janeiro, 2011.

DEJOURS, C. **Uma nova visão de sofrimento nas organizações**. IN: CHANLAT. J. F. (org). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1992.

DOMINGUES, P. **A visita de um afro-americano ao paraíso racial**. Revista de História, São Paulo, v. 155, 2006.

DRUCK, G; BORGES, A. **Terceirização: balanço de uma década**. Cadernos CRH UFBA, n.37, p.111-139, jul./dez, 2002.

DRUCK, M, G. **Globalização e reestruturação produtiva: o fordismo e/ou japonesismo**. *Revista de Economia Política*, v.19, n.2, abr-jun, 1999.

DUFOUR, F. P.; ROJAS, C. C. C.; SILVA, S. G. **A atuação da suprema corte dos E.U.A. sobre direito dos negros: uma análise a partir do caso “BROWN V. THE BOARD OF EDUCATION”**. Anais do Evento de Iniciação Científica, Curitiba, 1, n. 4, 2015.

HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

FARIA; J, H. **O autoritarismo nas organizações**. Curitiba: Criar, 1985a.

FERNANDES, Florestan. **O protesto negro.** Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 15-17, 1988.

FORD, H. **Minha vida e minha obra.** Rio de Janeiro: Companhia editora Nacional, 1926.

FRANÇA FILHO, G. **A via sustentável solidária no desenvolvimento local.** O&S, v.15, n.45, p.140-154, Abr./Jun., 2008a.

GERHARDT, D. F.; AZEVEDO, W. F. D. **O preconceito estadunidense nas políticas internas e externas com a América Latina, durante a Guerra de Secessão e a expansão no século XX.** Revista Perspectiva, v. 8, n. 14, 2015.

**GUERREIRO RAMOS, A., A nova ciência das organizações – uma reconceituação da riqueza das nações.** São Paulo: FGV, 1981.

IANNI, O. **Escravidão e Racismo.** São Paulo: Hucitec, 1978.

JÚNIOR, J. F. **O combate à discriminação racial nos EUA: estudo histórico comparado da atuação dos três poderes.** Sociedade em Estudos, Curitiba, 2, n. 2, 2007. 53-61

KERNER, Ina. **Tudo é interseccional?: Sobre a relação entre racismo e sexismo.** Novos estudos CEBRAP, p. 45-58, 2012.

LIPIETZ, A. **Audácia: Uma Alternativa para o Século 21.** São Paulo: Nobel, 1991.

MAYO, E. **Hawthorne and the Western Electric Company.** The Social Problems of an Industrial Civilization. Routledge, 1949.

MCGREGOR, D. **The human side of emprise.** Cambridge: MIT Press, 1960.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORGAN, E. S. Escravidão e liberdade: o paradoxo americano. **Scientific Electronic Library Online**, Abril 2000. 121-150.

MOTTA, F. C. Dr. **Taylor no Semi-divã**. Revista de Administração de Empresas, Jan./fav, 1994.

MOTTA, F. C. **Teoria das organizações: evolução e crítica**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PAES DE PAULA, A.P. **Tragtenberg revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas e a burocracia flexível**. Revista de Administração Pública, v. 36, n. 1, p. 127-144, jan./fev., 2002.

PAGÉS, M. **Poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

RAZZA, B. M. E. A. **Da organização científica à ergonomia: a contribuição de Frederick Winslow Taylor**. A evolução histórica da ergonomia no mundo e seus pioneiros. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ROSA, C. P. **Maslow: ciência x ideologia**. In: XIV ENANPAD. Florianópolis, 1990.

RUSSO, G. M; LEITÃO, S, P. **O que é Terceirização: Uma análise desconstrutivista**. O&S; v.13, n.36, 2006.

SILVA, L, A, M. **Da informalidade à empregabilidade: reorganizando a dominação do mundo do trabalho**. Cadernos CRH UFBA, n.37, p.81-109, jul./dez, 2002.

SIMON, H, A. **Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965.

TAYLOR, F. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1980.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Moraes, 1980.

TRAGTENBERG, M. **A teoria geral da administração é uma ideologia?** Revista de Administração de Empresas, v.11, n. 4, p.7- 21, out./dez, 1971.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia.** São Paulo: Ática, 1974.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.020

# MATIZES OCULTAS: A JORNADA DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO POVO NEGRO (2009-2023)

**DIEGO MATOS ARAÚJO BARROS**

Licenciado em Pedagogia, Química e Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – CE. Especialista em Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – CE. Especialista em Biologia pela Universidade Federal de Lavras – MG e Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – BA. Mestre em Humanidades pela Unilab - CE. Doutorando em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA, [2023f0159@uesb.edu.br](mailto:2023f0159@uesb.edu.br);

## RESUMO

Neste estudo, mergulhamos na jornada kemética, guiados pela ética da serenidade e pela balança de *Maat*<sup>1</sup>, usando-a como metáfora para investigar a produção acadêmica brasileira sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos Livros Didáticos (LD) de Ciências Naturais no Ensino Fundamental (EF)<sup>2</sup>. Exploramos artigos científicos, dissertações e teses de 2009 a 2023 em bases nacionais, atualizando uma pesquisa de mestrado realizada em 2021<sup>3</sup> no POSIH da Unilab - CE. Nosso objetivo foi traçar um perfil dessa produção, analisando quando, onde, por quem e como essas pesquisas

- 1 Após uma profunda reflexão sobre a abordagem científica estabelecida, sentimos a necessidade de “romper” com seus padrões. Buscamos uma “nova” forma de conduzir nossa pesquisa em Ciências, adotando metáforas da filosofia de *Amen-em-ope* e da deusa egípcia faraônica *Maat* para orientar nossa atuação no mundo. A performance poética é incorporada em nossa abordagem, mantendo o rigor teórico-metodológico.
- 2 Neste manuscrito, utilizamos as siglas **ERER** (Educação das/para as Relações Étnico-Raciais), **LD** (Livro Didático) e EF (Ensino Fundamental).
- 3 Este texto é o produto de um estudo de mestrado realizado no período de 2019 a 2021. Agora, estamos disponibilizando este trabalho na forma de um artigo, impulsionados pelo nosso compromisso com a promoção da Equidade, Representatividade e Educação Antirracista no ensino de ciências. Após dois anos, realizamos atualizações e acréscimos no capítulo original, incorporando novos elementos pertinentes.

foram conduzidas. Inicialmente, identificamos 535 estudos de fontes como SciELO, BDTD, Catálogo de Teses da CAPES, GT 21 - ERER da ANPED, atas do ENPEC e Google Acadêmico. Após minuciosa análise de títulos, resumos, textos e palavras-chave, utilizando critérios de seleção, restaram apenas 9 trabalhos. Esses resultados ressaltam a carência de produções acadêmicas que abordem as Relações Étnico-Raciais nos Livros Didáticos de Ciências do Ensino Fundamental II

**Palavras-chave:** Estado da arte, Representação, População negra, Livro didático, Ensino de ciências.

## **DESVELANDO AS PÁGINAS ESQUECIDAS: A ODISSEIA DA INCLUSÃO NEGRA NOS LD DE CIÊNCIAS**

---

A exploração das páginas esquecidas dos LD de Ciências é um desafio que requer ética, cautela e prudência para preservar a justiça, o bem coletivo e a harmonia com a diversidade (AMENEMOPE, 2000). Essa abordagem é justificada pelo compromisso com o estudo e pela importância da temática das Relações Étnico-Raciais no campo educacional (MULLER; CARDOSO, 2017; SCHNEIDER et al., 2021; DUTRA, 2022; BARROS, 2021, 2023). Além disso, essa questão é relevante para toda a sociedade brasileira. Convidamos todos/as a se juntarem em uma jornada envolvente de (re)descobertas e reflexões.

Neste estudo, vamos trilhar os “caminhos da barca” da produção acadêmica brasileira para mapear teses, dissertações, monografias e artigos que abordaram as Relações Étnico-Raciais, com foco na representação da pessoa negra nos LD de Ciências do EF anos finais. A análise englobará trabalhos publicados e defendidos no período de 2009 a 2023, com o propósito de responder às seguintes questões de pesquisa: quais são as obras que tratam da representação da pessoa negra nos LD de Ciências? Quais são as principais universidades que produziram Teses e Dissertações sobre essa temática? Quais foram os objetivos das pesquisas realizadas nessas teses e dissertações? Existe uma concentração regional e/ou temporal nos estudos encontrados?

Junte-se a nós nesta jornada de descoberta e transformação, enquanto desvendamos os segredos guardados nas páginas esquecidas e exploramos a urgente necessidade de mudança nessa realidade. Nossa missão é construir uma educação mais inclusiva, na qual as vozes, histórias e contribuições do povo negro sejam dignamente representadas nos LD de Ciências do EF. Esta produção é um recorte atualizado de uma pesquisa de mestrado, que busca iluminar os caminhos do conhecimento e estimular reflexões sobre a importância de uma abordagem mais equitativa e representativa no ensino das ciências.

## **DESCOBRINDO AS RELÍQUIAS OCULTAS: A EPOPEIA DO REFERENCIAL TEÓRICO NA INCLUSÃO NEGRA NOS LD DE CIÊNCIA**

---

Como navegadores keméticos comprometidos com a causa, estamos cientes de que o racismo, o sexismo e a exclusão social são problemas que permeiam

tanto o Brasil quanto o mundo. Reconhecemos que essas questões não podem ser abordadas de forma isolada e distante da Educação. Autores como Bonilla-Silva (2017), DiAngelo (2018), Theodoro (2022) e Barros et al. (2023) nos alertam sobre a necessidade de enfrentar essas realidades e integrá-las ao contexto educacional.

Reconhecemos que o avanço na luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação étnico-racial foi resultado das batalhas e resistências dos movimentos sociais, em especial do movimento negro brasileiro. Autores como Domingues (2007) Santos et al. (2014), Soares (2016) e Pereira et al. (2020) ressaltam a importância desses movimentos como protagonistas fundamentais na luta contra os efeitos devastadores da escravidão dos povos africanos e afro-brasileiros, desde a diáspora forçada africana. “Eles desempenharam um papel essencial na transformação do cenário nacional diante dos efeitos nefastos e desumanos da escravidão dos povos africanos e afro-brasileiros no país” (BARROS, 2021, p. 31 [grifo nosso]).

De acordo com Barros (2021, p. 31 [grifo nosso]), “podemos inferir que, desde os primeiros seres humanos escravizados na África até sua chegada ao Brasil, os movimentos de resistência e luta individual e coletiva já existiam entre a população negra”. Essa afirmação reforça a ideia de que a resistência e a busca pela liberdade estiveram presentes ao longo da história, mesmo diante das condições desumanas impostas pela escravidão.

No contexto brasileiro, o Movimento Negro desempenhou um papel fundamental ao responder e resistir às diversas formas de opressão enfrentadas diariamente devido à brutalidade da escravidão imposta aos povos africanos. Diversas entidades e grupos foram protagonistas nessa luta, tais como a Sociedade Floresta Aurora - RS (GOMES, 2009), Quilombo dos Palmares - AL, Revolta dos Malês - BA, clubes como o Club 13 de Maio dos Homens Pretos - SP, irmandades como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário - RN, e jornais como a Raça - MG (PEREIRA et al., 2020; DOMINGUES, 2007; SOARES, 2016). Essas entidades e movimentos desempenharam um papel importante na busca pela emancipação e na valorização da cultura afro-brasileira.

O Movimento Negro (MN), conforme a perspectiva de Joel Rufino dos Santos (1994), é compreendido como um conjunto de ações coletivas e organizadas com o objetivo de combater o racismo, valorizar a cultura afro-brasileira, reivindicar direitos e buscar a igualdade de oportunidades para a população negra. Nesse sentido, o Movimento Negro abrange:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo, fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas, assistenciais [...], recreativas, artísticas [...], culturais [...] e políticas; e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, [...], - toda essa complexa dinâmica [...], constitui movimento negro. (SANTOS, 1994, p. 157, [grifo nosso])

As ações realizadas por pessoas negras abrangem uma ampla variedade de entidades e atividades que permeiam todas as esferas da vida. Essas iniciativas incluem esforços de autodefesa física e cultural, manifestações religiosas, ações assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas voltadas para o combate das desigualdades sociorraciais (SANTOS, 1994). Essas ações se espalharam por todo o país, carregando consigo um significado cultural profundo, valor artístico e função social, como destacado por Nascimento (1968). Entre os propósitos dessas ações estava a urgente valorização e resgate da cultura negra, frequentemente negligenciada e apagada do contexto nacional, especialmente no âmbito educacional.

Assim, a bandeira central do Movimento Negro era a inclusão obrigatória do ensino de história e cultura afro-brasileiras em todos os currículos escolares do Brasil. Essa demanda visava superar as lacunas históricas existentes e promover uma educação mais inclusiva e abrangente, que valorizasse e divulgasse a significativa contribuição afrodescendente para a formação da identidade nacional.

Após uma série de lutas e ações tensas, contraditórias e com avanços e retrocessos, a promulgação da Lei nº 10.639/03<sup>4</sup> em 2003 foi um marco significativo tanto nacional quanto internacionalmente na luta contra o racismo. Essa lei estabelece a inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todas as disciplinas do currículo oficial da Rede de Ensino. Isso traz à tona o debate sobre o racismo no campo educacional e busca promover a reeducação das relações étnico-raciais e a busca pela equidade racial na Educação brasileira.

Apesar das duas décadas desde a promulgação da Lei nº 10.639/03 e outras leis subsequentes, a implementação efetiva dessa legislação nas escolas públicas e privadas, assim como nas secretarias municipais de educação, tem sido limitada. Ainda há poucas ações concretas sendo adotadas para promover uma educação

---

4 A Lei nº 10.639/2003 incluiu a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da Rede de Ensino. Essa lei foi posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, que ampliou a inclusão da temática para abranger também a “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” no currículo oficial da Rede de Ensino.

antirracista, como apontam pesquisadores Benedito e Colaboradores (2023). Isso evidencia a necessidade de um maior compromisso e engajamento por parte das instituições educacionais na efetivação dos princípios e diretrizes estabelecidos pela legislação.

A Lei nº 10.639/03, em conjunto com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabeleceu a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos LD. Isso implica em realizar modificações e correções nos materiais, com o objetivo de valorizar e reconhecer plenamente a contribuição do povo negro na história do Brasil e da África. Essa incorporação requer a “ampliação dos referenciais textuais e iconográficos, além de uma abordagem sócio-histórica e cultural mais abrangente sobre a população negra” (MÜLLER, 2018, p. 78, [grifo nosso]).

Considerando as leis 9394/96 (artigo 26A) e 10639/03, que tratam da inclusão da História e Cultura Negra no currículo escolar, juntamente com o Parecer CNE/CP 03/2004 que estabelece as DCNERER (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais), e reconhecendo o papel significativo dos LD como dispositivos pedagógicos, ideológicos e de poder no currículo, com potencial para moldar a cultura escolar, embarcamos em uma exploração abrangente desse estado atual (APPLE, 1995; JULIA, 2001, SILVA et al., 2013).

## **A BARCA DE MAAT E A BALANÇA ÉTICA: NAVEGANDO ONTOLOGICAMENTE NO CAMPO METODOLÓGICO**

Objetivamos embarcar em acadêmica brasileira que abordou representação da população negra compreendido entre 2009 e 2023. É uma odisséia metodológica para mapear a produção questões relacionadas às Relações Étnico-raciais e à nos LD de Ciências no EF anos finais, no período

Nossa pesquisa teve como foco identificar artigos, monografias, teses e dissertações produzidas durante o período sobre essa temática específica. Além disso, nosso intuito foi identificar as principais instituições universitárias responsáveis por essas produções, examinar os procedimentos metodológicos empregados e esclarecer os objetivos das pesquisas encontradas. Também conduzimos uma análise da possível existência de concentrações regionais e/ou temporais nos estudos realizados. Para a condução desse estudo, utilizamos os descritores mencionados abaixo.

**Quadro 1-Descritores acionados para Revisão Integrativa da Literatura**

Descritores	
Educação da(as) relação(ões) étnico-racial(is)	Representação(ões)
Relação(ões) étnico-racial(is)	Iconografia(s)
Étnico-racial(is)	Imagem(s)
Ensino de ciência(s)	Ensino fundamental
Ensino de ciência(s) natural(is)	Negro(s)
Ensino de ciência(s) da natureza	Negra(s)

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), adaptado de Muller (2015), Bispo (2018) e Barros (2021)

Nessa jornada kemética do estado do conhecimento, empreendemos um estudo descritivo com abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2001; MINAYO, 2009), percorrendo o caminho da revisão integrativa da literatura científica, conforme as orientações de MacMillan e Shumaker (1997).

Como aventureiros destemidos, lançamo-nos em uma jornada metodológica pelas águas profundas em busca do conhecimento, apoiados por quatro movimentos cruciais propostos por Gough et al (2012): 1 - estabelecer o propósito da análise de forma suficientemente clara para guiar a seleção e coleta de dados; 2 – criar um conjunto de documentos que abranja todo o escopo da pesquisa relevante; 3 – Identificar e registrar as características a serem consideradas nos estudos, alinhadas com os objetivos da revisão; e 4 - analisar e interpretar os resultados individuais a fim de possibilitar comparações subsequentes. Esses passos metodológicos nos auxiliaram a conduzir uma investigação rigorosa e sistemática, visando obter resultados confiáveis e significativos.

Os estudos de revisão funcionam como bússolas que nos guiam pelo vasto oceano do conhecimento. Concebidos como análises da “produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo”, eles nos oferecem uma “visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas idéias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Assim sendo, nas investigações de revisão, encontramos um instrumento - ou melhor, um poderoso “remo em meio às águas profundas” (AMEN-EM-OPE, 2000, p. 2790280) - que nos auxilia a mapear e compreender a evolução de um campo específico, identificando as contribuições já realizadas, as lacunas a serem preenchidas e apontando as direções das futuras investigações.

O conceito de “Estado da Arte”, conforme abordado por pesquisadores como Teixeira e Megid Neto (2006), diz respeito a uma análise abrangente e aprofundada da produção acadêmica em uma área temática específica durante um determinado período de tempo. Essa abordagem nos capacita a compreender a situação atual do conhecimento em um campo específico.

[Estudos] descritivo-explicativos porque intencionam, num primeiro momento, identificar, descrever e explicar determinados fatos ou fenômenos – neste caso, a produção científica numa determinada área de pesquisa e, num segundo momento, estabelecer compreensão sobre o significado dessa produção no contexto da área de pesquisa. (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2006, p. 267)

Continuando nessa linha de raciocínio ao abordar o conceito de “estado da arte”, Teixeira (2008, p. 53, [grifo nosso]) destaca que “as pesquisas do tipo “estado da arte” poderiam ser também classificadas como “estudos básicos” de natureza descritiva e ‘estudos derivados’ de natureza analítica e interpretativa”. Dessa maneira, o pesquisador nos introduz a distintos focos e métodos de pesquisa empregados nos estudos mencionados.

Sendo assim, além de servirem como “um banco de dados regularmente atualizado, que oferece orientação para pesquisadores, estudiosos e demais interessados” (TEIXEIRA, 2008, p. 53, [grifo nosso]), as pesquisas do tipo “estado da arte” desempenham um papel crucial no campo dos estudos da ERE e na Educação em Ciências. Elas proporcionam uma compreensão mais precisa e profunda sobre um tema específico, contribuindo, dessa forma, para o progresso do conhecimento nessas áreas.

Ao longo de nossa jornada metodológica, nos deparamos com diversos pesquisadores, como Ferreira (1999), Rocha et al. (2001), Romanowski e Ens (2006) e Côco (2010), que adotam a terminologia “Estado do Conhecimento”. Esses estudiosos compreendem que essa abordagem representa uma metodologia de pesquisa voltada para a identificação das principais contribuições teóricas e práticas em um campo específico de estudo. Isso envolve a evidênciação de lacunas e inovações, bem como a provisão de possíveis direções para futuras investigações.

Nossa odisséia metodológica tem como objetivo mapear o conhecimento atual sobre a representação da população negra nos LD de Ciências do EF - Anos Finais em todo o país. Estamos em busca de identificar os estudos mais significativos, apontar lacunas existentes e propor novas perspectivas de pesquisa para avançar nessa área. Essa pesquisa adota uma abordagem social e educacionalmente

relevante, alinhada com as diretrizes de uma educação mais igualitária e diversa, ao explorar a representação da população negra nos materiais didáticos.

Considerando a ausência de preparação dos professores para lidar com conflitos étnico-raciais (MOREIRA; CANDAU, 2008), a representatividade significativa da população negra no Brasil, a falta de efetividade na implementação da Lei nº 10.639/03 (BENEDITO et al., 2023), a existência do racismo institucional e estrutural (ALMEIDA, 2018), a correlação entre racismo e desigualdades sociais (THEODORO, 2022), e a manifestação de práticas preconceituosas e racistas nas escolas (CAVALLEIRO, 2000; BARROS et al., 2023), optamos por conduzir o presente estudo.

Durante nossa pesquisa, adotamos um desenho metodológico em dois estágios distintos. Inicialmente, desenvolvemos um protocolo de investigação criteriosamente elaborado. Posteriormente, estabelecemos critérios de inclusão e exclusão dos estudos que integrariam nossa base de dados documentais, os quais seriam examinados ao longo da pesquisa. Essas etapas revelaram-se fundamentais para orientar nossa jornada pelos “Caminhos da Barca” em busca da “ética da serenidade”.

As coletas de dados foram conduzidas em bases de dados brasileiras, permitindo-nos acesso aos textos completos. Após conduzir várias pesquisas exploratórias, optamos por selecionar os descritores/palavras-chave mencionados anteriormente no quadro 1, em conjunto com a expressão “Livro(s) Didático(s)”. Esses termos deveriam estar presentes nos títulos, resumos, palavras-chave ou no corpo dos textos dos trabalhos indexados, permitindo-nos traçar um caminho de pesquisa mais preciso.

Para formar nosso conjunto documental de análise, realizamos investigações em diversas bases de dados, incluindo o SciELO, a BDTD, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as reuniões do grupo GT 21 - ERER da ANPED e os trabalhos publicados nas atas do ENPEC, além do Google Acadêmico. Essas investigações ocorreram entre janeiro de 2009 e janeiro de 2023, abrangendo um amplo espectro de estudos na área.

Endossando Muller (2015, p. 6), “[...] a maneira mais adequada de conduzir uma busca em bancos de dados é com o uso da “lógica booleana”. Inspirados por essa autora, “empregamos os conectivos booleanos E (AND), OU (OR) e NÃO (NOT) para a formulação das expressões booleanas” (MÜLLER, 2015, p. 6). Dessa forma, elegemos o conjunto de pesquisa ao utilizar os descritores do quadro 1 em combinação com o termo “Livro(s) Didático(s)”.

Para delimitar as categorias de análise, levamos em consideração a especificidade do objeto de investigação. Além das variáveis convencionais, como autor, título, tipo de estudo, ano e instituição, incorporamos variáveis específicas relacionadas aos objetivos da revisão, como tipo de estudo, metodologia empregada e área temática.

Essas categorias possibilitaram uma compreensão mais aprofundada dos estudos selecionados. Em relação à variável “metodologia”, adotamos uma adaptação das categorizações sugeridas por Gomes e Coutinho (2008) e Piano (2008), considerando a tipologia de estudos empíricos. No que tange à variável “área temática”, optamos pela análise de conteúdo exploratória, seguindo as diretrizes delineadas por Krippendorff (1980) e Ghiglione e Matalon (1997).

Para uma compreensão ampla do fenômeno em estudo, adotamos uma abordagem mista, combinando análise quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa foi empregada para quantificar os dados relacionados ao nosso conjunto documental de pesquisa, enquanto a abordagem qualitativa proporcionou uma compreensão mais profunda dos resultados obtidos. Além disso, a pesquisa documental desempenhou um papel essencial neste trabalho, conforme ressaltado por Cellard (2008), sendo uma técnica valorizada nas áreas de ciências sociais e humanas. Os documentos consultados constituíram uma fonte inestimável para a pesquisa “Estado da Arte”, como mencionado por Choppin (2004) e Cellard (2008).

Após a conclusão do protocolo de pesquisa, é chegada a hora de revelar as descobertas fascinantes desta investigação. Ao desvendar os tesouros encontrados ao longo desta jornada metodológica, é imperativo manter a integridade e a precisão dos dados, evitando qualquer distorção ou manipulação. Tal como sublinhado por Amen-em-ope (2000, p. 273, [grifo nosso]), “devemos preservar as escalas e pesos corretos, sem alterar as medidas”, para sermos verdadeiros “*Homo sapiens* da ética da serenidade”.

## **ALÉM DOS VÉUS: DESVENDANDO OS TESOUROS OCULTOS DA REPRESENTAÇÃO NEGRA NO LD DE CIÊNCIAS NO EF ANOS FINAIS**

---

Durante esta jornada de descobertas, nosso objetivo vai além da mera apresentação dos resultados da pesquisa. Temos o propósito de desafiar as cortinas que encobrem a “verdadeira” realidade e fornecer uma análise rigorosa dos achados.

Neste momento crucial da nossa jornada, iremos expor e discutir os resultados, expondo as lacunas existentes e propondo novas perspectivas de pesquisa para avançar no conhecimento nessa área específica.

Após aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão, obtivemos um total de 535 trabalhos. Entre esses trabalhos, realizamos uma análise minuciosa dos títulos, resumos, corpos dos textos e palavras-chave, resultando na seleção de 3 artigos (33,33%) e 6 dissertações (66,67%), totalizando 9 trabalhos. Esses dados estão detalhados na tabela de número 1.

**Tabela 1 – Processo de seleção para estabelecer o *corpus* de pesquisa.**

Base dados	Procura Inicial	Eliminação após leitura				Final
	Detectados	Repetição	Estudo Incompleto	Leitura do Título, Resumo, Palavras-chave	Leitura Integral	Eleitos
SCIELO	7	-	-	7	0	0
BDTD	330	2	-	309	15	4
ANPED	5	-	-	5	-	-
GOOGLE ACADÊMICO	152	-	-	149	1	2
CAPEB- TESE/ DISSERTAÇÃO	18	2	-	14	-	2
ENPEC	23	0	-	22	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>535</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>506</b>	<b>16</b>	<b>09</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023), adaptado de Barros (2021)

O conjunto de documentos desta investigação é composto por 9 estudos, conforme apresentado nas Tabelas II e III abaixo. Esses trabalhos foram categorizados em duas áreas temáticas: “Trabalhos com Enfoque na Representação da População Negra em Livros Didáticos de Ciências” e “Trabalhos com Enfoque nas Relações Étnico-Raciais em Livros Didáticos de Ciências Naturais do Ensino Fundamental, Anos Finais”. Além disso, levamos em consideração as variáveis de caracterização previamente mencionadas, como autor, ano, título, tipo de estudo e instituição.

**Tabela 2- Caracterização do *Corpus* Documental na Área Temática A: Representação da/o negra/o nos LD de Ciências Naturais no EF, Anos Finais**

Autor	Ano	Título	Tipo de Estudo	Instituição
Lopes, M. O. Da S.	2016	Representação Étnico-Racial nos Livros Didáticos de Ciências da Natureza	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Marques, P. N.	2016	A representação dos Profissionais da Saúde nos Livros Didáticos de Ciências	Artigo	Universidade Federal do Paraná
Silva, C. R. F. da; Gabriela, A. de L; Rezende, D. de B.	2019	A representatividade e a representação étnico-racial nos cadernos de Ciências Naturais distribuídos nas escolas das redes municipal e estadual de São Paulo	Artigo	XIIENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Barros, Diego Matos. A.	2021	Representações dos Negros nos Livros Didáticos de Ciências Naturais, em Itapiúna (CE): ensino fundamental (6° ao 9° ano)	Dissertação	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

**Tabela 3 - Caracterização do *Corpus* Documental na Área Temática B: Relações Étnico-Raciais nos LD de Ciências Naturais no EF, Anos Finais**

Autor	Ano	Título	Tipo de Estudo	Instituição
Mathias, A.L.	2011	Relações Raciais em Livros Didáticos de Ciências.	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
Santos, K. de O.	2011	As Relações Étnico-Raciais nos Livros Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.	Dissertação	Universidade Federal de Alagoas
Lima, D. M. S. de.	2017	Os Livros de Ciências: saúde e doenças prevalentes da população negra em uma possível articulação com a Lei10.639/2003.	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba
Santos, J. D. et al	2017	Análise do Livro Didático de Ciências acerca das Relações Étnico-Raciais	Artigo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Autor	Ano	Título	Tipo de Estudo	Instituição
Bispo, A. G. P.	2018	Contextualização, Escola Quilombola, Relações Étnico-Raciais: aproximações e distanciamentos no Livro Didático de Ciências.	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe

Fonte:Elaborado pelo autor (2023)

Os estudos enquadrados na Área Temática B correspondem a 55,56% do conjunto de documentos analisados. Essas pesquisas se dedicam a examinar as interações entre etnia, raça e educação científica, com o objetivo de compreender como a diversidade étnico-racial é tratada nos Livros Didáticos de Ciências Naturais e como isso influencia a construção do conhecimento dos alunos.

Por outro lado, a Área Temática A abrange 44,44% dos documentos analisados. Essas pesquisas concentram-se na análise da representação da população negra nos Livros Didáticos de Ciências Naturais, investigando como essa representação é moldada e quais são seus impactos na formação da identidade e na percepção dos estudantes.

Durante a análise, identificamos que o ano de 2016 se destacou com a presença de 2 trabalhos indexados, correspondendo a aproximadamente 22,22% do total. Em seguida, tanto em 2019 quanto em 2021, encontramos 1 trabalho em cada ano, o que representa cerca de 11,11% cada. Tanto em 2011 quanto em 2017, também observamos 2 trabalhos indexados em cada um desses anos, representando aproximadamente 22,22% cada. Por fim, em 2018, registramos 1 trabalho, equivalente a cerca de 11,11% do total. Essa distribuição revela uma variedade de pesquisas ao longo dos anos, com períodos mais produtivos e outros com menor quantidade de trabalhos.

A análise da distribuição dos documentos selecionados oferece insights significativos sobre a produção científica na área investigada, seguindo a trilha da "Balança da Justiça de *Maat*". É notável que a maior parte dos trabalhos consista em dissertações de mestrado, totalizando 66,67% do conjunto de 6 trabalhos analisados. Dessas dissertações, 33,33% (2 trabalhos) se enquadram na Área Temática A, enquanto 66,67% (4 trabalhos) estão vinculados à Área Temática B. Essa distribuição ressalta a importância e o interesse em abordar esses tópicos na pesquisa científica, enfatizando a necessidade de aprofundar os estudos nessas áreas para promover uma educação mais inclusiva.

Embora o número de artigos científicos seja limitado (33,33%), sua presença indica a existência de estudos mais específicos e focalizados, possivelmente explorando temas delimitados ou apresentando resultados parciais de pesquisas mais abrangentes.

Durante nossa jornada em busca do conhecimento, inspirada pela tradição kemética, é relevante destacar as instituições de ensino superior que mais contribuíram para a produção acadêmica analisada, no contexto da diversidade étnico-racial e da representação da população negra nos LD de Ciências no EF anos finais.

Dentre essas instituições, merecem destaque a Universidade Federal de Sergipe - UFS, por meio do estudo de Bispo (2018); a Universidade Federal da Paraíba - UFPB, representada por Lima (2017); a Universidade Federal de Alagoas - UFAL, cujo trabalho de Santos (2011) contribuiu; e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, que se destacou pelo trabalho de Diego Matos A. Barros. Essas instituições e seus pesquisadores ilustram um genuíno compromisso com a promoção da igualdade e da inclusão racial no âmbito educacional.

Além disso, ao examinar os dados coletados sobre a distribuição das produções acadêmicas nas universidades públicas brasileiras, nota-se uma marcante predominância das instituições localizadas na Região Nordeste do país, representando 71,43% da produção acadêmica nacional. Os estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe e Ceará despontam como notáveis centros de produção acadêmica na Região Nordeste. Essa constatação ressalta a relevância dessas regiões no progresso do conhecimento relacionado à diversidade étnico-racial e à representação da população negra nos LD de Ciências.

Durante nossa jornada, seguindo a medida da justiça de **Maat** como guia, pudemos identificar os resultados relacionados à concentração da produção acadêmica em Programas de Pós-graduação específicos. Os programas que se destacaram nesse estudo foram: Educação (50%), Ensino de Ciências e Matemática (16,67%), Ensino de Ciências (16,67%) e Interdisciplinar em Humanidades (16,67%).

Nesse percurso, ao longo de nossa "Odisseia", os estudos analisados revelaram uma diversidade metodológica, evidenciando a complexidade do tema investigado. Os principais métodos utilizados foram: pesquisas qualitativas (66,67% dos estudos), pesquisas quali-quantitativas (16,67%) e pesquisa observacional (16,67%).

Essa diversidade metodológica presente nos estudos analisados enriquece a compreensão do tema investigado, proporcionando diferentes perspectivas e

evidências. A combinação de abordagens qualitativas e quantitativas, por exemplo, permite uma triangulação de dados e uma análise mais completa do fenômeno. Como ressaltaram Johnson e Onwuegbuzie (2004, p. 17 [grifo nosso]), “a pesquisa mista oferece uma compreensão mais profunda, combinando a riqueza dos dados qualitativos com a precisão dos dados quantitativos”.

Continuando nossa trajetória de pesquisa, na Tabela 4 apresentaremos as dissertações selecionadas no conjunto documental das instituições UFS, UFPB, UFAL e UNILAB, acompanhadas de seus respectivos objetivos de pesquisa.

**Tabela 4 - Objetivos nas dissertações selecionadas no Corpus de Pesquisa**

Autor	Objetivo da Dissertação
MATHIAS (2011)	Analisar as relações raciais em amostra de LD de Ciências voltados para as séries finais do EF, distribuídos pelo PNLD de 2008 e 2011.
SANTOS (2011)	Analisar como as relações étnico-raciais são discutidas e problematizadas na Educação de Jovens e Adultos, a partir da coleção de LD adotada para o 2º segmento na rede municipal, tendo como marco temporal e legitimador da análise a Lei 10.639/2003 e o Parecer 03/2004.
LOPES (2016)	Analisar LD de Ciências da natureza, utilizados nas escolas públicas e aprovados pelo PNLD.
LIMA (2017)	Avaliar nos livros didático de Ciências do 8º Ano EF, se e de que maneira as doenças prevalentes da população negra são apresentadas, considerando as possíveis articulações com a Lei nº 10.639/2003 em três coleções didáticas de Ciências Naturais do EF II aprovadas no PNLD 2013/2014.
BISPO (2018)	Compreender as aproximações e os distanciamentos identificados entre a proposta de contextualização do LD de Ciências da Natureza, do 6º. Ano do EF, utilizada em uma escola localizada em território quilombola sergipano.
BARROS (2021)	Analisar as representações imagéticas da população negra nos LD de Ciências do 6º ao 9º ano do EF, aprovados no PNLD/2017, adotados pela rede pública municipal de educação da cidade de Itapiúna (CE).

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

A partir das intenções de pesquisa delineadas, podemos resumir que o objetivo geral é realizar uma análise e compreensão das representações raciais, das relações étnico-raciais, das abordagens das doenças mais prevalentes na população negra, bem como das aproximações e distanciamentos presentes nas propostas de contextualização presentes nos LD de Ciências do EF para os anos finais. Essas investigações têm como propósito identificar como tais temáticas são tratadas nos

LD utilizados no EF, considerando tanto as legislações que os orientam (como a Lei nº 10.639/2003) quanto às coleções adotadas em diversas redes e contextos educacionais.

## **FORJANDO UMA TRAJETÓRIA DE MUDANÇA: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS LD DE CIÊNCIAS NO EF**

Durante nossa jornada, realizamos uma delimitação cuidadosa do campo de estudo das Relações Étnico-Raciais (ERER), do Ensino de Ciências e dos Livros Didáticos (LD). Com uma abordagem metodológica sólida, nos aprofundamos na produção acadêmica nacional, explorando os trabalhos valiosos que se dedicaram a abordar as Relações Étnico-Raciais nos LD de Ciências do EF II. Nessa imersão, descobrimos uma riqueza de conhecimento e perspectivas transformadoras, refletindo a complexidade desse campo ao longo do período de 2009 a 2023.

A análise dos nove trabalhos do *corpus* documental revela o potencial dos artigos e dissertações selecionados em combater o racismo e a discriminação racial no contexto educacional. Essas pesquisas promovem discussões reflexivas sobre as Relações Étnico-Raciais nos LD de Ciências, focando nos anos finais do Ensino Fundamental. A abordagem dessas temáticas nas pesquisas acadêmicas sobre LD representa um avanço nos estudos das relações raciais, do ensino de ciências e da luta contra o racismo e a discriminação racial.

Segundo Macedo (2004), os LD devem ser compreendidos como produtos culturais resultantes de interações complexas nas dimensões econômicas, sociais e culturais, e não como documentos objetivos ou factuais.

Seguindo esse entendimento, nossa jornada pelo estado da arte revela desafios e aspectos relevantes nesse tema. Entre as descobertas, destacam-se elementos promissores, como a inclusão das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências no EF, a conexão entre às Relações Étnico-Raciais, o Ensino de Ciências e a Educação para a cidadania, e a emergência de uma perspectiva de “Ciência Negra”, que evidencia a diversidade e riqueza do conhecimento científico.

Apesar das descobertas positivas em nossa jornada, também nos deparamos com obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 2006) que demandam nossa atenção e superação. Nos LD, identificamos aspectos negativos, como a sub-representação da população negra, a perpetuação de estereótipos raciais negativos

e a exclusão da população negra nas Ciências, enquanto a branquitude (pertença étnico-racial branca) é valorizada. Esses resultados reforçam a necessidade de aprofundar reflexões e práticas no campo da EREER no Ensino de Ciências, visando promover uma educação inclusiva, diversa e equânime, que valorize todas as vozes.

Durante nossa odisseia de mapeamento das pesquisas sobre a inserção da EREER no LD de Ciências do EF anos finais, encontramos apenas nove trabalhos relacionados à representação da pessoa negra. Esses estudos estão diretamente ligados às Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de Ciências. Essa constatação ressalta a necessidade de expandir e fortalecer as investigações nesse campo, a fim de aprofundar nosso entendimento e promover mudanças significativas na forma como os LD retratam a população negra. Portanto, é evidente que há uma escassez considerável de produções acadêmicas que abordam essas discussões.

Concluimos com êxito nossa jornada de mapeamento dos artigos, monografias, dissertações e teses a nível nacional sobre a representação da pessoa negra nos LD de ciências naturais do EF do 6º ao 9º ano, no período de 2009 a 2023. Os resultados obtidos têm o potencial de impulsionar novas pesquisas e estudos, indo além da problematização do racismo, preconceito e discriminação racial nos materiais didáticos escolares. Buscamos transcender a visão eurocêntrica presente nos saberes dos professores, nas fontes sociais de conhecimento e nas interações no trabalho docente.

Ao final de nossa jornada, identificamos lacunas e possibilidades para futuros estudos, como análises comparativas de diferentes períodos, investigações qualitativas sobre a percepção dos estudantes, estudos longitudinais sobre o impacto da representação do negro e análises de políticas educacionais relacionadas aos LD, entre outros. Essas sugestões representam oportunidades promissoras para aprofundar o conhecimento nessa área e promover mudanças positivas na representação da pessoa negra nos LD de ciências do EF.

Encerrando nossa odisseia, somos inspirados por Albert Szent-Gyorgy a enxergar além do óbvio e pensar de maneira inovadora. Utilizando a performance poética e a filosofia de *Kemet*, rompemos com o paradigma da ciência moderna. Guiados pela Filosofia de Amen-em-ope, exploramos as alegorias do “caminho da barca” e da “medida da balança” em *Maat* como base ontológica e metodológica. Encontramos a essência da “ética da serenidade” (NOGUEIRA, 2013), equilibrando a busca pela verdade e a contínua jornada em busca do conhecimento. Essa jornada

nos inspira a explorar novas perspectivas, promovendo uma educação inclusiva e consciente. Que nossa busca seja apenas o início de uma jornada infinita.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

AMENEMOPE. Ensinamentos de Ame-ne-mope. In: ARAUJO, E. **Escritos para a Eternidade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

APPLE, M. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Portugal: Editora 70, 2006.

BARROS, D. M. A. **Representações dos negros nos livros didáticos de ciências naturais, em Itapiúna (CE)**: ensino fundamental (6º ao 9º ano). Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção- CE, 2021.

BARROS, D. M. A.; SILVA, G. C. e S. Representação da população negra nos livros didáticos de ciências naturais no Baixo Maciço de Baturité (CE): ensino fundamental (6º ao 9º ano). In: MARTINS, E. S. et al. (Orgs.). **Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares**. 1ª ed. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 298-314.

BARROS, D. M. A. et al. Shades of Color: unveiling the school space through the eyes of black women – an investigation of imagery representations in natural Science textbooks in northern Ceará, Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 6, p. e16312642129, 2023.

BENEDITO, B. S. et al. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023.

BONILLA-SILVA, E. **Racism without Racists**: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **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 Africana", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, 46(161), 802– 820, 2016.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CÔCO, V. A. **Configuração do trabalho docente na Educação Infantil**. Espírito Santo, 2010.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, p. 549-566, 2004.

DIANGELO, R. Fragilidade branca. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 35–57, 2018.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUTRA, É. T. A. dos S. Reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar e o seu trato pedagógico. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, Caetité, BA, v. 1, n. 9, p. 45-61, Jan./jun. 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, 2002.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O Inquérito** – Teoria e Prática. 3ª ed. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GOUGH, D., OLIVER, S., THOMAS, J. **An Introduction to Systematic Reviews**. London: Sage Publications, 2012.

GOMES, M. J.; COUTINHO, C. P. Meta-análise da investigação realizada no âmbito do mestrado em Tecnologia Educativa da UM. In: COSTA, F.; PERALTA, H.; VISEU, S. (Orgs.). **As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 60-70.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, **Educational Researcher**, vol.33, 2004, pp.14-26, 2004.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis an introduction to its Methodology**. London: Sage, 1980.

MACEDO, E. A imagem da Ciência: folheando um livro didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, 2004.

MCMILLAN, J.; SCHUMAKER, S. **Research in Education: a Conceptual Introduction**. 4ª Ed. New York: Addison Wesley Longman, 1997.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MULLER, T. M.; CARDOSO, L. (Org.). **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2017.

MÜLLER, T. M. P. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

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

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, R. A ética da serenidade. **Ensaaios Filosóficos**, Volume VIII – Dezembro/2013. NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PEREIRA, A. A.; MAIA, J. L.; LIMA, T. C. S. de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 75, p. 162-183, abr. 2020.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, J. R. **Movimento negro e crise brasileira.** Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras, Joel Rufino dos Santos e Wilson do Nascimento Barbosa, Brasília, Ministério da Cultura, 1994, p. 157.

SILVA P. V. B. et al. **Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013.

SOARES, I. da S. Caminhos, Pegadas e Memórias: uma história social do movimento negro brasileiro. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71- 87, jan./jun. 2016.

SCHNEIDER, F. C. et al. (Org.). **Escola para Todos**: promovendo uma educação antirracista – Planos de aula comentados. Fundação Telefônica Vivo – São Paulo, SP, 2021.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Investigando a pesquisa educacional. Um estudo enfocando de dissertações e teses sobre o ensino de biologia no Brasil. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 2, p. 261-282, 2006.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil (1972-2004)**: um estudo baseado em dissertações e teses. 2009. 406 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1609924>. Acesso em: 26 jun. 2023.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**: o racismo e a branquitude na formação do Brasil. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.021

# **O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE A ONDA NEOCONSERVADORA: IMPASSES, ENFRENTAMENTO NO CAMPO EDUCACIONAL**

**SAWANA ARAÚJO LOPES DE SOUZA**

Graduada em Pedagogia/UFPB, Doutora em Educação pelo PPGE/UFPB, Professora do Departamento de Educação-UFPB e Professora Orientadora da Ivy Enber Cristian University, sawana.lopes@gmail.com.

**MIRIAM ESPINDULA DOS SANTOS FREIRE**

Graduada em Pedagogia/UFPB, Doutora em Educação/PPGE/UFPB. Professora do Departamento de Educação/UFPB- Campus IV; Professora Orientadora da Ivy Enber Cristian University. E-mail: miriamespindula1@gmail.com.

## **RESUMO**

O debate sobre as relações étnico-raciais torna-se uma temática cada vez mais necessária nos cursos de licenciaturas, tendo em vista a existência de movimentos sociais que estão em busca de garantir o seu lugar e o seu espaço. Diante desse cenário, surgiu o interesse por aprofundar essa discussão, que tem como objetivo refletir sobre o lugar das relações étnico-raciais na formação de professores frente ao período neoconservador e aos seus impasses enfrentados no campo educacional. A metodologia utilizada fundamentou-se na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; DEMO, 2000), na qual utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica (PRODANOV, 2013). Como estratégia de análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). Os resultados obtidos com essa investigação reforçam que: o debate das relações étnico-raciais deve estar presente na formação de professores através da incorporação dos componentes curriculares; há a necessidade de implementarmos um currículo decolonial e que valorize as temáticas culturais. Além disso, é preciso que os impasses e as políticas de enfrentamento sejam problematizados entre os profissionais da educação. Portanto, reforçamos que essa é uma temática que precisa adquirir

espaço nos cursos de licenciaturas a fim de que as políticas educacionais, como a Lei nº 10.639/2003, sejam conhecidas e implementadas no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais, formação de professores, neoconservador.

## INTRODUÇÃO

---

A luta pelo reconhecimento das relações étnico-raciais torna-se uma necessidade nos aspectos político, econômico e, sobretudo, no campo e na política educacional, considerando-se o fato de esta temática ser uma obrigatoriedade na formação de professores. Sendo assim, devemos lutar por uma educação antirracista e, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo contra qualquer prática segregadora que, por ventura, possa existir em nossas escolas.

Para Candau (2013, p.148), as relações étnico-raciais dá-se no combate, como se pode observar em suas palavras: “[...] la denuncia de las diferentes manifestaciones de la discriminación racial presentes em las sociedades latino-americanas[...]”<sup>1</sup>. Nessa perspectiva, os educadores necessitam de uma formação que esteja em consonância com as necessidades das escolas. Essa identidade docente torna-se necessária à medida que temos uma cultura escolar que está sendo inserida e almeja por uma inserção, participação e reconhecimento no ambiente escolar. Além disso, Walsh (2009) salienta a respeito do papel do Estado a fim de que as políticas nacionais estejam presentes no cotidiano escolar. Portanto, entende-se que cada sujeito possui a sua cultura caracterizada por suas particularidades e singularidades. Sendo assim, para implantar-se na sociedade, tal cultura necessita de uma interação com outras culturas para que seja constantemente inserida na sociedade.

Diante desse contexto que estamos vivenciando, sinalizamos que a educação das relações étnico-raciais na formação de professores precisa ser inserida no campo educacional. Nesse sentido, estamos retornando às políticas educacionais voltadas para a presente temática em investigação.

O presente trabalho visa refletir sobre o lugar das relações étnico-raciais na formação de professores frente ao período neoconservador e aos seus impasses enfrentados no campo educacional. Em busca de atingirmos o objetivo proposto torna-se necessário mencionar sobre a estrutura da citada investigação que se divide nos seguintes momentos: em uma primeira etapa tem-se a metodologia; em seguida, uma discussão teórica sobre a educação das relações étnico-raciais na formação de professores. Na terceira fase apresentamos os impasses e os

---

1 [...] a denúncia das diferentes manifestações de discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas [...] (CANDAU, 2013, p.148, TRADUÇÃO LIVRE).

enfrentamentos que estabelecem uma conexão com a temática em estudo. Por último, as considerações finais

## **2. METODOLOGIA**

---

A metodologia que está sendo utilizada no presente trabalho consiste em uma abordagem qualitativa, tendo em vista que segue algumas de suas características, dentre as quais está a descrição, a ênfase no processo e não nos resultados, a análise dos dados será de forma indutiva e o interesse no significado, isto é, como um determinado objeto é compreendido e interpretado (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Demo (2000, p. 29) registra que os “movimentos em torno da pesquisa qualitativa buscam confrontar-se com os excessos da “formalização, mostrando-nos que a qualidade é menos questão de extensão do que de intensidade”

Entendemos que a abordagem qualitativa colabora para investigarmos sobre como está sendo problematizada a educação das relações étnico-raciais sob a perspectiva de uma onda neoconservadora. Compreendemos que a construção teórica de uma temática não se esgota a partir desse tipo de pesquisa, mas salientamos a sua colaboração para as interpretações dos dados que foram obtidos com essa investigação.

Além disso, recorremos a pesquisa bibliográfica que se caracteriza

[...] de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente (PRODANOV, 2013, p.54)

Ainda na composição das estratégias metodológicas, iremos utilizar pesquisa documental, a qual “[...] baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV, 2013, p.55). A pesquisa documental colabora nesta investigação no sentido de recorrermos aos documentos da legislação brasileira como recursos analíticos, buscando entender a relação teoria e prática para refletir sobre o processo de implementação no campo educacional. Compreendemos que a pesquisa contribui para entendermos se a temática das relações étnico-raciais está

sendo observada e colocada em ação no cotidiano das escolas pelos estudiosos e docentes em uma instituição de ensino superior. Para contribuir com nossos argumentos destacamos a contribuição de pesquisadores como Canen e Xavier (2011), Quijano (2005). Gomes (2017), dentre outros autores que estão investigando acerca da temática em estudo.

Como estratégia de análise iremos utilizar a análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p. 42) percebida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Franco (2008, p. 23) ressalta que a análise de conteúdo é um “procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. (FRANCO, 2008, p. 23)

A análise de conteúdo de Bardin caracteriza-se por ter três etapas: em um primeiro momento dialogamos sobre a etapa da pré-análise que consiste na seleção dos corpus documental, no nosso caso foram os documentos e o referencial teórico. Em seguida, a exploração do material consiste na busca do objeto de estudo que está sendo realizado a partir dos documentos. Por último, passamos a interpretação dos dados no qual consideramos o que está posto na legislação com o referencial teórico. Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão acerca da metodologia que foi utilizada para a presente pesquisa

No próximo tópico iremos dialogar sobre as relações étnico-raciais na formação de professores os quais compreendemos sobre como está se dando esse debate no campo educacional.

### **3. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES**

---

Com as conquistas de direitos, no plano internacional e nacional, o combate ao racismo coloca-se para o campo das políticas educacionais. Neste sentido, tem-se o enfrentamento à violência no contexto escolar, ao mesmo tempo em que, também, torna-se um desafio educar para o respeito à diversidade étnico-racial. O

racismo e a discriminação étnica têm violado direitos em todo o mundo, causando conflitos armados, chacinas, guerras, *apartheid* e diferentes formas de segregação e discriminação, afastando pessoas e coletivos do direito à educação.

As relações étnico-raciais têm tido centralidade no campo educacional no Brasil a partir do momento em que a Constituição de 1988 definiu o racismo como crime contra o direito de todos à igualdade, considerando que o Brasil é um país multicultural. Com isso, o movimento negro tem exigido do Estado que não só trate o racismo como crime, mas que promova uma educação intercultural. Desde a Convenção contra a Discriminação na Esfera do Ensino de 1960, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tem pautado o problema da discriminação na escola como um problema de violação de direitos. Apesar de um amplo arcabouço protetivo no âmbito internacional e nacional, ainda convivemos com atitudes discriminatórias na sala de aula e na escola. Na Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena, em 1993, o tema da educação intercultural ocupou um eixo no Plano de Ação. Neste, constatou-se que:

Deverão ser empreendidos esforços acrescidos para apoiar os países que o solicitem a criar as condições que permitam a cada indivíduo usufruir os Direitos Humanos e das liberdades fundamentais universalmente reconhecidos. Os Governos, o sistema das Nações Unidas, bem como outras organizações multilaterais, são instados a aumentar consideravelmente os recursos afetos a programas que visem a criação e o reforço de legislação interna, de instituições nacionais e de infraestruturas conexas que sustentem o Estado de Direito e a democracia, da assistência ao processo eleitoral, da sensibilização para a temática dos Direitos Humanos através da formação, do ensino e da educação, da participação popular e da sociedade civil (OAS, 1993, p.9).

A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em Durban<sup>2</sup>, em 2001, reafirma que, após três décadas de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, o mundo continua

---

2 A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965, ratificada e promulgada pelo Brasil em 1968, 65.810/1969, define a discriminação racial como: "[...] qualquer distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública" (ONU, 1965, p. 2).

produzindo vítimas de várias formas de racismo. Uma sociedade democrática, pautada na igualdade e no pluralismo cultural, tem o dever de inserir o debate sobre a referida temática na educação. No texto da Declaração de Durban, os Estados reconhecem o colonialismo como o principal fator determinante no racismo, na discriminação racial, na xenofobia e na intolerância correlata, assim como destaca a importância da diversidade das culturas como patrimônio da humanidade e da responsabilidade dos Estados em promover ações de prevenção contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Para tanto, segundo o mesmo documento, salientamos que:

[...] a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; Ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (BRASIL, 2001, p.29-30).

Nesse sentido, pesquisar e conhecer sobre as relações étnico-raciais, a partir das análises dos cursos de formação inicial de professores, pode significar a compreensão de como esses profissionais significam e ressignificam suas concepções e como fundamentam suas práxis. Ademais, promover ações de incentivo à troca de conhecimento entre culturas torna-se um dos principais caminhos para que a interculturalidade e as relações étnico-raciais não fiquem restritas aos documentos que regulamentam a política educacional. Ademais, Gomes (2002, p.38) afirma que:

A educação pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros

Nessa perspectiva, o debate acerca das relações étnico-raciais torna-se desafiador, pois abrange saberes dos sujeitos que lutam historicamente por sua emancipação, diante de uma sociedade discriminatória e preconceituosa. Desse modo, existe a necessidade da busca pelo conhecimento sobre a educação para

as relações étnico-raciais no campo acadêmico e, em seguida, implementá-la no ambiente escolar. Quanto a isso, Canen e Xavier (2011, p. 642) reforçam e salientam que:

[...] uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania.

Diante do exposto, cabe aos profissionais da educação buscar desmistificar um diálogo que, por ventura, possa existir nos ambientes escolares de que a cultura do outro é 'mais valorizada socialmente' do que a minha.

Sendo assim, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que versa sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamenta que a formação docente precisa problematizar sobre a temática das relações étnico-raciais. No sétimo artigo da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, problematiza-se sobre a implementação do ensino intercultural na formação docente que foi revogada para a Resolução CNE/CP nº2/2019.

Percebe-se que, para a implementação de uma educação pública humanizadora que valorize a cultura do outro, torna-se imprescindível um debate que esteja em consonância com as necessidades dos espaços escolares. Nessa direção, a escola é compreendida como uma organização social, democrática e permeada de relações interpessoais. Além disso, a escola é considerada culturalmente heterogênea, pois se presencia uma diversidade de culturas que ora lutam por sua permanência ora reivindicam seu espaço nas escolas.

Um debate acerca das relações étnico-raciais no ensino superior possibilita o desenvolvimento das capacidades de viver e conviver, primando pelo respeito e valorizando as culturas existentes no país. Corroboramos com Mignolo (2017, p. 6) quando afirma que,

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, **mas ao agir no domínio**

**hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste.** Descolonizar o conhecimento consiste exatamente nesse tipo de pesquisa

Assim, ratifica-se a importância do estudo da interculturalidade e das relações étnico-raciais na formação inicial de professores, a fim de que possamos “agir no domínio hegemônico”, promovendo a socialização e a democratização desse debate no campo escolar.

Tendo em vista isso, pesquisar sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais no ensino superior é de fundamental importância devido às culturas que clamam e lutam por seu reconhecimento na prática docente. Essa discussão precisa estar inserida nos cursos de graduação que visam à formação inicial de professores de forma equiparada, sem sobreposição e sem nenhum nivelamento entre os sujeitos, a fim de que seja possível promover o seu reconhecimento no espaço escolar.

Além disso, Santos (2010, p. 456) enfatiza a importância de um debate intercultural baseado na ideia de que as “[...] culturas foram sempre interculturais [...]”, enquanto Quijano (2005, p.16) problematiza que “[...] reconhecer nossa experiência histórica [...]”. Esse deve ser um exercício diário nas escolas e em um diálogo intercultural”. Diante disso, os cursos de formação inicial de professores tornam-se mais um espaço de formação para que os estudantes problematizem com o professor a sua e as demais culturas.

Portanto, a conjuntura internacional interfere na implementação da política nacional e, por sua vez, nas políticas locais as quais devem agir de acordo com a realidade de cada localidade a fim de que essas políticas não fiquem restritas ao papel. Com isso apresentamos os resultados e discussões obtidas da revisão bibliográfica, bem como a partir da pesquisa documental que envolve a temática em investigação.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Conforme dito anteriormente salientamos problematizamos sobre a educação das relações étnico-raciais no campo educacional. O debate em torno da interculturalidade e das relações étnico-raciais vem crescendo nos últimos anos de forma intensa devido ao forte processo de miscigenação cultural que vem ocorrendo em nossa sociedade. Desse modo, todos os dias, estamos vivenciando um

processo de trânsito cultural entre os cidadãos de diferentes países. Um exemplo disso é o número de africanos que residem no Brasil ou que se deslocam para os países europeus. Com base nessa perspectiva, sinalizamos a necessidade de refletirmos sobre o diálogo intercultural e as relações étnico-raciais nas políticas educacionais brasileiras, sob o olhar dos movimentos sociais que impulsionaram a aprovação de leis, fortalecendo esse debate na educação.

Outro ponto a ser refletido sobre as relações étnico-raciais e o diálogo intercultural nas políticas educacionais consiste em apontar que esses documentos foram oriundos de uma intensa mobilização social, as quais precisam ser reafirmadas no atual contexto político, social e educacional que estamos vivendo. Nesse sentido, não podemos deixar de valorizar e de realçar o movimento negro na formação inicial e continuada dos professores, a fim de que haja uma educação antirracista.

Diante disso, apontamos alguns impasses que colaboram e, ao mesmo tempo, precisamos problematizar acerca de como driblar esses impasses em prol da efetivação de uma educação das relações étnico-raciais na formação de professores. Neste sentido, os impasses que estão na tabela 1 baseiam-se em leituras e observações obtidas a partir do referencial teórico, conforme vê-se a seguir:

**Tabela 1- Os impasses das relações étnico-raciais na formação de professores**

<b>IMPASSES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>
Necessidades de combatermos um currículo colonial
Formação de professores sob a perspectiva da ausência ou pouco espaço de componentes curriculares voltados para a temática em estudo
Falta da transversalidade da temática na formação inicial de professores

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023)

Com base na tabela 1 observamos que os elementos acima são considerados impasses que, muitas vezes, impossibilitam o processo de implementação das relações étnico-raciais nas licenciaturas. Sendo assim, nos detivemos em **dialogar sobre a necessidade de permanecermos com um currículo voltado para a perspectiva colonial**. Quando mencionamos esse conceito estamos nos referindo ao conhecimento hegemônico que, muitas vezes, limita os conteúdos às datas comemorativas.

O nosso país foi constituído por um processo de colonização que subverteu as culturas dos povos que foram escravizados em detrimento da cultura do povo

colonizado. Sendo assim, compreendemos que caso exemplifica um processo de colonização. Esse processo foi marcado por uma intensa relação de poder entre o colonizador e o colonizado (QUIJANO, 2005) para que, juntos, possam construir uma nova cultura.

As relações étnico-raciais são temáticas necessárias para a nossa sociedade devido ao forte posicionamento e ações de silenciamento nas políticas educacionais. Diante disso, ousamos afirmar que estas temáticas se tornam desafiadoras e, ao mesmo tempo, representam atos de resistência, vivenciados por nós, no atual cenário político e social. Além disso, precisamos revisitar o que está posto nos documentos como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que orienta sobre a formação inicial de professores, bem como a Resolução CNE/CP nº1/2004 orienta a respeito da necessidade da incorporação de mais componentes curriculares relacionados com a temática em estudo.

Acreditamos que essa investigação, especificamente o debate colonial, contribui para refletirmos o quanto existe uma desigualdade cultural na formação inicial de professores, pois vivemos em um país intercultural e composto por diferentes hábitos culturais.

Assim, a perspectiva colonial precisa ser desconfigurada da formação inicial de professores para assumirmos um protagonismo decolonial. Em busca dessa educação decolonial, concordamos com Fanon (1968, p. 22) quando afirma ser

[...] um processo histórico: quer dizer que não pode ser compreendida e não resulta inteligível, translúcida em si mesma, senão na medida exacta em que se distingue o movimento histórico que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congênitamente antagônicas que extraem precisamente a sua originalidade dessa espécie de substância que segrega e alimenta a situação colonial.

Esse processo histórico em prol de uma pedagogia decolonial deu-se com base nas Leis nº 10.639/2003, das resoluções, bem como na participação dos movimentos em espaço acadêmicos e não acadêmicos, pois se observou a necessidade da união do vínculo entre as universidades e a comunidade. Apesar de existir essa adesão entre esses campos de conhecimento e de luta epistemológica, ainda encontramos esse debate como um espaço de disputa, ou seja, está atrelado a quem está em um cargo administrativo ou à ação de um ou mais professores. Nesse sentido, faz-se preciso reforçar que a educação é uma ação política (FREIRE, 1996) e, como tal, deve atender às necessidades de todos os brasileiros.

Os professores não devem compactuar com o silenciamento das culturas tidas como “minoritárias”, a exemplo da população negra, para debater, exclusivamente, a cultura hegemônica, branca. Entendemos que o processo formativo (aliado a profundas mudanças curriculares) contribui para que haja a implementação de uma educação antirracista e intercultural. Por isso que essa luta deve ser feita nos cursos de formação de professores, a fim de que os docentes que estão saindo das universidades estejam preparados para inserir esse debate no seu cotidiano escolar.

O segundo ponto salientado dá-se em virtude **“Formação de professores sob a perspectiva da ausência ou pouco espaço de componentes curriculares que voltados para a temática em estudo”**. Espera-se contribuir para que se construa, por meio da formação inicial de professores, uma educação que esteja em consonância com a realidade cultural e libertadora dos alunos, que, conforme Freire (1987, p. 105), afirma, seria “[...] um fazer humanista e libertador [...]”, ou seja, uma educação que reconheça e valorize as diferenças, bem como de forma subordinada e desigual.

O terceiro ponto **“Falta da transversalidade da temática na formação inicial de professores”** consiste em um grande impasse que vem sendo problematizado acerca dessa temática ser inserida de forma transversal entre os componentes curriculares. Nesse caso, esse caminho que pode ser adotado pelos professores durante os componentes curriculares, por exemplo no componente curricular de história, poderiam refletir sobre a história da população negra.

Compreendemos que esses impasses existem e não podemos mencionar que são os únicos responsáveis pela invisibilidade da educação das relações étnicas na formação inicial de professores. Por isso que no próximo momento iremos apontar os enfrentamentos que estamos vivenciando para que possamos ter uma educação antirracista e, principalmente, refletirmos sobre como esses enfrentamentos nos possibilitam demonstrar a invisibilidade dessa temática na formação inicial de professores. Sendo assim, a tabela 2 representa a discussão dita anteriormente:

**Tabela 2 - Enfrentamento das relações étnico-raciais na formação de professores**

<b>ENFRENTAMENTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>
GARANTIA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
AUMENTAR O ESPAÇO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS LICENCIATURAS A
IMPLEMENTAR UMA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INTERCULTURAL E DECOLONIAL

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023)

O primeiro ponto a ser pensado seria **“Garantia da implementação das políticas educacionais”**. Compreendemos que essas políticas educacionais dão-se em virtude de um Estado que atue em conjunto com as demandas sociais da população negra.

Na Constituição Federal de 1988, são apresentadas discussões em torno da educação para as relações étnico-raciais, buscando a valorização e o reconhecimento da cultura negra no nosso país (BRASIL, 1988). Sendo assim, investigar a educação das relações étnico-raciais nas políticas educacionais e, sobretudo, nas práticas docentes é um trabalho cada vez mais fomentado nas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos no Brasil.

Diante disso, a relações étnico-raciais apresenta-se como pauta de discussão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), em especial, no art. 26, no qual se estabelece que:

[...] Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 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. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996, p. 10).

O mesmo documento salienta, nos art. 78 e 79, que:

[...] O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural[...] (BRASIL, 1996, p.29)

Além disso, não poderíamos deixar de mencionar a participação da população indígena no sentido de ter o seu direito garantido. Sendo assim, “[...] O

desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes. [...]” (FREIRE, 1986, p.71). Portanto, esse posicionamento crítico parte de uma sociedade que reconhece a importância desses grupos sociais. Siss, Barreto e Oliveira (2013, p. 6) ratificam que:

[...] Os conteúdos indicados pela LDB ainda não fazem parte das formações dos cursos de licenciatura e pedagogia de todas as universidades brasileiras existindo, portanto, a necessidade de formações complementares realizadas pelos sistemas de educação

Com isso, observamos que a educação brasileira precisa dar visibilidade a esses grupos sociais, pois eles precisam estar inseridos no cotidiano escolar para que a sua contribuição histórica e cultural esteja presente no espaço educativo a fim de que possamos ter uma educação antirracista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Quando refletimos sobre o processo histórico educacional do nosso país interseccionado pela questão étnico-racial, percebemos expressivos avanços na última década do século passado e primeira deste século. Destacamos as deliberações e desdobramentos corridos a partir da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, e a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em Durban, em 2001. Apesar disso, percebemos que as mobilizações em âmbito internacional ainda se mostram incipientes para a promoção de mudanças reais nos cotidianos escolares e sociais.

Entretanto, importante enfatizar também ocorrem no referido período, anos 90 e 2000, o redirecionamento de políticas neoliberais e, nas duas décadas seguintes um movimento neoconservador, o qual reverberou em desdobramentos negativos para o campo da diversidade sócio-cultural em nosso país. Realçamos aqui o argumento exposto anteriormente, qual seja, a dinâmica da conjuntura internacional repercute, ainda que em nível e intensidades diferenciados, na implementação da política nacional, que reflete por sua vez nas políticas locais e, por fim, no cotidiano das escolas.

Com a finalidade de minimizar a discriminação racial, defendemos uma educação intercultural, assim como Candau (2008;2016), a qual deve ser inserida na formação inicial dos professores. Sabemos que os cursos de licenciaturas são espaços-tempo para problematizar tais questões e assim fomentar a construção do conhecimento em diálogo reflexivo e crítico entre discentes e entre discentes e docentes.

Da investigação realizada inferimos a real necessidade da efetivação de uma educação para/das relações étnico-raciais baseada na perspectiva da interculturalidade. Para tanto, precisamos combater a colonialidade no currículo, com a inserção de componentes curriculares voltados para a temática em estudo, os quais possam também transversalizar com outros.

Inferimos ainda que, para o enfrentamento das relações étnico-raciais na formação de professores, faz-se necessário que as políticas educacionais repercutem, de fato, em direitos efetivados, no processo de escolarização dos nossos estudantes. Que os diálogos e reflexões sobre as relações étnico-raciais permeiam todos os componentes curriculares da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, tendo em vista nossa formação social e multicultural. Destaca-se ainda a importância da formação dos formadores também na perspectiva intercultural e decolonial, através dos diálogos e intercâmbios entre acadêmicos e instituições de ensino superior públicas e privadas.

## **REFERÊNCIAS**

---

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-brasileira" e dá outras providências. Brasília - DF, 2003**. Disponível

em:&lt;<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/l10.639.htm>&gt;. Acesso em: 26 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº1/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 14 abril.2021

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.645/2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.** Brasília – DF, 2008. Disponível em: &lt;[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/Lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/11645.htm)&gt;. Acesso em: 13 de Fev. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13 de agost. de 2019.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**.v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&amp;pid=1413247820080001&amp;lng=en&amp;nrm=iso/](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&amp;pid=1413247820080001&amp;lng=en&amp;nrm=iso/) . Acesso em 17 nov.2018

\_\_\_\_\_. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. 2016, vol.46, n.161, pp.802-820. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742016000300802&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742016000300802&script=sci_abstract&tlng=p) t. Acesso em 14 dez.2018.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli De Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FANON, Frantz. **.Pele Negra, Máscara Branca**: lugar de negro na França. Tradução Renato Silveira. Salvador: EDUFPA, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_; Ira SHOR. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Revista Aletri**. v.9.2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em 11 jan.2019.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 154 p. 2017.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. IN: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32. nº 94, jun/2017.

OAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena Conferência Mundial sobre Direitos Humanos Viena, 14-25 de Junho de 1993**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A-c%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf> . Acessado em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 01 de setembro de 2001**. Fundação Palmares, 2001. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf) .I . Acessado em: 20/01/2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : **métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, n. 19, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.022

## **O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO: UMA RELEITURA AFROCENTRADA DO CLÁSSICO DE SAINT-EXUPÉRY**

**MARIA ALINE DE BRITO GUERRA AGUIAR**

Mestranda do PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [alinebguerra@hotmail.com](mailto:alinebguerra@hotmail.com);

**JUAREZ NOGUEIRA LINS**

Professor doutor do Departamento de Letras da UEPB/CH e professor do Profletras/UEPB/CH, [jn.lins@servidor.uepb.edu.br](mailto:jn.lins@servidor.uepb.edu.br);

**ODJANE DA SILVA LIMA MELO**

Mestranda do PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB- [odjaneslmelo@gmail.com](mailto:odjaneslmelo@gmail.com).

### **RESUMO**

Este trabalho propõe uma análise afrocentrada da obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, que é uma releitura do clássico *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. A literatura afrocentrada valoriza a cultura e a história dos povos africanos e afro-brasileiros, e busca descolonizar a mente dos efeitos do racismo e da opressão. Outrossim, é uma ferramenta pedagógica para a educação antirracista, pois promove a representatividade negra, o respeito à diversidade cultural e a construção de identidades positivas. Desta forma, ao apresentar um protagonista negro que viaja por planetas habitados por personagens que representam a diversidade da cultura africana e afro-brasileira, será observado de que forma essa obra contribui para a formação da identidade, da autoestima e da imaginação das crianças e jovens negros. Metodologicamente, partiremos de uma investigação de natureza exploratória e bibliográfica através da abordagem qualitativa, considerando a literatura infantojuvenil afro-brasileira como uma estratégia fundamental para a consolidação do pensamento afrocêntrico, que valoriza a cultura e a identidade negra, reconhecendo a sua relevância e contribuição para uma sociedade menos desigual. Nesta perspectiva, partiremos dos pressupostos teóricos de Asante (2009), Munanga (2012), Cuti (2021) e Hall (2016).

**Palavras-chave:** Pequeno Príncipe Preto, literatura afrocentrada, identidade negra, cultura.

## INTRODUÇÃO

A literatura afro-brasileira, produzida por autores negros ou afrodescendentes que se identificam com essa origem e expressam sua visão de mundo, vem ganhando mais reconhecimento e valorização nas artes em geral. Essa literatura rompe com o silenciamento imposto pela sociedade racista e revela a diversidade, a riqueza e a resistência da cultura negra. Além de resgatar, expressar, traduzir e mostrar as vozes, as experiências, as histórias e as identidades dos negros que são excluídos e ignorados pela sociedade dominante, essa literatura busca criar formas alternativas de lutar e desfazer os preconceitos e os estereótipos raciais que estão presentes nos discursos históricos e ficcionais.

Nesse contexto, a literatura produzida por autores negros ganhou mais espaço no cenário nacional após a sanção da lei 10.639, em 2003. Essa lei alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. Esse foi um importante avanço para a valorização e o reconhecimento da contribuição do povo negro na formação histórica e cultural do Brasil. Além de incentivar a produção literária de autores negros, a lei também tem colaborado para a democratização e a pluralidade do conhecimento histórico e literário nas escolas.

Partindo dessa perspectiva, nossa proposta versa em realizar uma análise da obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, a fim de verificar se obra se constitui em uma perspectiva afrocentrada, contribuindo com a lei 10.639/03 valorizando a identidade étnico-racial brasileira, ou apenas reforça os estereótipos, muitas vezes caricatos, vislumbrados em algumas produções literárias voltadas ao público infantojuvenil. Além disso, nosso trabalho objetiva contribuir com pesquisas que se relacionam com a propagação da literatura infantojuvenil de temática afrocentrada no espaço escolar. A escolha dessa obra se justifica pela importância de apresentar crianças negras em situação de protagonismo e respeito e pelas inúmeras referências positivas, presentes na obra de Rodrigo França, que remetem ao universo africano, oferecendo aos leitores uma nova forma de ver e entender o mundo, baseada na diversidade, na solidariedade e na coletividade. Para isso, iniciamos nossas discussões apresentando uma breve exposição do apagamento cultural do universo africano no cenário mundial, em seguida, apresentamos uma breve discussão a partir dos estudos de Asante (2009) e Rabaka (2009) acerca da teoria da afrocentricidade, ressaltando a importância de tais estudos. Por

consequente, apresentamos um breve histórico do papel exercido pelos personagens negros que figuravam as páginas literárias. Por fim, é apresentada uma análise da obra *O pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, na qual partimos da análise de alguns elementos verbais e visuais presentes na obra em questão, confirmando que se trata de uma obra afrocentrada visto que compreende todos os elementos elencados por Asante em seu estudo.

Além dos teóricos citados, nosso estudo apresenta reflexões de Munanga (2012), Cuti (2021), Hall (2016), Schwarcz (1993), entre outros.

## **AFROCENTRICIDADE: BREVES REFLEXÕES SOBRE UM CONCEITO ESSENCIAL**

Ao longo dos séculos, a rica e multifacetada cultura africana foi submetida a um destino cruel, marcado pela imposição do silenciamento, da invisibilidade e da opressão. Esta cultura, intrinsecamente rica em diversidade e história, encontrou-se à margem, como se fosse desprovida de valor cultural e histórico, uma narrativa injustamente imposta que obscureceu a grandeza e contribuições significativas desses povos. Este padrão de marginalização perpetuou-se, vinculando estereótipos prejudiciais e negando o reconhecimento merecido à vasta herança cultural africana.

Dessa forma, a superação desse histórico de negação requer o reconhecimento e respeito pela riqueza da diversidade cultural presente nas sociedades contemporâneas. Essa abordagem deve ser pautada na recusa de impor uma única cultura dominante ou hegemônica, destacando, em vez disso, a importância de considerar o multiculturalismo como uma realidade incontestável. Esse reconhecimento não apenas enriquece as interações sociais, mas também promove um ambiente inclusivo, onde cada expressão cultural é valorizada e respeitada em sua singularidade.

Neste sentido, Munanga ressalta a importância de romper com visões depreciativas e oferecer abordagens que permitam a construção de uma identidade negra mais autêntica, onde o negro não seja apenas objeto, mas sujeito ativo na formação da cultura e da identidade brasileira, apesar das persistentes desigualdades raciais:

Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se

possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório. (MUNANGA, 2012, p. 10- 11).

A abordagem proposta por Kabengele Munanga, ao defender a necessidade e importância de uma revisão nas formas de ensinar a história da África e do negro no Brasil, alinha-se à perspectiva da afrocentricidade, a qual surge como “resposta” ao eurocentrismo, que nega e distorce a contribuição dos povos africanos e da diáspora para o desenvolvimento da humanidade. Essa teoria se apresenta como um conceito essencial, que desafia as estruturas dominantes e propõe uma abordagem inovadora e emancipatória para compreender e valorizar a riqueza cultural dos africanos e afrodescendentes. Essa teoria é definida por Molefi Kete Asante, um dos principais teóricos da afrocentricidade, como “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93). Essa perspectiva crítica não apenas questiona as estruturas de poder existentes, mas também contribui significativamente para a compreensão e promoção de uma verdadeira avaliação da pluralidade cultural.

Esse conceito tornou-se uma presença constante em suas obras, estabelecendo-se como um referencial crucial para o desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas acadêmicas. Isso ocorreu principalmente pela estruturação de uma compreensão robusta da afrocentricidade, fundamentada em cinco categorias analíticas essenciais. Essas categorias incluem o interesse pela localização psicológica, o comprometimento com a descoberta do papel do africano como sujeito, a defesa dos elementos culturais africanos, o aprimoramento lexical e a dedicação a uma nova narrativa da história da África.

Todavia, o estudioso Rabaka (2009), aponta considerações importantes ao contrastar afrocentricidade com o determinismo biológico e o essencialismo racial, destacando que a afrocentricidade é uma perspectiva teórica que se distancia de interpretações ideologicamente fechadas. Desta forma, para ele a afrocentricidade é uma perspectiva que enxerga o mundo a partir da experiência e cultura dos africanos e seus descendentes, desvinculando-se de critérios biológicos ou de cor de pele para se fundamentar na consciência e ação. Trata-se, portanto, de compreender e

valorizar a história, filosofia e arte africanas, utilizando quatro critérios principais: visão de mundo, conhecimento, valores e beleza.

Outrossim, o estudioso alerta-nos:

[...] os afrocentristas não se opõem ao pensamento e à cultura europeus, mas questionam a imposição deles como superiores e obrigatoriamente universais. Em segundo lugar, é monstruosamente incorreto afirmar que a afrocentricidade é um 'racismo às avessas' ou um eurocentrismo pintado de preto. Ao contrário, é uma orientação metodológica e uma pedra de toque teórica caracterizadas pela abertura epistêmica e por uma postura inerentemente humanista, que toma como um de seus pontos de partida o moderno movimento multicultural. (RABAKA, 2009, p. 137)

Ou seja, segundo o autor, os afrocentristas não buscam negar ou desvalorizar o pensamento europeu, mas sim questionar a imposição desse pensamento como o único válido e superior. A afrocentricidade é, portanto, apresentada como uma postura aberta, humanista e alinhada ao respeito pela diversidade cultural inerente ao movimento multicultural contemporâneo.

## **O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO NO CENÁRIO LITERÁRIO**

No século XIX, a literatura brasileira, influenciada pelo Romantismo europeu, tentava definir a nacionalidade brasileira, mas deixava de lado os negros, que eram retratados de forma desumanizada e coisificada, como “[...] os descendentes de escravizados pelo viés do preconceito e da comiseração” (CUTI, 2021, p. 160). Nessa época, havia teorias que defendiam que o Brasil deveria se branquear, através do cruzamento e da seleção natural, como se o branco fosse o ideal de beleza e civilização. (SCHWARCZ, 1993). Essa ideologia branca, que tinha mais poder e privilégios, desprezou e afastou os negros da sociedade. Esse afastamento se manifestava de forma sutil, ao ignorar ou negar as contribuições dos negros, ou de forma brutal, ao usar a violência física ou verbal contra eles. Essa situação se consolidou e se aceitou na cultura brasileira, determinando o modo como as pessoas se relacionavam com os negros. Muitos que não se reconheciam ou não eram negros, adquiriram preconceito e discriminação contra os negros, mesmo que tivessem alguma origem ou traço negro.

Segundo Munanga (2009, p. 24), o “negro torna-se então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica”. Essa discriminação

constituía uma negação da identidade negra e uma aderência à identidade branca, julgada como superior e desejável.” Desta forma, a discriminação social faz com que muitos negros assumissem para si a imagem dos brancos e se tornassem eles mesmos agentes de preconceitos, conforme assevera Cuti:

No período pós-abolição, fica evidenciada a discriminação antinegra pela ausência de projeto oficial de integração da massa ex-escravizada que sai do campo e emigra para área urbana, ou lá continua enfrentando situações semelhantes ao regime que se extinguiu formalmente. [...] O silêncio em face da supremacia branca e suas práticas sutis e violentas de rejeição social antinegra, vai aos poucos, sedimentando na cultura o viés comportamental do brasileiro não negro ou daquele que se julga como tal e, inclusive dos próprios negros. Discriminar, portanto, é uma forma de os mestiços de diversas origens, negar-se como negros, mesmo que seus vínculos estejam presentes em sua ascendência, no teor da melanina da pelo ou nas suas características faciais. (CUTI, 2021, p.16- 17)

Outrossim, para Cuti, a perspectiva negro-brasileira na literatura, acabava restrita à recepção. Como um fato da realidade, a recepção que se estabelecia impunha, antecipadamente, seu critério de aceitabilidade. Personagens negras deveriam evidenciar apenas os males da escravidão como condição legal. A humanidade dos escravizados só por esse ângulo teria relevância. Desafiar a predominante concepção de hierarquia das raças seria uma audácia não permitida, assim:

Escritores negros sempre tiveram de contar, como qualquer outro artista, com a recepção branca. Ora, se o escritor conhece a concepção de raça que predomina na sociedade (no Brasil, a ideia de que não há discriminação racial, ou quando muito apenas um ‘racismo cordial’), procurará não ferir a expectativa literária para não comprometer o sucesso de seu trabalho. Assim são aspectos lúdicos das formas culturais que procurará empregar para dar um colorido negro-brasileiro a seu trabalho, ou então um prosseguimento a exploração das mazelas para provocar a comisseração do leitor. As questões atinentes à discriminação racial tenderão a ficar subjacentes ao texto, pois podem ser o ‘tendão de Aquiles’ da aceitabilidade da obra e prejudicar o sucesso almejado. (CUTI, 2021, p. 28)

A influência da concepção social na literatura moldou a representação de personagens e temas associados a diferentes grupos étnicos. Autoras e autores reproduziam esses estereótipos em suas obras, favorecendo uma representação

positiva de personagens brancos, enquanto as personagens negras eram frequentemente retratadas de maneira negativa e/ou simplificada. Essa dinâmica na literatura contribuiu para a marginalização e invisibilidade das experiências não brancas, refletindo e consolidando essas dinâmicas específicas.

Essa realidade, não foi diferente no contexto da literatura infantojuvenil, a qual também contou por muitos anos, com a ausência de personagens e narrativas que espelhassem a pluralidade de histórias e culturas, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e a marginalização de vozes negras, enfraquecendo a representatividade na literatura voltada para o público jovem.

## **METODOLOGIA**

---

Metodologicamente optamos por revisão bibliográfica onde nos debruçamos sobre estudos basilares de autores como Asante (2009), Hall (2016), Munanga (2012), Cuti (2021), Schwarcz (1993), dentre outros. Enfatizamos também o caráter crítico-analítico já que durante analisamos o texto literário *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França apresentando algumas possibilidades de leitura para essa obra e observando a representação gráfica das ilustrações que compõem a obra, observando se o texto verbal e o não verbal dialogam ou refletem perspectivas distintas, em uma obra que “promete” contribuir com as questões étnico-raciais, voltada a um público infantojuvenil. Nesse sentido, buscamos dialogar com a importância da literatura na formação humana e importante ferramenta para a desconstrução de “ideias equivocadas”, sedimentadas, enraizadas e arraigadas na estrutura da sociedade, desempenhando assim, um papel crucial na expansão da consciência e na quebra de paradigmas preexistentes.

## **RESULTADO E DISCUSSÕES**

---

### **O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO: UMA NARRATIVA GENUINAMENTE AFROCENTRADA**

Nos últimos anos, entretanto, tem havido um movimento crescente em direção à diversificação e inclusão na literatura infantojuvenil, impulsionado por uma conscientização mais ampla sobre a importância da representatividade. Autores

negros têm emergido como agentes de mudança, buscando preencher lacunas e proporcionar uma gama mais rica de experiências para jovens leitores.

A promulgação da Lei 10639/03, como uma política pública de ação afirmativa no Brasil, foi um marco significativo para essa mudança no cenário literário. Ao reconhecer a diversidade étnico-racial e valorizar a história e a cultura dos povos negros, essa legislação estimulou a produção literária a se adequar a um projeto de reparação histórica sobre o povo negro, trazendo enredos com protagonistas negros, temas, espaços e ambientações, valorizando a identidade negra, a diversidade cultural e, conseqüentemente, colaborando com a construção de uma educação antirracista desde a infância, promovendo uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferenças.

No contexto desse movimento, a obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de autoria do multifacetado escritor, ator, diretor e cientista social, Rodrigo França, teve sua gênese a partir de uma peça teatral homônima, emergindo no cenário nacional como uma peça literária que ultrapassa as fronteiras da narrativa convencional, abrindo espaço para perspectivas afrocentradas. Lançado em 2020 pela Editora Nova Fronteira, com ilustrações de Juliana Barbosa Pereira, destaca-se como uma importante contribuição cultural, pois explora temáticas vinculadas à vivência da comunidade negra abordando de maneira perspicaz as problemáticas vinculadas ao universo dos negros brasileiros, constituindo-se como uma obra didática que explora de maneira objetiva e acessível, para o público infantojuvenil, aspectos cruciais da identidade negra e da herança africana.

A obra "O Pequeno Príncipe Preto", escrita por Rodrigo França, apresenta a narrativa de um jovem Príncipe de etnia negra, que, residindo em um pequeno planeta, compartilha sua existência exclusivamente com uma árvore singular, identificada na trama como a imponente Baobá, tida como sua única confidente. O protagonista, expressando seu desejo de transcender os limites de seu pequeno planeta, almeja explorar a vastidão do universo, explorando outros planetas, propagando a semente da árvore Baobá e difundindo os princípios fundamentais do UBUNTU. Este último, intrinsecamente ligado aos conceitos de amor e empatia, constitui o cerne da aspiração do Príncipe Preto, que almeja disseminar esses valores por todos o universo.

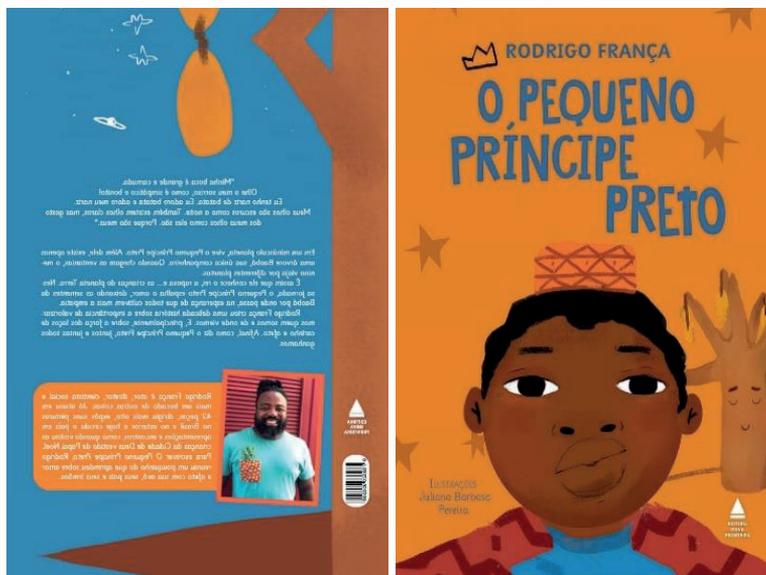
Embora a obra em questão incorpore diversos elementos que remetem ao clássico do autor francês Antoine de Saint-Exupéry, a narrativa de Rodrigo França destaca-se por seu caráter afrocentrado. Nesse contexto, a obra de França não

apenas evidencia, mas também atribui valor e enaltece tanto a riqueza cultural africana quanto a identidade singular da criança negra. Essa abordagem não só confere originalidade à obra, mas também representa uma significativa contribuição para a diversidade e compreensão mais profunda das identidades étnicas na literatura contemporânea.

Iniciando nossas análises, direcionamos nosso olhar para o título e as imagens presentes na capa e quarta capa (Fig. 1) da obra. Ao examinar a capa, torna-se evidente que o título mantém uma conexão direta com o protagonista da narrativa. Em destaque, um menino negro ocupa o primeiro plano, trajando um manto vermelho sobre sua vestimenta, possivelmente evocando a ideia de realeza. Na composição, a referência à origem étnica da criança, expressa pelo adjetivo “preto”, aprofunda a compreensão visual da cena. Além disso, a criança, ao olhar diretamente para o leitor, estabelece uma ideia de conexão e interação imediata. Destaca-se também um adereço na cabeça da criança, ornamentado com desenhos geométricos. Este elemento, possivelmente simbolizando uma coroa, estabelece uma conexão simbólica com a figura dos *griots*, tradicionais contadores de histórias africanos. Essa escolha não apenas contribui para um aspecto estético marcante, mas sugere uma profundidade de significado relacionada ao papel dos *griots* na transmissão cultural. Dessa forma, os desenhos geométricos e o adereço remetem não apenas adicionam camadas simbólicas à aparência do personagem, mas também podem carregar significados específicos relacionados à história, linhagem e tradições, similar à prática dos griots ao representar a cultura e identidade do povo por meio de suas narrativas.

Ainda no tocante aos elementos ilustrativos que compõem a capa, em segundo plano, destaca-se um cenário que incorpora um céu alaranjado, uma representação visual que possivelmente está associada à terra, à natureza e a elementos orgânicos. Essa escolha de cor sugere uma simbologia que se conecta de forma significativa com a terra, enfatizando a importância dessa ligação com a identidade do personagem principal. Adicionalmente, na mesma composição visual, surge a imagem de um Baobá, árvore nativa do continente africano, ilustrada com traços humanos expressando tranquilidade. Tal construção imagética, sugere uma conexão harmônica do Pequeno Príncipe com sua ancestralidade, com a qual estabelece a ideia de valorização e preservação de suas origens. Na quarta capa do livro, o Baobá reaparece, reafirmando a sua importância na obra, todavia em um outro ângulo, estabelecendo a ideia de contemplação do espaço.

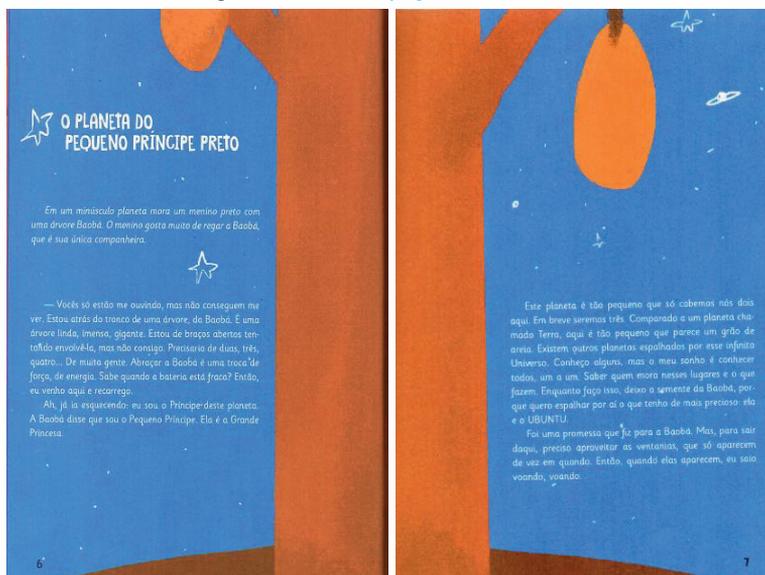
Figura 1: Capa e Quarta Capa do *Pequeno Príncipe Preto*



Fonte: Rodrigo França (2022)

A narrativa se inicia na sexta página (Fig. 2). É importante observar que, contando todo o miolo, inclusive folha de rosto, chega-se à totalidade de 32 páginas, conforme indicado pela editora. Na sexta página, observamos uma pequena nota introdutória situando o leitor a respeito dos personagens e do espaço da narrativa, e, por conseguinte, a história passa a ser narrada em primeira pessoa, a partir do ponto de vista do próprio Príncipe Preto, cujo discurso é demarcado graficamente pelo uso do travessão, no qual é evocado um diálogo direto com o leitor, estabelecendo-se uma ideia de interação intimista e subjetiva, propiciando que o leitor acesse os pensamentos, sentimentos e experiências de forma compartilhada, diretamente do narrador.

Figura 2: Primeiras páginas da narrativa



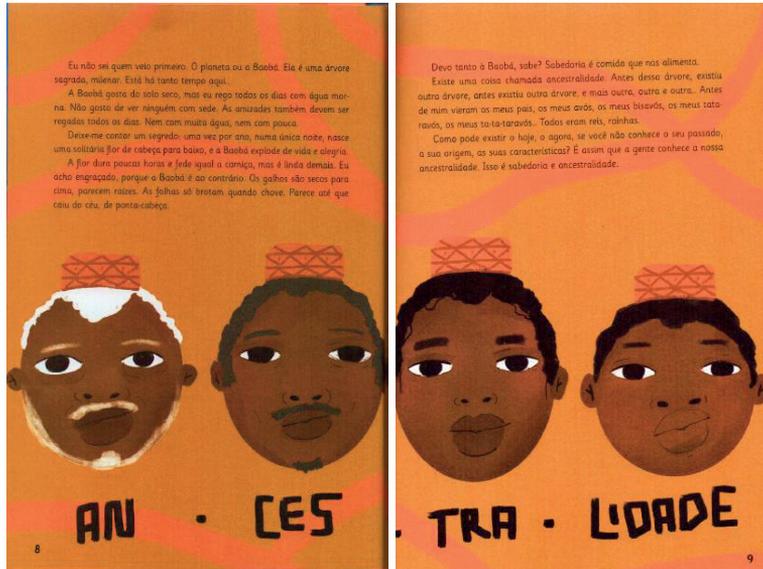
Fonte: Rodrigo França (2022)

É importante notar, já nas páginas iniciais da narrativa, a imagem da baobá ilustrando duas páginas, em ângulos complementares, estabelecendo uma ideia de continuidade e também grandiosidade da árvore, conforme ilustra a fala do menino: *“Estou atrás do tronco de uma árvore, da Baobá. É uma árvore linda, imensa, gigante. Estou de braços abertos tentando envolvê-la, mas não consigo. Precisaria de duas, três, quatro... De muita gente. Abraçar a Baobá é uma troca de força, de energia. Sabe quando a bateria está fraca? Então, eu venho aqui e recarrego. Ah, já lá esquecendo: eu sou o Príncipe deste planeta. A Baobá disse que sou o Pequeno Príncipe. Ela é a Grande Princesa.*”

As páginas iniciais da narrativa evidenciam uma notável valorização e ênfase na imponente Baobá, através da qual o narrador conceitua simbolicamente a ancestralidade, expressando troca, carinho, respeito e cuidado. A mensagem transmitida é de que a árvore representa a conexão com as gerações passadas, sendo uma expressão viva dessa ancestralidade. O narrador destaca a continuidade da linhagem, enfatizando que antes dele, existiram pais, avós, bisavós, tataravós e ta-ta-taravós, todos reconhecidos como reis e rainhas. Esse discurso ressalta a importância da herança cultural e familiar, reforçando a ideia de nobreza e dignidade associada à linhagem ancestral. O uso do Baobá como símbolo visual e conceitual

enriquece a narrativa ao estabelecer uma ligação entre o personagem principal e suas raízes, promovendo uma reflexão sobre a importância da história e identidade.

Figura 3: Ancestralidade



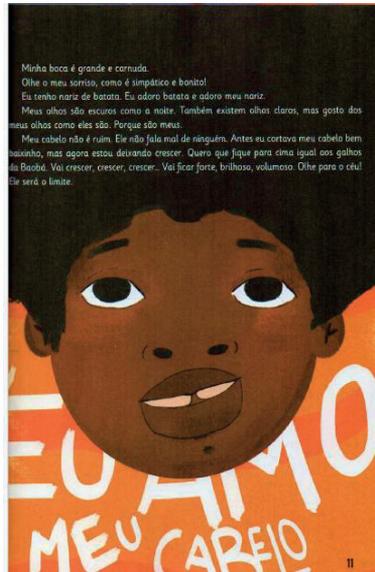
Fonte: Rodrigo França (2022)

Conforme podemos observar na (Fig. 3), há uma associação e um entrelaçamento harmonioso entre a tipografia e as imagens, que se inter-relacionam no texto, ocupando metade da página com letras em bastão. Essa disposição cria um letreiro que reforça as informações expressas pelos rostos humanos estampados nas duas páginas. A organização das palavras, possivelmente, expressa a ideia de união e ligação com os antepassados, a transmissão de conhecimento e valores, e, por fim, a continuidade dessa herança ao longo do tempo. Esses elementos refletem um profundo respeito pelas “raízes”, confirmando a importância da tradição e promovendo uma compreensão mais profunda da ligação entre as gerações.

Esse diálogo entre as linguagens, resultado de informações que estão na ilustração ou no texto verbal, será recorrente em outras páginas subsequentes, conforme vislumbramos nas Fig. 4 e 5, nas quais ilustração e texto se unem para enfatizar a mensagem da narrativa. Conforme vislumbramos na Fig. 4, ao observarmos o rosto do Pequeno Príncipe Preto, em plano de close, esboçando um sorriso, direcionando seu olhar para a projeção do seu cabelo. Em segundo plano, na mesma

imagem, observamos escrito em caixa alta, “Eu amo meu cabelo”, dando uma ideia de grito, de empoderamento de autoafirmação e de orgulho da estética negra que é evidenciada de forma positiva e bela.

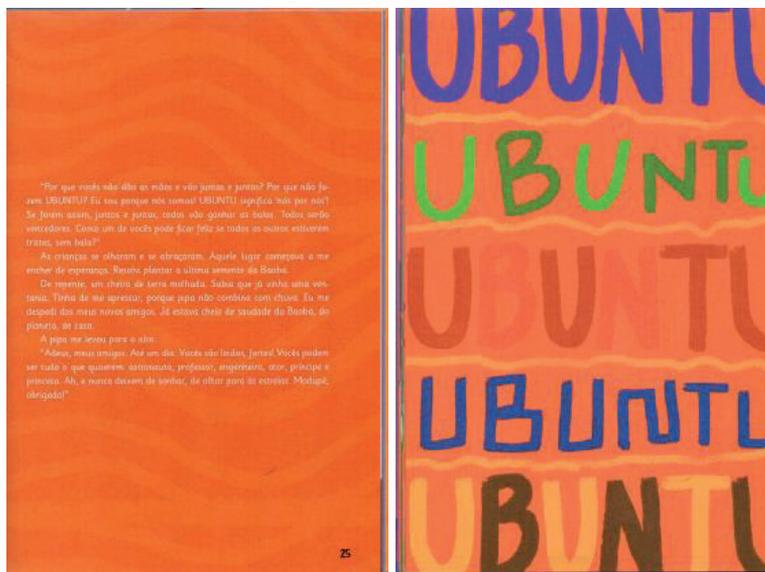
**Figura 4: Afirmação da identidade do menino**



**Fonte:** Rodrigo França (2022)

Na Fig. 5, é associado ao texto, uma página que se assemelha a um cartaz, que nos chama a atenção por apresentar a palavra “Ubuntu” repetidas vezes. Essa repetição não cria apenas um impacto visual imediato, mas também destaca a centralidade e relevância desse princípio filosófico, servindo como uma espécie de lembrete visual poderoso de seus valores.

Figura 5: Filosofia ubuntu



Fonte: Rodrigo França (2022)

Além dos elementos simbólicos destacados, o enredo da obra em questão, revela uma constante exaltação de valores como respeito, compreensão e afeto, todos intrinsecamente ligados à rica cultura africana. Essa temática não se limita apenas aos símbolos, estendendo-se à própria materialidade da obra. Nesse contexto, percebemos uma sintonia entre a forma como o livro se apresenta fisicamente e os propósitos subtendidos à mensagem literária, ambos direcionados à preservação da ludicidade e ao estímulo ao desenvolvimento crítico por meio da leitura.

Ao analisarmos a obra sob a perspectiva afrocentrista, observamos que ela atende integralmente aos critérios estabelecidos por Asante (2009), uma vez que, primeiramente, nota-se um claro interesse pela localização psicológica dos personagens, evidenciando a atenção pela perspectiva psicológica e emocional retratados. Além disso, a narrativa se compromete com a descoberta do lugar do africano como sujeito ativo e central na história, rejeitando representações passivas ou marginalizadas. A defesa dos elementos culturais africanos é uma marca indelével da obra, que celebra e destaca a riqueza e a diversidade desses elementos, rompendo com estereótipos negativos. Por fim, o compromisso com o refinamento léxico é evidente, uma vez que a linguagem utilizada respeita a especificidade e a riqueza da expressão dos povos de origem africana, contribuindo para uma representação

autêntica. Dessa forma, o livro não só incorpora e fortalece valores afrocentristas ao oferecer uma narrativa que abraça e dignifica a riqueza da cultura africana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Em um mundo que historicamente negligenciou e marginalizou as diversas expressões culturais, a necessidade de reconhecer e abraçar o multiculturalismo como uma realidade incontestável torna-se cada vez mais premente. O desafio de romper com as amarras do eurocentrismo, que por tanto tempo obscureceu a verdadeira valoração da diversidade cultural em escala global, exige uma abordagem crítica e proativa.

Nesse sentido, a afrocentricidade emerge como uma teoria fundamental, oferecendo não apenas uma crítica contundente às raízes profundas do colonialismo, mas também apresentando alternativas concretas ao eurocentrismo estabelecido. Ao questionar as estruturas de poder arraigadas, a afrocentricidade desempenha um papel crucial na promoção de uma verdadeira apreciação da pluralidade cultural em nosso mundo.

Ao abraçarmos a afrocentricidade como uma lente crítica, capacitamo-nos a desafiar ativamente as normas eurocentristas que historicamente suprimiram e marginalizaram culturas diversas. Este movimento não se trata apenas de uma reavaliação profunda de nossos valores culturais, mas representa um passo crucial em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade é genuinamente celebrada e respeitada.

Ao focarmos na representação positiva da identidade étnica do personagem negro e ao permitirmos que ele assuma suas pertencas culturais, a obra demonstra um comprometimento tangível com a valorização e celebração das raízes africanas. Esse alinhamento com os princípios da afrocentricidade não apenas rejeita estereótipos negativos, mas também promove uma autoimagem positiva e busca reconectar as pessoas negras com suas heranças culturais.

Em última análise, ao adotarmos a afrocentricidade como uma ferramenta para dismantelar preconceitos arraigados, estamos pavimentando o caminho para uma transformação mais profunda e duradoura. Este compromisso não apenas enriquece nossa compreensão do mundo, mas também nos impulsiona em direção a uma sociedade onde a diversidade é verdadeiramente celebrada como um

tesouro coletivo, proporcionando alicerces sólidos para uma coexistência mais justa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

---

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 Jul 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, MEC/SECAD, 2006.

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

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Ilustração Julia Barbosa Pereira. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 11.ed. Trad: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?* Revista da ABPN, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012.

RABAKA, R. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

SCHWARCZ, Lília Martiz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão social no Brasil 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.023

# O USO DAS ESCRIVIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA<sup>1</sup>

**VIVIANE BRÁS DOS SANTOS**

Professora na Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus VII Senhor do Bonfim. Doutoranda em Educação - PPGED/UFS. Mestra em Educação, Cultura e Território Semiárido - PPGESA, UNEB. E-mail: vivianebras.pedagogia@gmail.com;

**DAVID LUCAS OLIVEIRA DA SILVA**

Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus VII Senhor do Bonfim, E-mail: davidlucas6941@gmail.com.

## RESUMO

Para que luta antirracista tenha êxito é necessário que sejam constituídas práticas pedagógicas desenvolvam a consciência da ancestralidade negra nos/as discentes. Sendo assim, o presente texto objetiva refletir o uso das escrituras presentes nas histórias de vida de mulheres negras como instrumento para uma educação antirracista. Para tanto, o processo de investigação utilizado para a elaboração dessa pesquisa parte do paradigma qualitativo, com isso as relações humanas são analisadas para além do aspecto estritamente natural (SEVERINO, 2007), pois prima-se pelas subjetividades. Nesse sentido, busca-se nas vivências da colaboradora da pesquisa que será mencionada como Dona Morena meios para a elaboração dessa sistematização científica, desta maneira esse trabalho está pautado nas histórias de vida, na perspectiva de Marconi e Lakatos (2011) este método consiste em uma narração das experiências empíricas de um sujeito, onde são revelados padrões culturais. Destarte, as escrituras são um meio de perseguir a vida e as memórias e escreve-las (EVARISTO, 2022), neste caso agarrar-se na existência vozes ancestrais dos/as discentes. As

1 Trabalho apresentado na II Conferência Internacional de estudos *Queer* (ConQueer), em São Cristóvão, Sergipe.

narrativas de mulheres negras são constantemente atravessadas pela dor do racismo, machismo e outras formas de opressão advindas do sistema capitalista. Outrossim, a lei 10639/2003 ínsita que as práticas educacionais precisam estar em consonância com a luta antirracista. Desta maneira, propõe-se nesse texto que os sujeitos aprendentes sejam guiados em processos de pesquisa da história de vida de suas ancestrais negras, levando, assim, a uma reflexão das cicatrizes deixadas pelo racismo em suas histórias de vida. Portanto, as escrituras de Dona Morena carregam consigo processos de opressão-emancipação contidos na sua trajetória de superação da condição de escravizada e das demais alforrias que precisou conquistar ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Escrituras, Educação Antirracista, Mulheres Negras.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

---

O racismo configura-se como um dos maiores mecanismos de opressão presentes na sociedade brasileira. Nessa conjuntura, para que haja a emancipação da classe subalternizada é imprescindível que essa herança colonial seja combatida assiduamente. Diante disso, Ribeiro (2019) para que haja o combate do racismo é necessário, a priori, que cada sujeito faça o *mea culpa*<sup>2</sup>, isto é, reconheça as atitudes racistas que praticado ao longo de sua vida. Na leitura de Almeida (2019) não há como estar imerso/a no seio de uma sociedade racista e não ter cometido em algum momento atos racistas, pois o racismo é estrutural.

Outrossim, é salutar dizer que a história do racismo no Brasil está intrinsecamente relacionada com a trajetória das relações de poder do processo colonial. Tendo em vista que o racismo é uma doutrina se autodeclarar superior a outra (MACHADO; et al, 2005), torna-se explícito que a classe hegemônica portuguesa lançou mão desse artifício para a exploração dos povos africanos e indígenas. Dito isto, compreende-se que o racismo tem sua gênese em um mecanismo da burguesia portuguesa de validar a expropriação da mais-valia total da força de trabalho (MARX, 2004) da população escravizada.

Sendo assim, esse texto é fruto das reflexões sobre educação antirracista realizadas do Grupo de Estudos em Educação Científica (GEEC), sobretudo na análise textual do livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, escrito pela teórica portuguesa Grada Kilomba (2008). Nessa conjuntura, a leitura e discussão da referida obra ocorreu, inicialmente, nas vésperas da quarentena em decorrência da pandemia da Covid 19, mesmo diante desse cenário esse processo educacional perdurou através da plataforma *Microsoft Teams* sob a coordenação da professora Dra. Maria José Pinho, líder do GEEC.

As discussões teóricas ocorridas no Grupo de Estudos em Iniciação Científica (GEEC) se consolidou como pesquisa através de uma das demandas do curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação (DEDC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus VII). Nessa esteira, o trabalho em questão foi executado inicialmente a partir de uma demanda do componente curricular de Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade (TEC) 1 com a turma 2019.2, com a carga horária total de 90h, ministrado pela professora Dra. Maria

---

2 Expressão originária do Latim, que em uma tradução literal significa minha culpa.

Glória da Paz, é salutar elucidar que a temática abordada por esta disciplina é forjada anteriormente pelo docente responsável tendo em vista as demandas atuais para a formação do pedagogo. Em face do exposto, o tema gerador do componente curricular era o feminismo negro e tinha como produto final a apresentação da história de vida de uma mulher negra.

Posteriormente, um ano depois da realização da pesquisa de campo, o Grupo de Estudos em Iniciação Científica (GEEC), em articulação com o projeto *coworking*, *suscitou* a produção desse texto. Perante a isso, é preciso destacar a importância da “Rede Colaborativa Combinamos de Escrever” para a materialização desse trabalho acadêmico, tendo em vista que o intuito de estimular a o desenvolvimento de *e-books* constituído pela união entre os grupos de pesquisa “Currículo, Escrivências e Diferença”, “GEEC e “Tecemos”.

Diante desse tirocínio, a história narrada levantada foi a bisavó de um dos autores desse texto, que anteriormente era desconhecida em virtude do silenciamento patrocinado pela estrutura racista e patriarcal da sociedade. Esse processo advém da problemática levantada por Benjamin (1987) de que a história é contada apenas do ponto de vista dos vencedores. Consoante a isso, Freire (2014) traz que a utopia só será possível a partir da denúncia e do anúncio das situações de opressão, portanto este texto objetiva trazer a lume a exploração da força de trabalho de Dona Morena.

Em face do exposto, esse trabalho categoriza-se como uma *escrevivência*, pois a escrita desse texto foi uma forma de sangrar (EVARISTO, 2016) a partir da narrativa outrora oculta da escravidão que foi imposta a bisavó de um dos escritores desse ensaio na década de 1930. Diante do requinte de crueldade da colonização do Brasil, iniciou-se o processo de miscigenação, que posteriormente continuaria de forma espontânea e formaria o povo brasileiro (RIBEIRO, 1995), qual a relevância de se utilizar as *escrevivências* geracionais para uma educação antirracista?

Para tanto, utilizou-se como percurso metodológico deste trabalho as narrativas (auto)biográficas, diante da relação de ancestralidade de um dos autores com o fenômeno analisado. Além disso, também foi utilizado no aparato metodológico dessa pesquisa a história de vida e a pesquisa documental. Assim, o intuito desse texto é refletir acerca da importância das *escrevivências* geracionais para uma educação antirracista. Nesse movimento, esse texto é validado pela urgência de dar voz aos sujeitos anônimos (SANTOS; MENEZES, 2010), sobretudo, as mulheres negras e, portanto, marginalizadas pelo sistema opressor.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

---

Os percursos metodológicos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa partem para os estudos de natureza qualitativa os quais carregam em seu bojo uma atenção minuciosa diante dos fenômenos subjetivos, sensoriais e simbólicos. Consoante a isso, “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Nessa esteira, este trabalho sustenta-se em uma bricolagem, isto é, “a capacidade de empregar abordagens de pesquisa e construtos teóricos múltiplos, é o caminho em direção a uma nova forma de rigor em pesquisa” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 10), realizada através da união dos tipos de pesquisa: história de vida, narrativas (auto)biográficas e da pesquisa documental. Diante disso, a história de vida constitui-se como um processo de conhecer fenômenos temporais partindo do percurso de uma unidade subjetiva, pois a partir da vivência do uno compreende-se os acontecimentos da totalidade. Na perspectiva metodológica de Marconi e Lakatos (2011, p. 282):

A História de Vida refere-se a uma narração em torno de determinados fatos ou fenômenos, no quais no evidenciam valores e padrões culturais. É uma técnica de coleta que pode completar dados já levantados. Consiste em um modo de interpretar e reinterpretar os eventos, para melhor compreender as ações, os conceitos e os valores adotados pelo grupo de indivíduo em pauta. Essa técnica de campo permite ao pesquisador um maior controle sobre a situação ou as motivações do entrevistado. O objetivo do investigador é, portanto, o de complementar dados coletados, a fim de obter maior conhecimento sobre a vida do indivíduo. Ela tem como função básica estimular a pessoa, visando conseguir respostas claras e precisas sobre determinado estudo. A História de Vida favorecer o surgimento de novas questões e conseguir mais detalhes.

Ademais, neste tirocínio usou-se também a pesquisa documental, esta que, “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Sendo assim, mediante aos documentos fornecidos pela colaboradora foi feita uma leitura crítica desses documentos, ao passo que foram tecidas analogias com suas narrativas durante as entrevistas.

Outrossim, as narrativas (auto)biográficas também foram utilizadas como tipo de pesquisa. Diante disso, é salutar destacar que a (auto)biografia é um método que permite produzir saberes científicos a partir das memórias e das experiências empíricas dos sujeitos. Na perspectiva teórica de Souza e Meireles (2008, p. 287), “ao narrar suas histórias e tecer redes de significação de suas experiências, os narradores são capazes de produzir um conhecimento de si”. A partir disso, Rios (2019, p. 20) elucida que:

Pesquisa de narrativas, memórias (auto)biográfica em educação. Por que? Rememorar a própria história de vida através de memória (auto)biográfica, dando forma e texto a lembranças das experiências de vividas nos âmbitos pessoal, profissional e acadêmico. Tem possibilidade ampliar as questões teóricas metodológicas relacionadas a produção, visibilidade de outras fontes e perspectivas de pesquisas.

Nessa conjuntura, foi utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. À vista disso, na concepção metodológica de Lüdke e André (1986, p. 34) a entrevista permite um “tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”.

Adjunto a isso, para a viabilidade científica desse texto recorreu-se ao questionário semiestruturado. Nas reflexões teóricas de Gil (2008, p. 121) define o questionário “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”.

Para mais, diante dos documentos fornecidos pela colaboradora da pesquisa, realizou-se uma minuciosa análise documental, o qual categoriza-se como um instrumento de coleta de dados. Tendo em vista que “a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve-se ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou enriquecer o referido questionamento” (CELLARD, 2008, p. 303).

Outrossim, para a maior consistência nos dados apresentados por essa pesquisa lançou-se mão da triangulação, ou seja, uma técnica que “consiste na combinação de metodologias diversas no estudo de um fenômeno. Tem por

objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 285). Nessa conjuntura, desenvolve-se uma triangulação teórica, onde analisou-se os o lexema do racismo – que é estudada mais assiduamente pelas concepções pós-críticas – tendo como lente a abordagem crítica, partindo, sobretudo, do Materialismo Histórico Dialético (MHD) que desvela os acontecimentos por meio das ambiguidades constituintes do sistema capitalista (MARX; ENGELS, 2005).

Ademais, é salutar enfatizar que a análise de entrevistas à luz do Materialismo Histórico Dialético (MHD) diante do paradigma suscitado por Gramsci (1978) quando aponta que todos os homens e mulheres são filósofos e conseqüentemente o conhecimento não está restrito na academia, nesse movimento o autor elucida que o saber científico sempre tem como ponto de partida o senso comum.

## **ESCREVIVÊNCIAS: A VINGANÇA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS**

As narrativas (auto)biográficas são um método científico que permitem aos sujeitos subalternizados, isto é, os proletários que tem sua mais-valia roubada cotidianamente pelo grande capital (MARX, 2004), contarem sua própria história. Dito isso, as (auto)biografias poderiam ser chamadas de grito dos oprimidos ou narrativas subalternas. Nessa perspectiva, Souza (p. 63, 2007) aponta que através das (auto)biografias e das histórias de vida “os negros, as mulheres, os índios, os homossexuais, vão buscar na indagação do passado, a partir de suas memórias individuais e coletivas, as circunstâncias sociais e culturais que os conformaram no tempo presente e que permitem pensar em projetos para o futuro”.

Outrossim, esse trabalho não consiste apenas em um texto, pois trata-se de uma reparação histórica diante do corpo de uma escraviza que sob duras penas conquistou sua alforria. Além disso, esse ensaio é “uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança” (EVARISTO, 2005, p. 202).

Nessa esteira, trata-se da vingança de um bisneto ao ouvir dos lábios negros de sua bisavó que a menos de um século havia sido forçada a realizar trabalhos análogos a escravidão. Embora a pele desse autor tenha nascido branca, provavelmente fruto de um estupro sofrido por sua bisavó na casa grande, pois seu avô

haverá nascido branco misteriosamente e o nome do seu pai lhe foi escondido até seu último dia de vida, corre em suas veias sua ancestralidade africana. Sendo assim, Evaristo (2008, p. 24-25) escreve:

A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio. Ecoou lamentos de uma infância perdida. A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo. A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome. A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas. A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância O eco da vida-liberdade.

Nesse contexto, “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007, p.21). Sendo assim, esse texto configura-se como uma vingança geracional contra a casa grande, a sociedade escravocrata, racista e misógina. Adjunto a isso, essas escrevivências são uma vingança contra “Dona Senhora”, a mulher que roubou a liberdade e a infância da bisavó de um dos autores.

## **ENTRE NARRATIVAS E LÁGRIMAS DE SANGUE**

A colaboradora dessa pesquisa é uma mulher, negra e idosa que concedeu uma entrevista nos seus últimos meses de vida, vindo a óbito no ano seguinte, no final da tarde do dia 24 de janeiro de 2022. Apesar da idade avançada durante a entrevista encontrava-se lúcida, conseguia caminhar sem apoios e tinha como principal remédio a colônia de alfazema. A colaboradora desse trabalho será evocada nesse texto como “Morena” ou “Dona Morena”, partindo de uma ressignificação de um apelido racista dado por sua madrinha “Dona Senhora” em virtude de sua pele negra, que perdurou postumamente.

Entretanto, durante esse texto essa nomenclatura deverá lembrar a força de uma mulher negra, lavadeira, umbandista, devota Santa Bárbara<sup>3</sup>, com os caboclos:

---

3 No sincretismo religioso brasileiro inerente a sua fé também a fazia menção chamando de lansã ou Oyá.

Rei José de Aramace, Preto Velho e *Erês*, que mesmo diante da situação de subalternidade que lhe foi imposta conseguiu criar seus 4 filhos, as dezenas de netos e bisnetos. Embora, sua certidão de casamento nasceu dia 15 de novembro de 1931, tendo assim falecido com 90 anos de idade, entretanto Morena relata que durante sua infância tinha “muita gente ignorante, que não dizia as idades que tinha, foi meu irmão que me registrou aí não sei se ele me registrou por menos por mais, sei que tô vivendo até hoje” (Entrevista em 04/06/2021). Nessa esteira, durante sua narrativa Dona Morena afirmou: “a meu fio, naquele tempo eu sabia lá que idade eu tinha pelo amor de Deus?” (Entrevista em 04/06/2021). Diante desse pressuposto, Freire (1985, p. 41) aponta que:

O “excesso” de tempo sob o qual vivia o homem das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, à de sua historicidade. Não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo, discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante, de que não tem consciência. O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Por que não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga.

Partindo desse paradigma, as escrevivências de Dona Morena partem a consciência à temporalidade que não há foi ensinada durante sua a história de vida. É mister destacar que a colaboradora dessa pesquisa não pode escrever suas vivências, as “experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta” (EVARISTO, 2009, p. 19), pois teve seu direito à alfabetização negado. Diante dessa questão pode-se elucidar que a educação só veio se tornar um direito no país a partir do artigo 176 da Constituição Feral de 1967 (BRASIL, 1967, p. 90), quando Morena precisava lutar pela sua subsistência e dos seus quatro filhos. Entretanto, a promessa feita por Dona Senhora à “velha Bezinha”<sup>4</sup>foi que Morena iria ter a oportunidade de estudar.

Nessa conjuntura, o *lócus* dessa pesquisa é a cidade de Saúde, situada no semiárido baiano. Além disso, as escrevivências de Dona Morena nos levam a duas comunidades campesinas, situadas no mesmo município. Inicialmente, a história de vida situa-se no povoado do Paulista, onde em sua primeira infância

---

4 Modo como a entrevistada fazia menção a sua mãe.

a colaboradora da pesquisa morava com sua mãe, pois ela narrou que “meu pai não morava com minha mãe, morava com outra mulher aqui em Saúde. Eu morava pelas casa “dosoto” na casa da velha Senhora que foi ela que me criou, aqui em Saúde” (Entrevista em 04/06/2021). Contudo, as memórias de Dona Morena também transitam pela Maravilha, um povoado fantasma que hoje encontra-se em ruína por conta da escassez de ouro para a extração.

## **ESCREVIVÊNCIAS DE UMA INFÂNCIA ROUBADA**

A concepção social de infância está em constante transformação paradigmática. Segundo a análise histórica de Ariès (2006), na idade média as crianças eram vistas como adultos em miniatura, por esta razão desempenhavam trabalhos desde a infância. Posteriormente, seguindo o curso do processo civilizatório, no século XX, o moralismo e a consolidação da pedagogia enquanto ciência “surgiu o sentimento moderno de infância, articulado à noção de um período de fragilidade e inocência” (SANTOS, 2019, p. 16). Nessa conjuntura, é necessário questionar-se de quais crianças estão se fazendo menção, trata-se da criança negra e pobre? Na concepção de Arroyo (2013, p. 179):

A presença da infância na sociedade, era reconhecida, ora como objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incômodo, como um ser pré-humano submetido aos instintos, irracional, *in-fans*, não falante porque ainda não pensante; na menoridade intelectual, moral, humana. Um ser humano em potencial, logo sem direitos.

À vista disso, é fundamental enfatizar que a história não acontece de forma linear, pois sua natureza é dialética, ou seja, é constituída de um fluxo contínuo de avanços e retrocessos (MARX, 2004). Nessa esteira, tendo em lume o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) compreende-se que a sociedade “vê e não vê” a criança como um ser que deve ser envolto a cuidados. Infelizmente, para muitos essa análise é condicional. A questão para olhares racistas é de qual a cor da pele? Sob a lente capitalista é de qual a classe social dos pais do ser infante?

Diante dessas indicações, desvelaremos a infância de Dona Morena, uma das três filhas da velha Bezinha e de seu Chico. Logo que nascera, seu pai abandonou a velha Bezinha com as três filhas, para viver com outras duas mulheres na sede do município, com as quais teve sete filhos. Por este motivo, viveu sua primeira infância

com sua mãe no povoado do Paulista. Com cinco anos de idade, quando sua mãe não teve mais condições materiais para arcar com sua subsistência, sua a velha Bezinha a entregou para sua madrinha que é chamada por ela de Dona Senhora, com isso mudou-se para sede do município de Saúde.

Essa relação de apadrinhamento e servidão era perpassada por constantes agressões físicas tanto da parte de Dona Senhora quanto de Ivonete, uma das filhas da sua madrinha. A rotina da menina Morena era dividida entre apanhar de “sua Senhora”, pois afirma veementemente em sua narrativa que “Dona Senhora me batia” (Entrevista em 04/06/2021); e fazer as atividades domésticas e tentar saciar a fome com as sobras das refeições de sua madrinha. Acerca disso, Silva et. al. (2017, p. 459) escreve que:

Essa condição é que se torna objeto do ressentimento que, associado ao sentimento de humilhação, está bastante presente na fala de suas pacientes. A humilhação se faz visível nos elementos que designam a “condição” de doméstica: o modo de se vestir, o quarto de dormir, até mesmo a linguagem, além das relações de dependência e submissão.

Consecutivamente o entrevistador pergunta a colaboradora da pesquisa se ela trabalhava de que na casa de Dona Senhora? Diante do pressuposto Morena responde que “[...] foi ela quem me criou, eu fazia tudo, eu fazia assim: eu lavava prato, lavava roupa, eu lavava banheiro, fazia assim, quando eu tava com a idade assim de 10 ano em diante que eu fazia essas coisa” (Entrevista em 04/06/2021), cabe-se destacar que após a fala a entrevistada passa um momento em silêncio. Em seguida Dona Morena rememora às brincadeiras de infância:

Nois Brincava assim, como era o nome meu Deus de que a gente brincava de noite, só brincava mais de noite, esqueci, nois brincava de bola, de esconde esconde, nois brincava de num tem se esconder assim? Ia e se escondia em uma árvore, que aqui era tudo mato, bananeira essas coisas, era eu Leticia, Zete [...] um bocado de moça. (Entrevista em 04/06/2021).

Assim, é preciso se reenfatar que as brincadeiras aconteciam durante a noite. Por que uma criança brincaria sempre durante a noite na década de 1930, tendo em vista que nesse período ainda não havia sido instalada rede elétrica no município? Tendo em vista o trabalho doméstico análogo a escravidão que Morena era obrigada a realizar quando criança, é possível dizer que só lhe era permitido o

pequeno prazer de uma brincadeira após cumprir todas as tarefas a ela atribuídas. *A posteriori*, o pesquisador suscitou a seguinte questão: a senhora chegou a ir para a escola?

Fui aqui em Saúde, quando eu estava com a veia senhora aqui eu fui aqui, mas burra! (grita) num coloca mais por que nunca aprendi nada. Quem me ensinou foiiii. como era o nome? com quem eu aprendi a ler. Ô! Que me ensinou e eu não aprendi. Eu esqueci. Na casa dela, era aula. Eu não aprendi zorra de nada! (Entrevista em 04/06/2021).

Outrossim, a formação educacional formal de Morena aconteceu na residência da primeira professora do município, que era chamada de Dona Marica Pó. Diante disso, compreende-se que eram usados métodos tradicionais de didática, ou seja, baseados na pedagogia de “caráter reprodutivista, isto é, educação como reprodução das relações sociais de produção” (SAVIANI, 1986, p. 25). Adjunto a isso, Tuleski e Eidr (2007) afirmam que muitas das vezes o problema não é de aprendizagem – como narra Dona Morena – e sim de ensinagem.

Ademais, deve-se analisar ainda quais condições subjetivas uma criança tem de estudar após viver cotidianamente uma rotina de trabalhos exaustivos, agressões físicas e humilhações? Consoante a isso, Reboul (1980, p. 113) diz que “a educação do ser humano é determinada por duas dimensões: ser livre e não estar só”. Diante disso, Morena não cumpria o requisito de ser livre. Nesse movimento, apesar da entrevistada dizer que “não aprendeu nada”, é importante elucidar que suas experiências dizem o contrário, pois mesmo sem conseguir ler a palavra realizou uma fantástica leitura de mundo (FREIRE, 1989).

Nessa conjuntura, a formação religiosa de Dona Morena iniciou com sua mãe “lá na maravilha tinha uma capelinha e nois ia” (MORENA, 2021). Entretanto, a posteriori, quando se mudou para a sede do município “A eu morava com a veia Senhora e todo domingo tinha que ir pra missa, todo domingo pra missa” (Entrevista em 04/06/2021), nesse cenário ir para a igreja católica não era mais uma opção e sim uma obrigação.

Tanto que no momento que Morena conseguiu se libertar da casa grande foi para a “casa daquela mulher que era curandeira: Belonilza, eu passei uns dias lá” (Entrevista em 04/06/2021). Esses artifícios, que foram apresentados na narrativa entrelaçados pela sequência das orações permite associar a história de vida de

Dona Morena com a trajetória dos demais negros/as escravizados que eram forçados a professar a fé católica (RIBEIRO, 1995).

## **TRABALHO E SUBSISTÊNCIA: NARRATIVAS DE UMA NEGRA SUBALTERNIZADA**

O trabalho é ontológico ao ser humano, ou seja, é condição *sine qua non*<sup>5</sup> para a configuração do ser social (LUKÁCS, 2012). Nessa perspectiva, Marx (2004, p. 112) “o objetivo do trabalho é, por isso, a objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele”. À face do exposto, ao analisar a história de vida de Morena, constata-se que durante a prática de trabalhos domésticos não remunerados na casa grande, teve a mais-valia expropriada por outrem, e com isso foi inserida em uma condição de alienação econômica (MARX, 2004). Acerca disso, Fromm (1964, p. 47) reflete que:

O que entende Marx por alienação (ou alheamento)? A essência desse conceito, apresentado primeiro por Hegel, é de que o mundo (natureza, coisas, outros e ele próprio) tornou-se alheio ao homem. Ele não se sente como sujeito dos seus próprios atos, como pessoa que pensa, sente, ama, mas sente-se apenas nas coisas que criou, como objeto de manifestações exteriorizadas de sua capacidade. Somente cercando-se dos produtos de sua criação ele estabelece contato consigo mesmo.

Partindo desse paradigma, entende-se que o trabalho é a atividade vital que permite a sobrevivência e a perpetuação da espécie humana (MARX, 2004). Nesse cenário, Morena teve que laborar para garantir a sua subsistência e dos seus quatro filhos. Dessa forma, a colaboradora dessa pesquisa afirma que “eu trabalhei na casa dela (Dona Senhora), trabalhei na casa do Juiz primeiro juiz que teve aqui” (Entrevista em 04/06/2021). Além disso, Morena narra também seu tirocínio realizado no garimpo:

Eu era empregada pra cozinhar. Eu trabalhei, tinha 15 homi pra eu tomar conta pra almoço, janta, café tudo fio. Quando oh o a firma foi embora eu fui embora e mandaro outra firma do veio Valter, roboaro seu Valter, quando seu Valter tava lá as coisa era poco, eles tinha tanta confiança e mim que oia nego (fazia gesto de grande com a mão) as coisa de ouro

5 Palavra de origem latina que significa: sem a qual não há.

eu sozinha lá na maravilha e eles vinha pra cá pra rua eu vou e dizer que eu passava ficava podia bulir ne qualquer coisa mas eu escondia o ouro, podiam bolir ne qualquer coisa ali podia me matari mas eles nunca descobria ouro que eu tinha escondido. Por que ouro, teve uma que ele entregou o ouro e roubaro três pedra de ouro desse tamanho, naquele tempo não valia nem tanto, mas agora (Entrevista em 04/06/2021).

Ainda nesse segmento, vale destacar que ao transformar a natureza ele também se transforma, ao passo que Gramsci além assegurar que o homem é um ser mutável, prático, dialético e histórico, defende que “[...] cada um transforma a si mesmo, [...] na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central” (GRAMSCI, 1999, p. 413).

Diante desse pressuposto, pontua-se a diferença entre a categoria trabalho e o emprego. A primeira, como destacamos anteriormente, configura-se como a modificação da natureza pelo homem, visando atender suas necessidades objetivas e subjetivas; o emprego destaca-se como um meio de assegurar a existência em um tipo específico de modo de produção da vida social subjetiva (MARTINS, 2021).

Historicamente, essa visão capitalizada do emprego foi desenvolvida na sociedade capitalista, uma vez que para Dona Morena era mais valoroso fazer com que suas atividades laborais fossem bem desempenhadas em detrimento de suas necessidades subjetivas. Nessa face, a própria concepção do apadrinhamento, tratando, portanto, o escravizado como um dos seus, da família, na tentativa estabelecer “laços sanguíneos” é similar ao discurso que é apregoado nas empresas, a partir da narrativa de que todos fazem parte de uma grande família. Contudo, sem o trabalho não há ser social, uma vez que um está ligado ao outro através de um cordão umbilical. Desse modo, como destaca Martins (2021):

Na acepção marxista, verifica-se que trabalho não se reduz a emprego. Houve, há e poderá haver sociedade sem emprego, como, por exemplo, as formações sociais tradicionais, nas quais a existência é garantida pelo trabalho, mas nelas não há emprego. De outro modo, diz-se que não houve, não há e não haverá sociedade sem trabalho, pois este é, justamente, o conjunto de ações pelas quais a humanidade garante a existência. Caso deixe de existir o trabalho, inexistirá a própria humanidade.

Nessa leitura da realidade histórico-concreta, Segundo Martins (2021), o emprego se desenvolveu por meio de duas principais vertentes. A primeira alinhada

à exploração econômica – o que Marx (2004) relata como mais-valia – onde a ideia da superprodução é frequentemente defendida, colocando o patrão acima de tudo e o lucro acima de todos; a segunda vinculada à alienação das classes subalternas, a qual Dona Morena está inclusa. Partindo disso, Dona Morena conta em sua entrevista que durante um período de sua história de vida quando havia retornado para sua comunidade campesina:

Passava roupa de brasa. Aí quando eu vinha muntada num burro, ela também, quando não era ela era Eudalia, chegava em casa só eu e Jesus Cristo e uma cachorra, quando chegava em casa saía da qui cinco hora da tarde, cinco e meia pa ir pro Paulista quando chegava era oito hora porque ia de a pé ia pela linha do trem (Entrevista em 04/06/2021).

Diante disso, é preciso enfatizar que Dona Morena estava disposta a morrer para defender a propriedade privada dos seus patrões. Assim, Correia e Biondi (2011, p.1) elucida que “o labor realizado no âmbito residencial é, certamente, um dos que mais evidencia a ideia do próprio trabalho como um não-valor na sociedade atual. A despeito de gerar o valor que interessa ao capitalismo, o trabalho em si é tratado como não-valor pelo capitalista”.

## **ESCREVIVÊNCIAS GERACIONAIS COMO MÉTODO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

O método autobiográfico caracteriza-se pela sistematização escrita de uma vivência pessoal de determinado indivíduo. Desse modo, cada indivíduo é forjado a partir de sua realidade social, econômica, ambiental, cultural, linguística e histórica (DELORY-MOMBERGER, 2012). Inicialmente, estas questões são definidas a priori pela concessão ou negação de direitos aos seus antepassados. Sendo assim, para a compreensão da história de vida de qualquer ser humano se faz necessária a tomada de consciência da trajetória dos seus ancestrais. Acerca disso, Evaristo (2016, p. 11)

De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Em face do exposto, qual era a cor dos olhos dos nossos ancestrais que pelo açoite do chicote e pelo racismo tiveram suas histórias de vida silenciadas. Diante disso, a pesquisa sobre si e conseqüentemente pela gênese familiar possibilita a desconstrução de preconceitos que estão presentes no inconsciente coletivo (KILOMBA, 2008). Pois, pode-se descobrir que há menos de um século seus antepassados foram escravizados. Outrossim, narrativas como essa são comuns, entretanto foram silenciadas pelo racismo estrutural da sociedade (HOOKS, 2018). Na perspectiva de Ribeiro (1995) as relações de opressão presentes no processo colonial brasileiro gestou uma nova etnia, que gradativamente unificou as matrizes originárias – tupi, africana e lusitana – através da miscigenação. Nesse sentido, Dona Morena com voz trêmula e os olhos lacrimejando narrou:

Meus fio nunca pediram um prato de comida a ninguém. Eu ficava com fome, eu trabalhava, ficava com fome, mas levava o prato que traziam pra mim pra levar pra meus fio. (silêncio) Sofri fio, sofri um poquinho, um pouquinho não um poucão (sorri). Aí quando eu trabalhava na Maravia trabalhava com os gringo era muito bom que ai eu mandava um dicomer pra meus fio, o resto das comida que ficava eu mandava pros meus fio comer é duro fio, é duro. Ficava sozinho dentro de casa. Aqui na Saúde sabe onde eu morava? Sabe a estação? Eu morava lá perto. Num tem a casa de aparecida lá? Eu morava lá, minha tia morreu aí eu morava lá. Aí eu saia, deixava tudo direitinho e vinha trabalhar na casa de Madrinha Senhora. Depois de veia voltei pra ela pra ela e tudo. Por que ela era quem me pagava mais e me dava mais dinheiro para da pros fio (Entrevista em 04/06/2021).

A cor dos olhos de Dona Morena erma “cor de olhos d’água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum” (EVARISTO, 2016). A partir disso, é notória a trajetória de luta de uma mulher negra subalternizada pela estrutura racista, patriarcal e escravocrata da sociedade brasileira do século XX, que escondeu por nove décadas a sua história de vida com o intuito de esconder o sangue nas mãos da casa grande. Assim, Evaristo (2016) abraçou a minha bisavó, “encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas” (p. 13).

Em meio a essas lágrimas de sangue, eludia-se as narrativas autobiográficas um novo método de educação que possibilita uma prática pedagógica antirracista, esta que se instrumentaliza da diversidade geracional dos/as discentes. Toda a

história tradicional se limitou a narrar feitos de homens brancos e burgueses, ignorando assim as histórias de vida das mulheres, sobretudo negras (RIBEIRO, 2019). Ademais, é preciso dizer que Dona Morena sempre teve o desejo de que seus filhos estudassem para não vivenciem as mesmas situações de opressão que ela viveu.

E criei meus fio, tudo e meus fio deram valor, teu avô me deu maior apoio, esse aí me da apoio até hoje, porque do jeito que eles foram criados era pra ser uns meninos revoltado, num sabe, que eu criei meus fio como deus criou batata, agora só que tem uma coisa eu fazia tudo isso, mais eu não tirava meus fio da escola, o pessoal do paulista falava que eu queria ser tão boa que só queria ser e deixar meus fio na escola pô se eu não tivesse botado meus fio na escola, hoje em dia? (Entrevista em 04/06/2021).

Diante disso, esse trabalho tem o intuito de dar voz a uma dessas mulheres negras que são submetidas continuamente à dominação do patriarcado. Pois segundo Freire (1975) o oprimido deve buscar entre os seus o exemplo para sua redenção. Nesse cenário, a história de vida “permitiu que vozes, até então silenciadas pela História tradicional, reivindicam o direito de falar, o que expôs o fato de que a História é, também, um campo de tensão e disputa” (SOUZA, 2007, p. 63).

## **CONCLUSÃO**

---

Ademais, o presente texto buscou contar a história de vida de uma mulher negra que resistiu mesmo diante das situações de opressão impostas em sua trajetória. Consoante a isso é mister destacar Dona Morena que durante a entrevista ela afirmou: “hoje eu sou feliz”, destacando que conseguiu suplantar a fome e a subalternidade. Entre suas narrativas notamos que suas memórias perpassam por tempos muito difíceis de humilhação entrelaçados com a sensação de realização de que em meio a todas as adversidades ter conseguido criar seus filhos sem tirá-los da escola.

Dito isso, a história de vida de Alzira de Matos Silva é um resquício da relação de apadrinhamento do povo escravizado antes da abolição da escravatura, onde os senhores se tornaram padrinhos dos escravizados para que fossem batizados. Sendo assim, as escrituras de Dona Morena aqui apresentadas categorizam-se como uma vingança geracional do seu bisneto contra a casa grande. Nesse sentido, a luta por uma educação antirracista tem uma ferramenta riquíssima a pesquisa da

história de vida dos antepassados dos discentes, podendo gerar uma relação de alteridade imaginando-se na posição dos/as ancestrais negros/as.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 1ª ed. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. p. 201.

ARIÈS, Phelippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. p. 141.

ARROYO, Miguel González. As crianças, os adolescentes e os jovens abrem espaços nos currículos. In: ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Cap. 4. p. 177-258.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre Literatura e história da cultura. Vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL, Constituição (1967). **Constituição do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1967.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-315. Tradução de Ana Cristina Nasser.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 162.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Portugal, 2003. p. 221-236.

CORREIA, Marcus Orione Gonçalves; BIONDI, Pablo. Uma leitura marxista do trabalho doméstico. **Revista LTR**, v. 75, p. 311-317, 2011. p. 12.

EVARISTO, Conceição. Da grafia desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 16-21.

\_\_\_\_\_, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade, diáspora**. João Pessoa: Ideia: Editora Universitária - UFPB, 2005, p. 201-212.

\_\_\_\_\_, Conceição. **Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta, Belo Horizonte, n. 25, v. 13, 2. sem., 2009, p. 17-31.

\_\_\_\_\_, Conceição. **Olhos d'água**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016. p. 94.

\_\_\_\_\_, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989. 49 p.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 150 p.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Editora Paz e Terra, 2014. p. 316.

FROMM, Erich. **Meu encontro com Marx e Freud**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editôres. 1964. p. 175.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 57.

\_\_\_\_\_, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11: introdução ao estudo da filosofia. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 83-225.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2008.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. 1 ed. São Paulo: Boitempo. 2012. p. 629.

MACHADO, Paulo Batista (org.); SALGADO, José de Santana; KROPIDLOWSKI, Mirosław; SANTOS, Valmir dos. **Tijuaçu**: uma resistência negra no semiárido baiano. 1ª ed. Senhor do Bonfim-BA, 2005. p. 92.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2011. p. 314.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1. ed. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 4ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. p. 239.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 471.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 69.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.); MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 637.

SANTOS, Gilberto Lima dos. **Docência e cultura escolar: sabotando a sabotagem**. Timburi, SP. Editora Cia do eBook. 2019. p. 87.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar**. Ande: São Paulo, v. 11, 1986. p. 23-33.

SILVA, Chistiane Leolina; ARAUJO, José Newton Garcia de; MOREIRA, Maria Ignez Costa; BARROS, Vanessa Andrad. O trabalho da empregada doméstica: e seus impactos na subjetividade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 454-470, jan. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Educação e Cultura Contemporânea**, Salvador, v. 15, n. 39, 2018, p. 282-303.

\_\_\_\_\_, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **Repensando os distúrbios de Aprendizagem a partir da psicologia histórico cultural**. Psicologia em Estudo: Maringá, v. 12, n. 3, 2007. p. 531 – 540.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.024

# **PALAVRAS DE COR: A LITERATURA NEGRA E SUA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO SÍTIO ARRUDA, EM ARARIPE/CE**

**JANY MERY ALENCAR LEITE**

Mestre em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [jany.alencar@urca.br](mailto:jany.alencar@urca.br);

**ELISANGELA LUCAS TEIXEIRA**

Mestre em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, [elis.lucas@urca.br](mailto:elis.lucas@urca.br);

**JOÃO MARCOS CARDOSO DE ALENCAR**

Graduado em Letras da Universidade Regional do Cariri - URCA, [joaomarcos.alencar@urca.br](mailto:joaomarcos.alencar@urca.br);

## **RESUMO**

A pesquisa Palavras de cor: a literatura negra e sua mediação na formação de alunos leitores na Escola Santa Verônica, comunidade quilombola do Sítio Arruda, Araripe/CE, promoveu o acesso à literatura negra na escola, contribuindo com o fortalecimento identitário dos alunos sobre o pertencimento a uma comunidade quilombola. Desenvolvida de março a dezembro de 2022, a pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e do tipo etnográfico, enquanto pesquisa educacional refletiu criticamente acerca dos passos metodológicos dados para a ampliação do etnos do estudo e suas ramificações. Assim, a apropriação do referencial teórico sobre o tema abordou estudos de Rodrigues e Neto (2019; 2021), Felipe (2018), e Nunes (2022). Compuseram os dados coletados e analisados, a observação participante e sistemática da rotina escolar; Diagnóstico da escola; Diário de campo da equipe de pesquisa, sondagem de conceitos básicos de uma pedagogia de quilombo com os professores e gestores, e o resultado da Avaliação da Fluência em Leitura Oral – Ensino Fundamental II, aplicado no primeiro semestre de 2022, com 38 alunos do 6º ao 9º anos. Enquanto resultado expressivo, a demanda para a elaboração do Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ) da escola Santa Verônica foi apontada com destaque e de forma unânime pela equipe escolar em encontro de formação ocorrido no dia 20 de junho de 2022. Desde então

houve avançamos com a realização de três momentos de formação em 2022; encontro pedagógico da escola em 26 de janeiro deste; além da realização de encontro de formação, entre os dias 09 e 10 de fevereiro/2023, com a abordagem conceitual e histórica da educação quilombola e marco legal das políticas públicas de educação nessa área. A criação de um grupo de trabalho do PPPQ da escola, definição de cronograma de estudo, elaboração e sistematização do documento são algumas das ações em curso atualmente.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola, Literatura Negra, Pesquisa Educacional.

## INTRODUÇÃO

---

Pensar a Escola como lócus da pesquisa educacional nos direciona ao entendimento do papel que ela ocupa no cenário acadêmico em se tratando da especificidade da educação como campo de conhecimento e de pesquisa; assim como relacionado à infinitude de temas, articulações e interdisciplinaridade que lastreiam a interseção da escola nesse contexto.

Na Pesquisa Educacional o tênue limiar entre pesquisador e objeto de investigação é marcado pela curiosidade, questionamento e envolvimento. Essa interação conduz os passos metodológicos da pesquisa-ação Palavras de Cor: a literatura negra na educação básica, cuja abordagem é essencialmente qualitativa, razão pela qual os aspectos subjetivos da apropriação da realidade em estudo se encontrarem sintonizados com o pensar lógico, metódico e técnico de abordagem qualitativa, essenciais na condução dos questionamentos e reflexões que norteiam o desenvolvimento do presente estudo.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral corroborar com a formação de leitores na Educação Básica; além dos objetivos específicos de promover o acesso à literatura negra; desenvolver práticas de mediação cultural extraclasse; desenvolver o senso crítico dos alunos com relação a sua identidade e pertencimento a uma comunidade quilombola e contribuir para a formação de alunos licenciando em letras no campo da mediação literária.

Sendo assim, ao considerar que práticas de mediação cultural em literatura negra favorecem a formação do leitor e o fortalecimento da sua identidade de grupo, o estudo foi conduzido pelas seguintes indagações: o processo de mediação literária se constitui em elemento motivador da leitura? A mediação em leitura, com recorte da literatura negra, pode contribuir com a valorização da cultura e identidade dos alunos da comunidade quilombola do Sítio Arruda, em Araripe-CE? Qual o papel da mediação cultural na formação do licenciando/bolsista da pesquisa? De que forma a escola Santa Verônica trabalha a história, cultura e identidade dos alunos da comunidade?

Dessa feita o projeto Palavras de Cor tem possibilitado aos alunos envolvidos com os círculos de leitura, acessar e conhecer autores e obras do literário negro, contribuindo com o fortalecendo da sua identidade quilombola e fazendo com que apreciem a leitura pelo viés estético, ou seja, como produção artística e cultural; ao tempo em que tem motivando a comunidade escolar como um todo a buscar

conhecer mais sobre a sua cultura e a história da comunidade quilombola do Sítio Arruda.

Dito isto, é importante frisar que a pesquisa teve início em março de 2022 e encontra-se em andamento. A mesma acontece na comunidade quilombola do Sítio Arruda, fica localizada no município de Araripe-CE, cerca de 20 km de distância; a 34 km da cidade de Campos Sales e 508 km da capital cearense, Fortaleza. Atualmente vivem na comunidade cerca de sessenta e cinco famílias, a economia é baseada na agricultura familiar e nos programas de assistência social; da agricultura eles tiram seu sustento, plantando as seguintes culturas: milho, mandioca, feijão e fava. Em seu território a comunidade quilombola possui uma igreja católica que tem por santa de devoção Nossa Senhora Aparecida, sendo declarado pela grande maioria dos moradores o vínculo com o catolicismo. Há também um espaço para diversão nos finais de semana denominado Clube Moreno Danado de Bom, único espaço de dança da localidade onde ocorrem festas mensalmente. Na comunidade tem ainda um campinho de futebol e a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Verônica, que no ano de 2016 teve seu antigo prédio desativado, abrindo espaço para a construção de uma nova estrutura física, cujo nome é uma homenagem a uma grande personalidade da comunidade que auxiliava outras mulheres no momento em que estas estavam prestes a dar à luz, atuando como parteira.

A escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Verônica, única existente na comunidade, tendo em 2022 cento e três alunos matriculados, nove docentes e quatro funcionários, funciona regularmente de segunda a sexta em horário integral, dispõe de um pátio com espaço amplo, cozinha, banheiros coletivos masculino e feminino, sala de professores, secretaria e seis salas de aula com boa iluminação e ventilação. Entretanto não possui biblioteca, nem laboratório de informática e ciências, não tem refeitório para os alunos, e algumas salas foram adaptadas para receberem os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

## **METODOLOGIA**

---

A apropriação do referencial teórico sobre a comunidade quilombola do Sítio Arruda pela equipe de pesquisa, coordenação e dois bolsistas, ocorreu por meio do estudo dos trabalhos de Rodrigues e Neto (2019; 2021), Felipe (2018), Nunes (2022) e outros. Esse primeiro contato com estudos descritivos e de natureza etnográfica

sobre a comunidade possibilitou conhecer melhor a realidade histórica e o perfil sociocultural em que está inserida a Escola Santa Verônica. Entretanto chamou a atenção o fato desses estudos não relacionarem o papel da escola no contexto das interações sociais e culturais que permeiam a realidade da comunidade, inclusive, a escola enquanto espaço de construção de saberes de natureza concreta e simbólica; assim como enquanto espaço de formação da população de crianças e adolescentes quilombola.

Diante dessa lacuna a pesquisa buscou obter informações relacionadas ao contexto local, características e peculiaridades que envolvem o objeto de estudo. Isso ocorreu através de visitas in loco à escola e à comunidade, por meio da observação participante, da aplicação de Diagnóstico situacional da escola e na sondagem de alguns conceitos básicos de uma pedagogia escolar quilombola junto ao corpo de professores. Foi realizada também coleta de dados sobre o perfil socioeconômico da comunidade quilombola do Sítio Arruda, com dados obtidos junto a Secretaria de Saúde do município de Araripe/CE. Também vem sendo utilizado diário de campo pela equipe de pesquisa com o registro descritivo e analítico dos círculos de leitura realizados, bem como registro fotográfico. Assim, a partir dos dados obtidos e da observação e acompanhamento de práticas que compõem a rotina da escola, temos aprofundado a compreensão acerca de fatores determinantes presentes na dinâmica de gestão e organização do espaço escolar, suas demandas e desdobramentos.

Desse modo, no âmbito metodológico inicialmente buscamos a aproximação e interação com a gestão, professores e funcionários da escola, com vistas a realização da observação participante pela equipe de pesquisa. Seguindo o pensamento de Freire (1986) consideramos a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura do esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integralmente do fenômeno vital, como um aspecto fundamental na identificação da Escola enquanto lócus da pesquisa educacional. Essa curiosidade alimenta a observação sistemática do fenômeno Escola de forma atenta e sem a necessidade de estabelecer rótulos, pré-julgar ou classificar.

Assim, observar sistematicamente a escola Santa Verônica implicou na escuta atenta, afetiva e sistemática às falas, silêncios, brincadeiras e sinais que a comunidade escolar como um todo apresenta. A escuta não acontece de forma passiva, apenas recebendo e sistematizando as informações e conhecimentos que

se apresentam. Ocorre enquanto interação e envolvimento, compromisso mesmo de pensar juntos o que é importante e necessário para a escola, o que no momento se constitui enquanto prioridade. Implicou em concretizar, no desenvolvimento deste estudo, o entendimento do cotidiano escolar como referencial e pressuposto na condução da pesquisa em educação onde a escola e sua dinâmica se constitui enquanto lócus da pesquisa.

Como enfatiza Gatti (2001), na pesquisa educacional há uma ânsia de compreender processos e situações, que, para o pesquisador atento e crítico, estão à margem ou além do usual modelo de explicações. Segundo essa lógica, temos avançado na coleta de dados sobre a escola Santa Verônica e a comunidade quilombola do Sítio Arruda. Em 2022 foram treze momentos presenciais em reuniões de planejamento da pesquisa junto a gestão escolar, cinco encontros de formação, oito círculos de leitura realizados, três momentos de participação em atividades da escola, e cinco reuniões com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Araripe-CE.

Logo, por se tratar de uma pesquisa-ação ao longo do estudo não existiu uma separação entre pesquisadores e participantes; ao contrário, vem ocorrendo um processo de envolvimento mútuo e propositivo. Inclusive, tal envolvimento foi determinante durante as etapas de aproximação e reflexão conjunta entre a equipe de pesquisa e a comunidade escolar, e balizador na definição dos objetivos a serem alcançados, a exemplo da construção do PPPQ da escola Santa Verônica orientado conforme a pedagogia de quilombo.

Portanto, na pesquisa Palavras de Cor tais passos metodológicos consideram a cotidianidade bem observada do universo escolar como campo de estudos em educação, permitindo identificar com mais propriedade as realidades sociais e escolares latentes ao objeto de investigação; além de “[...] aportar surpresas, como: ajustes de metas, fugas do oficialismo, negociação de saberes e acertos de linguagens e modos de expressão, insights, retomadas, conflitos, desânimo e exaltação, transgressões, procuras, experimentação de caminhos de ensino.” (GATTI, 2001, p.12). Como alerta André (1995) é preciso romper com uma visão de cotidiano escolar estático, repetitivo, disforme, homogêneo, para tentar enxergar nele suas dimensões contraditórias, a sua história.

Sendo assim, a pesquisa envolveu diretamente, os 49 alunos matriculados no 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com idade entre 11 a 15 anos, a direção geral, coordenação pedagógica, secretaria, nove professores e três funcionários.

Indiretamente afetou os demais alunos e as 65 famílias da comunidade quilombola do Sítio Arruda, Araripe/CE.

No tocante a compreensão epistemológica sobre o papel e importância das mediações literárias com a realização de Círculos de Leitura, como registram Pagés e Lamas (2018), a prática do círculo de leitura promove uma atmosfera propícia em que participantes criam confiança, respeito mútuo e passam a se conhecer através das histórias lidas e das ideias do grupo.

Sentados em círculos, cada participante lê um trecho da obra em voz alta. Nesse ambiente as muitas vozes, a sonoridade, a musicalidade das palavras despertam o saber do corpo, deixando aflorar os sentimentos - alicerce da mente. No decorrer da leitura são realizadas algumas pausas para reflexão, momentos em que se estabelece uma relação entre as ideias contidas nas obras e a realidade dos participantes - suas inquietações e expectativas. O multiplicador destaca alguns trechos importantes da obra e no transcorrer dos encontros, os participantes ganham autonomia e confiança para exporem suas ideias. (PAGÉS e LAMAS, 2018, p. 35).

Como podemos perceber, o desenvolvimento de mediações literárias com a realização de círculos de leitura contribui com a formação escolar dos alunos e o seu desenvolvimento enquanto leitor fluente, crítico e reflexivo. Foram realizados oito círculos de leitura envolvendo a obra "O pequeno príncipe preto", no período de outubro a dezembro de 2022.

Com relação à literatura negra partimos da concepção teórica de uma produção literária cujo sujeito da escrita é o próprio negro. Rompendo com a visão marginalizada e preconceituosa que marca a presença do negro na literatura nacional. Conforme Brandino (2022, pág. 13), "É por meio da literatura negra que as personagens e autores negros e negras retomam sua integridade e sua totalidade enquanto seres humanos, rompendo o círculo vicioso do racismo institucionalizado, entranhado na prática literária até então."

Portanto, o acesso à literatura negra na escola deve ser agregado a sua dimensão estética, o papel do professor associa-se ao do mediador cultural na busca por aproximar a obra literária da identidade e de referências culturais e sociais que permeiam a realidade dos discentes. Como destaca Piske e Neitzke (2022, p.01), "Entende-se que a mediação em leitura tem a capacidade de tornar-se um componente importante para aproximar leitor e livro, principalmente se faz uso da literatura pelo viés estético". Logo, é preciso resgatar o sentido de arte na

obra literária trabalhada na escola, tornar acessível uma literatura conectada com as referências e identidades do aluno leitor.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

A realização de círculos de leitura de obras do literário negro com alunos do 6º ao 9º ano da escola quilombola Santa Verônica, no tocante ao objetivo geral de corroborar para a formação de leitores literários, se configurou enquanto uma estratégia assertiva e necessária para que os alunos da referida escola desenvolvam o gosto pela leitura, notadamente frente as dificuldades de leitura apresentada pelos mesmos.

Conforme dados coletados com a coordenação pedagógica da escola, por meio da Avaliação da Fluência em Leitura Oral – Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), aplicado no primeiro semestre de 2022, envolvendo 38 alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos, no item indicado como Situação de Leitura, seis alunos são classificados como Não leitor, um como Leitor de frase e 31 Leitor de texto. Ainda na referida avaliação, a análise da capacidade de fluidez e ritmo do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos voltados à etapa escolar, considera que o aluno lê tendo como parâmetro de cálculo (métrica) o espaço temporal de 60s, a análise da leitura, e os seguintes indicadores: 1.Fluidéz (velocidade/ palavras por minuto). 2.Precisão (número de erros e acertos). 3.Prosódia (cadência, entonação, ritmo). Nesse item da referida Avaliação os resultados indicam uma média de 15 a 40 erros cometidos e um tempo de leitura que varia de 140 segundos, para a leitura de 130 palavras, e 200 segundos, para leitura de 200 palavras. Esses indicadores demonstram fatores importantes relacionados ao desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos da Escola Santa Verônica, uma vez que o aluno passa a ser considerado leitor fluente com a leitura de 180 palavras por minuto, rapidez de leitura associada à precisão na leitura e com uma porcentagem de erros que não ultrapasse o limite de 10%.

Tal dificuldade de leitura também foi identificada nos relatos descritivos dos diários de campo da equipe de pesquisa, composta pela coordenação do projeto e dois bolsistas do curso de licenciatura em Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus Avançado de Campos Sales/CE. Desde a realização do primeiro círculo de leitura foi perceptível a dificuldade dos alunos e a resistência em ler, principalmente em se tratando de uma leitura compartilhada como a proposta nas mediações literárias do Projeto Palavras de Cor.

Fatores como a não identificação de palavras e a pronúncia incorreta das mesmas evidenciaram a ausência do hábito de leitura. Dessa forma, os indicadores apontados na Avaliação da Fluência Leitora dos alunos, assim como as observações destacadas nos diários de campo da equipe de pesquisa, demonstram a necessidade de estratégias voltadas para o maior envolvimento do aluno com o hábito de leitura.

Reforça essa constatação os dados coletados com a sondagem dos conceitos básicos de uma pedagogia escolar quilombola, realizada em 05 de agosto de 2022, com o objetivo de identificar previamente a apropriação pela equipe da escola de alguns dos principais eixos estruturantes curriculares de uma educação escolar quilombola. A referida abordagem contou com a presença de 14 profissionais da escola sendo uma merendeira, dois auxiliares de serviço geral, um porteiro, o diretor, a coordenadora pedagógica e nove docentes.

Com os resultados alcançados identificamos que a grande maioria do corpo docente e profissionais da escola desconhecem a perspectiva da modalidade de ensino quilombola e sua abordagem pedagógica, inclusive, quais sejam os marcadores das africanidades a serem considerados em uma educação quilombola. Em dupla os profissionais da escola presentes descreveram o que compreendem sobre os temas Ancestralidade, Projeto Político Pedagógico Quilombola, Pedagogia de Quilombo, Educação escolar quilombola, Cultura de Quilombo, Conteúdos Escolares Quilombola e Território Quilombola.

As respostas demonstraram conceitos vagos e generalistas sobre as questões indicadas e, em particular, o pouco conhecimento da história e raízes da população que hoje vive na comunidade quilombola do Sítio Arruda, como podemos verificar na sistematização abaixo:

<b>Dupla 1: Ancestralidade</b>	A origem dos primeiros habitantes da comunidade é que vieram do Sítio Coqueiro. Eles possuem uma cultura muito viva de seus ancestrais: casamento entre parentes, a religiosidade (benzedeiras, práticas de umbanda), superstições e ervas medicinais.
<b>Dupla 2: Projeto Político Pedagógico Quilombola</b>	Devemos visar uma aproximação entre os saberes, conhecimentos e realidade dos que constituem a comunidade. Pensar nos costumes, antepassados, crenças e suas vivências.
<b>Dupla 3: Pedagogia de Quilombo</b>	Uma didática voltada à cultura de alunos que vivem na comunidade quilombola.

<b>Dupla 4: Educação escolar quilombola</b>	Além de responsabilidade é dever de todos que fazem as políticas públicas oferecer a educação escolar quilombola com o máximo de responsabilidade e compromisso com o cumprimento de todos os fatores e aspectos para o desenvolvimento estudantil quilombola. O direito adquirido é sinônimo de respeito ao social na tratativa de igualdade para todos. Na educação quilombola todos os professores buscam meios de aprendizagem para facilitar na compreensão de novos conhecimentos. A leitura tem melhorado o desenvolvimento dos estudantes.
<b>Dupla 5: Cultura Quilombola</b>	Crenças, valores e costumes, datas comemorativas, trajetória histórica da comunidade e dos adjacentes vizinhos, jogos, tipos de comida, trabalhar o território no qual habitam, seus direitos e deveres, delimitação dos seus espaços e do outro, conhecem e aceitam (valorizam) a sua identidade.
<b>Dupla 6: Conteúdos Escolares Quilombola</b>	São conteúdos incluso extra grade curricular, voltados aos povos de comunidades referentes ao grupo e comunidades envolvidas.
<b>Dupla 7: Território Quilombola</b>	A todo um contexto histórico, cultural e de suas origens e tradições que ao longo do tempo sua identidade vem sendo fortalecida e superando raízes preconceituosas da sociedade. Além disso, "o território quilombola" é um símbolo de pessoas que enfrentaram as principais dificuldades dessa terra brasileira, e atualmente são referências culturais em todo o território.

Com relação às mediações literárias por meio dos círculos de leitura, foram realizadas de outubro a dezembro de 2022, oito círculos de leitura com a mediação da obra de literatura negra "O Pequeno Príncipe Preto", de Rodrigo França, com ilustração de Juliana Barbosa Pereira. Conforme cronograma definido previamente, realizamos o primeiro círculo de leitura, com as turmas do 6º ao 9º ano, no dia 11 de outubro, contando com a presença de trinta e dois alunos, direção, coordenação pedagógica, secretaria e quatro professores da escola. Iniciamos com o recital de uma poesia de cordel sobre a importância da leitura, em seguida apresentamos a proposta e forma de organização dos círculos de leitura, assim como a obra de literatura negra adotada. Demos início a mediação literária como a leitura da palavra ancestralidade que é destacada na primeira página do livro; neste momento não é feita qualquer menção a mesma. Na continuidade da leitura foi realizada uma pausa para perguntar o que sabemos sobre a palavra Baobá, sendo muito significativos os relatos em que um número expressivo de alunos afirmou não saber do que se trata. Refletindo coletivamente sobre essa árvore secular, surgiram várias indagações tais como: qual seria o tamanho de uma Baobá? Tem frutos? onde tem essa árvore? se tem aqui na região?; relacionando o tema discutido sobre o tamanho de uma Baobá um dos alunos levantou o questionamento: *"Como pode o pequeno príncipe preto*

*viver em um planeta pequeno como um grão de areia e ter uma árvore tão grande como essa?*”, o que demonstra envolvimento e interesse dos alunos pela leitura.

Esse roteiro de acolhida inicial com uma poesia de cordel sobre o tema leitura, seguido do relembrar as palavras e fatos marcantes da leitura anterior, e a continuidade da leitura da obra de literatura negra, com a mediação e leitura compartilhada, se deu nos demais círculos de leitura realizados.

O segundo círculo aconteceu no dia 17 de outubro, o espaço escolhido para trabalhar a leitura foi na sala de aula e contou com vinte e nove alunos, todos reunidos em círculo, além da presença de seis professores. Nesse momento fomos acolhidos com um poema de cordel e uma breve reflexão sobre o encontro anterior, em seguida compartilhamos a apresentação de slide com informações e curiosidades sobre a árvore do Baobá, sendo um dos pontos que mais chamou a atenção dos alunos devido suas características peculiares. Após esse momento organizamos o círculo na quadra onde continuamos a leitura do livro *O Pequeno Príncipe Preto*, nessa leitura alguns discentes participaram refletindo com os alunos sobre as características comuns ao povo da comunidade. Dando continuidade a leitura das páginas indicadas no segundo círculo, reservamos um momento para conversar e debater sobre o que a leitura nos trouxe de novidades, quais palavras não conhecíamos e o que compreendemos. Percebemos nesse momento uma maior curiosidade dos alunos em relação à obra e seu desenrolar, e pudemos observar a dificuldade de leitura de vários alunos e o quanto isso impedia o maior envolvimento dos mesmos no processo. Identificamos que esse foi um dos principais obstáculos para os alunos voltarem a atenção à leitura do livro. Assim, dialogamos sobre o texto lido, refletindo criticamente sobre os significados das palavras e sua representatividade enquanto elemento da cultura afro-brasileira, inclusive, devido ao fato de algumas palavras e expressões terem chamado a atenção dos alunos.

No terceiro círculo de leitura, realizado no dia 26 de outubro, decidimos traçar novas estratégias metodológicas de mediações literárias com vistas a minimizar a dificuldade de leitura de boa parte dos alunos presentes. A ideia foi colocar os alunos para realizarem a leitura do livro em dupla, isso facilitou a maior participação, a exemplo de um aluno que falou sobre a importância da palavra Ubuntu, que significa para a filosofia africana “eu sou porque nós somos”. com isso notamos que o rendimento foi melhor pois tivemos mais jovens lendo e interagindo nos momentos de reflexão sobre a obra lida.

A partir do quarto círculo, ocorrido em 04 de novembro, percebemos uma participação mais intensiva com um número maior de alunos fazendo a leitura, porém foram poucos os que quiseram comentar sobre a obra. Tal situação acabava por gerar um certo incômodo e ficávamos nos perguntando porque alguns resistiam em participar? Um dos objetivos dos círculos de leitura é fazer com que os alunos lessem e refletissem de forma livre sobre o texto lido. Nessas situações, enquanto equipe de pesquisa do projeto Palavras de Cor, percebemos que era o momento de começar a traçar novas estratégias de interação e motivação para a leitura, de modo que todos, sem exceção, sentissem despertados a participar de forma ativa.

Assim, no quinto círculo, que aconteceu no dia 08 de novembro, começamos a colocar em prática as metas traçadas para cativar e motivar todos a lerem, participarem e interagirem mais. Esse círculo foi alusivo ao Dia da Consciência Negra e foi um momento especial que teve início com uma poesia de cordel sobre liberdade, seguida da escuta da música “Zambi”, na versão de Edu Lobo, e reflexões sobre falas significativas de alguns professores e alunos. Tivemos ainda a leitura da biografia de Zumbi dos Palmares para então darmos sequência a realização do círculo de leitura. Na ocasião utilizamos o recurso lúdico do Tapete Literário para expor diversos livros de literatura negra disponíveis aos alunos para leitura e empréstimo.

No sexto encontro, ocorrido no dia 14 de novembro, estavam presentes trinta e dois alunos, três professores, o diretor e coordenadora pedagógica, todos já bem entrosados, como sempre iniciamos com uma poesia de cordel, em seguida partimos de reflexões das leituras passadas, leitura individual e em dupla, comentários sobre a obra. Nesse encontro demos continuidade a leitura do livro, instigamos os alunos a participarem, lembrando as palavras que foram destacadas anteriormente como Afeto, Ubuntu, Baobá e Nariz de Batata, a maioria dos alunos participaram; com isso percebemos que afetamos de forma positiva, tivemos um momento de conversa com eles, ressaltamos a importância da leitura e como ela nos proporciona o conhecimento e a valorização dos valores humanos que a própria obra nos traz.

No dia 08 de dezembro aconteceu o sétimo círculo de leitura com a conclusão da leitura do livro o Pequeno Príncipe Preto, sendo destacado inicialmente o contexto de realização dos círculos de leitura, inclusive com a memorização de pontos marcantes do livro. Nesse círculo, apesar de termos concluído a leitura da obra de literatura negra, percebemos a maior desenvoltura dos alunos no tocante a participar dos momentos de leitura sendo bem mais espontânea a interação dos

mesmos com os temas abordados. Todavia ainda prevalece a dispersão no tocante à participação nos momentos de reflexão coletiva sobre o lido, o que possivelmente está relacionado ao fato dos alunos terem pouca fluência em leitura.

No dia 16 de dezembro realizamos o nosso oitavo encontro com o encerramento do projeto Cultura Afro, desenvolvido por todas as turmas da escola, e também a culminância do projeto Palavras de Cor. A acolhida com os alunos aconteceu na quadra poliesportiva, com exposições de fotografias dos círculos realizados, objetos da cultura africana, maquete da comunidade, houve também uma apresentação de alunos com esquete teatral adaptada do livro O Pequeno Príncipe Preto.

É válido destacar que ao final do sétimo círculo de leitura dividimos os alunos em quatro grupos onde foi realizada uma avaliação coletiva a partir de questionário estruturado com questões abertas, sendo: 1. Do que você gostou nos Círculos de Leitura? 2. Do que você não gostou nos Círculos de leitura? 3. Para você o que foi mais importante durante os Círculos de Leitura? e a 4. Na sua opinião deve continuar? se sim, como pode acontecer?

Cada grupo foi acompanhado por um dos membros da equipe de pesquisa e por professores da Escola. Participaram desse momento avaliativo 32 alunos e alunas, sendo destacado na pergunta **1. Do que você gostou nos círculos de leitura?** “Do pequeno príncipe preto, dos significados das palavras, baobá, afeto, Ubuntu, do planeta do rei, planeta da raposa, da leitura compartilhada. Na resposta **2. Do que você não gostou nos círculos de leitura?** os alunos afirmaram que não gostaram da “Falta de participação e dispersão dos alunos, vergonha de ler em público, dificuldade de acompanhar os colegas na leitura.” Ao responder a questão **3. Para você o que foi mais importante durante os Círculos de Leitura?** destacaram: “Quebrar a timidez, a socialização, descobrir os significados de palavras de origem africana, como Ubuntu, Baobá.” A questão **4. Na sua opinião os Círculos de Leitura devem continuar? se sim, como pode acontecer?** Todos afirmaram que Sim, deve continuar, mas sugeriram que cada turma deve ter seu círculo de leitura, uma vez na semana acontecer o círculo, selecionar os alunos que têm mais dificuldade na leitura.

A referida avaliação também foi aplicada junto a 10 profissionais da escola Santa Verônica, entre professores e membros da gestão. Por meio de questionário semiestruturado com sete perguntas, sendo seis de múltipla escolha e uma questão aberta; a saber: 1. Sobre a importância dos círculos de leitura, atribua uma nota numa escala de “0” a “10”, sendo “0” não tem importância; e 10 é muito importante. 2. Indique quantos círculos de leitura você participou. 3. O que você aprendeu com a

realização dos círculos de leitura? 4.Você utilizou algumas das aprendizagens adquiridas em sala de aula? 5.Se sim, utilizou, indique como. 6.Na sua opinião a escola Santa Verônica deve continuar com a realização dos círculos de leitura? 7.Se sim, indique sugestões para a continuidade dos círculos de leitura.

De acordo com as respostas agrupadas para cada questão, abaixo apresentadas, podemos afirmar que: 100% dos informantes consideraram muito importante a realização dos círculos de leitura, uma vez que nove deles atribuíram nota 10, e apenas um atribuiu nota 09. Com relação à quantidade de círculos de leitura que participaram, a maioria informou ter participado. Foram quatro respostas indicando que participou de 03 a 04 círculos de leitura, 3 respostas que participou de todos os oito círculos; duas respostas que participou entre 05 a 06 círculos e apenas uma resposta afirmou ter participado entre 01 a 02 círculos de leitura.

Sobre a questão **3.0 que você aprendeu com a realização dos círculos de leitura?** Obtivemos oito respostas que indicaram ter aprendido: **sobre o vocabulário afro-brasileiro e quilombola e referente às metodologias de aprendizagem e mediação de leitura.** Sete respostas indicaram aprendizagens relacionadas às atividades **em equipe com adolescentes e jovens e ainda no tocante a educação quilombola e a pedagogia de quilombo.** Seis professores responderam que aprenderam com a realização dos círculos de leitura: **"Sobre a comunidade e os alunos quilombolas do Sítio Arruda."**

Com relação à questão 4.Você utilizou algumas das aprendizagens adquiridas em sala de aula? todos os dez respondentes do questionário afirmaram que **Sim**, sendo três respostas indicando que utilizaram na **Abordagem do conteúdo da disciplina e Enquanto metodologia de ensino e aprendizagem**; seis informaram que utilizaram em sala de aula **Referências a obra de literatura negra O Pequeno Príncipe Preto**; e sete afirmam que **Refletiram sobre a obra literária lida e a realidade dos alunos e da comunidade.** A questão 6. Na sua opinião a Escola Santa Verônica deve continuar com a realização dos círculos de leitura? obteve 100% de respostas **Sim**, ou seja, os dez professores respondentes afirmaram que a Escola deve continuar com a realização dos círculos de leitura. Todavia na resposta ao questionário sugerem algumas mudanças e adaptações, conforme citado abaixo:

Os círculos de leitura devem continuar sendo realizados em grupos menores, com um espaço ou sala específica para leitura, para que em outros momentos os professores possam levar os alunos e continuar o trabalho. Podem acontecer oficinas de leitura para o corpo docente. É

importante incluir o Fundamental I nos Círculos de Leitura para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura. (INFORMANTE 1)

Logo, concluímos que foi alcançado o objetivo geral de corroborar para a formação de leitores literários na educação básica e assim contribuir com o desenvolvimento da capacidade leitora de textos literários junto aos alunos do 6º ao 9º ano da escola Santa Verônica. Com isso o projeto ao promover o acesso à literatura negra na escola contribuiu com o olhar acerca do uso da literatura na sala de aula; bem como, promoveu o maior acesso dos alunos as obras e autores da literatura negra, inclusive com a doação para a escola de 50 exemplares da coleção Black Power com a biografia de personalidades negras, pela editora Mostarda de São Paulo.

Assim, a vivência de práticas de promoção da leitura pelo viés estético, a exemplo dos círculos de leitura realizados a partir do projeto Palavras de Cor, devem acontecer no espaço escolar uma vez que tem a capacidade de motivar o gosto pela leitura e o hábito de ler obras literárias de forma prazerosa e reflexiva.

Todavia, frente aos indicadores apontados no Diagnóstico da escola, com base nas trocas e reflexões nos momentos de planejamento conjunto da pesquisa, nas formações com os professores e por meio da observação sistemática e atenta da realidade cotidiana da escola, foi preciso considerar como necessidade urgente e pertinente a elaboração do Projeto Político Pedagógico Quilombola da escola Santa Verônica.

Desde então mensalmente a equipe de pesquisa tem realizado visitas presenciais à escola onde nos debruçamos inicialmente com a construção coletiva das ações e agenda própria da pesquisa, inclusive considerando as demandas internas da escola. Assim, foram realizados, no período de abril a dezembro de 2022, treze encontros presenciais de planejamento das atividades de pesquisa com a direção e coordenação pedagógica da escola Santa Verônica. Junto a gestão municipal de Araripe-CE, ocorreram duas reuniões com o secretário de educação, inclusive em uma delas esteve presença a Diretora Geral do Campus avançado da URCA em Campos Sales/CE; três encontros com a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) e um momento com a secretária de saúde. Com os professores da escola, foram três encontros de formação, enfocando os desafios e oportunidades presentes, sendo destacada a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva da educação escolar quilombola.

Sobre o Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ), aconteceu no dia 04 de outubro 2022, encontro com a presença de membros das comunidades e lideranças locais, presidente da Associação da Comunidade Quilombola do Sítio Arruda, gestores, funcionários e professores, representações do Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC, e da professora doutora Ana Paula dos Santos, autora do documento estadual norteador das escolas quilombolas, intitulado Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas: princípios formativos e orientações. Ainda em outubro, no dia 22/10 (sábado letivo), contribuímos com a realização de atividade recreativa alusiva ao mês da criança, sendo promovido brincadeiras e jogos recreativos com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Juazeiro do Norte, na pessoa do professor Luciano Carvalho e alunos que compõem o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi). Na ocasião, a partir de doações de colaboradores da pesquisa Palavras de Cor, foram distribuídos brinquedos e lembrancinhas para 62 crianças pequenas das turmas de educação infantil da escola. A escola distribuiu bolo e sacolinhas com guloseimas e doces. No período da tarde, aconteceu um momento de formação com os professores presentes sobre jogos e brincadeiras africanas mediano pela equipe do Neabi/IFCE. Assim, foram cinco momentos de formação em 2022.

Já em 2023 a equipe da pesquisa esteve presente mediando o encontro pedagógico da escola em 26 de janeiro deste; além da realização de encontro de formação com gestores e professores entre os dias 09 e 10 de fevereiro/2023, com a abordagem conceitual e histórica da educação escolar quilombola e marco legal das políticas públicas de educação nessa área. A criação de um grupo de trabalho do PPPQ da escola, definição de cronograma de estudo, elaboração e sistematização do documento são algumas das ações em curso atualmente.

Por fim, vale mencionar enquanto resultado alcançado com a pesquisa, o fato da Editora Mostarda, de São Paulo/SP, efetuar a doação para a Escola Santa Verônica de 50 exemplares de obras de literatura negra da coleção Black Power, o que por sinal vem motivando a organização da biblioteca da escola.

Destacamos ainda que tivemos aprovação de resumo expandido e apresentação oral dos resultados da pesquisa na XXVII Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará – UECE, ocorrido em novembro de 2022; e também aprovação de apresentações oral e banner do projeto Palavras de Cor na VII Semana Universitária – XXV Semana de Iniciação Científica e VIII Semana de Extensão da URCA, ocorrido

no período de 12 a 16 de dezembro de 2022, com o tema “Divulgação Científica, Independência e Soberania Nacional”.

Desta feita a pesquisa tem sido alavanca propulsora de iniciativas e ações voltadas para as necessidades e prioridades da escola, cumprindo assim com o seu papel enquanto pesquisa educacional de promover o pensar e a práxis crítica e propositiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

A comunidade quilombola do Sítio Arruda é um marco na história de luta da população negra do Cariri cearense por ser uma das primeiras a conquistar a certificação de comunidade quilombola na região. A chegada dos quilombolas no Sítio Arruda envolve a migração de três famílias desde um local conhecido como Sítio Coqueiro, ocorrida há cerca de quarenta anos atrás, mais especificamente, em 1983.

Como descreve Rodrigues et al (2021), a Comunidade Quilombola Sítio Arruda é uma comunidade tradicional negra e rural que se constituiu a partir dos descendentes de três famílias cujos ancestrais foram escravizados. “Essas famílias são consideradas famílias-tronco: Nascimento, oriunda de Cabrobó-PE, Caetano de Souza, oriunda de Inhamuns-CE e Pereira da Silva, oriunda da Chapada do Araripe-CE, que, ao longo do tempo, realizaram trocas matrimoniais.” (MARQUES, 2010, apud RODRIGUES et al, 2021, pag. 04)

Nesse contexto, o que destaca Rodrigues e Neto (2019) sobre o fato dos conhecimentos tradicionais serem uma importante característica da comunidade quilombola do Sítio Arruda, compondo um rico patrimônio cultural imaterial que faz parte da identidade da comunidade e que precisa ser fortalecido, inclusive na escola; é imprescindível dar continuidade às ações, iniciativas e projetos que possam resgatar e fortalecer a identidade quilombola dos alunos; bem como desenvolver processos formativos junto aos gestores, professores e funcionários acerca da importância e necessidade de uma educação escolar com base em uma pedagogia de quilombo.

A elaboração do PPPQ tem sido um passo decisivo para identificação das potencialidades e necessidades da comunidade escolar como um todo. Mesmo assim, “É necessário um resgate mais a fundo da identidade dessas pessoas. Eles

vivem o presente, mas ainda existem grilhões no subconsciente deles que os limita a progredirem socialmente.” (RODRIGUES e NETO, 2019, p.03).

É mais que urgente rompermos com tal perpetuação da ausência do direito a uma educação que respeite os valores e a cultura quilombola. Entendemos, segundo relata Santos (2021, pág. 35), que “A população quilombola reivindica uma educação escolar que tenha o seu jeito de existir, de resistir [...]. Isso porque entende que a escola pode oferecer um futuro melhor para as futuras gerações quilombolas.” Portanto, é preciso fazer valer essa crença. Palavras de cor: a literatura negra na educação básica, vem somar forças nessa empreitada de efetivação de direitos para a população negra no espaço escolar.

O quilombo do Sítio Arruda é exemplo de resistência e traz em seu contexto atual aspectos marcantes da luta histórica da população negra do Cariri cearense que precisam estar vivo nas lembranças e no imaginário das novas gerações.

## REFERÊNCIAS

---

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papirus, 1995.

BRANDINO, Luiza. **“Literatura negra”; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasil-escola.uol.com.br/literatura/literatura-negra.htm>. Acesso em: abril de 2022.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FELIPE, M. L. F. M. (2018). **O protagonismo feminino: Comunidade Quilombola Sítio Arruda em Araripe - Ceará**. Tese de Doutorado, UniSinos, São Leopoldo, RS, Brasil.

GATTI, B. A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cad. Pesquisa, Jul 2001, no.113, p.65-81. ISSN 0100-1574.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. - 4ª ed. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf). Acesso em nov. 2021.

LEANDRO NETO, J. R.; RODRIGUES, T. A.; SOUZA, F. L. M. Os **Princípios do Bem Viver em Perspectiva com o Quilombo do Arruda em Araripe – Ceará**. In: Anais do X Encontro Nacional da Anppas, 2021, Unicamp. Anais do(a) Anais do X Encontro Nacional da Anppas. Recife: Even3, 2021. v. 1.

PAGÉS, Catalinas; LAMAS, Maria Aparecida (Organizadoras). **Círculos de leitura: a arte do encontro**. São Paulo: Recriar Editorial, 2018.

RODRIGUES, Tayronne de Almeida. SOUZA, Francisca Laudeci Martins. QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. NUNES, Cicera. **Comunidade Quilombola do Sítio Arruda: organização política, identitária e Territorial**. Research, Society and Development, v. 10, n. 11, e553101120245, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i11.20245>

NETO, João Leandro. **História e memória da Comunidade Quilombola do Sítio Arruda em Araripe – CE**. Revista África e Africanidades – Ano XII – n. 32, nov. 2019 - ISSN 1983-2354 [www.africaeaffricanidades.com.br](http://www.africaeaffricanidades.com.br). Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11901>. Acesso em maio de 2022.

SANTOS, Ana Paula. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas: princípios formativos e orientações** [recurso eletrônico] / Ana Paula Santos. Fortaleza: Seduc, 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.025

# **POR UMA CULTURA ANTIRRACISTA: A LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS DE UMA HISTÓRIA AINDA EM CONSTRUÇÃO<sup>1</sup>**

## **CARLÚCIA MARIA SILVA**

Professora e Pesquisadora da Universidade do Estado de Minas Gerais (Unidade Barbacena), graduada em Direito, mestre e doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: carlucia.maria@gmail.com

## **SILMA MARIA AUGUSTO FAYENUWO**

Professora efetiva de Direito Processual Civil da Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Diamantina, graduada em Direito pela Faculdade de Direito do Oeste de Minas e mestrado em Direito pela Instituição Toledo de Ensino. Desenvolveu estágio acadêmico em Sociologia Jurídica no Observatório da Justiça Portuguesa - CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra/Portugal E-mail: silmaugusto@hotmail.com

## **RESUMO**

Este trabalho relata a experiência de ações e intervenções realizadas pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação para as Relações Étnico-raciais (LEPER), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Criado em 2018, o LEPER conta com a participação de docentes e discentes da UEMG e de outras Instituições de Ensino Superior (IES). Participam ainda representantes de organizações da sociedade civil de Barbacena e Região Metropolitana de Belo Horizonte e de Conselhos de Políticas Públicas. Os estudos, pesquisas e ações realizadas tiveram como principal objetivo a educação para as relações étnico-raciais e suas ações justificadas pela necessidade de combater o racismo estrutural ainda tão presente em nosso país. Nesse sentido, a lei 10.639/2003 tem sido um instrumento norteador importante para o desenvolvimento de

1 O presente artigo é fruto do Projeto intitulado LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS - UEMG\ BARBACENA: conexões de saberes e educação para as relações étnico-raciais em Barbacena e Região, inicialmente desenvolvido na UEMG Barbacena, sendo em 2023, ampliada a sua execução na UEMG Diamantina e Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaPPGeN/UEMG/CBH).

ações educativas fortalecedoras de relações étnico-raciais cidadãs, como também no combate de desigualdades e discriminações. Buscando alcançar os objetivos propostos, metodologias participativas e de educação popular possibilitaram compreender a importância e o desafio desta temática e os resultados ainda parciais apontam que as ações realizadas têm contribuído para o fortalecimento de uma cultura antirracista, a valorização da cultura africana e afro-brasileira e o respeito à diversidade. No entanto, apesar dos avanços, os resultados apontam também para a necessidade de superar o racismo estrutural e institucional tão presente na sociedade brasileira e a necessidade de aprofundar o debate sobre questões relacionadas à Educação para as Relações Étnico-raciais. A participação dos futuros pedagogos e cientistas sociais têm contribuído para um maior engajamento social e político na comunidade local, a valorização da história da África e da cultura afro-brasileira. Ações e intervenções que têm contribuído para a indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão e o fortalecimento da relação Universidade e Sociedade.

**Palavras-chaves:** Educação antirracista; Relações étnico-raciais; Participação; Cidadania.

## INTRODUÇÃO

*“Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo” (Milton Santos)*

A experiência da escravidão e do latifúndio não proporcionou condições favoráveis à formação de futuros cidadãos, pois com o advento da República, o país manteve a herança escravocrata e “negava a cidadania, mesmo civil, a boa parte da população” (CARVALHO, 1996, p.355). Somando-se à escravidão, a forte presença do patriarcalismo, negava a cidadania às mulheres, aliando-se ao latifúndio, que sob a proteção da Igreja e do Estado fazia o mesmo com seus dependentes.

Muitos escravos fugitivos se refugiavam em quilombos, alvo predileto das tropas do governo ou de seus mercenários. E não obstante as experiências vivenciadas nos quilombos cuja experiência de Palmares<sup>2</sup> tenha sido a mais expressiva, a escravidão afetou tanto os escravos como também os senhores, pois no que diz respeito à formação do cidadão, o escravo não desenvolveu a consciência de direitos e o senhor, além de não admitir direitos ao escravo, reforçava para si e para os seus, a exigência de privilégios por considerar-se acima da lei.

Os senhores de engenhos e de escravos, embora livres também não eram cidadãos. Exerciam o direito de votar e ser votado, mas careciam do sentido de cidadania e noção de igualdade. Absorviam as funções próprias do Estado, sobretudo aquelas relativas ao poder judiciário e assim, a justiça se transformava em “instrumento de poder pessoal” e “o poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas” (CARVALHO, 2003, p. 21). Às mulheres e aos escravos era negado o

2 O Quilombo dos Palmares estava localizado na região da Serra da Barriga, que, atualmente, faz parte do município de União dos Palmares (Alagoas). A luta contra Palmares durou por volta de cinco anos; contudo, apesar de todo o empenho e determinação dos negros chefiados por Zumbi, eles, por fim, foram derrotados. No ano de 1670, o quilombo de Palmares já abrigava em torno de 50 mil escravos. No ano de 1694, a sede do quilombo, é totalmente destruída. Ferido, Zumbi consegue fugir, porém é traído por um antigo companheiro e entregue às tropas do bandeirante Domingos Jorge Velho. Zumbi dos Palmares foi degolado em 20 de novembro de 1695, aos 40 anos de idade. Os quilombos representaram uma das formas de resistência e combate à escravidão. Rejeitando a cruel forma de vida, os negros buscavam a liberdade, uma vida com dignidade, resgate à cultura e a forma de viver que deixaram na África. Fonte: Disponível em: <<http://www.historiadorbrasil.net/quilombos/>; e [http://www.suapesquisa.com/historiadorbrasil/zumbi\\_dos\\_palmares.htm](http://www.suapesquisa.com/historiadorbrasil/zumbi_dos_palmares.htm)> Acesso em 03.abr. 2023.

acesso à justiça, pois eram considerados propriedades dos senhores, lhes deviam fidelidade e obediência, estavam sob seu arbítrio e sua jurisdição.

Outro fator relevante, que no caso brasileiro influenciou sobremaneira a formação dos futuros cidadãos, diz respeito ao acesso à educação escolar. Vários estudos destacam que a educação primária no Brasil Colônia foi desenvolvida pelos jesuítas, até que foram expulsos do território brasileiro, em 1759. A partir daí, a educação escolar passou a ser realizada de modo precário e inadequado pelo governo, uma vez que a tarefa educativa não era prioridade da administração colonial, não contava com o interesse das elites agrárias, nem da Igreja. E em se tratando do ensino superior, este somente foi permitido no país, após a chegada da Corte Portuguesa, em 1808.

Com a abolição da escravatura, em 1888, os escravos foram incorporados aos direitos civis, mas uma incorporação mais formal que real. Aos escravos libertos não lhes foram oportunizados acesso à educação e trabalho digno, direito à terra e reconhecimento; muitos retornavam às fazendas de origem ou às fazendas vizinhas em busca de trabalho, ainda que em troca da comida e garantia da sobrevivência. Outros migraram para as cidades engrossando a parcela dos sem empregos fixos, vivendo nas ruas, favelas e cortiços.

Com a Proclamação da República, a maioria da população permaneceu excluída, sem acesso a direitos. O poder dos coronéis e suas práticas coronelistas eram muito presentes<sup>3</sup>. Para Carvalho (2003), os direitos civis beneficiaram a muito poucos e os direitos políticos, a menos ainda; já os direitos sociais, esses, era uma tarefa da Igreja e de particulares. Em decorrência desse modelo, restou ao povo brasileiro uma tradição cívica pouco animadora, uma população em sua maioria analfabeta, uma cultura eminentemente escravocrata e um Estado absolutista e autoritário, que apesar de sua unidade territorial, cultural, linguística e religiosa construída nos séculos anteriores, agora independente de Portugal carregava consigo as marcas da ausência de cidadania e de brasilidade.

---

3 Segundo Carvalho (2003a) a 1ª República (1889-1930) ficou conhecida como a República dos Coronéis, daí a expressão "coronelismo". Trata-se de um sistema político, uma complexa rede de relações que vai desde o coronel até o presidente da república, envolvendo compromissos recíprocos. A base do poder se não vem da propriedade, vem, pelo menos, da riqueza. Uma aliança dos chefes políticos locais com os presidentes dos estados e este com o Presidente da República, em que se mantinham práticas fraudulentas para manter-se no poder.

O Presente trabalho relata a experiência, ações e intervenções realizadas pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação para as Relações Étnico-raciais, da Universidade do Estado de Minas Gerais (LEPER/UEMG). Criado em, 2018, o LEPER é um grupo de estudos e pesquisa-ação cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) que conta com a participação de docentes e discentes da Universidade do Estado de Minas Gerais e de outras Instituições de Ensino Superior (IES), representantes de organizações da sociedade civil de Barbacena, Região Metropolitana de Belo Horizonte e de Conselhos de Políticas Públicas. As ações desenvolvidas pelo LEPER objetivam fortalecer a educação para relações étnico-raciais, e conseqüentemente, combater o racismo estrutural tão presente em nosso país. Transversalmente às questões étnico-raciais, são trabalhados também, ações e conteúdos relacionados ao respeito à diversidade, aos direitos humanos e cidadania e à participação cidadã.

Nesse sentido, a lei 10.639/2003 tem sido um instrumento importante para o desenvolvimento de ações educativas do LEPER, cujo horizonte é fortalecer relações étnico-raciais cidadãs, combater desigualdades e discriminações acreditando que uma outra cultura ética, cidadã e responsável é possível. Importante destacar que visando alcançar os objetivos propostos, metodologias participativas possibilitam o envolvimento de alunos da UEMG e de outras IES, além de representações de organizações da Sociedade Civil, movimentos sociais e de Conselhos de Direitos. Os resultados ainda parciais apontam que as ações realizadas têm contribuído para o fortalecimento de uma cultura antirracista e joga luz sobre a necessidade de fortalecer a cultura antirracista na sociedade brasileira.

A participação de docentes e discentes têm contribuído também para um maior engajamento social e político na comunidade, a valorização da cultura e história do povo negro e identidade afro-brasileira. A promoção de eventos relacionados às questões sociais e raciais, como também no combate ao racismo e suas formas sutis de discriminação, têm contribuído ainda para a indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão, fortalecendo assim a relação Universidade e Sociedade. Além da introdução e das considerações finais, apresentaremos a metodologia utilizada, os resultados obtidos, bem como a importância e contribuições da Lei Nº 10.639/2003, para o fortalecimento de uma cultura antirracista e cidadã.

## **METODOLOGIA E APRENDIZADOS POSSÍVEIS**

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (Paulo Freire).*

Os procedimentos metodológicos adotados no presente trabalho, são referenciados na educação popular, metodologias participativas e de pesquisa-ação, buscando assim fortalecer a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, tendo como marco temporal, os anos 2018-2022. As ações planejadas e executadas foram norteadas pelos seguintes princípios orientadores: a realidade sócio-histórica nos compromete, nos responsabiliza e nos desafia não somente a transformá-la, mas também sermos por ela também transformados. Um olhar que tem como ponto de partida a concepção de que somos sujeitos e protagonistas da história e seu devir e, portanto, construtores de um novo modelo de sociedade e nesta intervenção produzimos cultura. A convicção de que através da educação popular, aqui entendida como uma construção coletiva, consciente, pautada na permanente busca de fortalecer todos, todas e todes enquanto sujeito coletivos, e portanto, a escolha por esta metodologia - a educação popular - é fundamentada nos princípios filosóficos e sociológicos da pedagogia de Paulo Freire. E por fim, mas não menos importante, a valorização dos diferentes saberes, a consciência de incompletude e a relação dialógica neste processo em construção.

Além de docentes e discentes da Universidade do Estado de Minas Gerais, a participação de representações de organizações da sociedade civil, de conselheiros de políticas públicas, docentes de outras Instituições de Ensino Superior (IES) têm enriquecido o debate e contribuído para ampliar a formação acadêmica e humanista dos alunos envolvidos. Nesta participação, ações conjuntas têm sido desenvolvidas e parcerias firmadas.

As ações de pesquisa-ação planejadas e executadas pelos integrantes do LEPER são decorrentes do planejamento estratégico coletivamente construído, cujos processos avaliativos orientaram o planejamento de atividades, subsidiaram reflexões e nortearam o conjunto de intervenções concretas. Eventos acadêmicos-científicos foram realizados, buscando transpor limites e desafios impeditivos para a construção de uma cultura antirracista, como também de relações humanas e cidadãs.

As ações e intervenções realizadas objetivaram perseguir os seguintes objetivos: i) compreender os elementos e condicionantes históricos que mantem

o racismo, a discriminação e o preconceito, muitas vezes de forma velada e sutil, na sociedade brasileira; ii) promover estudos sistemáticos relacionados à temática étnico-racial e suas implicações na formação sociocultural e política do povo brasileiro; iii) compreender as raízes históricas dos grupos afrodescendentes e quilombolas presentes em Minas Gerais e sua influência na constituição histórica e cultural do país. Além desses objetivos, o LEPER tem no seu horizonte estimular o desenvolvimento do pensar científico e a criatividade decorrentes das condições criadas pela vivência direta das situações de pesquisa, contribuindo assim, para a formação científica dos estudantes.

À luz desses objetivos e à partir de uma metodologia dialógica e participativa as reuniões do LEPER são realizadas quinzenalmente, sempre a partir de uma pauta pré-definida pelos seus integrantes, de modo a possibilitar maior participação nas discussões temáticas, além da construção de uma agenda propositiva. Dentre as ações previstas, são priorizadas leituras de textos e livros que ajudem a compreender conceitos e desafios no fortalecimento das ações afirmativas, políticas públicas e relações étnico-raciais cidadãs. A observação participante é um importante instrumento na coleta de dados e a participação nos eventos formativos e festivos tem como premissa a troca de saberes e o protagonismo dos sujeitos.

Por se tratar de uma ação nova e de novas relações com os atores sociais envolvidos no Projeto, valoriza-se o envolvimento efetivo de todos os integrantes, bem como a distribuição de tarefas e responsabilidades, a construção conjunta e dialógica das propostas de ação de modo a garantir maior comprometimento de todos, em todas as fases dos processos construídos.

Para atingir os objetivos propostos, o LEPER tem priorizado quatro eixos de ação, a saber: Formação de educadores e lideranças comunitárias; Formação de conselheiros e fortalecimento da equidade racial e da democracia participativa; "Conexão de saberes, manifestações culturais e resgate da cultura popular"; e construção de parcerias". Buscando ampliar o debate acerca de temáticas relacionadas à história, memória e cultura de populações afrodescendentes e quilombolas, tendo como enfoque especial a realidade do estado de Minas Gerais, o LEPER realiza simultaneamente atividades de ensino, pesquisa e extensão, contando sempre com o envolvimento de professores-pesquisadores, alunos, lideranças comunitárias e instituições interessadas nesta temática. As ações planejadas são realizadas em permanente diálogo com segmentos de movimentos sociais, organizações afrodescendentes e representantes de organizações da sociedade civil.

Além de estudos sistemáticos, rodas de conversas, seminários temáticos, organização de eventos acadêmicos-científicos e participações em congressos tornam-se elementos motivadores para a presença e participação dos alunos da graduação nas ações do LEPER, ações que mesmo no período pandêmico da COVID-19 e sua exigência de afastamento social, continuaram a serem desenvolvidas remotamente. Vale destacar aqui que, além do aprendizado adquirido nessas experiências, os integrantes do LEPER – docentes e discentes encontram nesses espaços oportunidades de troca de saberes, formação e capacitação para organização de eventos, e no caso dos alunos, a realização de atividades extensionistas e complementação da carga complementar exigida no curso a que está matriculado.

Com o intuito de aproximar a comunidade acadêmica com a comunidade externa e particularmente com os grupos de Congada, ternos de Congado e Moçambique várias rodas de conversas sobre a escravidão/ libertos, Irmandades, ternos de Congado em Minas Gerais foram realizadas, bem como temas relacionados à intolerância religiosa. Visitas guiada as festas religiosas tradicionais, que em Minas Gerais é muito presente também foram valorizadas. Encontros com grupos de Congadeiros, onde estiveram presentes vários ternos de Congado e Moçambique da região do campo das vertentes, Festas do Divino, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, visitas guiadas a cidades históricas que ainda hoje se fazem presentes o legado dos escravizados neste país.

No que diz respeito às visitas guiadas, a ida à cidade histórica de Ouro Preto, em Minas Gerais os alunos puderam conhecer de perto a contribuição dos africanos na construção da cidade e das riquezas ali extraídas. A ida ao Rio de Janeiro foi outra experiência enriquecedora. Visitaram o Cais do Valongo, a Pedra de Sal e todo circuito denominado de Pequena África. Ações previamente planejadas e executadas objetivando conhecer melhor a história da África e dos africanos no Brasil, e a cultura afro-brasileira como legado dessas mulheres e homens que construíram este país de dimensões continentais.

## **A LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS DE UMA HISTÓRIA AINDA EM CONSTRUÇÃO**

---

*“As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade” (Abdias Nascimento).*

O escravismo foi uma experiência histórica crucial e a chamada “abolição da escravatura” não trouxe para a população negra nenhum incentivo à educação, acesso ao mercado de trabalho ou à propriedade da terra. Com o fim da escravidão legal, a população afrodescendente se manteve em situações subalternas e diferentemente dos imigrantes europeus, aos ex-escravos restaram apenas a marginalidade, por meio da qual o acesso ao trabalho se configurava nos trabalhos mais pesados, menos especializados e de menor remuneração. A ausência de habilidades ou ativos de oportunidades<sup>4</sup>, além do déficit socioeconômico e educacional demarcaram o lugar da subalternidade e um sistema de relações sociais e hierárquicas concretas. Desprovidos de qualquer possibilidade de mobilidade socioeconômica e de cidadania, ainda que incipiente. (MATURAMA, 2011, p. 48), esta situação, segundo Theodoro (2008), contribuiu decisivamente para o quadro de desigualdades sociais e raciais que perdura até os dias atuais.

Somando-se a este conjunto de elementos, o mito da “democracia racial” produzido pelas elites conservadoras, liberais e historicamente sustentado pelo paternalismo e clientelismo, foi, e continua sendo, uma poderosa simbologia criada para legitimar desigualdades raciais vigentes, camuflar o conflito de classes e de raças e responsabilizar a população afrodescendente frente ao fracasso, insucesso e desigualdades sejam elas individuais ou coletivas. O preconceito assume uma roupagem de diferença não de raça, mas de classe, e as desigualdades ganham um caráter eminentemente social, sem levar em conta a histórica posição dos negros na hierarquia social.

Vale salientar ainda que a inserção precoce e precária do negro no mercado de trabalho, ainda na infância e/ou adolescência - na maioria dos casos para ajudar no orçamento doméstico - faz com que sua trajetória profissional seja marcada pela ausência de mobilidade. Uma trajetória profissional na maioria das vezes precária e em ocupações vulneráveis devido à baixa escolaridade e qualificação profissional, marcando histórias e trajetórias de suas vidas.

No cenário atual dos centros urbanos e, em proporção maior ainda nas grandes metrópoles, cotidianamente cruzam nossos caminhos homens e mulheres, em sua maioria, negros ou pardos, que por meio do trabalho precário, constroem estratégias de sobrevivência e alternativas organizativas em vistas de cidadania

---

4 Ver KAZTMAN, Ruben; FILGUEIRA, Carlos. Marco Conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades. Santiago de Chile: **CEPAL**. Abr. 1999, p. 7-25.

e reconhecimento. Argumenta Silva (2019) que esses trabalhadores e trabalhadoras sem direitos, vivenciam no cotidiano situações de pobreza e a exclusão, não somente enquanto ausência de cidadania e participação distributiva da riqueza, mas também enquanto força de trabalho explorada. Um fenômeno que na visão de Silva (2021), expressa uma situação e condição produzida pela sociedade capitalista no processo de acumulação do capital. Realidade muito presente em estudos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no relatório anual do Fórum Nacional de Segurança Pública<sup>5</sup> Esses estudos reiteradamente têm mostrado que a população negra, em especial, as mulheres e a juventude, são as principais vítimas.

Importante destacar que a Lei nº 10.639/2003 é fruto de um longo processo de lutas e reivindicações do movimento negro nos anos 1970 e 1980. A Marcha Zumbi dos Palmares e, portanto, tem como seus eixos norteadores um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira, a valorização da cultura e uma nova e positiva imagem do Continente Africano. Vale ressaltar ainda que a referida Lei, é fruto de processos organizativos e políticos do movimento negro em suas lutas por reconhecimento e ações afirmativas, sobretudo nas últimas décadas do século XX. A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela vida, realizada em Brasília (DF), no dia 20 de Novembro de 1995, foi um grande marco e de inegável importância para a promulgação da referida lei, em 2003.

Embora invisibilizado, o Movimento Negro sempre se fez presente na história dos movimentos sociais no Brasil. Participou ativamente no processo constituinte em defesa das lutas e reivindicações dos afrodescendentes. De acordo com Nascimento (2007) nos anos 2000 passa a exigir do Estado políticas públicas e sociais emancipatórias, democratização da educação e acesso a direitos. No processo constituinte teve uma brilhante atuação e incidências políticas desencadeadoras de ações afirmativas.

À luz da Constituição Cidadã, o então deputado Paulo Paim, hoje senador da República apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que seria o embrião da lei 10.639. O projeto foi encaminhado ao Senado, mas arquivado em 1995. Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), e com ela, no ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com seus temas

5 Cf. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf> Acesso em 10 nov. 2023.

transversais, cujos principais metas eram: garantir a todos os estudantes brasileiros o direito à educação, conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena, promover o respeito à diversidade e integrar todas as áreas do conhecimento.

É muito interessante perceber os processos históricos e educativos desencadeadores de ações sociopolíticas. Em nível mundial, a Organização das Nações Unidas, referenciada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em dezembro de 1965, promove a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Esta Convenção foi ratificada por 167 Estados, dentre eles o Brasil, e de acordo com Piovesan (2005) “foi um dos principais tratados internacionais, em matéria dos direitos humanos” (Piovesan, 2005, p. 48). No Brasil é promulgada pelo Decreto nº 65.810 de 08 de dezembro de 1969.

Esta Convenção, em seu artigo 1º, conceitua discriminação racial como quaisquer distinções, exclusões, restrições ou preferências baseadas “em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais” (ONU/ Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1965, Art. 1º).

Afirma Piovesan (2005)

[ ] as Nações Unidas aprovam, em 1965, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada hoje por 167 Estados, dentre eles o Brasil (desde 1968). Desde seu preâmbulo, essa Convenção assinala que qualquer “doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum”. Adiciona a urgência de adotar-se todas as medidas necessárias para eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações e para prevenir e combater doutrinas e práticas racistas. (PIOVESAN, 2005, p. 48)

Fazendo referência a esta importante Convenção, já no artigo 1º, é caracterizado o conceito de discriminação racial, ou seja: quaisquer distinções, exclusões, restrições ou preferências baseadas na raça/cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como propósito anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Nessa mesma direção, Piovesan (2005) argumenta:

[ ] a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação prevê, no artigo 1º, parágrafo 4º, a possibilidade de “discriminação positiva” (a chamada “ação afirmativa”) mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, visando a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais. As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos. (PIOVESAN, 2005, p. 49-50).

À luz desta Convenção, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu importantes dispositivos que demarcam a busca da igualdade material, que transcende a igualdade formal e é neste contexto que a Lei Nº 10.639/2003, que além de outras providências, 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.

A Lei nº 12.288/10, de autoria do Senador Paulo Paim, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. O Estatuto da Igualdade Racial é um conjunto de regras e princípios jurídicos que visa coibir quaisquer formas de discriminação racial e estabelecer políticas para diminuir a desigualdade social existente entre os diferentes grupos raciais. Nas disposições preliminares, o Estatuto, dispõe que sua destinação visa “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Lei 12.288/2010, art. 1º), sendo dever do Estado e da sociedade “garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais” (Lei 12.288/2010, art. 2º).

Neste contexto e cenário,, o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SENAPIR) é instituído como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal. ((Lei 12.288/2010, art. 47).

Portanto, é importante destacar que tanto a Constituição Federal de 1988, somando-se a ela o documento oficial brasileiro apresentado à III Conferência das

Nações Unidas contra o Racismo, em Durban, na África do Sul<sup>6</sup>, chama atenção para a necessidade de medidas afirmativas, garantindo à população afrodescendente, acesso aos direitos sociais, destacando a importância da adoção de ações afirmativas garantidoras de maior acesso dos afrodescendentes às universidades públicas, possibilitando-lhes não somente o acesso, mas também a permanência reafirmando assim, o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Como resultado da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, uma Declaração e Plano de Ação apresenta um conjunto de estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva, a cooperação internacional e o fortalecimento das Nações Unidas. O documento expressa o compromisso dos estados na busca de superação dos desafios colocados em relação aos temas ali abordados e discutidos. Esta Conferência Mundial contou com a participação de mais de 16 mil participantes de 173 países.

Em suas recomendações finais, a Conferência de Durban reafirmou a importância de outros mecanismos internacionais no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. É o que podemos verificar no número 107 desta Declaração e Plano de Ação:

[ ] Destacamos a necessidade de se desenhar, promover e implementar em níveis nacional, regional e internacional, estratégias, programas, políticas e legislação adequados, os quais possam incluir medidas positivas e especiais para um maior desenvolvimento social igualitário e para a realização de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, inclusive através do acesso mais efetivo às instituições políticas, jurídicas e administrativas, bem como a necessidade de se promover o acesso efetivo à justiça para garantir que os benefícios do desenvolvimento, da ciência e da tecnologia contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade de vida para todos, sem discriminação. (ONU/DECLARAÇÃO E PLANO DE AÇÃO DE DURBAN, 2001, 107).

Nesta mesma direção, os países signatários reconhecem a necessidade de que fossem adotadas

[ ] medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com

6 Evento realizado de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação (ONU/DECLARAÇÃO E PLANO DE AÇÃO DE DURBAN, 2001, 108).

Foi neste contexto que, em 2003, a Lei nº 10.639/03 foi promulgada pelo Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, cumprindo seu compromisso de campanha e apoio à luta da população afrodescendente. Em 2008, a referida lei, passa por atualização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), uma vez que é sancionada a Lei nº 11 645/08, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, entendendo que a questão indígena é também parte desta construção histórica. De acordo com Pereira e Silva (2012):

É importante ressaltar que a referida lei promove mudanças na LDB, que passaria a vigorar com alterações em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme reza o próprio enunciado da lei 10.639, segundo o qual a referida normativa legal altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2003, apud, PEREIRA; SILVA, 2012, p.7).

Não podemos desconsiderar outro importante documento normativo da educação, que contribui para fortalecer a luta em defesa de uma educação democrática e plural que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>7</sup>. De acordo com Conceição (2009,) os PCNs são documentos norteadores das práticas dos professores e estão presentes nas escolas brasileiras desde 1995. Documento referência para o Ensino Fundamental e Médio, o PCN de 1997, objetivou garantir a todos os estudantes, o direito aos conhecimentos para o exercício da cidadania

7 Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

plena, destacando também a sua relação com temas transversais como ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural. Como podemos observar nas considerações de Munanga (2005):

O Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de temas transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária (MUNANGA, 2005, p. 19).

Outro marco histórico na constituição da Lei nº 10.639\2003, foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Instituída em 21 de março de 2003, e tendo como uma de suas metas desenvolver políticas e ações, tendo em vista superar discriminações e contribuir para uma educação de qualidade e justa para todos. Seu principal objetivo é “promover alterações positivas na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (Brasil, 2004, p.8). A SEPPIR foi a responsável por estabelecer os parâmetros para todas as instituições escolares, a fim de desenvolver os princípios que regem a formulação da Lei nº 10.639/03 e abordar a diversidade étnica do Brasil, “em defesa da necessidade de conscientização da importância de uma sociedade não discriminatória, não excludente e não racista” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 9). Ainda sobre esta questão, Pereira; Silva (2012), ao fazer referência à SEPPIR e sua relação com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas, argumentam que:

Com a aprovação da referida lei, foi ainda criada, no mesmo ano, uma secretaria voltada para a questão étnico racial, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de, na medida do possível, corrigir os cruéis efeitos da escravidão, discriminação e racismo no Brasil, promovendo assim uma democracia mais justa e igualitária, conforme se verifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004 (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 9).

Portanto, é inegável os avanços e possibilidades advindos da Lei 10.639/2003. São muitos relatos de experiências Brasil afora que demonstram isso, como por exemplo, a pesquisadora e militante do Movimento Negro, Ilma Fátima de Jesus, ao dissertar sobre a realidade educacional de comunidades quilombolas maranhenses. Relatos, que de acordo com Jesus (2022), exemplifica a rica experiência no contexto da educação quilombola. Marçal (2012), por sua vez, apresenta um estudo feito sobre políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras e sua contribuição na formação de intelectuais negros e negras. No entanto, os autores acima referidos, chamam atenção também para os inúmeros desafios a serem enfrentados no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reafirmando assim, a necessidade de desenvolver processos de formação de professores relacionados às relações étnico-raciais.

Várias produções relacionadas ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira tem surgido, visando auxiliar os docentes do ensino básico na implementação da Lei 10.639/2003<sup>8</sup>. Um rico material apresentando sugestões de atividades a serem aplicadas na sala de aula, reportando conteúdos de matemática, português, ciências, geografia, rompendo com o pensamento estancado de que a temática racial somente caberia ser tratada nas aulas de história. Assim, diversas atividades, vídeo aulas, cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* em diversas universidades do país foram criados com foco no ensino da educação para as relações étnico raciais reafirmando, a existência de um movimento inovador e experiências exitosas, a partir da implementação da Lei 10.639/2003.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

*“O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organiza para tratá-lo como ser humano e como “igual”. (Florestan Fernandes)*

Não podemos deixar de destacar a importância das lutas e conquistas do Movimento Negro, movimento social que ao longo da história têm contribuído significativamente para a implementação de ações afirmativas, o combate à discriminação racial e um conjunto de transformações socioculturais e políticas, em vistas de uma sociedade sem exclusões, nem discriminações. O LEPER permitiu

---

8 Cf. SILVA, P. B. G. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

não somente a construção coletiva, com seus aprendizados, mas também a conexão de saberes, as manifestações culturais e a preservação da cultura popular. Além disto, tornou-se um espaço pedagógico e de interface ensino, pesquisa e extensão, por meio do qual, saberes populares e produção científica se interconectam, e neste processo de formação, os graduando puderam confrontar narrativas sobre a escravização dos negros e negras, conhecerem a história dos escravizados e suas contribuições na formação do povo brasileiro. Uma forma lúdica e reflexiva de colocar em prática a lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Nesse sentido, não obstante aos inúmeros desafios ainda a serem superados, nos processos de avaliação do planejamento executado, tem se destacado como avanços: a importância do acompanhamento dos acadêmicos cotistas aprovados nos vestibulares da UEMG; a constatação de que docentes, discentes estão mais participativos e comprometidos com uma educação emancipadora, bem como maior envolvimento nos processos de formulação\execução de políticas públicas de promoção da equidade racial.

Com isso, é possível reafirmar que é possível trabalhar por uma formação humana, acadêmica e profissional mais comprometida com processos sociais, educativos e políticos e que contribuam com o compromisso ético-social e redução de desigualdades. Processos educativos e políticos que contribuam para ampliar a relação Universidade – Sociedade e seu papel social e político, bem como pensar atividades extensionistas voltadas para a população afrodescendente. E assim sendo, Ensino, Pesquisa e Extensão serão de fato indissociáveis e a Universidade Pública cumprirá seu papel social e político.

## **REFERÊNCIAS**

---

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, outubro de 2004. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacio-](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacio-)

[nais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](#)> Acesso 25 jul. 2023.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de janeiro de 2003. <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)> Acesso em 26 de julho de 2023.

BRASIL. Lei 11.645/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em 26 de julho de 2020.

BRASIL. Lei 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 26 de julho de 2023.

BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 25 de julho de 2023.

BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / **Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a. p. 236.

CARVALHO, J. M. de. Cidadania: tipos e percursos. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, n.18, p. 337-359, 1996.

CARVALHO, J. M. de. Nação imaginária: memória, mitos e heróis. In: NOVAES A. (Org.). **A Crise do Estado-Nação**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003b, p. 395-418.

DE SOUZA, A. X. **O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais** e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, 2016.

JESUS, I. F. de. **Educação e relações étnico-raciais: caminhos para eliminação do racismo**. In: Pensamentos de mulheres negras: racismo estrutural a brasileira. Orgs: Adna Cândida de Paula e Geruza de Fatima Tomé Sabino. Rio de Janeiro: Pachamama, 2022.

KAZTMAN, R; FILGUEIRA, C. Marco Conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades. Santiago de Chile: **CEPAL**. Abr. 1999

MARÇAL, J. A. **A formação de intelectuais negros (as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras**. Nandyala Livros e Serviços Ltda., 2012.

MATURAMA, A. F. **Negro vende?**: a participação afrodescendente nas áreas de vendas. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MUNANGA, K. (Org). Superando o Racismo na Escola. 2ª.ed. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20\(sem%20capa\).PDF](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20(sem%20capa).PDF). Acesso 26 de julho de 2022.

ONU. Declaração e Plano de Ação de Durban. 2001. Disponível em: <[https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao\\_durban.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao_durban.pdf)> Acesso em 17 nov. 2023.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005

SANTOS, W. G. dos. **Razões da desordem**. Rio de Janeiro, Rocco, 1993. p. 148.

SILVA, C. M. **Identificados pelo carrinho**: o protagonismo sociopolítico de Catadores e catadoras de materiais Recicláveis em suas lutas por direitos, cidadania e reconhecimento. Editora Dialética, 2021.

SILVA, Carlúcia Maria. **Mulheres e economia popular solidária**: trabalho, inclusão socioprodutiva e cidadania. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA,

Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, M.; PEREIRA, M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil. **Em Tempo de Histórias**, 2013, pp. 125-135.

THEODORO, M.. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008..

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.026

# POVOS INDÍGENAS COMO INTERLOCUTORES E PROTAGONISTAS DA SUA HISTÓRIA: CINE-DEBATE NEABI UMA EXPERIÊNCIA NO IFCE, CAMPUS ACOPIARA

## *EDIVÂNIA FERREIRA AGOSTINHO*

Mestrado em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação do Ceará - IFCE, *Campus* Acopiara-CE. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-Acopiara). E-mail: [edivania\\_agostinho@hotmail.com](mailto:edivania_agostinho@hotmail.com);

## *HELLEN DO VALE SOUZA*

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* Acopiara e membra do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-Acopiara), [hellen.vale60@aluno.ifce.edu.br](mailto:hellen.vale60@aluno.ifce.edu.br);

## *JOENIR APARECIDO FLOR MOREIRA*

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* Acopiara e bolsista do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-Acopiara), [joenir.flor09@aluno.ifce.edu.br](mailto:joenir.flor09@aluno.ifce.edu.br);

## *ROSALI MARTINS SILVA*

Pós-graduanda em Ecologia e Gestão Ambiental e Vice Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-Acopiara), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* Acopiara-CE. E-mail: [rosali.martins@ifce.edu.br](mailto:rosali.martins@ifce.edu.br).

## **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de uma atividade realizada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - Neabi do campus Acopiara, ocorrida durante a realização do evento intitulado "Semana dos Povos Originários", organizado pelo mesmo núcleo. A atividade em questão foi o Cine-Debate Neabi com a exibição do documentário "A última Floresta", de 2021, que aborda o cotidiano, a cultura e as problemáticas enfrentadas pelos povos Yanomamis. A relevância de tal atividade está intrinsecamente relacionada à qualidade do material apresentado, com a abordagem

de uma temática extremamente atual e tendo os indígenas como protagonistas e interlocutores da sua própria narrativa; bem como a própria dinâmica do Cine-Debate que possibilita o contato dos participantes com esse recurso para análise e discussão das temáticas que emergem dele. Nesse sentido, a importância de tal atividade se encontra na possibilidade de dar voz a todos os envolvidos nela. É válido destacar que os demais brasileiros não conseguem, em geral, alcançar a compreensão de quem são os povos indígenas, quais são as causas das suas lutas e como eles vivem atualmente. A mídia costuma retratá-los como seres exóticos ou agressivos, o que contribui para a construção de uma imagem equivocada e negativa sobre eles no imaginário da população. Dessa forma, torna-se fulcral a criação de espaços educativos que contribuam para a desconstrução dessa realidade, bem como que sirvam como ferramenta de conscientização e obtenção de aliados em prol das lutas das populações indígenas. O Cine-Debate Neabi é um espaço fecundo para isso.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas, Cine-Debate, Neabi.

## INTRODUÇÃO

---

Desde a chegada dos europeus, os povos indígenas, com suas histórias e cultura rica em conhecimentos, têm sido compreendidos por muitos através de uma ótica eurocêntrica. Podemos afirmar que as raízes históricas do racismo brasileiro podem ser encontradas dentro do projeto de expansão colonial europeia na América por volta do século XVI. É nesse contexto que a categoria de raça começou a ser delineada com intuito de justificar a dominação dos europeus sob os nativos que aqui encontraram. A esse respeito Anibal Quijano escreveu:

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: 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)

Nesse processo de, utilizando o que Manuela Carneiro da Cunha (2012, p.14) chama de “eufemismo envergonhado”, “encontro” com os europeus, os indígenas vivenciaram um processo de homogeneização das suas culturas, exploração da sua força de trabalho por meio principalmente da imposição do trabalho escravo e o morticínio das suas populações que em parte se deriva dessa escravização. No plano ideológico por meio da categorização e hierarquização dos grupos humanos em raças, os povos indígenas foram taxados como inferiores, primitivos, infantis, desumanos, fossilizados e até zoomórficos. Vale salientar que essa construção ideológica é um meio eficaz de justificar a realidade material, ou seja, ela foi uma

ferramenta essencial para legitimar a dominação dos europeus sobre esses povos e, conseqüentemente, a escravização que lhes impuseram.

Apesar dos diversos movimentos de luta por direitos, a sociedade continua tendo muitas opiniões e atitudes racistas e preconceituosas (BERTAGNA, 2015), historicamente implementou-se a ideia de uma sociedade brasileira “[...] relativamente branca e homogênea – unida por uma mesma língua (oficial) e um mesmo patrimônio histórico e cultural – ainda que formada a partir de diferentes matrizes” (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 186).

Nesse contexto, podemos ver a educação como uma ferramenta muito importante no combate dessa discriminação, uma vez que ela possibilita a desconstrução de representações estereotipadas e permite a valorização dos povos originários. Para Mancini e Troquez (2009, p. 183) “[...] pensar a temática indígena na Educação é abrir caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade, em nosso entorno”.

Nesse sentido, o ensino da cultura indígena está presente na lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008, responsável por estabelecer a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino, possibilitando aos estudantes acesso a diferentes perspectivas históricas e culturais. Essa lei, bem como todos os pareceres e resoluções que foram formulados ao seu entorno, devem ser entendidas como políticas públicas específicas de ação afirmativa, implementadas com vistas a atender, prioritariamente, às demandas educacionais, mas também sociais, econômicas e culturais da população indígena, acatando as reivindicações dos movimentos sociais indígena e indigenista. Clóvis Antonio Brighenti reitera em seu estudo *“Decolonidade, ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a lei 11.645”* a concepção de que essas leis são políticas de ação afirmativa e apresenta uma definição para esses tipos de ações. Segundo ele:

A publicação da Lei nº 11.645/2008 como ampliação do alcance da Lei nº 10.639/2003 está inserida num contexto particular de efetivação das ações afirmativas. As ações afirmativas desejam em última instância a superação e eliminação das desigualdades socioculturais e segregações de cunho étnico-raciais. Busca-se por meio de leis e políticas públicas a participação equânime dos diferentes setores sociais e culturais nas diversas instâncias de formação e tomadas de decisões. (BRIGHENTI, 2015, p.1).

Com essa perspectiva, podemos afirmar que a novidade instaurada pela lei 11.645/2008 é a busca por inserir uma visão mais completa e elaborada no currículo escolar brasileiro sobre os povos indígenas, com o intuito de romper com a reprodução de estereótipos e preconceitos para com eles, sendo este também um dos objetivos da lei 10.639/2003, conforme encontra-se redigido no parecer 14/2015 (BRASIL, 2015, p. 5) que regulamenta a lei 11.645/2008. Ao analisar as instituições de ensino superior, destaca-se como importantes agentes de inclusão os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs), responsáveis por promover discussões e ações educativas voltadas à diversidade étnico-racial e indígena (BRASIL, 2017).

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) desempenha um papel crucial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Suas principais responsabilidades incluem a criação e implementação de programas e projetos focados em relações étnico-raciais, a organização de eventos para reflexão e treinamento, e a coleta e organização de informações. Além disso, o NEABI promove a troca de conhecimentos técnico-científicos, busca financiamento e contribui para o planejamento, desenvolvimento, implementação e acompanhamento da política institucional do IFCE. O núcleo também apoia, planeja e realiza ações de formação, incentiva publicações e cria oportunidades para o desenvolvimento de currículos e pesquisas.

O Neabi também colabora em ações que aumentam a coleção bibliográfica, incentiva a formação de grupos de estudo, pesquisa e convivência, e apoia no planejamento, implementação e avaliação de programas e projetos de intervenção. O núcleo dissemina a cultura de inclusão étnico-racial, oferece consultoria aos líderes do campus e participa de discussões sobre as políticas de ensino, pesquisa, extensão, assuntos estudantis e gestão. Por fim, o Neabi sugere e propõe ações para o planejamento necessário para a realização de ações étnico-raciais no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Regimento de Organização Didática (ROD).

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo relatar a experiência de um momento desenvolvido pelo NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), **Campus** - Acopiara, ocorrida durante a realização do evento intitulado "Semana dos Povos Originários", organizado pelo mesmo núcleo. O evento aconteceu de 18 a 20 de abril de 2023, em alusão ao dia dos povos

indígenas. No geral, a programação contou com apresentações culturais, oficinas, rodas de conversas e sessões de cinema seguidas de debate.

A atividade relatada consistiu em um Cine-Debate com a exibição do documentário “A última Floresta”, de 2021, produção que aborda o cotidiano, a cultura e as problemáticas enfrentadas pelos povos Yanomamis. Por meio da ação, o NEABI - Acopiara buscou abordar uma ótica na qual os povos indígenas fossem protagonistas e interlocutores da sua própria narrativa, bem como contribuir para a desconstrução de ideias errôneas presentes na nossa realidade.

**Figura 1** - Registros fotográficos da exibição do Cine-Debate do documentário “A última Floresta”.



**Fonte:** Banco de imagens NEABI-Acopiara.

## **METODOLOGIA**

Nas últimas décadas, mais precisamente a partir do sancionamento da lei acima citada e no decorrer da sua implantação, muito se passou a produzir sobre as populações indígenas brasileiras. Com a perspectiva de abordar essa temática surgiram e/ou ganharam mais visibilidade uma gama de recursos audiovisuais, frutos

dessas discussões, com o intuito de concretizar e consolidar as leis que estavam sendo aprovadas.

Assim sendo, entendemos que ao optar por uma metodologia de ensino, essa escolha não deve ser aleatória, a mesma necessita estar alinhada com os objetivos dos conhecimentos que se pretende abordar (LIBÂNEO, 1994).

Utilizar filmes no ensino como metodologia ativa é uma estratégia que visa incentivar os alunos a se envolverem profundamente com o material, estimular o pensamento crítico e a discussão, incentivando um aprendizado mais interessante e memorável.

Diante desta perspectiva, o documentário escolhido para exibição no Cine-Debate foi “A Última Floresta”, produzido no ano de 2021, com direção de Luiz Bolognesi e roteiro de Luiz Bolognesi e Davi Kopenawa Yanomami. O referido documentário retrata a vida em uma comunidade indígena Yanomami localizada na Amazônia, onde o xamã Davi Kopenawa Yanomami tenta manter doenças distantes da comunidade.

Em depoimento à Revista Piauí, o cineasta Luiz Bolognesi, expõe a sua motivação em produzir o documentário:

“[...] A ideia de A Última Floresta nasceu durante as filmagens de Ex-Pajé, meu longa-metragem anterior que retrata um pajé destituído de sua potência porque a igreja evangélica havia entrado com força na aldeia. Senti necessidade de fazer um documentário que mostrasse o outro lado da moeda, uma aldeia que fosse símbolo de resistência, em que o xamã fosse forte e atuante. Foi quando li A Queda do Céu – Palavras de um xamã yanomami (Companhia das Letras, 2015), escrito pelo líder yanomami Davi Kopenawa e pelo antropólogo francês Bruce Albert. O livro é uma obra-prima, o Grande Sertão – Veredas do século XXI. Raramente acessamos o pensamento dos povos originários com tanta profundidade [...]” (BOLOGNESI, 2021).

O termo cinema ambiental agrega para além de filmes com engajamentos ecológicos, também temáticas com leitura ambiental que envolvem aspectos relacionados à sobrevivência da humanidade e dos seres vivos do nosso planeta (FERREIRA, 2013). A cinematografia ao tratar temas voltados para a preocupação socioambiental transforma a arte em resistência e a mesma assume diversos formatos, tanto na construção de mecanismos narrativos quanto pelas propostas estéticas concebidas pela obra (ROCHA, 2021).

A lei federal nº 14.402, de 8 de julho de 2022, institui o Dia dos Povos Indígenas revogando o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, que considerava “Dia do Índio” a data de 19 de abril (BRASIL, 2022). Essa alteração ocorreu mediante o fato da palavra índio ser considerada pejorativa ao se referir aos povos indígenas, tratando-se de um termo genérico, que não considera características, valores, cultura e diversidade desses povos.

Atentando-se a importância da utilização de espaços formativos para a promoção de debates e visibilidades às causas indígenas no Brasil, durante o mês de abril de 2023, o NEABI Acopiara realizou a “Semana dos Povos Originários”. O evento teve como propósito o debate sobre a situação dos povos indígenas, estabelecendo diretrizes que poderiam ser adotadas para garantir os direitos à preservação e à cultura dessas comunidades.

A programação do evento contou com palestras, mesas redondas, além de exibição de documentários e debates. A exibição do curta-metragem supracitado, sob a direção de Bolognesi, foi realizada durante o evento, cujo título foi “Semana dos Povos Originários”, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Acopiara.

O objetivo dessa atividade foi oportunizar um espaço de diálogos e reflexões sobre a realidade dos povos indígenas. O Cine-debate teve como telespectadores, discentes do IFCE *campus* Acopiara e alunos da escola Deputado Francisco Alves Sobrinho - Liceu de Acopiara. Após a exibição da obra cinematográfica, foi realizado um debate orientado, cuja temática central tratou da abordagem das lutas e o contexto atual dos povos indígenas brasileiros, destacando aspectos relacionados aos direitos humanos, invisibilidades das lutas indígenas, políticas públicas voltadas para os povos indígenas e desconstrução de mitos acerca da imagem equivocada e negativa sobre eles.

**Tabela 1: Temáticas identificadas em cenas do documentário “A Última Floresta”**

Principais temáticas abordadas no documentário	Momentos em que aparecem no documentário	O que pode ser debatido com os alunos
Garimpo ilegal em território Yanomami.	- Encontros entre os indígenas na floresta (um que vive na comunidade e outro que trabalha no garimpo garimpo).	- Desmatamento. - Exploração do trabalho indígena (Pode-se se fazer analogia com o contexto da colonização brasileira).

Principais temáticas abordadas no documentário	Momentos em que aparecem no documentário	O que pode ser debatido com os alunos
Ancestralidade, espiritualidade e cosmovisão indígena.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórias da “mitologia” indígena apresentadas no filme.</li> <li>- Rituais indígenas.</li> <li>- Evocação aos ancestrais (mulheres quando falam sobre associação de cestarias, Davi Kopenawa Yanomami quando aconselha o jovem indígena dentre outras).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História e cultura indígena.</li> <li>- Sabedoria dos mais velhos.</li> <li>- Valorização dos nossos ancestrais.</li> <li>- Desconstrução de estereótipos acerca dos povos indígenas.</li> </ul>
Presença feminina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personagens femininas em trabalho de confecção de cestarias.</li> <li>- Proposição de associação de cestarias para depender menos dos homens.</li> <li>- História de Yawarioma (espírito maligno, peixe em forma de mulher que pode atrair os homens para o rio).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Semelhanças e diferenças culturais entre indígenas e não-indígenas.</li> <li>- Protagonismo feminino.</li> <li>- Mitos fundadores em diferentes culturas.</li> </ul>
Tentativa de exploração do trabalho indígena por parte dos não-indígenas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jovem Yanomami se sente atraído pela mineração ao encontrar um outro indígena que já estava trabalhando para os garimpeiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Luta pela terra.</li> <li>- Como não-indígenas buscam cooptar indígenas (Possível estabelecer paralelo com a colonização brasileira).</li> <li>- Interesses camuflados nas ações dos não-indígenas no território e mão-de-obra indígena.</li> </ul>

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir dessa experiência foi realizada uma breve análise com base nas teorias existentes sobre educação intercultural, pedagogia crítica e estudos indígenas, utilizando uma breve revisão da literatura para entender as melhores práticas e os possíveis impactos da exibição de documentários sobre questões indígenas em sala de aula. A análise focou em como o documentário poderia influenciar a compreensão dos alunos sobre as questões indígenas e promover uma discussão significativa em sala de aula.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tratamento das questões relativas à História e Cultura indígena no cenário educacional brasileiro ainda reproduz e perpetua erros seculares. Apesar do processo de renovação que temos assistido nas últimas décadas, principalmente a

partir do sancionamento da lei 11.645/2008, ainda permanecem muitas lacunas, equívocos, visões estereotipadas, reducionismos e a negatização na abordagem dessa temática, especialmente, na Educação Básica.

É frequente, por exemplo, a menção a esses povos ocorrer apenas na disciplina de História e estar estritamente relacionada ao contexto da colonização das Américas, em que os indígenas aparecem sempre como povos subjugados e passivos ao domínio europeu, negando assim os conflitos e as resistências a esse processo. No mais, se nega a diversidade desses povos, a riqueza das suas culturas e a aparentemente lógica, mas que requer ser explicitada, permanência da presença deles na História do Brasil. A esse respeito, Divalte Garcia Figueira, por intermédio da análise dos estudos de alguns especialistas, nos ajuda a lembrar algumas falhas que são comumente observadas no trato dessa temática em sala de aula mesmo na disciplina de História, único local que eles costumam ser mencionados. Ele afirma que:

Dentre as principais falhas, esses estudiosos [especialistas] apontaram que: (1) índios e negros são quase sempre enfocados no passado e de forma secundária: os índios quase sempre aparecem em função do colonizador; (2) a história é estanque, marcada por eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia, ignorando o processo histórico que teve curso no continente; (3) os povos indígenas são apresentados pela negação de traços culturais significativos (falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais etc.); (4) Omissão, redução e simplificação do papel do indígena na história; (5) operam com a noção de "índio genérico", ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos (6) generalizam traços culturais próprios de um povo para todos os povos indígenas; e, por fim, (7) trabalham com a dicotomia "índios puros", vivendo na Amazônia, *versos* "índios já contaminados" pela civilização, na qual a aculturação é um caminho sem volta. (FIGUEIRA, 2013, p.10)

Conforme assinalado acima, a generalização dos traços culturais indígenas é um dos grandes problemas encontrados no tratamento dessa temática no âmbito educacional. No que tange aos povos indígenas se difundiu a concepção do "índio genérico", ou seja, de que todos os indígenas brasileiros compartilham da mesma cultura, possuindo assim os mesmos costumes, hábitos, história e idioma. Desse modo, se nega as mais de 220 etnias existentes atualmente no Brasil, que falam

mais de 180 línguas diferentes, além do português, sendo esse número ainda maior em outros períodos da história brasileira.

Esse processo é muitas vezes atribuído ao limitado e fragmentado conhecimento sobre a diversidade étnico-racial brasileira. Entretanto, nos últimos tempos muito se tem problematizado e produzido acerca dessa temática e é imprescindível que esses materiais cheguem às salas de aula, principalmente, da Educação Básica para sanar o cenário de estereótipos e desconhecimento, que reproduzem os indígenas como exóticos, diabólicos e/ou inferiores, gerando assim discriminação.

Nesse sentido, um primeiro passo é buscar reconhecer e redescobrir a história dos indígenas brasileiros, e posteriormente apresentar isso aos discentes. Para tal, dar voz aos povos indígenas torna-se essencial. Os demais brasileiros não conseguem, em geral, alcançar a compreensão de quem são esses povos indígenas, quais são as causas das suas lutas e como eles vivem atualmente.

A mídia costuma retratá-los como seres exóticos ou agressivos, o que contribui para a construção de uma imagem equivocada e negativa sobre eles no imaginário da população. Desse modo, apresentar as diversidades indígenas, tendo eles mesmos como interlocutores das suas histórias, auxilia os discentes a compreender que o conceito "índio" só existe como uma ferramenta política para a consecução de direitos e que na realidade esses povos se identificam por nomenclaturas próprias, como os Yanomami, os Tremembé, os Potiguara, dentre tantos outros, e que se diferenciam um dos outros pelas suas crenças, línguas e costumes.

Nessa perspectiva, é necessário que sejam incluídos nos currículos e, principalmente, que adentrem as salas de aulas e os espaços acadêmicos, discussões referentes a esses povos apresentando, por exemplo, as resistências diversas que esses povos enfrentam ao longo destes mais de quinhentos anos de colonização europeia destacando, inclusive, as resistências atuais, bem como deve ser possibilitado o conhecimento das culturas indígenas a partir da interlocução dos próprios índios para que os estudantes percebam o quão variadas e ricas elas são. A esse respeito no parecer CNE/CEB nº 14/2005 aprovado em 15 de novembro de 2015 é estabelecido que:

[...] o estudo da temática da história e da cultura indígena na Educação Básica, nos termos deste Parecer, deverá ser desenvolvido por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores que permitam aos estudantes:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.
7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.
8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias. (BRASIL, 2015, p. 12).

Nesse sentido, percebemos o documentário “A Última Floresta” como um recurso extremamente rico para a abordagem da temática indígena no âmbito escolar ao passo que ele atende as prerrogativas estabelecidas acima, tanto no que tange a legislação vigente no país quanto no que é entendido pelos estudiosos das questões indígenas atualmente. Nele podemos visualizar os povos indígenas, mais precisamente, os Yanomamis como os produtores, conforme já mencionado o Davi

Kopenawa Yanomami assina a co-autoria dessa produção, e como protagonistas de seus próprios recursos audiovisuais ao apresentarem a sua vida em comunidade.

Em resumo, este documentário busca demonstrar o cotidiano da comunidade indígena Yanomami, bem como os problemas que enfrentam e as suas lutas, em especial, contra o garimpo ilegal que se estabeleceu em seu território e que tem crescido nos últimos anos colando em risco essa comunidade e a floresta em que eles vivem. Por meio deste documentário é possível perceber desde as questões políticas que giram em torno desse povo até as culturais, passando por temas como ancestralidade, cosmovisão indígena, espiritualidade, trabalho, tentativa de exploração do trabalho indígena por parte dos não-indígenas, presença feminina, direito à terra e como a extração de ouro ilegal afeta essa comunidade. Segundo Davi Kopenawa Yanomami, “os brancos não nos conhecem [fazendo referência aos Yanomami]. Seus olhos nunca nos viram. Seus ouvidos não entendem nossas falas. Por isso, eu preciso ir lá onde vivem os brancos” (KOPENAWA, 2021).

É interessante destacar que ainda que este documentário não tenha sido produzido especificamente para o âmbito escolar, ele traz elementos que podem servir de subsídios para os educadores no trato desses povos em sala de aula e na educação de um modo geral. Por meio da utilização desse material foi possível problematizar com os discentes e demais docentes presentes questões como a identidade indígena, suas crenças e espiritualidades, os direitos conquistados, mas não garantidos na prática, e a história da colonização brasileira e posterior a ela, a partir da ótica dos nativos.

Foi possível ainda reconhecer um pouco da diversidade indígena e refletir também sobre as sociedades não-indígenas, levando-os a visualizar que a relação conflituosa com os indígenas quase sempre ocorre pelo desrespeito e apropriação indevida de territórios por parte dos não-indígenas, ficando assim a reflexão de que desde os primórdios da colonização brasileira os não-indígenas buscaram se apresentar como povos superiores, mas que na realidade não existem povos superiores em detrimento de outros inferiores, e sim, que existem diferenças sociais, econômicas e culturais entre as sociedades humanas.

Enfim, acreditamos que o documentário “A última Floresta” é um recurso extremamente profícuo para inserir a temática indígena no cenário educacional e provocar o debate, tão caro e necessário no âmbito escolar, acerca das problemáticas que esses povos enfrentam, em especial, na contemporaneidade. Por meio

dele, é possível fazer recortes, seleções e até mesmo encontrar outras discussões que possam ser estabelecidas.

É válido destacar que, segundo o que está preconizado nos documentos para a educação das relações étnico-raciais brasileiras, para que tenhamos de fato uma educação antirracista é essencial que seja implantada uma nova abordagem para o estudo da temática da diversidade no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se imperativo repensar os recursos que têm sido utilizados e inserir aqueles em que os povos indígenas falam por si sendo protagonistas e interlocutores das suas próprias histórias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

A abordagem aqui apresentada tem por base três grandes princípios que englobam um conjunto de postulados orientadores das ações a serem desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino, quais sejam: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004, p. 9,10, 11). É uma constante nos documentos para a educação das relações étnico-raciais que a educação estabeleça o diálogo entre as diferentes culturas que se fazem presentes na sociedade brasileira. Isso equivale a afirmar que o nosso projeto educacional atual não permite a exclusão de nenhuma cultura que compõem o povo brasileiro, com as suas respectivas concepções de mundo e histórias, buscando na realidade a incorporação para além da matriz europeia também dos elementos histórico-culturais da população afroindígena e a construção de uma escola pluriétnica que atenda igualmente a demanda de todos que a compõem. De acordo com o estabelecido no parecer 003/2004:

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além dos de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, 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, 2004, p. 8)

Esse processo de interculturalidade e interatuação social se dá mediante ao estabelecimento de negociações entre esses grupos, para que então se encontre um lugar comum que não privilegie e nem desabone nenhuma das etnias envolvidas no processo. Compreende-se assim que, a proposta não é restringir o ensino às experiências históricas e culturais dos indígenas. No entanto, é fundamental reconhecer a centralidade desses povos no que tange a história e a contemporaneidade brasileira. Sendo esse processo salutar, como é preconizado no parecer 14/2015, para a construção de educação e, conseqüentemente, de uma sociedade mais equânime. Conforme preconizado nele:

A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. Efetivamente, o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas. (BRASIL, 2015, p. 8)

É notório que esse projeto educacional está, intrinsecamente, relacionado com a formulação de um novo projeto de cidadania em que todos os que vivem no Brasil se sintam igualmente contemplados, e que as desigualdades educacionais, sociais e econômicas sejam corrigidas, isto é, ele visa “não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (BRASIL, 2004, p. 2).

Diante dessa análise, podemos perceber que a educação antirracista em seus mais variados aspectos requer o envolvimento e a participação de todos para a sua real implementação. Ao mesmo passo que busca beneficiar a todos que dela participam, sendo um de seus principais objetivos o fortalecimento das relações étnico-raciais no país e o estabelecimento de um cenário educacional que contemple integralmente a sua população, combatendo assim, o racismo estrutural brasileiro. Nesse sentido, pode ser lido no parecer 003/2014:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem -se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 7)

Cabe reiterar que os povos indígenas fazem parte desse processo e que o estabelecimento desse projeto educacional irá possibilitar a compreensão correta do lugar desses povos na sociedade contemporânea. É salutar lembrar que esse modelo de educação para as relações étnico-raciais talvez possa ser apontado como um dos únicos meios para romper com o histórico de desigualdade que envolve a sociedade brasileira.

Por todos os elementos aqui destacados, compartilhamos com os atuais documentos que estabelecem e norteiam a implementação de um projeto educacional direcionado para a construção de relações étnico-raciais mais saudáveis, justas e equilibradas, tendo em vista que esse pode ser, a nosso ver, o caminho para a construção de uma sociedade igualitária e plural. Sendo as ações do NEABI potência no ensino-aprendizagem das relações étnicos raciais, como é possível observar por meio deste artigo.

## REFERÊNCIAS

---

ALBERT, B. O massacre dos Yanomami de Haximu. **Folha de S. Paulo**, p. 6-4, 1991.

ALBERT, B. Terras indígenas, política ambiental e geopolítica militar no desenvolvimento da Amazônia: a propósito do caso Yanomami. **Amazônia: a fronteira agrícola**, v. 20, p. 37-58, 1991.

ALBOREDA, S. Cinema Ambiental: mobilizando a recepção. **VINCO-Revista de Estudos de Edição**, v. 2, n. 1, p. 45-62, 2022.

BOLOGNESI, L. O Cineasta e o Xamã. **Revista Piauí**, 05 de julho de 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-cineasta-e-o-xama/>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

BERTAGNA, C. A Lei 11645/2008 e a abordagem da temática indígena na escola-Estudo de caso: a ação das Equipes Multidisciplinares em escolas do NRE de Maringá. **XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis**, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 071, de 31 de julho de 2017**. Aprova o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Instituto Federal do Ceará. Fortaleza: Serviço Público Federal, [2017].

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. **PARECER/CNE/CP 003/2004**, 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> (acesso em 20/08//2017).

BRASIL. **PARECER/CNE/CEB 14/2015**, 11 de novembro de 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192) (acesso em 10 de janeiro de 2018).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jul. 2022.

BRIGHENTI, C. A. **Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas:** Uma reflexão sobre a lei 11.645. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios [Anais Eletrônicos], Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em:[http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_XX\\_VIII\\_SNH.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755_ARQUIVO_Artigo_XX_VIII_SNH.pdf) (acesso em 30 de maio de 2018).

CUNHA, A. S. JÚNIOR, J. C. A. ; DUVERNOY, D. A. Movimento Negro no Brasil: aprovação da Lei No 10.639/2003 e educação para as relações étnico-raciais. **Revista Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FERREIRA, T. A. **Reflexões sobre cinema ambiental: uma abordagem multidisciplinar.** Dissertação (Mestrado em Tecnologia e inovação). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2013.

FIGUEIRA, D. G. **História, 3º ano:** ensino médio. São Paulo, IBEP, 2013 – (Coleção Integralis).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Disponível em:[https://ifce.edu.br/juazeirodonorte/campus\\_juazeiro/neabi/pdf/sei\\_ifce5361329resolucao\\_r\\_egimento-interno-neabi.pdf](https://ifce.edu.br/juazeirodonorte/campus_juazeiro/neabi/pdf/sei_ifce5361329resolucao_r_egimento-interno-neabi.pdf) . Acesso em: 26 de nov. de 2023.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface-Comunicação**, Saúde, Educação, v. 21, p. 421-434, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMULJA, H. **O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami.** Ubu Editora, 2022.

MANCINI, A. P. G.; TROQUEZ, M. C. C. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 9, n. 16, p. 181-208, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/185/212>. Acesso em: 8 nov. 2023.

OLIVEIRA, D. S. A lei n. ° 10.639/2003: educação antirracista e regime de informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, n. Especial, 2022.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005.

RAMOS, A. R. *et al.* **O papel político das epidemias: o caso Yanomami**. Universidade de Brasília, 1993.

RAMOS, A. R. A tragédia Yanomami. **ABA**, Informativo, n. 09, 2022.

ROCHA, A. M. Resistência e hibridismo no cinema socioambiental: a projeção e o grito em *A última floresta* (2021).

TROQUEZ, M. C. C. Racismo contra povos indígenas e educação. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 98-112, jul./set. 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.027

# PRINCÍPIO DA IGUALDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA ANÁLISE SÓCIO JURÍDICA SOBRE A LEI DE COTAS

**ÉRICA OLIVEIRA DE CASTRO FARIAS**Mestranda do PROFEPT IFAM, Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Campus Manaus- Centro, [erica.farias@ifam.edu.br](mailto:erica.farias@ifam.edu.br);

## RESUMO

O presente artigo científico tem como principal objetivo verificar de que forma as ações afirmativas tem contribuído para o cumprimento do princípio da igualdade para o ingresso em cursos de nível superior de instituições públicas brasileiras. No campo de estudo das Ações Afirmativas a maior parcela da doutrina as consideram como uma política temporária e que objetiva combater o acúmulo de desigualdades históricas no que diz respeito à inclusão das minorias sociais. Nesse viés, elas necessitam ser objeto de estudo interdisciplinar não devendo prender-se apenas à aspectos legais. A discussão necessita ser ampliada, partindo de uma compreensão do sujeito sob o ponto de vista histórico e social, tendo em vista que as desigualdades sociais, reforçadas em função do próprio sistema capitalista, impedem com que a consciência de classe seja uma atenuante para a inclusão de grupos marginalizados na sociedade. Longe de romantizar o acesso de negros ao ensino superior faz-se necessário compreender que as condições de acesso e permanência não são as mesmas para todos e que políticas públicas que possam tratar como desiguais os desiguais ao final garantem a igualdade, elas deixam a balança um pouco mais equilibrada. Nesse viés, trata-se de uma pesquisa qualitativa onde os dados foram coletados a partir de referências bibliográficas e documentais e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Dentre os principais resultados alcançados, tem-se aqueles voltados para a garantia de acesso da população negra e de baixa renda às universidades públicas e que a lei de cotas contribui sim para mitigar as diferenças e reparar uma dívida secular com essa camada da população. Além disso, ainda mostra-se desafiador desconstruir o imaginário do senso comum quanto à compreensão da referida ação afirmativa, haja vista a própria forma como foi construída e vem sendo executada no Brasil.

**Palavras-chave:** Igualdade, Ações Afirmativas, Ensino Superior.

## INTRODUÇÃO

---

O artigo científico ora intitulado “Princípio da Igualdade e as Ações Afirmativas: uma análise sócio jurídica, tem por objetivo verificar se as ações afirmativas contribuem para o cumprimento do princípio da igualdade para o ingresso em cursos de nível superior de instituições públicas brasileiras.

Para tanto, propõe-se a realizar um levantamento histórico sobre o princípio da igualdade nas Constituições brasileiras, a identificação dos principais conceitos sobre as ações afirmativas, assim como seus objetivos e princípios, além de uma análise sócio jurídica quanto a aplicação da Lei de Cotas para ingresso em cursos de Ensino Superior Público em Instituições Federais de Ensino.

O interesse pela temática desenvolvida surgiu a partir das experiências da pesquisadora, uma vez que atua na área da educação como assistente social, e cotidianamente em seu fazer profissional reflete sobre como as mais diversas formas de expressões que as desigualdades sociais possam produzir, interferem direta e/ou indiretamente nos problemas encontrados nas trajetórias educacionais dos sujeitos.

A precarização do ensino e a mercantilização da educação reforçam notoriamente a exclusão e em nada contribuem para a emancipação dos indivíduos. Para Mészáros (2008, p.09) “pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos”. Isso faz com que se pensem alternativas que garantam equilíbrio entre crescimento econômico e uma nova racionalidade na educação, em contraponto à miséria, escassez dos recursos naturais, pobreza extrema, discriminação e intolerância por deficiências, raças e etnias, bem como sobre outras formas de orientação e categorias de análises sociais.

Embora as Universidades Públicas não sejam as únicas responsáveis pela transformação da sociedade e pelas contradições existentes, a partir dela podem ser construídas novas consciências que levem à superação do estado de dominação e culmine na construção de uma nova ordem social. Nesse sentido, as ações afirmativas mais que um mecanismo de garantia de acesso às Universidades Públicas constitui-se como uma forma do Estado resgatar uma dívida secular com os povos indígenas e negros deste país considerando, especialmente, o princípio da igualdade que se encontra previsto na Constituição Federal brasileira.

Dentre os posicionamentos abordados tanto no mundo jurídico quanto no cotidiano da sociedade é que as ações afirmativas contribuiriam muito mais para reafirmar as desigualdades e exclusão dessa população que de fato incluí-las dentro de suas especificidades. Dessa forma, surge o seguinte problema de pesquisa: As ações afirmativas contribuem de fato para a efetivação do cumprimento do princípio da igualdade para o ingresso em cursos superiores em Instituições Públicas Federais brasileiras? Onde tem-se como hipótese que as ações afirmativas contribuem diretamente para a ampliação de acesso ao ensino superior em universidades públicas federais, garantindo o cumprimento do princípio da igualdade constitucional.

O artigo está delineado com uma primeira seção que abordará sobre o princípio da Igualdade, como aquele que fortalece o Estado democrático de direito, além de seus aspectos históricos nas Constituições brasileira e suas características gerais, dentre eles a subdivisão em igualdade material e igualdade formal, que para a pesquisa proposta se ancorará na primeira, que analisa como se configura no plano concreto.

Na segunda seção será abordado a respeito das ações afirmativas em si, apresentando alguns conceitos, seus objetivos diante uma sociedade tão desigual como a brasileira, classificação e os princípios que a regem. Além disso, explanará quanto a Lei 12.711/12, intitulada “Lei de Cotas” para ingresso em Universidades Públicas Federais e a ampliação do ingresso de negros nos cursos de nível superior e sobre a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADPF 186) analisada e votada pelo Supremo Tribunal Federal.

Assim, quanto ao seu percurso metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizará como técnica de coleta de dados as pesquisas bibliográficas e documentais, onde utilizará como técnica de análise dos dados a análise de conteúdo que consiste no “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31). A mesma tem como principal objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada.

## **METODOLOGIA**

---

Uma pesquisa científica requer que seja realizada uma metodologia adequada para aquilo que se propõe. Ela é o caminho que irá nortear o pesquisador visando responder/resolver seu problema de pesquisa. Com isso são necessários

o estabelecimento quanto ao tipo de pesquisa, a forma pela qual serão coletados e tratados os dados, bem como a definição do local e dos sujeitos da pesquisa.

Uma metodologia bem organizada e condizente com aquilo que está sendo investigado é de extrema importância para a resolução da pergunta proposta. Para Marconi e Lakatos (2022), a metodologia trata-se da exposição de métodos de abordagem e de procedimentos, além das técnicas de pesquisa a serem utilizadas. Em suma, é a descrição minuciosa de como se desenhou a pesquisa.

Para Gil (2021), o delineamento da pesquisa refere-se a uma estratégia global adotada pelo pesquisador, visando integrar os variados componentes do estudo de forma coerente e lógica. Trata-se de uma abordagem organizada dos procedimentos a serem adotados. Nesse viés, Stake (2011) reforça que a coleta e a análise dos dados deve se adequar à questão de pesquisa e ao estilo de investigação que os pesquisadores escolhem utilizar.

Neste trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa que conforme Minayo (2021) trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos sujeitos, além de responder a questões muito particulares da pesquisa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes. [...] Desta forma, a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica (Minayo, 2010, p.21)

Para Yin (2016), ela possui, dentre algumas características, a de estudar o significado da vida das pessoas, em suas condições reais, e também de abranger as condições contextuais em que essas pessoas vivem. Para Yin (2016, p.07), "a pesquisa qualitativa não é apenas um diário ou uma narrativa cronológica da vida cotidiana. [...] Ao contrário, a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes. Para Minayo (2010) a metodologia vai muito além de técnicas. Ela inclui concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e

com os pensamentos sobre a realidade. Não substituindo, assim, a criatividade do pesquisador.

Para Gil (2008), o uso da abordagem qualitativa possibilita aprofundar a investigação de determinado fenômeno e as suas relações com o meio, valorizando o contato direto com a situação estudada/pesquisada, percebendo a individualidade e a multiplicidade dos seus significados.

Quanto à coleta de dados foram realizadas pesquisa bibliográfica e documental, que de acordo com Gil (2008) as mesmas se assemelham, tendo como única diferença a natureza das fontes. Ou seja, a pesquisa bibliográfica utiliza as contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não tiveram qualquer tratamento analítico, podendo ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica foram utilizados livros, dissertações, teses e artigos científicos, a fim de subsidiar a temática proposta, assim como “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (Marconi; Lakatos, 2022, p. 200).

Os dados coletados ao longo da pesquisa foram analisados à luz da análise de conteúdo que consiste no “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31). A mesma tem como principal objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada. Dessa forma, foram elencadas as etapas da técnica segundo Bardin (2011), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material, categorização/codificação e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Quanto aos resultados obtidos por meio desta pesquisa, tem-se ampla discussão quanto ao princípio da igualdade, que remonta para a importância do fortalecimento do estado democrático de direito, isto porque sem sua incidência no âmbito da sociedade, seria praticamente impossível a concreção de um modelo democrático. Em Canotillho (2007), essa dimensão do princípio - a qual chama de democrática - proíbe qualquer discriminação na participação no exercício do poder político, no acesso a ele, em sua relevância, bem como no acesso a cargos públicos.

Esse autor também discorre a respeito do tema ressaltando a importância da dimensão liberal existente no princípio da igualdade, e que nesse ensejo os indivíduos serão tratados de forma igual, especificamente no âmbito jurídico, chamada de igualdade formal. No entanto, também não deixou de se reportar a dimensão social existente no princípio da igualdade, que mostra-se bem mais propensa a parte material e com intencionalidades que primam por medidas de efetivação da igualdade, tendo por finalidade a redução das desigualdades sociais e regionais.

Para Canotillo (2007, p.337),

Na sua dimensão liberal, o princípio da igualdade consubstancia a ideia de igual posição de todas as pessoas, independentemente do seu nascimento e do seu status, perante a lei, geral e abstrata, considerada subjetivamente universal em virtude da sua impessoalidade e da indefinida repetitividade na aplicação.

Por meio destes levantamentos temos que a igualdade faz parte de um rol de princípios que compõe a Constituição Federal brasileira. Ela remete a lição deixada por Aristóteles, que aponta que a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades. Mas, quem seriam esses desiguais? E quem seriam os iguais? Essas são algumas das indagações propostas por Celso Antônio Bandeira de Mello (2017) e que permeariam a feitura de políticas públicas no país e do alcance que elas possuem.

Nesse viés é importante destacar que apesar das garantias formais desse direito, sua materialização encontra barreiras que giram em torno da própria divisão de classes, pertinente ao sistema capitalista de produção; às interpretações provenientes do senso comum, que por uma própria retórica alimentada pelas classes ricas de que a equidade reforçaria as diferenças, ganha espaço nas discussões a respeito do assunto que deságua no acesso à educação superior por meio de sistemas de cotas.

A presença do princípio da igualdade permeia as Constituições Federais brasileira. A isonomia, de maneira controversa, na Constituição de 1824, coexistia com a legitimação da escravidão, e ainda fazia o reforço quanto ao mérito pessoal para distinguir as pessoas. (Maciel, 2010). Em 1891, com o fim da monarquia e início da República, tem-se uma exaltação ao princípio da igualdade, pondo fim (ou acreditando estar pondo) aos privilégios das classes ricas em detrimento daquelas menos abastadas da sociedade.

Ainda que não legitimados de maneira escrita, esses privilégios se mantiveram, quase que como uma imposição daqueles que ocupavam as camadas mais elevadas, em termos financeiros, da sociedade. Em 1934, a igualdade foi mantida, acrescentando de outros fatores para reforça-la, a saber: “Art.113, onde todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas”. Infelizmente, esse preceito não foi mantido pelo CF de 1937, ganhando destaque a Consolidação das Leis Trabalhistas quanto a não distinção salarial com base no sexo, nacionalidade e/ou idade.

Já em 1946 houve a retomada e consolidação do princípio da igualdade, proibindo a propagação de preconceitos que envolvem classe ou raça. (MACIEL, 2010). Com a Constituição de 1964, o Brasil tornou-se signatário da Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), onde definiu em seu art.1º, inciso I, alínea A, que discriminação se trata de “toda distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidades ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão”.

Em 1967 ocorreram outros avanços, que se deram no que diz respeito à punição quanto ao preconceito de raça, onde após um ano o Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Racismo. Piovesan (2005) assinala que desde seu preâmbulo, essa Convenção aponta que qualquer “doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum”. O artigo 1º da Convenção define a discriminação racial conforme abaixo:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Nesse viés, dispõe que não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais, admitindo a necessidade e a validade de ações para o progresso de determinados grupos. (Maciel, 2010). Para o combate às desigualdades apenas a implementação do direito à igualdade tem se mostrado insuficiente. Nesse

caso, faz-se necessário combinar “a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade como processo. Isto é, “para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva”. (Piovesan, 2005, p.49)

Dessa forma, o que se percebe é que o simples fato de se proibir a exclusão não resulta necessariamente a inclusão. Isso quer dizer que quando se pretende, de fato, a efetiva inclusão social de segmentos que estão ou foram discriminados, ou violados de alguma outra forma, apenas proibir ou reprimir a exclusão não gera inclusão. (Piovesan, 2005).

Ao analisar o princípio da igualdade constitucional, previsto no art. 5º, caput da Constituição Federal de 1988, com a seguinte redação: “Todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]” (Brasil, 1988). É notória a importância desempenhada sobre o ordenamento jurídico, assim como sua indissociabilidade do princípio da dignidade da pessoa humana, que define que todos devem ser tratados de maneira igualitária.

Com isso, é possível elencar dois aspectos distintos sobre o princípio da igualdade, quais sejam: a igualdade formal e a material. O primeiro, manifesta-se como tratamento isonômico e imparcial àqueles indivíduos que estão em uma mesma categoria. (Novelino, 2014). No entanto, esses mesmos cidadãos que devem ser tratados isonomicamente, necessitam ter levado em consideração as suas desigualdades, que não devem ser ter caráter discriminatórios arbitrários.

O segundo aspecto, que trata da igualdade material, consideram-se fatores que estão além do indivíduo, fatores externos a ele, tais como: a classe, educação recebida, fatores econômicos, dentre outros. (Gomes, 2001). Nesse ínterim, a igualdade material aparenta exigir uma postura estrategicamente mais ativa por parte do Estado, que por meio de mecanismos próprios passa a reconhecer a diferença existente entre os indivíduos como uma forma de obter justiça social, garantindo proteção e acesso aos socialmente vulneráveis.

Conforme os levantamos foram avançando percebe-se que essa divisão quanto à igualdade torna-se muito presente no ingresso ao ensino superior. A igualdade formal (igualdade negativa) A primeira diz respeito ao caráter negativo, tendo em vista que estabelece restrições e vedações visando erradicar discriminações injustificadas. De acordo com Cruz (2011), a normatização semelhante para tratar

de fatos iguais seria um ato de Estado, reforçando, mais uma vez, que trata-se de um dever eminentemente negativo, tendo em vista que requer uma abstenção por parte do Estado, especialmente no estabelecimento de normatizações distintas a casos iguais de normatizações, o que nos dizeres de Silva (2014), trata-se de mera isonomia formal.

E a igualdade material que refere-se a formas e mecanismos práticos que sejam capazes de reduzir as diferenças entre os indivíduos de uma sociedade, ou seja, seria uma forma de igualar os indivíduos que são desiguais, possibilitando uma aplicação mais justa das leis e diversificando as possibilidades para todos. No entanto, as pessoas estão sujeitas a uma diversidade expressiva de situações que por vezes não são superadas quando submetidas ao império de uma mesma lei, o que acaba por aumentar ainda mais a desigualdade existente no plano fático. Para Silva (2017) é importante que o legislador considere esses aspectos diferenciadores existentes na sociedade, adequando o direito às peculiaridades dos indivíduos.

Dessa forma, considerando que as desigualdades sociais no Brasil são múltiplas e que as condições de acesso a determinadas políticas públicas não ocorre de maneira isonômica do ponto de vista prático, é que se faz necessário trazer para a discussão as questões relacionadas às ações afirmativas e da sua contribuição para o ingresso em cursos de nível superior em Universidades Públicas do país. No campo de estudo das Ações Afirmativas a maior parcela da doutrina as consideram como uma política temporária e que objetivam combater o acúmulo de desigualdades históricas no que diz respeito à inclusão das minorias sociais. Para Cogo (2015) as ações afirmativas são medidas que visam à inclusão social (no sentido mais amplo possível) através da criação de oportunidades diferenciadas em benefício de grupos historicamente prejudicados por práticas discriminatórias.

Nesse sentido, Gomes (2001) corrobora de que as ações afirmativas são políticas públicas ou privadas, com caráter facultativo ou voluntário, que visam combater qualquer tipo de discriminação presente na sociedade, bem como corrigir ou mitigar atos praticados no passado, mas que, ainda hoje, geram efeitos negativos, ou seja, o essencial das ações afirmativas é concretizar a igualdade de acesso a bens fundamentais para todos na sociedade.

Para Oliven (2007), o termo ação afirmativa trata de um conjunto de políticas públicas que visam a proteção de minorias e de grupos, que em dada sociedade tenham passado por discriminações em seu passado. Neste viés, elas objetivam a remoção de barreiras, sejam elas formais ou informais, que impeçam o

acesso de determinados grupos ao mercado de trabalho, por exemplo, ingresso às Universidades, ou até mesmo ocuparem posições de liderança. Essas seriam algumas formas de incentivar as organizações a agirem de maneira positiva, favorecendo pessoas de segmentos sociais discriminados e que não teriam as mesmas oportunidades para ascender nos mais variados aspectos da vida cotidiana.

Dessa forma, busca-se de maneira provisória a criação de mecanismos que incentivem os grupos ditos minoritários, a fim de que haja um equilíbrio entre estes e aquelas que já se encontram inseridos dentro do processo. Considerando as ações afirmativas como uma forma de discriminação positiva, também se caracteriza como uma política de aplicação prática, e que tem sido amplamente difundida em outros países, variando apenas quanto ao público ao qual se destina. (Oliveira, 2007). A autora também cita entre seus exemplos a realidade da Índia, que “reserva um percentual de vagas em suas universidades públicas a castas consideradas inferiores, os “dalits” ou “intocáveis”.

Ainda quanto ao aspecto temporário de tais políticas Roberta Fragoso Menezes Kaufmann (2007, p.221), aponta que é importante

destacar que a adoção de políticas afirmativas deve ter um prazo de duração, até serem sanados ou minimizados os efeitos do preconceito e da discriminação sofridos pelas minorias desfavorecidas. Se as ações afirmativas visam a estabelecer um equilíbrio na representação das categorias nas mais diversas áreas da sociedade quando os objetivos forem finalmente atingidos, tais políticas devem ser extintas, sob pena de maltratarem a necessidade de um tratamento equânime entre as pessoas, por estabelecerem distinções não mais devidas.

Quanto aos aspectos históricos, as discussões a respeito das ações afirmativas no Brasil coincidiram com a expansão dos movimentos negros, que lutam há anos pelo combate à discriminação racial. De acordo com Marinho e Carvalho (2018), esses movimentos passam a exigir uma postura atuante por parte do Estado frente às desigualdades e discriminações raciais, especialmente considerando que desde a abolição da escravidão, os negros não se tornaram sujeitos incluídos na sociedade, possuidores das mesmas oportunidades, tampouco posição igualitária em detrimento da população branca.

Nesse viés, Soares (2009, p.01) afirma que é notório que com as “concepções neoliberais em evidência, há uma reafirmação de um modelo de Estado onde as políticas sociais ficam relegadas a outros planos e as teorias pós-modernas buscam

explicações subjetivas para as manifestações da questão social”. A autora aponta que é justamente nesse campo de indefinições do papel do Estado que há campo fértil para a discussão a respeito da importância das ações afirmativas, especialmente no que diz respeito a garantia de acesso ao ensino superior

Assim, temos que as ações afirmativas são ferramentas a serem utilizadas para o alcance e para o real exercício dos direitos e garantias fundamentais da República Federativa do Brasil. Dentre seus variados objetivos tem-se como principal aquele que trata da promoção da igualdade de oportunidades por meio de medidas de inclusão social realizadas pelo Estado. A Lei Federal 12.711/2012 (conhecida como Lei de Cotas) tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico. Teve origem por meio do Projeto de Lei 73/1999, que tramitou por mais de 10 anos até que sofresse sanção efetiva, de certa forma com uma pressão por parte de 40 das 58 Universidades Públicas Federais, à época, onde já praticavam algum tipo de ação afirmativa.

Pode-se dizer que essa conquista demonstra um avanço significativo no que diz respeito à reparação histórica a grupos raciais que tanto foram alijados na sociedade brasileira. Identificou-se que a partir dessa lei foram fixadas quatro subcotas, onde através da Lei 13.409/16 também inseriu cotas para pessoa com deficiência, nessas subcotas, a saber:

- a. Candidatos egressos de escolas públicas, independentemente da cor e da renda;
- b. Candidatos de escolas públicas e baixa renda, independentemente da cor;
- c. Candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, independentemente da renda;
- d. Candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda.

Com isso, notoriamente houve uma expansão no ingresso de pessoas negras no Ensino Superior Público. Infelizmente, somada a ampliação do acesso também aumentaram as críticas e reducionismos baseados no senso comum, afirmando que a lei de cotas serviria para incapacitar e excluir ainda mais aqueles que fazem parte de seu perfil. Além disso, que feriria o princípio da igualdade constitucional,

sem considerar as trajetórias de vida e exclusão, que remonta desde o período da escravidão, a que negros estão sujeitos.

Nesse sentido, Moura e Tamboril (2018) apontam que a própria ideologia do estado de democracia racial desenvolvido no Brasil mobiliza a produção de variados discursos que deturpam a própria forma de compreensão da produção das desigualdades raciais, isso ocorre a tal ponto que

[...] próprias vítimas são influenciadas em relação ao desenvolvimento de concepções que negam a existência e importância do racismo na produção das desigualdades que os afetam e de um posicionamento político favorável às medidas reparatórias. (Moura e Tamboril, 2018, p.598)

Ou seja, a criação de estereótipos negativos e de percepções distorcidas quanto ao acesso a bens e serviços igualitários passam a ser tidos como algo distante para a população negra, sendo refletido negativamente, inclusive sobre aqueles que sofrem o processo de exclusão, levando a crer que há uma ampliação da falta de consciência social e negação quanto a um posicionamento por parte daqueles que sofrem a violação de direitos, “ como é o caso dos estudantes cotistas que se manifestam contrário a uma política que os beneficiou”. (Moura e Tamboril, 2018, p. 598).

No fundo, discutir as cotas raciais para ingresso nas Universidades, toca em pontos extremamente frágeis da sociedade brasileira, deixando à mostra todas as contradições sociais inerentes à própria formação do Brasil. Conforme aponta Oliven (2007), trata-se de um debate complexo e que envolve variadas relações, tais como: as relações universidade e sociedade, a formação da elite; a constitucionalidade da implementação de políticas de cotas raciais, o possível alcance das mesmas; as mazelas de nosso passado escravocrata, a ideologia da “democracia racial” brasileira, a discriminação contra negros e pardos, ainda presente em nossos dias; a questão da distribuição de renda, a necessidade do reconhecimento de todos os grupos sociais como um direito de cidadania e, por último, mas não menos importante, qual o nosso projeto de nação. Os argumentos ora enfatizam problemas mais internos da universidade e suas implicações administrativas, ora levantam questões de natureza mais política e filosófica que se referem ao modelo de sociedade que desejamos.

As ações afirmativas são objeto de estudo interdisciplinar não devendo prender-se apenas à aspectos legais. A discussão necessita ser ampliada, partindo de

uma compreensão do sujeito sob o ponto de vista histórico e social, tendo em vista que as desigualdades sociais, reforçadas em função do próprio sistema capitalista, impedem com que a consciência de classe seja uma atenuante para a inclusão de grupos marginalizados na sociedade. Longe de romantizar o acesso de negros ao ensino superior faz-se necessário compreender que as condições de acesso e permanência não são as mesmas para todos e que políticas públicas que possam tratar como desiguais os desiguais ao final garantem a igualdade, deixam a balança um pouco mais equilibrada e promoverão, de fato, uma efetiva inclusão educacional aos sujeitos beneficiados.

Em todo o contexto histórico analisado até aqui, vale ressaltar uma decisão do plenário do Supremo Tribunal Federal – STF, que se reuniu em abril de 2012, a fim de julgar a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, (ADPF 186), impetrada pelo senador Demóstenes Torres (DEM), no ano de 2009, contra a política de ação afirmativa praticada pela Universidade de Brasília- UNB. A proposta do DEM seria a de provar a inconstitucionalidade dos atos administrativos praticados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNB, que passaram a adotar o critério racial na seleção de candidatos para ingresso na Universidade.

Nesse viés, Cogo (2015, p.16) aponta que dentre esses princípios constitucionais infringidos estariam: artigos 1º, III; 3º, IV; 4º VIII; 5º, I, II, XXXIII, XLI, LIV; 37; 205; 206, I; 207; e 208, V da Constituição Federal de 1988, dessa forma ferindo vários princípios e preceitos fundamentais: princípio republicano; dignidade da pessoa humana; vedação ao preconceito de cor e à discriminação; repúdio ao racismo; igualdade; legalidade; direito à informação dos órgãos públicos; combate ao racismo; devido processo legal; princípios da proporcionalidade, impessoalidade, razoabilidade, publicidade e moralidade; direito universal à educação; igualdade nas condições de acesso ao ensino; autonomia universitária; e o princípio meritocrático – acesso ao ensino segundo a capacidade de cada um.

Após longa deliberação foi decidido por unanimidade pela improcedência da ação, considerando a política de cota, praticada pela Universidade, como algo compatível com a CF/88. A votação seguiu o que preconizou o relator, o ministro Ricardo Lewandowski. No entanto, apesar da positividade do voto, alguns pontos se aproximam e outros se distanciam quanto ao que foi colocado pelos idealizadores das políticas de cotas propostas pela UNB. Dentre os pontos ressaltados estão aqueles que tratam da UNB dar condições para que negros (as) possam “formar uma elite autoconsciente de seu pertencimento étnico-racial e, assim, contribuir diretamente

para solucionar a desigualdade racial no país”. (Feres Júnior *et al*, 2018, p.82) Além disso, as mesmas cotas são encaradas como medidas que visam justamente a eliminar as distinções raciais no país.

Importante ressaltar que em seu voto o ministro não se ateve apenas a isonomia formal, deixando claro que a concreção desse postulado está na busca da igualdade material a todos os brasileiros e também estrangeiros que vivem no país, de modo a considerar que as diferenças que distinguem as pessoas devem observar as razões sociais, econômicas, culturais para tentativa de equalizar os fatores que distinguem os grupos sociais. (Cogo, 2015). Assim, para Lewandovski, a adoção de políticas de ação afirmativa leva à superação do mero aspecto formal da isonomia, o que integraria o próprio cerne daquilo que se tem por democracia na sociedade atual. Além disso, enalteceu a importância da aplicação da justiça distributiva, como uma forma de superação das desigualdades, por meio da intervenção estatal a fim de corrigir as distorções, realocando bens e oportunidades em benefício da coletividade. Pelas palavras do relator a “justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados” (Brasil, 2012).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Diante do exposto, compreende-se que as ações afirmativas são mecanismos utilizados pelo Estado a fim de equalizar as desigualdades sociais enfrentadas por determinados grupos e/ou minorias sociais, por meio de políticas públicas que diferenciem o acesso para que essa parte da população tenha condições de vislumbrar um pouco de igualdade. Igualdade essa, em sentido material, que considerará tratamento desigual para aqueles que são desiguais.

Com base no modelo de Estado Democrático de Direito existente no Brasil e por meio de sua Constituição Federal é inadmissível uma conduta passiva ou omissa por parte do poder público no que diz respeito às desigualdades sociais, as injustiças sociais e a discriminação racial. Reconhecer os direitos das minorias sociais e garantir mecanismos de tratamento que se objetivem a tornar a sociedade menos desigual, precisa ser um compromisso diário não apenas do poder público, mas da sociedade como um todo.

O combate às desigualdades raciais, via política de ação afirmativa, representa um importante avanço nesse aspecto, considerando que buscam a concretização da igualdade material, bem como o reconhecimento cultural da população afrodescendente, como uma parcela da população que requer uma atenção diferenciada por parte do Poder Público. Essa postura fica clara ao analisar a implantação da política de cotas para negros nas Universidades.

Com o julgamento da ADPF 186, pelo Supremo Tribunal Federal, em abril de 2012, a defesa dos princípios fundamentais da CF/88, em especial o da igualdade, significou mais uma vitória para o movimento negro, que há décadas defende a aplicação de ações afirmativas para o combate à exclusão e ao racismo estrutural que impera no Brasil. Essa decisão fez com que várias universidades brasileiras permanecessem utilizando os critérios raciais em seus processos seletivos, garantindo assim uma ampliação do acesso e inclusão das minorias sociais.

Dessa forma, a expansão do acesso ao ensino superior público no Brasil passa a receber um novo tom a partir da lei nº12.711/2012, conhecida por lei de cotas, onde passa a disponibilizar percentuais de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, que apresentem vulnerabilidade socioeconômica. Apesar de duras críticas por parte de parcela da população, alegando que as cotas reforçam a exclusão das minorias, ainda não se vislumbra outra forma que seja mais inclusiva do que esta que se apresenta por ora.

Assim, para além das finalidades do acesso ao ensino superior e obtenção de conhecimentos, tem-se a ocupação de espaços de poder e representativa desse segmento étnico, alinhado aos propósitos constitucionais, especialmente quanto ao princípio da igualdade e democratização da sociedade brasileira. Apesar do avanço notório quanto às políticas de inclusão racial e reconhecimento por parte do Estado que há diferenças entre brancos e negros no acesso ao Ensino Público Superior, ainda há um lastro caminho a ser percorrido e que exigirá forte engajamento da sociedade e do próprio poder público.

## **REFERÊNCIAS**

---

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (Reto, L.& Pinheiro, A., Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes. (2013). (Trabalho original publicado em 1977);

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.711/12. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em 22 de maio de 2022;

\_\_\_\_\_. Lei 13.409/16. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 22 de maio de 2022.

\_\_\_\_\_. Acórdão da ADPF nº186. 2012. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acesso em 08 de junho de 2022.

CANOTILHO, J.J Gomes. **Constituição da República Portuguesa anotada.** volume 1 – J.J Gomes Canotilho, Vital Moreira, - 1º Edição. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. Coimbra, PT: Coimbra Editora, 2007. Pg. 337.

COGO, Jonas Visentaine. **Princípio da igualdade, ações afirmativas e ADPF 186.** Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/37838/principio-da-igualdade-acoes-afirmativas-e-adpf-186>. Acesso em 01 de maio de 2022;

CRUZ, LUIS FELIPE FERREIRA MENDONÇA. **Ações Afirmativas e o Princípio da Igualdade.** Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-03092012-092058/publico/Dissertacao\\_final\\_Luis\\_Felipe\\_Ferreira\\_Mendonca\\_Cruz.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-03092012-092058/publico/Dissertacao_final_Luis_Felipe_Ferreira_Mendonca_Cruz.pdf)

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. História da ação afirmativa no Brasil. In: Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 65-89. **Sociedade e política collection.** Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477-06.pdf>. Acesso em 08 de junho de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed.—São Paulo: Atlas,2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **O Debate Constitucional Sobre as Ações Afirmativas**. 2001. Disponível em <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-debate-constitucional-e-sobre-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas>. Acesso 09 de junho de 2022.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. **Ações Afirmativas À Brasileira. Necessidade ou Mito?**. Editora Livraria do Advogado. 2007. Disponível em: <http://portal.faculdaderbaianadedireito.com.br/portal/monografias/Thalita%20da%20Silva%20Perelra.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2022

LIMA, Eduardo Martins; SCHNEIDER, Yuri;FÉLIX, Ynês da Silva. **Direitos sociais e políticas públicas**. Organização CONPEDI/ UFMG/FUMEC. Florianópolis: CONPEDI, 2015. Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/g5zmv4pn/7a13mpAcHpbZr0E3.pdf>. Acesso em:12 de dezembro de 2022.

MACIEL. Álvaro dos Santos. **A evolução histórica do princípio da igualdade jurídica e o desenvolvimento nas constituições brasileiras**.1º Encontro Nacional OAB- Âmbito Jurídico.

MARINHO, Adriana Costa; CARVALHO, Márcia Haydee Porto de. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade: cotas raciais, um instrumento social para a promoção da igualdade de oportunidades**. **Revista Ceuma Perspectivas**, vol. 31, 2018. Disponível em: <http://www.ceuma.br/portalderevistas/index.php/RCCP/article/view/177#:~:text=As%20a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20s%C3%A3o%20pol%C3%ADticas,se%2C%20como%20esp%C3%A9cie%20de%20a%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 06 de junho de 2022.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Igualdade**. Enciclopédia Jurídica da PUCSP. **Tomo Direito Administrativo e Constitucional**, Edição 1, Abril de 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/4/edicao-1/igualdade>. Acesso em 02 de maio de 2022;

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do Capital**. Editora Boitempo, 2° ed., 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010;

MOURA, Maria Rosimére Salviano de; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. " Não é assim de graça!": Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 3, Setembro /Dezembro de 2018: 593-601**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/byVSm4s5Vw7RXdp5KY6RFbH/?lang=pt#:~:text=Os%20estudantes%20tratam%20as%20cotas,qual%20as%20diferen%C3%A7as%20s%C3%A3o%20con sideradas>. Acesso em: 08 de junho de 2022;

NOVELINO, Marcelo. **Manual de Direito Constitucional**. 9ª Ed. rev. E atual. - Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2014.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 de junho de 2022.

RIBEIRO, Rafael de Freitas Schultz. Estudo sobre as ações afirmativas. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 31, p. 165-189, ago 2011.

SILVA, Carolina Dias Martins. **Igualdade formal X igualdade material: a busca pela efetivação da isonomia**. Direito Constitucional, 2017. Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/48550/igualdade-formal-x-igualdade-material-a-busca-pela-efetivacao-da-isonomia>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

SOARES, Aparecida de Castro. **As ações afirmativas no contexto das políticas públicas** Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/10\\_povos/as-aco-es-afirmativas-no-contexto-das-politicas-publicas.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/10_povos/as-aco-es-afirmativas-no-contexto-das-politicas-publicas.pdf). Acesso em 12 de dezembro de 2022.

TRABACH, Leonardo. **Ações Afirmativas e o Princípio da Igualdade**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/imprimir/15086>. Acesso em 11 de dezembro de 2022.

**DOI:** 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.028

# **PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: “ESCOLHI SER PROFESSORA PARA ENFRENTAR O RACISMO DE DENTRO DA ESCOLA”<sup>1</sup>**

## **ADRIANA DO CARMO CORRÊA GONÇALVES**

Professora Dr<sup>a</sup> do Departamento de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, unidade Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, FEBF. Professora de educação Infantil da SME/RJ. Pesquisadora do Grupo de Estudos Multiculturais, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Ana Ivenick. E-mail: [dendrikagoncalves@gmail.com](mailto:dendrikagoncalves@gmail.com)

## **ERIKA LOUREIRO DE CARVALHO**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pesquisadora do Grupo de Estudos Multiculturais, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Ana Ivenick. . E-mail: [erikaloureiro@hotmail.com](mailto:erikaloureiro@hotmail.com)

## **GENI DE OLIVEIRA LIMA**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Processos formativos e Desigualdades Sociais, da unidade Faculdade Formação de Professores (FFP), professora da educação básica, atuando como supervisora e coordenação pedagógica no município de São Gonçalo.

## **RESUMO**

A partir do título desse texto deixamos rastros para que seja possível uma reflexão acerca da relação racismo e escola, uma vez que, a escolha da profissão professora de uma estudante, do curso de Pedagogia, situado na periferia da Baixada Fluminense,

---

1 A frase em destaque é de autoria de Amanda Barbosa, estudante de Pedagogia da UERJ, do campus localizado na Baixada Fluminense (FEBF). A identificação da autoria foi consentida por ela, os processos de escravização e o racismo estrutural já retiram de negras e negras suas vidas, identidades, dignidade e valor, por isso, é um posicionamento político apresentar Amanda e sua consciência política acerca do racismo. Nós negras sofremos muito com racismo, por isso nos apresentar é parte do nosso processo de cura e enfrentamento. Amanda cursa o 6º período de Pedagogia, é uma mulher negra engajada na luta contra o racismo desde o ensino médio, quando teve o privilégio de encontrar na educação básica professoras e professores que enfrentam o racismo de frente em suas práticas. É importante mencionar que esse texto é parte tanto de projeto de ensino na graduação em Pedagogia da FEBF, como produto vinculado ao Prodocência 2022-2024, cujo título é empretecer a prática pedagógica.

no Rio de Janeiro, se relaciona com o enfrentamento do racismo dentro da escola. O título do texto coloca em pauta a urgência de combater o racismo na sala de aula. Precisamos refletir sempre sobre a relação racismo, educação e escola. Essa reflexão se articula com a função social da educação e com a educação atravessada pelos direitos humanos. Muitos e são os dados e relatos que apontam o desafio que é enfrentar o racismo no chão da escola, mesmo após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003. A lei em tela traduz a luta intensa dos agentes que deram corpo, forma e intensidade ao movimento negro no Brasil e apesar de ser indicativo de uma grande conquista, revela que a legislação não é suficiente para os sujeitos escolares enfrentarem o racismo estrutural que atravessa as práticas e relações escolares. Nesse trabalho, o percurso metodológico se fundamenta na escrita de si, com momentos de escrevivência, uma vez que a confabulação entre as mulheres negras autora do texto encontra pontos de intersecção com a narrativa mestre que movimenta a análise. Como resultados notamos que o racismo estrutural tem dimensão coletiva e atinge pessoas negras dentro da escola, em função do não enfrentamento educacional. Nesse caso específico, a escola se mostrou ineficaz em atuar contra o racismo, permitindo que crianças negras recebam ataques raciais, direcionados ao cabelo com maior intensidade. E colaborando para manutenção do racismo dentro da escola.

**Palavras-chave:** Racismo Escolar, Raça, Cabelo e Formação de Professores

## INTRODUÇÃO

---

Foram me chamar  
Eu estou aqui, o que é que há  
Foram me chamar  
Eu estou aqui, o que é que há  
Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho  
Mas eu vim de lá pequenininho  
Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho  
(Dona Ivone Lara<sup>2</sup>)

**N**ão poderíamos seguir no percurso teórico-metodológico desse texto que aborda a temática do racismo da educação e seu efeito na constituição da subjetividade das crianças, sem passar pela ancestralidade. Como mulheres negras-autoras, seguimos nosso processo intelectual com a consciência de que, nossos ancestrais viveram pisando devagarinho no chão brasileiro, tendo que habituar-se com dores, açoites, violência sexual e censuras, pisando no chão de forma comedida, principalmente as mulheres que foram submetidas às várias formas de violência, inclusive sexuais. “O destino da mulher negra no continente americano, assim como o de todas as suas irmãs da mesma raça, tem sido, desde a sua chegada, ser uma coisa, um objeto de produção ou de reprodução sexual” (GONZALEZ e HASENBALG, 2022, p. 47-48).

Agradecemos às mulheres negras que na condição de escravizadas foram coagidas a pisar em solo brasileiro devagar. E preparam com sangue, vida e dores o chão, para que, quem viesse depois pudesse pisar firme e forte, encampando a luta e a resistência contra o racismo. É com e por nossas ancestrais, que nos autorizamos a pisar com firmeza neste chão que carrega marcas da escravização e insiste em perpetuar o racismo estrutural, relegando às mulheres negras e homens negros, à exclusão, miséria, racismo, discriminação e subalternização. A sociedade brasileira precisa assumir que é racista, ao invés de defender o mito da democracia racial.

Diante da estrutura racista, o racismo está presente em diferentes contextos e relações sociais. Como informam pesquisadores sobre o assunto, é na escola que ele se manifesta com maior intensidade, em função de práticas curriculares

---

2 Samba cantando e eternizado por Dona Ivone Lara.

monolíticas, monoculturais e eurocêntricas, que afirmam e privilegiam a branquitude cotidianamente, seja pelos livros didáticos, pelas atitudes, pelos murais ou na composição do quadro de funcionários/apoio. É na escola o espaço, no qual muitas crianças experimentam, o racismo pela primeira vez. “

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 e estereótipos negativos sobre o negro. (CAVALLEIRO, 2006, p. 19).

A escrita que atravessa a construção desse texto traz no seu título o racismo com assunto estruturante. A enunciação do racismo no título não trata apenas de uma alegoria ou de uma provocação teórica: ao evocar o racismo, trazemos à tona as dores que atravessam a construção da identidade de negras e negros. Abordamos o racismo pelo lado de dentro, de dentro da carne mais barata no Brasil, a carne negra, por isso esse texto extrapola os meandros da escrita acadêmica e direta ou indiretamente se constitui como uma narrativa de si.

Quando essa narrativa encontra pontos de interseção com narrativas de outras mulheres negras, ela assume sua dimensão coletiva e se ergue como escrivência. Para se assentar nos limites da narrativa de si, a dimensão individual é suficiente e soberana, mas a maturidade teórica-metodológica paulatinamente nos faz entender que o racismo, em sua dimensão estrutural, por vezes, aniquila o individual e se impõe sobre um coletivo étnico-racial. Sendo assim, a raça é soberana sobre qualquer aspecto da identidade. Recentemente, o mundo vem constatando o que o racismo não se inibe ou se rende às condições financeiras.

O acesso ao dinheiro não foi suficiente para poupar o jogador de futebol brasileiro Vini Jr de ser atacado violenta e publicamente por sua cor de pele. Apesar do abismo social e material que afasta o jogador de negras e negros pobres, a dor do racismo os aproxima. Quando o assunto é racismo, a dimensão coletiva passa a ser individual, evidenciando a preponderância da escrivência como percurso teórico-metodológico, conforme descrito no excerto abaixo:

Embora o termo seja criado nos limites da literatura, sua empregabilidade escapa de qualquer limite literário, tanto que aparece como metodologia em pesquisas acadêmicas, mesmo sem estar atravessado pela escrita de mulheres negras. Diante das apropriações do termo “escrivência”

e da sua potencialidade, neste artigo, fazemos uso do conceito para trazer à tona experiências docentes atravessadas pelas discussões do racismo, da representatividade e da pedagogia antirracista. Rosane Borges defende a Escrivivência como um “[...] princípio conceitual-metodológico com potência para suportar as narrativas dos excluídos, uma vez que considera as várias matrizes de linguagem para tecer memória e construir história” (NUNES, 2020, p. 22 apud CORRÊA, SILVA JUNIOR & CARVALHO, 2022, p. 3)

A escravidão no Brasil, legal e oficialmente, tem seu término marcado pela promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, sob a concessão da princesa Isabel<sup>3</sup>. Mas hoje, no século XXI, compreendemos que essa tal liberdade não passa de uma falácia de libertação, registrada em documento legal. A “liberdade” desassistida e desestruturada manteve em curso o projeto político colonial escravocrata, que reverbera até os dias atuais nos corpos negros, basta analisar os índices socioeconômicos e de desenvolvimento humano, a população preta é a mais afetada, estando sempre nas piores condições quando o tema é acesso à educação, trabalho, moradia e saúde.

Essa libertação de cunho legal e protocolar encontrou formas de conservar e manter a estrutura colonial e os privilégios da branquitude e, por consequência, manteve pretos e pretas sob os grilhões da subalternização, ressignificando algumas de suas novas-velhas formas racistas e comprometendo a construção da imagem de si de negros e negras, que simbólica e concretamente estão subordinados ao modelo da branquitude.

Embora, nos termos da lei, a escravidão esteja extinta, a ausência de políticas públicas nas áreas de saúde mental, cultura, trabalho, geração de renda e inclusão perpetuam o sistema escravocrata e os processos de subalternização e exclusão da população negra. O racismo, erva daninha estrutural e estruturante de nossa sociedade (GOMES, 2017), ainda é responsável por manter a sujeição do povo preto, pois essa tal liberdade não foi equitativamente vivida.

Como mulheres negras envolvidas na luta antirracista, estamos amalgamadas com o racismo desde outras gerações. O racismo que enfrentamos hoje é ramificação daquele que assassinou, violentou e privou de dignidade e liberdade nossos antepassados; desta forma a ancestralidade é um movimento que devemos

---

3 De modo histórico crítico já se tem hoje conhecimento de que a Lei Áurea não representou o fim da escravidão se considerarmos os aspectos de reparação e equidade. Portanto, este ato é apenas um simbolismo formal de interesse da política internacional daquela época.

valorizar, incorporar e honrar na luta antirracista. Nosso movimento de hoje é perpetuar a luta de ontem, fortalecer a de hoje e assegurar a continuidade para as lutas de amanhã.

O racismo é coletivo, social e político, sendo impossível de ser enfrentado e sofrido individualmente. A sociedade brasileira convive e perpetua o racismo estrutural, arrastando dores e insatisfações provocadas por instituições racistas, sujeitos racistas e suas práticas estruturadas no racismo estrutural. Como diversas pesquisas constatarem e evidenciam em seus estudos (CAVALLEIRO, 2006 e GOMES, 2003), muitos casos de racismo ocorrem na escola e muitas crianças experimentam o racismo de forma mais escancarada neste lugar: "É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar.

É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito". (Cavalleiro, 2006, p.23). É sempre atual e importante pensarmos formas concretas de enfrentar o racismo no ambiente escolar. Para muitas crianças negras é na escola que o racismo se impõe como experiência avassaladora; e é na escola que o cabelo crespo passa a ser atacada e odiado.

O título desse texto nos faz refletir acerca da relação racismo e escola, uma vez que a escolha profissional de ser professora, de uma estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF-UERJ), se relaciona com a urgência em enfrentar o racismo no cotidiano escolar. Desse modo, ainda que não dito de forma mais direta, o título do texto provoca e mexe com nossos corpos, dores e reações, trazendo para o cerne a urgência de combater o racismo na sala de aula.

## **RACISMO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E LEI 10. 639/2003**

O ano de 2023, marca as comemorações dos 20 anos da lei 10.639/2003. Apesar dos inúmeros desafios, as comemorações sem dúvida precisam ser celebradas, afinal comemorar essa conquista é movimentar memórias ancestrais e uma grande oportunidade de revisitar o passado. Celebramos assim o reconhecimento legal do legado deixado por negras e negros que se empenharam no combate ao racismo.

A lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e ofereceu subsídio para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação

Étnico-Racial de 2005, oficializando uma forma concreta para que professoras e professores dos ensinos fundamental e médio possam organizar no cotidiano escolar um currículo que contemple e dialogue com saberes e valores outros. É a oportunidade para que crianças e adolescentes vivenciem na escola um currículo que não seja pautado exclusivamente na branquitude e nos valores eurocêntricos:

[...] a escola se afigura como um espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. (PORTAL ÌROHÌN, 1996, p.11)

A lei traz para o centro do processo de aprendizagem a África e a contribuição dos africanos, afro-brasileiros e afrodescendentes para constituição da sociedade brasileira. Assinala ainda para necessidade da escola enfatizar a construção positiva da imagem de negras e negros no Brasil, afastando esta dos estereótipos e do imaginário social que impõe o negro como escravizado, ladrão e subalternizado como efeitos do racismo estrutural.

Trazer à tona o racismo estrutural brasileiro é resistência, além disso, marca nossa atuação, na contramão do discurso que perpetua o mito da democracia racial. Não é possível pulverizar a ideia de uma harmonia entre as identidades plurais quando a raça, enquanto atributo estrutura discursos e práticas discriminatórios e racistas. Sempre é bom lembrar: é sobre racismo que precisamos falar.

É nesse contexto de negação oficial do racismo e de permanentes processos de marginalização da pretitude em suas diversas formas, inclusive estética, que crianças negras se constituem no Brasil. É justamente em função do racismo que lançamos um olhar para a construção da subjetivação de e da autoestima de crianças na educação básica.

Precisamos refletir cotidianamente sobre a relação racismo e escola e ressaltamos, a necessidade da vigilância epistemológica (BOURDIEU, 1997), que implica um exercício docente vigilante, comprometido ética e esteticamente, com as escolhas teóricas, atitudes e análises que constituem a ação docente. Em 20 anos de vigência da lei 10.639/2003 a interseção da educação básica com a construção da sociedade antirracista, cujo foco seja um empreendimento social, cultural e pedagógico em prol da construção da imagem positiva de negras e negros na sociedade brasileira, ainda é quantitativamente inexpressivo. Asseverar a construção de

práticas não racistas e tecnicamente não euro centradas no espaço escolar é um enorme desafio, é construir educação antirracista em um espaço cercado de sujeitos e prática forjados pelos processos de subjetivação do racismo e da colonização.

Desta forma, o exercício da lei 10.639/2003 na educação básica é uma convocação legal para aprendermos a ser outros, a construir outras formas de pensar e legitimar outros saberes. Reconhecemos a magnitude e o impacto da lei para o movimento negro e para luta antirracista, coadunando com Souza (2023):

Fez 20 anos a Lei 10.639 assinada em 09 de janeiro de 2003 pelo presidente Lula no seu primeiro mandato. Aliás, primeira Lei daquela gestão. A Lei alterou a LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica. Esta conquista reivindicada pelo Movimento Negro se tornou um grande marco na história do Brasil porque provocou rupturas e, radicalizou de forma decisiva e comprometida a necessidade de novos caminhos das “concepções educacionais” contrapondo uma educação eurocêntrica, pistemicida e colônia. (SOUZA, 2023).

Compreendemos que se trata de um reconhecimento *à posteriori* de nossos ancestrais que se empenharam no combate ao racismo, entretanto é necessário que a geração atual assuma com fervor e ardor a continuidade dos movimentos antirracistas anteriores, visando minimizar os desafios impostos pelo racismo estrutural. É assustador, constatar que em 20 anos de legislação, o compromisso da educação com a lei 10.639/2003 ainda é incipiente; pesquisas recentes acerca do desafio da implementação da lei apontam como é difícil e complexo enfrentar o racismo no chão da escola. Como a nossa sociedade é racista a escola, como uma instituição social, não nos surpreende que seja o espaço de ambiente fértil para que o racismo se reverbere em larga escala, encontrando condições excelentes para sua perpetuação e manutenção.

Cavaleiro (2006), na citação que inicia esse texto, informa que na sociedade brasileira, em função do racismo, predomina a construção negativa da identidade do negro. Portanto, combater estereótipos que afetam a constituição das identidades negras na escola é uma ação fundamental, que ainda não seja assumida pela educação básica de forma propositiva e em larga escala. O que vemos na educação básica são ações de grande valor, mais de pouco impacto quantitativo, quando

consideramos todas as conquistas e ferramentas legais que possuímos e não são utilizadas.

Com relação à aparente resistência da escola em envolver-se no enfrentamento do racismo, expressamos nosso incomodo no que diz respeito a aparente dificuldade ou resistência dos sujeitos escolares, com destaque para o corpo docente que ainda apresenta muitas dificuldades para combater/enfrentar o racismo no contexto da escola. Para corroborar com o processo formativo de professoras e professores as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais delineiam:

[...] à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas (Brasil, 2005, p.9).

Embora o racismo estrutural e estruturante seja forte e recorrente nas escolas brasileiras, não podemos deixar de celebrar a conquista vultosa que foi a Lei 10.639/2003, seguida das Diretrizes (2005), que traduzem reconhecimento da luta de negras e negros e do movimento negro, desde a década de 30 com a Frente Negra Brasileira e o fortalecimento dos movimentos negros das décadas de 60 e 70.

O enfrentamento das questões raciais é um processo contínuo, circular e ancestral e reafirmamos nesse texto a continuidade das lutas antirracistas e as reverberações do movimento negro educador, que se perpetua em cada ação docente comprometida com o combate ao racismo, conforme expressa Gomes (2017) : "O movimento negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido, nesse estudo, como sujeito de conhecimento" ( p. 28).

Ao nosso ver, a Lei 10.639/2003 expressa um pouco de cada sangue, suor, ocupação e escritos dos negros que, a seu modo, demarcaram, desde o processo de escravização até os dias atuais, que vidas negras importam. Apesar da lei ainda não ter sido quantitativa e significativamente vivida nas escolas brasileiras, reconhecemos seu potencial para sociedade brasileira, que no ano de 2003, incluiu

no corpo da legislação educacional uma lei que trata da importância dos estudos voltadas para educação étnico-racial e para África, enfatizando a necessidade de pensarmos a África e os africanos por suas conquistas e qualidades, e não apenas pelo legado desastroso, criminoso e violento da escravização.

## **ESCREVIVÊNCIA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E LUTA ANTIRRACISTA**

Eliane Cavalleiro (1998) ao publicar a primeira edição de seu livro, “do silêncio do lar, ao silêncio escolar”, destaca as denúncias com relação ao racismo perpetuado na e pela escola; aliás a desastrosa parceria racismo e escola é apontada em diferentes textos acadêmicos. Foi justamente em função da relação racismo e cotidiano escolar, que encontramos a possibilidade de escrever esse texto, trazendo como referência a experiência de uma estudante do curso de Pedagogia da FEBF-UERJ.

Como já assinalado, o percurso teórico-metodológico desse texto, se apoia nas contribuições da escrevivência de Evaristo (2020):

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças (EVARISTO, 2020, p. 30).

A escrevivência é uma escrita de mulheres negras e, por isso, uma escrita que transborda sangue, em função das diversas formas de violência impostas pelo racismo estrutural. Apesar dessas dores, muitas mulheres se movimentam externa e subjetivamente contra o racismo. Nesse caso, escrever assume a dimensão de partilha pois é escrevivendo que a dor coletiva é dividida; dor essa que aflige muitas mulheres negras – já não se trata de uma dor particular, mas sim de uma dor provocada por uma questão coletiva: o racismo estrutural.

Nesse texto, articulamos escrevivência à escrita de denúncia, já que ao partilhar suas dores, mulheres pretas trazem à tona as violências e os crimes de racismo. Entendemos que, o movimento de partilhar as dores convoca muitas mulheres pretas para luta antirracista, conferindo às escrevivências sentidos múltiplos que, além da denúncia, apontam para possibilidades de anúncios. É uma escrita que não expõe

apenas a situação da vitimização, mas conclama movimentos outros; é uma escrita que potencializa ações e articula enfrentamentos. Neste propósito destacamos:

Para hooks, uma nova moldura conceitual é fundamental para que esses grupos possam sair da ideia de vitimização para a de responsabilidade por se enfrentar as estruturas opressoras. Obviamente que a autora reconhece que grupos são vitimizados quando oprimidos, no sentido estrutural, mas chama a atenção para o fato de reivindicar a identidade vitimada como ferramenta de luta, em vez de se pensar mecanismos de enfrentamento às opressões, fixando esses grupos num lugar inerte que não promove a descolonização política. (BERTH, 2020, p 94)

Ao trazer à tona neste texto a escrevivência de Amanda Barbosa, enveredamos pelo caminho anunciado por hooks e apontamos que sua escrita é um enfrentamento ao racismo e à escola que ainda se mantém firme nos valores da branquitude. A escrita de Amanda muito além da denúncia, traz o anúncio da forma que ela encontrou de combater o racismo na educação.

Amanda Barbosa nem era nascida quando, em 1998, Eliane Cavalleiro, publicou seu livro. A propósito, ela nasceu 2 anos depois da publicação da autora e 03 anos antes, da lei 10. 639/2003. Talvez se a lei tivesse sido sentida é traduzida efetiva e afetivamente de forma majoritária nos diferentes contextos escolares desde a sua promulgação, não estaríamos neste momento com a escrita desse texto; assim como, nossa protagonista Amanda Barbosa, teria escolhido o magistério como carreira. Todavia, como é possível constatar em diferentes estudos, os 20 anos de implementação da legislação não foram suficientes para maioria das escolas criar estratégias de enfrentamento ao racismo no currículo escolar e apresentar para as/os estudantes a construção positiva da identidade de negros e negras oriunda do continente africano em sua diversidade, diferença e desigualdades.

Esse texto se inspirou na escrevivência da estudante de Pedagogia da FEBF-UERJ, Amanda Barbosa. Durante as atividades formativas com professoras de educação infantil inscritas para as atividades do Prodocência, cujo projeto é *empretecendo as práticas pedagógicas na Educação Básica*, Amanda atuava como bolsista e em uma apresentação trouxe à tona um pouco de sua escrevivência, explicitando o motivo pelo qual escolheu a profissão professora. A apresentamos a seguir, como forma de reflexão, parte de sua escrevivência:

Minha família é muito religiosa e desde criança eu fui ensinada a pedir a Deus tudo que eu quisesse e precisasse. Uma das minhas lembranças de

infância era de orar a Deus antes de dormir pedindo que quando eu acordasse no dia seguinte eu tivesse a pele branca, os olhos claros e o cabelo liso e eu fazia esses pedidos porquê percebia que as crianças que tinham esse perfil eram tratadas melhores que eu, eu tinha uns 8 anos na época e hoje com 23 eu entendo o porquê dessa diferença de tratamento que eu percebia ainda criança, era racismo. Quando me perguntavam na infância o que eu queria ser quando crescesse eu logo respondia que queria ser professora, mas por um bom tempo a minha cabeça de criança achava que eu não poderia realizar esse sonho porque até então eu não tinha tido nenhuma professora que se parecesse comigo pra que eu pudesse me identificar, me inspirar, eu achava que pra ser professora eu tinha que ser branca e como eu não era, esse pra mim era um sonho impossível. Deus não atendeu os meus pedidos de oração, eu nunca acordei branca, com olhos claros ou cabelos loiros e que bom pois hoje se eu pudesse escolher pediria que minha pele fosse até mais escura isso porque hoje eu tenho orgulho de ser negra e acho uma afronta quando me chamam de morena, eu sou negra amo minha cor, meus traços e meu cabelo. Atualmente eu faço pedagogia, to realizando meu sonho de ser professora, uma professora preta que um dia vai ser referência para outras crianças negras que possam ter o mesmo sonho que eu sonhei um dia. (Escrevivência – Amanda Barbosa)

Para desenvolver as reflexões teóricas-metodológicas apostamos na escrevivência, enfatizando que as narrativas individuais, quando atravessadas pelo racismo, ferem parte da subjetividade e da construção da experiência do sujeito, tornando-se coletiva. Considerando que o racismo estrutural atravessa negras e negros por uma questão racial e social, mesmo quando a experiência com o racismo é individual e expressa o modo pelo qual o sujeito foi violentado, ela é ao mesmo tempo uma experiência coletiva, já que tange a constituição da identidade de um grupo social afetado pelo racismo.

Ao longo do texto consideramos algumas falas da escrevivência partilhada por Amanda, onde iremos analisar e entender a sua justificativa e motivação pela docência. Por questões éticas, muitas pesquisas utilizam o anonimato como estratégia de preservação dos sujeitos colaboradores. Embora concordemos que em algumas circunstâncias o anonimato se faz necessário, não ignoramos que as orientações técnicas e éticas que conduzem a pesquisa no Brasil são coloniais e produzidas pela branquitude, especificamente por homens brancos.

No desenvolvimento desse texto, optamos pelo não anonimato, não queremos silenciar ou apagar mais uma vez uma mulher negra. Optamos por dar visibilidade

à denúncia e ao anúncio de Amanda Barbosa. É importante informar, que tal posicionamento se ancora na posição teórico-metodológica e no consentimento da protagonista dessa história.

Em função do processo de escravização e dos privilégios históricos da branquitude, a população negra ficou e ainda se encontra negligenciada em suas condições de dignidade humana, deixando uma parte significativa da população brasileira desumanizada cotidianamente em função da sua identidade étnico-racial. O povo preto é vítima da morte social, simbólica e física que atravessa e invade seu corpo, sob o pretexto da cor da pele. Identificar e reconhecer a autoria da escrivência da Amanda com seu consentimento é, sem dúvida, o centro de nossas reflexões antirracistas.

Quem é Amanda? Mulher preta antirracista, periférica, que assume sua homossexualidade, moradora da Baixada Fluminense, estudante de Pedagogia da FEBF - UERJ). Bolsista do Prodocência ***empretecer a prática pedagógica na educação básica***, desde outubro de 2022.

O racismo estrutural e estruturante atravessa a identidade não só da Amanda, mas de negras e negros desde a tenra idade, ferindo interna e externamente a percepção e a estética de crianças pretas. Mesmo sem entender filosófica e conceitualmente sobre as questões raciais, crianças pretas sabem que há privilégios na branquitude, haja vista que as intenções de Amanda com as orações, eram alcançar marcadores identitários brancos. Vejamos o que ela expressa no excerto abaixo:

Uma das minhas lembranças de infância era de orar a Deus antes de dormir pedindo que quando eu acordasse no dia seguinte eu tivesse a pele branca, os olhos claros e o cabelo liso e eu fazia esses pedidos porque percebia que as crianças que tinham esse perfil eram tratadas melhores que eu, eu tinha uns 8 anos na época (Escrivência -AMANDA BARBOSA, 2022).

Autores que confrontam o racismo estrutural apontam sobre a urgência e emergência de colocarmos em xeque o privilégio branco, uma vez que em função da branquitude que a pretitude é desvalorizada e desqualificada. O eu-outro que tange a relação da pretitude com a branquitude não é uma relação de alteridade, pelo contrário, a relação eu-outro é de hierarquização e subalternização do outro que se afasta dos marcadores brancos, haja vista que a sociedade brasileira se estrutura no racismo estrutural. Bento (2014) faz provocações interessantes: “Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer

discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo” (p. 27).

De acordo com Berth:

Uma mulher negra pode alisar seus cabelos na busca consciente ou inconsciente pela estética europeia/caucasiana que foi cunhada pelo colonizador como aceitável, agradável, desejável. Embora essa deturpação de suas características fenotípicas possa lhe trazer uma sensação de bem-estar ao se vislumbrar diante de um espelho, saber que esse cabelo não é seu e, portanto, exigirá um conjunto de cuidados para se manter, incluindo táticas para que os outros esqueçam esse detalhe, o incômodo e a insatisfação inevitavelmente circula pelo seu interior e acaba por alimentar frente as dificuldades de manter a aparência colonizada, as rejeições do sistema racista que sempre a vitimaram (BERTH, 2018, p. 94).

A herança concreta do branco é tão positiva que ocupou as orações de uma criança de 8 anos, nessa idade Amanda Barbosa só queria que Deus lhe concedesse com características brancas: “pele branca, olhos claros, e cabelo liso”. Por sua escrevivência, é possível compreender que ser branca, era a única possibilidade de ser bem tratada na escola. Talvez ela nem tivesse incômodos com sua cor de pele e seu cabelo, mas de alguma maneira, o cotidiano escolar fez com que ela sentisse que ser branca era a oportunidade de ser amada e bem tratada na escola; e se sua negritude tivesse sido acolhida e valorizada racial e etnicamente na escola, provavelmente não estaria pedindo em oração para ser branca. É importante frisar que, quando Amanda Barbosa estava com oito anos, a lei 10.639/2003, já estava em vigência, por 5 anos.

A rejeição do ser negra/negra é uma interface da vida desse grupo étnico que, em função do racismo social, vive uma enorme tensão em negar a si. Não é nada prazeroso para um negro (a) se posicionar diante do espelho, uma vez que o reflexo traz à tona as marcas pelas quais somos inferiorizadas e violentamente atacadas e atacados, como descreve Gomes (2017): “O processo tenso e conflituoso de rejeição do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta (p. 138).

O racismo, a escolha da profissão e a dor causada pelas questões raciais são tensões que afetam a subjetividade de Amanda desde a infância de forma tão avassaladora que, ser professora para ela era praticamente inviável por ser preta. Fatalmente, durante seu processo de formação escolar, poucas foram as professoras negras que atravessaram seu caminho, conforme ela descreve:

Quando me perguntavam na infância o que eu queria ser quando crescesse eu logo respondia que queria ser professora, mas por um bom tempo a minha cabeça de criança achava que eu não poderia realizar esse sonho porque até então eu não tinha tido nenhuma professora que se parecesse comigo pra que eu pudesse me identificar, me inspirar, eu achava que pra ser professora eu tinha que ser branca e como eu não era, esse pra mim era um sonho impossível. (Escrevivência Amanda Babosa)

Vemos na escrevivência de Amanda Barbosa que o racismo foi concretamente vivenciado pela rejeição escolar da identidade étnico-racial de uma criança preta. Em contrapartida, observamos nessa mesma escrevivência que ela se apoiou experiências racistas no contexto escolar para definir sua luta antirracista, pelo caminho da docência. Foi na profissão professora que Amanda encontrou possibilidades para enfrentar o racismo que aflige crianças na escola: "Atualmente eu faço pedagogia; estou realizando meu sonho de ser professora, uma professora preta que um dia vai ser referência para outras crianças negras que possam ter o mesmo sonho que eu sonhei um dia". (Escrevivência Amanda).

A escolha de Amanda pela docência antirracista encontra eco na lei 10.639/2003 e nas DCNEIs (2005), que abordam a relação da escola com a construção da imagem positiva do povo negro. Contudo, as formas de construção dessa positividade não podem ocorrer independente dos enfrentamentos à branquitude, que em função do racismo estrutural é reconhecida como a identidade social positiva e enaltecida, pelas professoras, pelos professores e até mesmo pelas crianças na escola. Esse racismo que ela quer combater na escola, foi denunciado por Cavalleiro (2005 e 2006):

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribuí para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores (p. 11)

Essa concepção de negros como inferiores é bem marcante na escrevivência de Amanda Barbosa. Observe que essa publicação de Cavalleiro é de 2005; a Amanda só tinha 5 anos quando a autora denunciou a parceria perversa da escola com o racismo, principalmente quando a instituição não organiza reflexões de enfrentamento ao racismo estrutural e não planeja uma educação antirracista.

Já aos 8 anos, Amanda se viu envolta da sua possível inferioridade étnico-racial, entendendo ser impossível ser professora, apenas por ser negra. Certamente se aos 8 anos, Amanda experimentasse em sua experiência escolar uma educação forjada a partir da lei 10.639/2003, sua escrevivência analisada nesse texto, apontaria para as conquistas advindas pós legislação, no que diz respeito à construção positiva da identidade étnico-racial.

## **CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

---

Quando evocamos o racismo estrutural nas reflexões desse texto, nos referimos ao racismo “raiz”, implantado nos mais diferentes mecanismos de Estado - o racismo refletido nas práticas que subjugam pretos e pretas, afetando os processos de construção subjetivos e a imagem de si. Tratamos do racismo enraizado, que encontra linhas de fuga e se reinventa, para manter um *apartheid* racial, ideológico e político. Um racismo espiralar que envolve mente, alma e corpo, não apenas um racismo dimensionado no campo da narrativa, mas no campo concreto, que se materializa pelo açoite, estética e vigilância dos corpos negros, como foi possível sentir na escrevivência da Amanda Barbosa.

Viver a escrevivência como referencial epistemológico e de pesquisa, é desnudar a alma, pois trouxemos à tona dores profundas e coletivas sofridas por mulheres negras. Dores provocadas pelo racismo estrutural e prática pedagógicas que insistem no caminho da branquitude. Assumir essa discussão, é se por diante de um espelho, que revela o modo pelo qual o racismo estrutural e estruturante nos obriga concreta é simbolicamente a odiar nossa cor, nosso cheiro, nossa pele e nosso cabelo.

É o racismo que nos impõe idolatrar a branquitude. Pela escrevivência de Amanda Barbosa, sentimos que desde a mais tenra idade, o racismo mitiga sonhos e projeções, não por acaso, ser professora seria uma missão impossível, afinal o convívio, em sua maioria com professoras brancas impunha que a mulher negra, dificilmente alcançaria a profissão professora. Entretanto, foi por sua escrevivência

que sentimos e exploramos que a educação antirracista junto com o letramento racial são estratégias para construção positiva da imagem da mulher negra. Foi com a Amanda que fortalecemos nossa perspectiva de educação antirracista, compreendendo que é urgente traduzir a lei 10.639/2003, na escola. Com ela, entendemos que algumas escrituras sangram e “polenizam”, fertilizando negras resistente.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, M. A. S. **O pacto da branquitude.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. Carone, I. & Bento, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Vozes, (2002). 189 p

Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: Mec, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 16 novembro. 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. Lei Ordinária, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 20, de dezembro de 1996.**

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Jandaíra, 2020. (Feminismos Plurais).

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. - São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação antirracista, Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CORREA, A. G.; SILVA JUNIOR, P. M. da; CARVALHO, Érika L. de. Quando a representatividade importa: reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e Educação Básica. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 17, p. 1–17, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19407.092. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxi-educativa/article/view/19407>. Acesso em: 10 dez. 2023.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I.R.(org.). **Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a.p. 48-54.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b. p. 26-46.

GOMES. N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educ. Pesqui.* vol.29 no.1 São Paulo Jan./ June 2003.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. HASENBALG, Carlos. *Lugar do Negro*. Marco Zero. Rio de Janeiro. 2022

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NUNES, I. R. Sobre o que nos move, sobre a vida. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 10-24

SOUZA, Marcilene Garcia de. Lei 10.639/2003 completa 20 anos lutando por efetividade. Artigo - Lei 10.639/2003 completa 20 anos lutando por efetividade – IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Instituto Federal da Bahia. Acesso em 16 de nov. de 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.029

## **QUE PEDAGOGIA É ESSA?: A ESPERANÇA É UMA MULHER PRETA**

**CINTIA QUINA DA SILVA**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP e-mail: [cintiaquina@usp.br](mailto:cintiaquina@usp.br)

### **RESUMO**

O ponto de partida para as nossas reflexões se dá através das vivências, ou melhor, escrituras, como nos ensina Conceição Evaristo, relacionadas à construção de uma identidade docente e discente, dos processos construídos e desconstruídos nesse fazer pedagógico. Afinal, que pedagogia é essa que se produz nessas experiências? Não se pretende aqui negar ou inviabilizar outros modelos pedagógicos existentes, mas sim pensar possibilidades de diálogos e experiências mais plurais no que se refere a produção de saberes. Nesse sentido, nosso olhar se direciona para o papel de mulheres negras nesses processos educacionais, tendo como referencial importante para essa reflexão a figura da Mãe Preta. Personagem histórica essa, que durante um período foi vista num lugar de total inferioridade e submissão e que será ressignificada, surgindo para os movimentos negros como um símbolo de resistência e combate a escravidão. Veremos nas sacerdotisas de candomblé, que tiveram um papel de liderança dentro e fora dos terreiros como uma continuidade desses processos educativos que tem sido chamado por alguns estudiosos de pedagogia de terreiro. Isto posto, pensar a quão profícua troca pode haver entre esses espaços e as escolas

**Palavras-chave:** pedagogia; mulheres negras; identidade; encruzilhada; terreiros

## INTRODUÇÃO

### INTRODUÇÃO: CAMINHOS PARA PENSAR

*"(...)Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo". (EVARISTO, 2005, p. 202)*

A partir desse movimento de dança-canto que expressa tão lindamente os saberes afrodiaspóricos que são tão plurais, nos propomos a pensar acerca dos nutrientes que nos são ofertados mediante as mais variadas trocas de experiências e produções de saberes que podem se constituir para além dos muros da escola, pois a ideia é que possamos pensar na/com/para a escola.

Nesse sentido, o processo de desconstrução e reconstrução de trajetórias, é extremamente importante para podermos perceber os processos culturais experienciados pelos povos africanos após a sua chegada ao continente americano das mais variadas formas. Nesse sentido, Mintz e Price (2003) não negam a existência de uma herança cultural comum aos povos africanos, mas afirmam que ela deveria ser observada em outro nível, o dos "princípios gramaticais inconscientes" e das chamadas "orientações cognitivas".

As chamadas orientações cognitivas nos ajudam a pensar acerca dos dilemas referentes aos encontros ocorridos no continente americano e o nível de autenticidade relacionado a essas diversas práticas, o que é bastante problemático, pois, os autores apontam que é muito questionável a ideia de uma homogeneidade africana.

Tendo em vista a maneira como os povos africanos chegaram a América, não haveria como ser realizada uma transposição integral de práticas e estruturas, por essa razão o que nos move nesta reflexão não é a busca de um essencialismo, mas compreender os processos de silenciamento, apagamento e resistência construídos por esse processo diaspórico e do que somos legatárias(os).

Isto posto, a ideia é apreender essa pluralidade de saberes, experiências, crenças, visões, percepções e sensações de mundo que se construíram a partir do tráfico transatlântico. É importante destacar também que não se trata de vivências calcadas, única e exclusivamente, em dor e sofrimento, apesar de jamais esquecermos as nossas trajetórias de opressão.

Sendo assim, o ponto de partida para as reflexões propiciadas por essas trocas, se dá através das vivências, ou melhor, escrevivências, como nos ensina

Conceição Evaristo, relacionadas à construção de uma identidade docente e discente, dos processos construídos e desconstruídos nesse fazer pedagógico e, porque não dizer ressignificados. Afinal, que pedagogia é essa que se produz nessas experiências?

Para podermos realizar esse exercício de compreensão, é importante pensarmos: afinal, o que é para nós, identidade? Nesse sentido nos orientamos pelas ideias propostas por Stuart Hall:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2014, p.109)

Podemos compreender que entre os aspectos de profunda relevância a partir dos quais conseguimos pensar os processos de construção de identidade, estão aqueles relacionados a formação de um discurso, e que as suas mais variadas formas de propagação, se expressarão de forma marcante. Nesse sentido, Fanon (2008) nos chamará a atenção para a importância da linguagem, e a sua profunda relevância nesse processo, pois “uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (p.33). Nessa direção, Nascimento, G. (2019) afirma que o racismo é produzido em condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele se materializa enquanto forma de dominação.

Quando se tem uma espécie de sepultamento de uma forma de ser e estar no mundo em detrimento de outra, marcada por profundos silenciamentos e apagamentos, estamos diante de um processo de identidade que estará alicerçado em valores civilizatórios que inviabilizam existências e desumanizam sujeitos.

Ao refletirmos acerca dessa perspectiva pensando realidades escolares, perceberemos que ao longo da história da educação brasileira, tivemos uma escola que sempre construiu um discurso que invisibilizou e desumanizou a população negra. Durante o século XIX, se utilizando inclusive de mecanismos legais para impedir sua entrada na escola, como nos mostra Barros (2005) ao falar do processo de escolarização da população negra em São Paulo:

(...)os debates acerca da importância de se destinar instrução formal aos egressos do cativo e seus descendentes tinham ampla repercussão na Província. No entanto, isso não se traduziu numa igualdade de acesso

entre alunos brancos e negros nas escolas oficiais. (...) O sistema oficial proíbe a presença de crianças escravas, mas não, a de crianças negras. No entanto, na prática, interditava a escola àquelas que não provassem essa qualidade [de livres] (...) (BARROS, 2005, p. 82-83)

Com o fragmento acima, é possível compreender não de maneira explícita que o sistema oficial de educação proíbe a entrada de crianças negras, pois afinal, quem foram as pessoas escravizadas neste país por quase 400 anos?

Esse é um exemplar da força de determinados discursos, é uma das características do chamado racismo à brasileira, que se expressa de diferentes formas, muitas vezes se ancorando em certas sutilezas, e de forma velada, mas não menos violento, mantendo seu objetivo central de apagamento de determinadas existências, fazendo uso das mais variadas linguagens nos trazendo elementos basilares para compreendermos aquilo que comumente hoje chamamos de racismo estrutural.

Tendo em vista o processo de redemocratização do Brasil e o conjunto de legislações vinculadas a esse novo momento da história, é possível pensar em ventos de mudança, isto é, a população negra que jamais se calou diante da opressão, agora grita cada vez mais alto. As alterações ocorridas na legislação educacional, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, é um exemplo desse grito que nos aponta para uma nova direção.

Essas transformações apontam para a necessidade de uma educação que nos devolva e que possibilite as futuras gerações a nossa humanidade e o direito de existir, o que não quer dizer que nossa luta se encerra por aqui.

Ao pensarmos em nossa existência, é fundamental direcionarmos nosso olhar para aquilo que nos constitui. Entre os diversos eixos que orientam o nosso ser e estar no mundo, está a construção de saberes e as diversas formas em que isso se dá. O que é geralmente observado, é que quando se trata da produção de conhecimento, refere-se apenas a um saber institucionalizado, uma ideia de ciência que se pretende neutra, e a uma educação formal e escolarizada.

O que se pretende pensar aqui, não elimina ou descarta essa forma de saber, mas tem uma preocupação, que visa olhar para além dessa perspectiva, na verdade, buscar outros diálogos, outras possibilidades de conexão com a escola. Como nos propõe Araújo (2017) ao nos dizer que Exu não seja mais expulso ou fique apenas no portão, mas que adentre as salas de aula:

(...) Exu também é o senhor da escola. Ele é o dono da escola. Contudo, e esse é o ponto central dessa reflexão, mesmo nos lugares onde Exu

sobreviveu à diáspora, a escola nunca soube acolher seu patrono. Mais do que isso, a escola rejeitou esse agente civilizador, expulsando Exu, de forma humilhante de seus quadros (ARAÚJO, 2017, p.264)

Ao trazermos Exu para nossas reflexões relacionadas a identidade, é chamar atenção para um ponto bastante sensível acerca de nossa experiência de ser e estar no mundo, que diz respeito as nossas filosofias, e a todo um processo de epistemicídio vivenciado pelas populações negras. Nesse sentido, Carneiro (2005) nos mostra que:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p.97)

Justamente refletindo a partir do que nos aponta Carneiro (2005), que a luta não se finda com a mudança da legislação, pois para que se combata práticas como essas, que coloca as populações negras em condições de inferioridade em vários âmbitos, é necessário um trabalho hercúleo e diário. Visando com que as leis se tornem de fato uma prática efetiva, nesse sentido é necessário haver uma mudança de mentalidade e a descolonização dos currículos como nos mostra Gomes (2012) pois:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias (Gomes, 2012, p.99)

A luta do Movimento Negro Brasileiro, como nos ensinou Gomes (2017) nos mostra o quanto este atua como pedagogo nas relações políticas e sociais, tanto é que grande parte do conhecimento emancipatório produzido pelas ciências humanas como a sociologia, antropologia e educação brasileiras, por exemplo, se

apresentam em virtude dos tensionamentos promovidos nestes espaços de educação formal.

Os conhecimentos que têm sido produzidos sobre as relações raciais e a diáspora africana, que hoje integram o quadro de preocupações teóricas de várias disciplinas das ciências humanas e sociais, hoje recebem o devido valor epistemológico em virtude da atuação do Movimento Negro, que dentro desse amplo leque de discussões chama a atenção para a necessidade do estudo de temas como a educação das relações étnico-raciais e a intolerância praticada contra as religiões de matrizes africanas. Nesse sentido, percebemos que importantes intelectuais negras e negros passam a ser “descobertos” pela academia.

Com isso, essas/esses intelectuais fizeram e fazem, como nos apresenta Gomes, uma articulação em que se propõe estabelecer o diálogo entre aquelas/aqueles que estão na academia com os que não estão, pois:

(...) esse mesmo movimento social que fez e faz a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade, que articula com intelectuais comprometidos com a superação do racismo, encontros, palestras, publicações, minicursos, *workshops*, projetos de extensão, ciclos de debates abertos à comunidade e que inspira, produz e ajuda a circular as mais variadas publicações, panfletos, *folders*, revistas, livros, sites, canais do YouTube, blogs, páginas do Facebook, álbuns, artes, literatura, poesia abordando a temática racial no Brasil em sintonia com a diáspora africana. (GOMES, 2017, p. 17-18)

Nesse sentido, a autora nos mostra que muito do que sabemos e que passa a ser desvelado acerca da história da população negra no Brasil, traz consigo suas estratégias de conhecimento, ou seja, passa-se a ter acesso a esse conhecimento, a forma como ele construído e que coloca a refletir acerca de como ele pode ser aplicado, mas o que tem se observado em larga escala, sobretudo quando pensamos acerca da chegada dessa produção de conhecimento nos espaços de educação básica formal, é a produção de um discurso educacional que visa afastar a pessoa negra de sua negritude.

Em grande medida o imaginário educacional ainda segue povoado por uma ideia de democracia racial, que cria certos processos de resistência quando se apresenta uma proposta, uma prática pedagógica que se pretende antirracista. O que podemos observar, que a chegada desses saberes no chão da escola se dá

forma bastante conturbada, muitas vezes confusa, percorrendo caminhos por uma estrada profundamente tortuosa.

Acerca disso, Fanon (2008) nos mostra que “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará de sua selva. Quanto mais ele rejeitar a sua negridão, seu mato, mais branco será” (p.34). Com isso, a ideia de um “embranquecimento” e a negação de tudo que diz respeito a essa negritude ganha força e uma das muitas estratégias utilizadas para isso é a demonização das religiões de matrizes africanas. Prática essa que se faz presente tanto em ataques diretos, como, por exemplo, a destruição de terreiros, e símbolos religiosos de um modo geral, como também no âmbito do racismo de forma recreativa.

Sobre isso, Moreira (2019) nos mostra que “ a construção simbólica da negritude como uma característica estética e moralmente inferior à branquitude é um dos elementos centrais do racismo recreativo” (p.153), isto é, uma das formas propagação desse epistemicídio, outra forma a qual nos remeteremos mais a frente diz respeito ao uso da linguagem que é o linguicídio que como nos apresenta Nascimento, G. (2019), possui uma relação direta com o epistemicídio, afinal, se apresenta como um epistemicídio que se expressa através da linguagem.

Retomando o pensamento de Gomes (2012) indo de encontro a propagação do epistemicídio, à medida que temos a chegada desses indivíduos que foram invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento, se dá um forte questionamento aos currículos colonizados, ou seja, mais uma vez estamos diante de contextos de pressão e tensionamentos. Com isso, exigem-se propostas emancipatórias, e por essa razão se faz necessário que haja “uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas.” (p.100).

Trata-se da necessidade de uma mudança de representação e de práticas, pois, estamos falando de espaços que não foram pensados para sujeitos subalternizados, mas como nos mostra Spivak (2010) o subalterno agora vai falar, ou como nos ensinou Gonzalez (2020) nos dizendo que agora o lixo vai falar numa boa, criando assim mecanismos, e se articulando para ser ouvido, falando sobre si próprio.

Esse questionamento aos currículos colonizados e colonizadores começa a gerar um debate em torno de uma diversidade epistemológica, o que tem contribuído para pensarmos acerca de outras práticas pedagógicas, um desses caminhos tem sido justamente pensar no rompimento com essa lógica maniqueísta e cartesiana.

Pensar, por exemplo, a partir da encruzilhada, onde a análise é possível a partir de várias possibilidades.

Nesse sentido, Gomes (2017) afirma a necessidade de uma mudança radical no campo do conhecimento e na escola, e com isso nos propõe a necessidade de se construir uma pedagogia das ausências e das emergências que nos ajude a produzir as chamadas epistemologias do Sul. Para a autora, as epistemologias do Sul são aquelas que valorizam os saberes que resistiram de forma exitosa a dominação colonial e que prima pela investigação para as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos e as práticas.

Pensando em experiências que estejam ancoradas numa ideia de horizontalidade, Amaral (2002) ao tratar do ethos do povo de santo nos apresenta essa ideia de terreiro enquanto epicentro, onde os diálogos e as conexões que são possíveis de serem feitas, o que nos leva a pensar o quão profícuo pode ser essa troca:

No candomblé, a noção de pessoa é construída lentamente, acompanhando o processo iniciático. Como é ele que insere o indivíduo na vida cotidiana do terreiro, pode se dizer que a iniciação é responsável, não só pela inserção da pessoa iniciada nas dimensões religiosas propriamente ditas, mas também pelo aprendizado e pela aquisição de uma visão de um mundo e de um modo de ser cujos valores são fundamentais em outros valores, os religiosos, que definem o povo de santo como um grupo que se distingue por seu estilo de vida (AMARAL, 2002, p.63-64)

Ao pensarmos a partir das experiências propiciadas pelas vivências no candomblé, por exemplo, como os saberes construídos cotidianamente, as tradições, a história oral e os valores ancestrais, temos aquilo que se tem chamado de pedagogia de terreiro. Um conhecimento que se é adquirido e que se dá no “ver fazer” como mostra Macedo et al. (2019):

No candomblé os saberes envolvem ancestralidade e tradição, socializados por meio das gerações, valorizando-se as narrativas dos mais velhos detentores dos maiores segredos. É no convívio diário, por intermédio da oralidade, que as memórias coletivas da religião são transmitidas e o conhecimento compartilhado. É preciso estar presente. É uma religião que envolve coletividade e presença (...) os segredos estão com os mais velhos. Somente por meio da oralidade e do “ver fazer” é que se aprende (MACEDO, et al. 2019, p.15)

A ideia de uma pedagogia de terreiro ganha força quando se percebe o tratamento que dado aos valores civilizatórios afro-brasileiros, além de uma vivência pluricultural que se ancora no acolhimento, algo que inúmeras vezes não é perceptível no ambiente escolar. Espaço esse que se mostra, em muitos momentos, engessado em lógicas eurocêntricas e buscando uma homogeneidade, que não faz sentido.

No contexto do terreiro, toda a comunidade exerce um papel importante, mas ao falarmos das religiões de matrizes africanas, é preciso destacar que estamos nos remetendo a uma cultura calcada numa perspectiva matriarcal, isto é, as grandes lideranças religiosas no Brasil eram e são mulheres, não apenas obviamente.

O protagonismo dessas mulheres, sobretudo mulheres negras, impulsionou muito do que conhecemos hoje, tendo inclusive uma atuação para além dos muros do terreiro, apresentando-o para aqueles que não são adeptos, tampouco praticantes como um espaço de acolhimento, trocas e de resistência, sendo assim uma expressão viva de quilombo.

Ao falar de quilombo, Nascimento (2018) nos ensinou que:

Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, de comportamento africano e de seus descendentes e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, da atitude à associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra (NASCIMENTO, 2018, p.292)

Nesse sentido, a ideia é pensarmos o terreiro não só como um quilombo em si, por tudo o que ele representa historicamente, mas na sua capacidade de acolher, ou seja, de acolher, da possibilidade de construção coletiva, podendo dialogar com a escola de modo que ela também se transforme nesse espaço de valorização dos saberes ancestrais afrodiáspóricos.

Isto posto, ao longo da história percebemos que nessa perspectiva tivemos importantes educadoras, em muitos casos, não no sentido formal e institucional atribuído ao termo, mas que em seus espaços de atuação, promoveram diversas práticas educativas, que também pode ser chamado de educação não formal, nesse sentido, nos referimos aquelas que pavimentaram os caminhos daquilo que hoje chamamos de pedagogia de terreiro ou também de Pretagogia como nos ensinará Petit (2015):

(...) uma semântica que carrega a arte e o direito de ser genuíno e assim se afirmar. É incorruptível perante o respeito por raízes orgulhosamente à mostra. Mas não por vaidade. E sim pelo combate sem tréguas ao monstro que se alimenta do racismo que a desqualifica. (PETIT, 2015 p.19)

A Pretagogia proposta por Petit e por Silva (2013) se apresenta como uma pedagogia de preto para preto e branco, sendo um importante mecanismo de combate ao racismo no ambiente escolar, a mesma se ancora em valores da cosmovisão africana, como: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade.

Nesse contexto de questionamento e de valorização das raízes negras, Agier (1996) nos chama a atenção para a reinterpretação dada a personagem da Mãe Preta pelo Ilê Aiyê, que segundo o autor é transformada em um símbolo de protesto contra o paternalismo e a escravidão. Nesse sentido, Gonzalez (2018) aponta que:

A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e uma série de outras coisas que vão fazer parte de imaginário da gente. (Gonzalez, 1979c). 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, 2018, p.205)

A autora nos mostra que a cultura brasileira tem como língua o pretuguês, ou seja, que temos muito mais das línguas africanas do que imaginávamos. A Mãe Preta, nesse caso, para além de ser um símbolo de protesto contra o paternalismo e escravidão, se apresenta como um importante referencial para pensarmos educação, pois ela terá um papel extremamente importante no que concerne ao processo de formação da linguagem e conseqüentemente a valores sociais e culturais basilares da sociedade brasileira.

## **DESENVOLVIMENTO: QUEM SÃO ELAS? E A SUA ATUAÇÃO?**

---

Teremos várias personagens históricas importantes que são boas para pensarmos acerca dessa prática educacional não institucional, mas extremamente potentes e que trazem referenciais significativos para que possamos fazer uma

reflexão mais profunda e detida sobre que pedagogia é essa que se pretende construir que contemple a pluralidade que nos marca. Dentre elas, teremos tia Ciata que de acordo com Moura (1995) sua casa se tornará a capital na Pequena África, em torno da Praça Onze. Além da sua relevância enquanto sacerdotisa em sua época, foi uma importante articuladora cultural nas nascentes favelas do Rio de Janeiro.

Ao falar do contexto em que a personagem tia Ciata estava inserida, o autor relata que as crianças não eram segregadas ao meio infantil e sim estavam incorporadas na própria batalha de sobrevivência, o que nos leva a crer que tem muita relação com essa ideia de pedagogia de terreiro. Em que se tem um aprendizado que acontece, na prática, no cotidiano, numa relação mais profunda com a realidade.

Nesta esteira e pensando essa matrifocalidade, teremos Mãe Hilda Jitolu, Mãe Stella de Oxóssi e Mãe Beata de Iemanjá, por exemplo, além de tantas outras que foram celebradas local e nacionalmente.

No caso de Mãe Hilda, podemos destacar, por exemplo, a “Escola Mãe Hilda” que surge diante da dificuldade de existência de vagas de ensino fundamental da rede oficial para crianças com faixa etária acima dos limites determinados pela Secretaria de Educação, nesse sentido Mãe Hilda decide se mobilizar e utiliza as instalações do próprio barracão do terreiro, que inicialmente passa a ser dividido em duas salas pelos panos confeccionados para as fantasias do Ilê Aiyê, e ali as crianças eram alfabetizadas e cursavam até a terceira série, sob o comando de duas professoras.

Ela acreditava que um terreiro de candomblé também é uma escola, onde se ensina a convivência na irmandade e a solidariedade, valores oferecidos por uma religião que não tem o registro escrito, sendo transmitida através da oralidade.

Conforme os estudos desenvolvidos por Moreira (2012) no ano de 1995 é criado o Projeto de Extensão Pedagógica (PEP) do Ilê Aiyê<sup>1</sup> para o qual Mãe Hilda acolhe no seu terreiro 50 professores das escolas públicas do bairro da Liberdade, em Salvador, Bahia, para capacitação ao conhecimento da história e da cultura afro-brasileira, desenvolvendo o pensamento crítico sobre questões como: etnia, pluralidade cultural e análise do livro didático.

Nesse sentido, a Escola Mãe Hilda, por se tratar de um espaço diferente, pois se coloca como outra possibilidade frente a educação formal, sendo construído a

---

1 Fundado em novembro de 1974 por Antonio Carlos dos Santos Vovô, conhecido como o **Vovô do Ilê**, a história do bloco coincide com um momento histórico importante. Antonio, que é filho de Mãe Hilda, ou seja, a história do bloco e do terreiro estão profundamente conectadas.

partir de um ambiente de aprendizagem desafiador e da experiência de Hilda - iyalorixá e educadora – promove um trabalho que se expressa a partir de transmissão de crenças, costumes, ideias, linguagens, com isso proporcionando a comunidade de afrodescendentes um ambiente rico em informações, conceitos e significações.

A escola passa a ser um lugar de intervenção pedagógica, desenvolvendo nos/nas estudantes relações significativas entre a vida e a aprendizagem.

Já Mãe Stella, que era formada pela Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e exerceu a função de visitadora sanitária por mais de trinta anos, além de se sua atuação como sacerdotisa, que se inicia em março de 1976, quando ela foi escolhida para ser a quinta ialorixá do Ilê Axé Opô Afonjá, sempre se mostrou como alguém profundamente engajada na luta pela afirmação e defesa da cultura do povo no Brasil.

Na década de 1980, participa de importantes conferências que tratam das tradições e cultura dos orixás, recebe importantes prêmios, ao longo de sua trajetória e desenvolve uma importante produção literária, além de várias premiações, no ano de 2013 passa a ocupar a cadeira 33 da Academia de Letras da Bahia. Hoje Salvador abriga um importante Centro Educacional que leva seu nome, o Centro Estadual de Educação, Inovação e Formação da Bahia Mãe Stella (Ceeinfor).

Entre as suas principais obras podemos destacar “ O meu tempo é agora”, publicado em 1993, considerado por alguns pesquisadores como uma espécie de livro-manual para a formação de seus filhos de santo. Além disso, criou a Escola Municipal Eugênia Ana dos Santos, em homenagem à Mãe Aninha, a primeira Yalorixá do Afonjá, que sonhava que seus filhos pudessem se educar, num tempo em que quando se falava de educação, tratava-se de um privilégio de poucos.

Atualmente escola atende a mais de 350 crianças e é um exemplo de educação interétnica, criando também uma biblioteca móvel, voltada para difundir o conhecimento, em particular a diversidade religiosa, como um mecanismo de combate ao preconceito e à intolerância. Para Claro (2021) o projeto político pedagógico da escola chamado Irê Ayó nasce da pesquisa de Vanda Machado que busca trabalhar a partir das epistemologias africanas, o que significa que:

Este projeto se baseia na criação de uma escola de educação formal, pluricultural, vinculada à rede pública de ensino, com seu próprio projeto político pedagógico atrelado à cultura e à mitologia africana, como uma forma de contar a história e os saberes ancestrais, como caminho para apropriação dos conhecimentos apresentados pelo currículo escolar formal. Tal projeto pode ser lido como movimento de resistência, de

revisão e rompimento com as epistemologias ocidentais, na medida em que propõe o entendimento do mundo a partir dos mitos não ocidentais (CLARO, 2021, p.70)

Com isso, a autora nos mostra que se trata de um projeto que promove a reconstrução de narrativas e memórias que de várias formas foram apagadas e silenciadas, mas que se manteve viva nos terreiros e nos mostra as possibilidades de se trabalhar com epistemologias não ocidentais, reconhecendo o seu valor social e identitário e colocando-as em pauta nos espaços de educação formal. Não significa o abandono da racionalidade, mas de reconhecer a possibilidade de conhecimento do mundo, a partir de racionalidades diferentes e, assim, promover um Estado verdadeiramente pluricultural.

Nessa direção, temos também Mãe Beata de Iemanjá, que por volta da década de 1980 se transforma em uma das personagens mais celebradas do candomblé no Rio de Janeiro, sendo uma das integrantes do ICAPRA, o Instituto Cultural de Apoio e Pesquisa das Religiões Afros, instituição essa que tem como objetivo a difusão das heranças e tradições dos povos brasileiros de origem africana, centrando-se, especialmente, na transmissão religiosa.

Ao longo de sua trajetória Beata batalhou por justiça social, realizando trabalhos com soropositivos e doentes de AIDS, atuou como conselheira do MIR (Movimento Inter-Religioso), foi membro do Unipax (que luta pela paz), e integrante do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher, tendo sido também presidente de honra da ONG CRIOLA, além de uma produção literária. Entre os seus livros temos “Caroço de Dendê – A Sabedoria dos Terreiros” e “Histórias que minha avó contava”.

De acordo com Silva et al. (2018) a obra de Mãe Beata invoca memórias de sua infância, além de histórias que são fortemente marcadas pelos valores da cultura afro-brasileira, promovendo assim uma interação entre contadores e ouvintes, o que nos remete ao processo de criação coletiva dos terreiros. Nesse sentido afirmam que:

A reflexão sobre a negritude e a infância negra assumem nos contos e narrativas de Mãe Beata como lugares educativos. (...). Para entender o impacto dos contos de Beatriz Moreira Costa, na constituição de identidades negras é preciso ter em vista a contribuição do patrimônio histórico e cultural da população negra. Um reconhecimento desse patrimônio exige a valorização e respeito aos processos históricos vivenciados da cultura e história afro-brasileira (SILVA, et al.; 2018. p.29-30)

Isto posto, é importante que compreendamos as contribuições do pensamento de Mãe Beata para as práticas educativas ao longo de toda a sua trajetória e que fez com que o Ilê Axé Omiojuaro fundado por ela e que hoje continua seu legado com Babá Adailton Moreira venha desenvolvendo cada vez mais ações educativas para a sua comunidade, como, por exemplo, o Projeto Alajó, iniciativa essa que pretende através das concepções filosóficas africanas e afro-brasileiras, pensar uma sociedade sem racismo, sem violência e para o bem viver, buscando a construção de diálogos com outros setores da sociedade acerca dos efeitos deletérios da violência e as violações que são praticadas contra as religiões de matrizes africanas.

Com isso percebemos que a luta contra todas as formas de opressão e a educação enquanto uma potente ferramenta de luta se colocou como a grande mola propulsora na vida dessas sacerdotisas, que faz com que seu legado esteja sempre vivo, ou como afirmou Mãe Beata em uma de suas entrevistas ao falar sobre a morte, a mesma afirmou que, na verdade, o que se tem é a continuidade, uma continuidade que se dá num outro plano, num processo de plenitude, o que nos mostra que os saberes ancestrais estão vivos e em movimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTINUANDO A CAMINHADA**

---

Ao olhar a partir dessas trajetórias vemos a possibilidade de enveredar por novas estradas que nos aponte caminhos de combate a todas as formas de opressão. Acerca disso, Hooks (2020) nos ensinou que:

O impacto do pensamento machista e dos preconceitos nas formas de saber criou distorções e sistematicamente sustentou desinformação e pressupostos falsos que roubaram do aprendizado a integridade que deveria sempre ser a base da aquisição de conhecimento. O uso da educação como forma de fortalecer o pensamento patriarcal enfraqueceu a democracia, porque fez a educação atender as demandas de uma porção privilegiada da sociedade (HOOKS, 2020, p.145)

Com isso compreendemos o quanto uma educação enquanto prática de liberdade é fundamental para que tenhamos uma sociedade justa e igualitária, pois a partir do momento que temos a exclusão de segmentos sociais como as mulheres negras, por exemplo, é notório o quanto caminhamos para um fracasso mais que anunciado.

É fundamental que pensemos numa pedagogia que seja antirracista, antixista, antilgbtfóbica, anticapacitista, onde todas as pessoas tenham voz e vez para compartilhar os seus saberes, sejam que haja uma hierarquização e sim inúmeras trocas de experiências .

O terreiro enquanto epicentro para pensar o Brasil, nos mostrou e nos mostra que é possível e que pode ser feito, isso significa que devemos pensar numa pedagogia que prime pela escuta, pelo acolhimento. Quem nos acolheu e gestou essa potência transformadora dos movimentos negros educadores?

Trata-se de um processo pedagógico que se constrói na horizontalidade, num processo que se dá de forma coletiva, onde todos os saberes se fazem presentes e são valorizados, aprendemos com as nossas mais velhas e com as nossas mais novas

Nessa viagem pelas literaturas, tentando compreender os nossos processos identitários, pensando na potência das oralituras, entendendo o quanto o nosso corpo é pedagógico, o quanto o nosso pretuguês e os nossos pajubás são fundamentais para essa ruptura com a lógica subalterna. Percebemos que como diz o trecho da canção 1910 “ a esperança é uma mulher preta”. (Azzy, NaBrisa, Lourena, 2019).

E nesse processo de luta e esperança é fundamental que aprendamos a transgredir para que efetivamente o processo educativo seja emancipador, que se rompa com uma homogeneidade colonial que não nos diz respeito, pois a ideia que se possa falar de nós para nós e conosco onde todas as formas de expressão de saber dialoguem e se somem umas as outras. Que as mulheres pretas continuem a se levantar e caminhar .

## **REFERÊNCIAS**

---

AGIER, Michel. As mães pretas do Ilê Aiyê: notas sobre o espaço mediano de cultura. In: Afro-Ásia, Salvador, n.18, 1996.

AMARAL, Rita. Xirê! O modo de crer e viver no candomblé. Rio de Janeiro, Pallas, 2002.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Arché Editora, 2017.

ARAÚJO, Zulu. Meu tempo é agora- Mãe Stella. Dezembro 28, 2018. Disponível em: < <https://revistaraca.com.br/meu-tempo-e-agora-mae-stella/>> Acesso em 12 nov.2023.

Azzy, NaBrisa, Lourena. 1910. Rio de Janeiro, WRM, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xM9ofxGdlr8>> Acesso em 30 dez. 2022

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: História da Educação do Negro e outras histórias- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

CLARO, Silene Ferreira. Uma experiência decolonial da Escola Municipal Eugenia Anna dos Santos: Narrativas e Saberes do Candomblé na Construção da Consciência Histórica. In: Chave de compreensão da história: cultura & identidades / Organizadoras Denise Pereira, Karen Fernanda Bortoloti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora. Nadilza Martins de Barros Moreira & Liane Schneider (orgs), João Pessoa, UFPB, Ideia/Editora Universitária, 2005

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109. Jan/Abr. 2012

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018

\_\_\_\_\_. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

MACEDO, Yuri. Miguel.; MAIA, Cláudia. Braga.; SANTOS, Mariana Fernandes dos. Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares. Vivências, v. 15, n. 29, p. 13-26. Out/ 2019.

Mãe Beata de Iemanjá. Literafro, 2022 Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/591-mae-beata-de-yemonja>> Acesso em 14 de out.2023.

MINTZ, Sidnei e PRICE, Richard. O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, Ana Patrícia Lima. Escola Mãe Hilda: um estudo sobre a pedagogia da (re)construção da identidade negra. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação, Lisboa, 2012.

MOURA, Roberto. Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro, 2a edição – Rio de Janeiro; Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

NASCIMENTO, Gabriel. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. - Belo Horizonte: Letramento, 2019

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias de destruição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n 2 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SANTANA, André. Na pandemia, escola dá aula de resistência pela educação. Correio Nagô, de ago.2020. Disponível em <<https://correionago.com.br/na-pandemia-escola-da-aula-de-resistencia-pela-educacao/> > Acesso em 14 de out.2023.

SILVA, Alex. Sander da; VITORIO, Janaina. Damasio.; CANARIM, Guilherme. Oreste. Negritude e infância negra: usos e sentidos em contos de Mãe Beata de Yemonjá. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 9, p. 20–31, 2018. DOI: 10.26568/2359-2087.2017.2584. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2584>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, Geranilde Costa e. Pretagogia: construindo um referencial teórico- metodológico, de base africana, para a formação de professores/as. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.