

COLEÇÃO QUESTÕES RACIAIS, EDUCAÇÃO E BRASILIDADES

20 ANOS DA LEI Nº 10.639/03 E 15 ANOS DA LEI Nº 11.645/08: AVANÇOS, CONQUISTAS E DESAFIOS

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR
TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL
(ORGANIZADORES)



PREFÁCIO DE JOBSON JORGE DA SILVA
POSFÁCIO DE PATRÍCIA DA SILVA SOARES


EDITORA
SCHREIBEN

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR
TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL
(ORGANIZADORES)

**20 ANOS DA LEI N° 10.639/03
E 15 ANOS DA LEI N° 11.645/08:**
AVANÇOS, CONQUISTAS E DESAFIOS


EDITORA
SCHREIBEN
2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Menelaw Sete
Revisão: os autores
Revisão técnica: Manuel Alves de Sousa Junior

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V789 20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.645/08: avanços, conquistas e desafios. / Organizadores: Manuel Alves de Sousa Junior, Tauã Lima Verdan Rangel. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
226 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-094-7
DOI: 10.29327/5200565

1. Educação inclusiva. 2. Lei nº 10.639/03. 3. Lei nº 11.645/08. 4. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. I. Título. II. Sousa Junior, Manuel Alves de. III. Rangel, Tauã Lima Verdan.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

MENELAW SETE, O PICASSO BRASILEIRO!.....	6
<i>Jacy Ramos</i>	
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
PREFÁCIO	9
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO	10
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
<i>Tauã Lima Verdan Rangel</i>	
UM ESPELHO COBERTO NÃO TEM O QUE REFLETIR: REFLEXÕES ACERCA DAS LEIS Nº. 10.639/2003 E 11.645/2008 NA ATUALIDADE BRASILEIRA.....	13
<i>Ana Carla Ferreira dos Santos</i>	
20 ANOS DA LEI Nº. 10.639/03 E 15 ANOS DA LEI Nº. 11.645/08: UMA BREVE ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	28
<i>Laryssa da Silva Machado</i>	
CULTURA ÉTNICA NA ESCOLA: REVISÃO DA VIVÊNCIA DE EDUCADORES DO ESTADO DO PIAUÍ, DURANTE O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	45
<i>Andressa da Silva Queiroz</i>	
<i>Sebastião Fortes de Oliveira Júnior</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE E GESTORA NA ERER: OS OUTROS COLONIAIS PASSARAM PELA PORTA?.....	59
<i>Dayana da Silva Ferreira</i>	
RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA E SUAS MULTIPLAS FACETAS.....	71
<i>Rosana Fátima de Arruda</i>	
<i>Malsete Arestides Santana</i>	
<i>Nilvaci Leite Moreira de Magalhães</i>	
SAIR DO PAPEL: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	83
<i>Ananda da Luz Ferreira</i>	

NO PRATO TEM HISTÓRIA: A ALIMENTAÇÃO COMO PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS.....	98
<i>Roziane Costa Conceição</i>	
<i>Marcos José Soares de Sousa</i>	
A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	109
<i>Elimeire Alves de Oliveira</i>	
<i>Letícia da Silva Nogueira</i>	
<i>Melissa Maria Alves de Oliveira</i>	
<i>Tiago Moreno Lopes Roberto</i>	
<i>Sileno Marcos Araujo Ortin</i>	
O ENSINO DE HISTÓRIA PAUTADO NA CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	120
<i>Jackson Adair Gonçalves</i>	
“OS SONS QUE VÊM DAS RUAS” PARA AS SALAS DE AULA: EPISTEMOLOGIAS SOCIAIS NEGRAS EM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	130
<i>Reinaldo José de Oliveira</i>	
<i>Iuri Nobre dos Santos</i>	
A LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA LITERÁRIA PARA AS AULAS DE INGLÊS.....	145
<i>Ewerton Batista-Duarte</i>	
DECOLONIALIDADE E PERSPECTIVA AFROGÊNICA NA ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS E ALTERNATIVAS DAS PROVAS DE ESPANHOL DO ENEM.....	158
<i>Gabriela Rodrigues Botelho</i>	
A DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	175
<i>Tiemi Okimura-Kerr</i>	
DIRETRIZ CURRICULAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DA LEI Nº. 11.645/08 NO CURRÍCULO PAULISTA.....	184
<i>Anselma Garcia de Sales</i>	
<i>Átila Ferreira da Rocha</i>	

“ENTREMUNDOS”: AS HISTÓRIAS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA LEI N°. 11.645/2008.....	201
<i>Ricardo de Mattos Martins Cunha</i>	
<i>Kerollainy Rosa Schütz</i>	
<i>Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi</i>	
POVOS INDÍGENAS: CONHECER PARA VALORIZAR.....	213
<i>Gerusa Citadin</i>	
<i>Vanessa Mariot Pedro Crozetta</i>	
<i>Renata Righetto Jung Crocetta</i>	
POSFÁCIO.....	219
<i>Patrícia da Silva Soares</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	223

MENELAW SETE, O PICASSO BRASILEIRO!

A coleção *Questões raciais, educação e brasilidades* é composta por três livros e foi pensada para trazer debates importantes e necessários sobre as relações étnico-raciais. O primeiro volume aborda diversos pontos que atravessam a educação em suas mais variadas faces. O segundo volume traz capítulos que abordam, exclusivamente, as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que completam 20 anos e 15 anos, respectivamente, neste ano de 2023. O terceiro volume elenca textos que abrangem muitos pontos sociais das questões raciais, além de trazer um viés voltado para a biopolítica e necropolítica, conceitos importantes que nos ajudam a refletir sobre a sociedade brasileira.

O artista homenageado nesta coleção é Menelaw Sete. Algumas de suas obras ilustram as capas desta coleção. Registrado com o nome civil de Jorge do Nascimento Ramos, Menelaw nasceu em 01 de agosto de 1964 no bairro de Pirajá em Salvador/BA, lugar histórico, onde a cultura Afro-brasileira pulsa. Em 1970, foi alfabetizado, ainda criança, já demonstrava talento para as Artes Plásticas, através de desenhos e esculturas que criava. Em 1974, morando no Subúrbio Ferroviário de Salvador, conheceu Almiro Borges, artista plástico baiano, que se tornou seu mestre. Aos 18 anos ingressou na Marinha do Brasil e foi morar no Rio de Janeiro/RJ. Em 1987, após cinco anos de serviço militar, decidiu dedicar-se à pintura. Pediu demissão da Marinha, retornou a Salvador e começou a dedicar-se a sua paixão: a pintura artística. Em 1990 realizou a sua primeira Exposição, na Panorama Galeria de Artes. Em 1994 inaugurou seu primeiro atelier no Pelourinho, Centro Histórico de Salvador.

Menelaw, que é reconhecido artisticamente como o “Picasso brasileiro”, tem como estilo de pintura, o cubismo Afro-brasileiro. Ele utiliza a temática africana como ponto central de suas produções em todas as suas expressões artísticas. O termo “Picasso brasileiro” foi atribuído ao artista no ano de 1999, na cidade estadunidense de Atlanta, por Maiga Saidou, galerista burkinabé, radicado nos Estados Unidos. Maiga viu uma grande aproximação entre a arte de Menelaw e a arte de Pablo Picasso, pintor espanhol que, entre os anos de 1907 e 1910, assim como muitos artistas e intelectuais europeus, demonstrou grande interesse pela arte africana. Foi nessa época que Picasso, influenciado pela arte africana, desenvolveu o estilo cubista, sendo um dos precursores desse movimento europeu.

Com 35 anos de arte, Sete levou o seu trabalho para o Brasil e para o mundo. Já ocorreram inúmeras exposições em todo o Brasil. No exterior, ele já expôs

na Holanda, Alemanha, Bélgica, Espanha, Portugal, Dinamarca, Inglaterra, Estados Unidos, Marrocos, França e a sua mais recente exposição no Museu Cité Miroir em Liège, na Bélgica, totalizando mais de 50 mostras internacionais.

Como artista transcultural, no ano de 2018, gravou o filme *A Origem*, do cineasta francês Pierre Meynadier; na Itália gravou o filme Documentário *Um Baiano Pirandelliano* do cineasta italiano, Eduardo Veneziano, no ano de 2016. Em 2009 gravou o Filme Documentário *Colors of a Creative Culture*, de David Zucker, cineasta estadunidense. Em sua trajetória, o artista possui registros de momentos relevantes, como a presença de Bill Clinton em seu atelier, no ano de 2013, e a citação de Oscar Niemeyer, que escreveu o quanto gostou de sua obra.

O artista traz em sua história algumas honrarias: a Bahia rendeu-lhe homenagens, concedendo-lhes a Comenda Tomé de Souza, maior honraria concedida pela Câmara Municipal de Salvador. No ano de 2010, com a obra *Pulando Corda*, adquiriu o Selo da Drouot, Paris, renomada Casa de Leilão Francesa. Em 2012, o artista recebeu o Título de Professor Ilustre, pela Escola Superior de Belas Artes de São Francisco, em Córdoba na Argentina. No dia 14 de agosto do ano de 2015, em Sciacca Terme, localizada na Sicília na Itália, foi inaugurada a Sala Museu Menelaw Sete no Complexo Monumental Sant'Anna, honraria concedida pelo Governo italiano.

FIGURA 01: Menelaw Sete é reconhecido artisticamente como o “Picasso brasileiro”.



FONTE: Acervo pessoal do artista.

Como percebemos, Menelaw Sete tem uma completa afinidade, tanto em sua vida quanto em sua obra, com temas afro-brasileiros, tendo total relação com as temáticas envolvidas na coleção *Questões raciais, educação e brasilidades*. Desejamos a todos uma boa leitura e um bom desfrute das obras que ilustram as capas dos livros da coleção e demais obras do artista que podem ser conferidas no *Instagram* @menelawsete ou no site <http://menelawsete.com.br/>.

Jacy Ramos

Assessora de Menelaw Sete
Especialista em história e cultura afro-brasileira
Licenciada em artes e em pedagogia

Manuel Alves de Sousa Junior

Doutorando em educação (UNISC). Bolsista CAPES/PROSUC
MBA em história da arte
Especialista em confluências africanas e afro-brasileiras
Historiador
Organizador da coleção

PREFÁCIO

A discussão sobre as Leis n.º. 10.639/03 e n.º. 11.645/08 configura a materialização de políticas públicas de Estado que visam objetivamente a inclusão de cidadãos negros e indígenas na máquina pública brasileira. Acerca deste tema, apontamos para pesquisas e contribuições didáticas e pedagógicas desenvolvidas por pesquisadores, professores e outros aprofundadores do tema.

A questão principal que se trata aqui é a quantificação dos impactos dessa legislação na vida, carreira profissional, ascensão social e econômica de todos aqueles que se utilizam desta política para romper barreiras históricas e racistas em nosso país.

Nesse contexto, as pesquisas interdisciplinares ampliam a percepção da realidade, pois incorporam diversos olhares sobre os fenômenos estudados, assim, conexões interdisciplinares constituem-se de estudos que por várias vertentes abordam as ligações entre as temáticas analisadas nos capítulos que compõem essa coletânea.

As conexões entre educação, território e políticas públicas são constructos epistemológicos que não se limitam a pontos em comum entre esses assuntos, mas são acoplamentos que contemplam concomitantemente uma unidade e uma totalidade para se analisar os fenômenos da pesquisa.

Nessa obra os autores são provenientes de áreas diversas, porém aqui esses múltiplos saberes se interconectam e constroem um vultoso repertório de análises, métodos e sínteses que no conjunto potencializam a elaboração de novos conhecimentos para ampliação de outros estudos com o objetivo coletivo de apresentar os impactos positivos e os avanços históricos causados pelas Leis n.º. 10.639/03 e n.º. 11.645/08.

Nessa conjuntura, é relevante destacar como nosso país tem se desenvolvido a partir da valorização dos excluídos socialmente e sobre quais aspectos a descentralização da distribuição dos recursos e a inclusão de comunidades populacionais antes excluídas pode favorecer o nosso desenvolvimento. É a partir desse cenário que nossa obra contempla os anos de progresso social, no sentido de incluir povos originários e afrodescendentes, em políticas afirmativas que têm mudado o quadro e a cor das elites intelectuais, econômicas e políticas do Brasil.

Jobson Jorge da Silva

Doutorando em Ensino pela RENOEN/UFRPE. Mestre em Educação.

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e em Pedagogia.

Professor concursado da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa.

APRESENTAÇÃO

As leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 acabaram de fazer 20 e 15 anos, respectivamente, de suas publicações, com a finalidade de definir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em 2003 seguido também da história e cultura indígena em 2008, ambas alterando a lei n.º 9394/96 - Lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Ou seja, foi necessário que se instituísem leis para que a história e cultura dos povos que fundaram este país, seja de forma autóctone e ancestral, seja por sequestro e sangue, fossem conhecidas e ensinadas nas escolas pelo Brasil.

Quem é professor de ensino básico e possui um mínimo de letramento racial sabe que tais leis ainda estão distantes de serem cumpridas em sua totalidade, já que a lei de 2003 traz “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003, n.p) e a lei de 2008 acrescenta os “povos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2008, n.p). Em que pese, seja inegável que ao longo destes anos tenham ocorrido avanços significativos na área, também é reconhecido que ainda está distante de serem cumpridas a contento, seja por falta de formação continuada de professores, seja por falta de letramento racial ou por problemas de estrutura, dentre outros tantos que perpassam a educação básica brasileira.

Em muitas escolas, o cumprimento das leis restringem-se ao novembro negro com a consciência negra em 20 de novembro onde ocorrem geralmente palestras e ao chamado dia do índio em 19 de abril, em que muitas escolas ainda trabalham com o estereótipo de fantasiarem as crianças com cocar e saia de palha dançando e batendo com a mão na boca. Os negros e indígenas precisam e merecem ser abordados nas escolas como símbolo de luta e resistência, como povos vivos que ainda são, merecem ser tratados na história sem romantização, a educação precisa discutir sobre racismo e preconceito, precisamos ser antirracistas.

São inúmeras as possibilidades de uma educação antirracista que contemple as leis supracitadas e que podem ser aplicadas em todos os níveis de educação, desde a educação infantil até a superior. Por mais que saibamos que uma rotina da gestão escolar seja cheia de demandas e responsabilidades, instituir uma educação antirracista é fundamental para a formação de cidadãos para a vida, um dos principais objetivos das escolas. Desse modo, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais profissionais das escolas precisam se

dedicar e correr atrás de estratégias para promover uma educação antirracista não estererotipada ao longo de todo ano e não apenas em novembro para negros e abril para indígenas.

Este volume conta com 16 capítulos que versam sobre diversos aspectos das leis em debate em suas mais variadas interfaces, de modo a despertar nos leitores sentimentos e olhares possíveis sobre as reflexões e problematizações que o tema merece.

A partir de matizes diversificados, heterogêneos e perspectivas crítico-reflexivas, os debates promovidos neste livro trazem à tona, enquanto elemento central a reunir os diálogos entre os autores, os desafios que circundam e localizam as relações étnico-raciais no Brasil. Tal como os capítulos que constituem os três volumes desta coleção, há que se reconhecer a complexidade da temática, ao mesmo tempo, multifacetada, compreendendo os mais diversos segmentos e produzindo uma série de despertamentos que fazem pensar acerca da construção das relações de poder no mundo contemporâneo e em especial no Brasil, enquanto um projeto de opressão e de exploração de determinados grupos étnicos.

Desejamos a todos uma boa leitura e que os textos ajudem os leitores a refletir sobre os mais diversos pontos das questões raciais no Brasil e no mundo. A sociedade precisa entender que aprender e discutir sobre esses temas contribui para um melhor entendimento do mundo contemporâneo, sob vários aspectos, em prol de um aumento de cultura antirracista universal em detrimento aos muitos tipos de racismo ainda existentes, enraizados no seio da sociedade. Agradecemos a cada leitor pelo seu tempo, disponibilidade e interesse, e convidamos a ajudarem na difusão e compartilhamento desta obra.

Manuel Alves de Sousa Junior

Biólogo, Historiador,

Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz,

MBA em História da Arte, Especialista em Confluências africanas e afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação. Professor do IFBA - Campus Lauro de Freitas. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação/UNISC,

Bolsista PROSUC/CAPES.

Tauã Lima Verdan Rangel

Estudos Pós-Doutorais em Sociologia Política pela UENF.

Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais, Bacharel em Direito e Licenciado em Pedagogia. Coordenador de Pesquisa, Extensão, Inovação e Internacionalização pelo Centro Universitário Redentor

(UniREDENTOR – Afya)

REFERÊNCIAS

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: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **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: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

UM ESPELHO COBERTO NÃO TEM O QUE REFLETIR: REFLEXÕES ACERCA DAS LEIS Nº. 10.639/2003 E 11.645/2008 NA ATUALIDADE BRASILEIRA

Ana Carla Ferreira dos Santos¹

INTRODUÇÃO

As narrativas podem expressar sentimentos, períodos, situações, momentos em que a vivência de um indivíduo, de um pequeno ou grande grupo passou. Trazem em si, a oportunidade de um fato único fazer parte da memória coletiva, enquanto muitos outros o deixam de ser. O seu teor tanto é capaz de ser revelador, como serve de referência para endossar conhecimentos antigos ou novos. As narrativas são capazes de evidenciar circunstâncias, como também podem ser questionadas, refutadas ou ocultar outras ocorrências.

Independentemente da carga de seu conteúdo, elas têm potencial em função de sua abordagem para problematizar a historiografia oficial, em algum tempo. Ponto em que guarda sua zona de perigo, diante das memórias que foram silenciadas ou contadas, por uma vertente unilateral. O caminho adotado na historicidade do Brasil retém uma enorme lacuna quanto à cultura afro-brasileira, africana e dos povos originários.

Numa sucessão de apagamentos, que fomentaram e permitiram que imaginários fossem criados, em relação a estas populações com reflexos negativos que continuam a afetar nos dias atuais. Ideias foram criadas, perpetuadas com ações cotidianas que atingem a cidadania de seus descendentes quer sejam dos povos originários ou dos africanos pretos escravizados no Brasil.

Temos na sociedade brasileira uma engrenagem, que se ajusta ao longo do tempo estrategicamente ao manter um modelo excludente para esses descendentes, onde não lhes cabe a cidadania plena na prática, embora apregoada em nossa Constituição Federal. As situações que emergem deste modelo têm engessado e exterminado vidas por séculos, das mais variadas formas, com prejuízos sem fim.

Neste texto, toma-se por base o ano de 2023 que nos proporciona a

¹ Mestra em Cultura e Territorialidades (PPCULT-UFF). E-mail: f.ana.carla@gmail.com

temporalidade de duas décadas passadas para se avaliar e refletir a lei nº 10.639/2003 e de quinze anos, em sua atualização com a lei nº 11.645/2008, no que tange respectivamente a implementação à educação das relações étnico-raciais, ao versar sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, através do reconhecimento da importância dessas matrizes na formação da sociedade brasileira.

No contraponto de um país de base colonial escravocrata, que por séculos praticou ações com cunho de apagamento e sufocamento das culturas dos povos originários e afro-brasileiros. Pretende-se com a escrita do artigo abordar os aspectos pelos quais às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ainda necessitam ser exploradas e reiteradas como ferramentas antirracistas na atualidade brasileira.

O PESO DA MISCIGENAÇÃO E SEUS EFEITOS DELETÉRIOS EM TEMAS SILENCIADOS PELO BRASIL

O desconhecimento minimiza os ganhos, maximiza as perdas, enaltece o eterno cativo da desinformação e dificulta as ressignificações provenientes do conhecimento. Reforça os abismos que fortalecem o preconceito, oculta as identidades, a diversidade de culturas, demoniza o desconhecido e amplia o preconceito.

Além de abrir espaço para imaginários inconsistentes, mentiras e as mais variadas invenções que aumentam a discriminação e opressão contra o que se determina como diferente, e se repete constantemente, ao longo de séculos, quanto ao que se refere a cultura e história de negros e povos originários no Brasil.

No livro: O perigo de uma história única, a escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 26) nos ensina que: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

A unilateralidade de uma história branca em detrimento do silenciamento das histórias africanas, afro-brasileiras e dos povos originários criaram raízes profundas na prática do racismo no Brasil, cujos malefícios não têm data para findar. Numa lacuna na qual as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 podem ofertar para gerações de educadores e educandos, outros referenciais e assim, reescrever a história brasileira ao ressignificá-la.

As cicatrizes deixadas pela ausência da diversidade de referenciais ressoam numa reverberação que só quem é afetado compreende, contudo não isenta que pessoas beneficiadas pelos efeitos do racismo brasileiro não colaborem para que ele seja combatido. A grande questão é quem está disposto a renunciar a privilégios?

Nesta mesma linha de raciocínio, por outro lado, é o conhecimento que

dialoga, oportuniza e funciona como um passaporte que habilita e define quem somos na ordem geopolítica e distingue no mundo quem têm as melhores perspectivas e terá possibilidade de contar sua história. Com este pensamento, a oportunidade de se consertar os descompassos do passado devem ser estabelecidos no momento presente e passam necessariamente pela escola.

Por uma escola antirracista que conte a nossa história negra e dos povos originários em suas aulas, que reconhece a importância e dá um futuro digno aos nossos descendentes, para seguirmos em nosso trilhar visibilizados no presente, a partir da valorização de nossa existência e resistência.

Neste ensejo, trago como exemplo e ponto de reflexão minha experiência como uma mulher preta, professora, eterna aprendiz num contexto em que durante todo o meu ensino fundamental, médio e universitário, não tive acesso nos moldes formais como os que me foram repassados outros conhecimentos ao que prega às Leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008. Não fui contemplada com a discussão racial, nem a autores pretos, nem de povos originários, num contexto racializado em sala de aula. Sei o quanto foi limitado, por muitos anos, o meu olhar mais crítico da situação que eu estava inserida dentro do meu próprio país.

Em meu percurso na construção de um aprendizado no que conflui para a Lei n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008 foi trilhado por conta própria através de muita leitura e incursões em quilombos e reservas indígenas, onde criei a oportunidade de contato com realidades distintas da minha, e que em muito auxiliaram a compreensão da realidade dessas populações dentro e fora de áreas urbanas.

Além de ampliarem minha percepção frente à pluralidade de culturas, etnias e outros modos de ser. Antes e em paralelo, ao chegar a cursar o mestrado e ter todo acesso e escolha por um viés que incluísse o conhecimento, os saberes dos povos originários, africanos e afrodiáspóricos, busquei aprender uma língua indígena e uma africana, respectivamente: o ze'êgete e o yorùbá, para apreender outras percepções culturais que me fizeram repensar o que tinha aprendido até então como língua portuguesa falada no Brasil. Até entender o quanto esta língua nos aprisiona em função de sua origem europeia, e o quanto a variabilidade inclusa tanto das línguas dos povos originários e africanos, enriquece e pode permitir que nos identifiquemos mais como brasileiros.

Pensar sobre as Leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008, envolve rever grande parte dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir de dois importantes referentes, através do estudo da História da África e dos africanos, além da luta dos negros e dos povos originários do Brasil. Em pontos que tratam da cultura negra e originária brasileira e seus componentes na formação da sociedade nacional, ao

apresentar suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Conhecimento que recai diretamente no respeito às suas identidades, pertencimento e importância na configuração do Brasil e que deve ser refletida em todas as instâncias de nossa sociedade de forma digna e justa, não sub-representada ou ausente nas esferas de poder e situações que apresentem qualidade e representatividade. O impacto desse conhecimento se reflete na luta antirracista e no caminho que busca uma sociedade mais equânime.

A aplicabilidade das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008 se insere num panorama onde não podemos recuar, mas só avançar quanto à questão racial. Ela parte da necessidade de se reconhecer que o racismo está presente nos discursos e nas práticas do cotidiano e perpassa os bancos escolares e é de suma importância para a promoção de uma educação antirracista.

Onde a escola, como um espaço de vivência e sociabilidade, deve acolher as diferenças, a pluralidade, sem hierarquização de vidas e comunidades. Assim, valorizar as histórias que vem de vielas, becos, roças, quilombos, aldeias, lugarejos, enfim de outras complexidades de territórios marginalizados que abarcam a totalidade do Brasil e que envolvem relações de poder e disputas identitárias e territoriais que não habitam os livros didáticos, mas pertencem ao nosso país.

O geógrafo Milton Santos (1999, p. 19) em: “O território e o saber local: algumas categorias de análise” ao pensar sobre a territorialidade como um atributo do território ou de seus ocupantes, nos traz quanto ao saber local ensinamentos que reforçam a importância de não se ignorar os saberes dos territórios.

Porque o saber local, que é nutrido pelo cotidiano, é a ponte para a produção de uma política – é resultado de sábios locais. O sábio local não é aquele que somente sabe sobre o local propriamente dito; tem de saber, mais e mais, sobre o mundo, mas tem de respirar o lugar em si para poder produzir o discurso do cotidiano, que é o discurso da política (SANTOS, 1999, p. 19).

Histórias afro-brasileiras e de povos originários que trazem narrativas onde ecoam estratégias de sobrevivência, resistência que envolvem pessoas não pertencentes a grupos dominantes de poder no Brasil. Neste sentido, a escola deve ser o meio que apresenta a riqueza da diversidade existente das várias culturas e histórias que constituem o Brasil em seu corpo coletivo e não mais perpetuar silenciamentos e construir uma nova sala de aula.

O espaço para a existência e necessidade das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008 envolve temas silenciados na sociedade brasileira, sob o chamado Mito da Democracia Racial, ou seja, sob o véu de que no Brasil não existe racismo. Neste sentido, trabalhar a temática racial implica necessariamente em expor tensões e relações conflituosas que estruturam nossa história e estão presentes

em todas as nossas instituições, inclusive as escolares.

A força do papel da escola envolve o entendimento de que precisamos ter brasileiros críticos com a sociedade em que vive. Que não naturalize apagamentos, que se incomodem com o que não entendem ao invés de ter ódio e preconceito gratuitos frente ao desconhecido.

A escola é o primeiro elo contínuo com o mundo social e ela pode mudar e ajudar no combate de perpetuar falsas compreensões através de uma educação plural. E um dos primeiros passos é apresentar a configuração do povo, da sociedade em que o aluno está inserido e o aprendizado desta realidade não pode ser distinta da que ele vivencia em seu dia a dia.

Vivemos em uma sociedade racista e reconhecer isso implica, em perceber nossas fragilidades, contradições e alinhar novas tessituras para trazer narrativas que foram apagadas. Contexto em que a competência da escola para discutir questões ligadas à formação humana, incluindo as raciais torna-se fundamental. Precisamos dialogar sobre essas tensões, esses conflitos que, vividos de forma subjetiva e pessoal, refletem uma trama política e social.

O Mito da Democracia Racial sempre foi um peso, um entrave no entendimento da necessidade de se abordar a temática. As tentativas de esquiva, minimização e silenciamento são frequentes na História do Brasil. Várias iniciativas dos movimentos sociais ao trazer essa pauta foram ignoradas, adiadas e arquivadas. Nunca houve equiparação de representatividade legislativa para os sujeitos sociais dos grupos minorizados mesmo quando em maioria, como os negros no Brasil.

O conjunto prático teórico aqui articulado também é uma proposta de reconfiguração das percepções que construímos no âmbito da intelectualidade não branca e do movimento negro sobre a dominância social de uma minoria sobre uma maioria. É uma estrutura prático-teórica para a ilustração das práticas de dominação e, que, ao nos reinserirmos no espaço de combate reafirmando-nos como minorias, estamos secundando a suposta «maioria» que seria composta pelos dominantes brancos, eurocêtricos, héteros, controladores do capital financeiro, colonizadores de nossa mente, corpo e espírito (SANTOS, 2020, p. 40).

O pensador Richard Santos (2020), em seu livro: *Maioria minorizada – um dispositivo analítico de racialidade*, aborda os elementos que na sociedade brasileira reforçam o entendimento do que seria uma maioria minorizada a partir das características e das relações entre os dominantes e dominados.

O vocábulo miscigenação associado ao Brasil envolve o constructo de um imaginário onde, por muitos anos, a aura da harmônica convivência unia povos de três raças: branco, negro e índio como formadores de uma nação. Entretanto, a existência dessa tríade étnica, privilegiou e valorizou aspectos culturais de

somente um grupo étnico e permitiu a exclusão sociocultural dos demais grupos.

A distância da realidade causada com a vivência entre os indivíduos componentes de cada grupo no mesmo território só era transmitida pela população branca. Esta por conseguinte, era a condutora oficial das narrativas e quem detém o poder numa estrutura de dominação.

Neste sentido, foi passado tanto para o interior de nossa sociedade e para o exterior do Brasil o Mito da Democracia Racial, com ausência de conflitos. Internamente, a vivência do dia a dia, nunca foi condizente com este discurso para os descendentes dos povos originários nem para os descendentes dos africanos negros escravizados.

Os povos originários e os escravizados, bem como seus descendentes tiveram suas culturas sufocadas, reprimidas. Bem como, suas identidades castradas em nome de um Brasil idealizado no qual eles eram indesejados e onde os reflexos desta rejeição são demonstrados ainda em nossa atualidade.

Na época, o pessoal perguntava se eu era indígena e eu não respondia; mas depois criei coragem: sou indígena, sim! De pai e mãe! é triste e por isso teve todo um problema de eu esconder, uma dificuldade muito grande depois que aconteceram assassinatos na minha aldeia. Então, eu tinha todo esse medo, pois, quando acontece essas coisas assim, eles buscam a família toda. E aí minha vó tirou todos da aldeia que restou e ficaram escondidos (PACHAMAMA, 2018, p. 100).

O trecho acima traz parte do relato da fala de Potira Krikati Guajajara, habitante da Aldeia Maracanã, no Rio de Janeiro sobre sua identidade e pertencimento diante da chance de sobrevivência. Fomos regidos por uma base que almejava uma ideologia de igualdade que chegaria com o fim desses grupos e subsequente fusão no que seria a embranquecida nação brasileira.

Mesmo que esse plano tivesse dado certo, essa nação homogeneizada por vias, no mínimo, ultrajantes, subjugadoras e em grande parte à força, num contexto de violação sexual, não poderiam ser proclamadas como um exemplo a ser seguido, como de fato se sucederam.

Do Brasil Colônia ao Brasil República, os brasileiros da terra, os gentios foram excluídos da cidadania brasileira. A oferta de oportunidade de recortes para a partir de dados, estudos e observação de se analisar as disparidades sociais quanto à igualdade possibilita o entendimento que os grupos minorizados de não-brancos no Brasil sofrem e são prejudicados em vários setores em nossa sociedade quanto aos direitos e benefícios.

Num dos dados mais recentes, o lamentável quadro da fome, em junho de 2022, a Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional – Rede PENSSAN, divulgou os resultados do II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil

(II VIGISAN). Quanto à fome no Brasil, os dados revelam que 33,1 milhão de pessoas no Brasil estão passando fome.

Segundo os dados, temos a revelação dos níveis de agravamento da fome nos vários segmentos sociais, sem considerar as lacunas em relação aos dados de povos originários, populações quilombolas e tradicionais. Com os recortes de gênero, raça/cor, escolaridade e local de moradia.

O referencial fornecido, apresenta os contrastes com as políticas públicas que tiraram o país do Mapa da Fome da ONU, em 2014, e que agora apresentam retrocessos e entram em condição de alerta. Neste sentido, os dados que são estatísticos, mostram quem no atual momento está sendo mais prejudicado e revelam que a fome tem cor e gênero, dentre outros fatores, como nos informa.

A fome tem cor

Neste segundo inquérito, fica evidente, mais uma vez, que a fome tem cor. Enquanto a segurança alimentar está presente em 53,2% dos domicílios onde a pessoa de referência se autodeclara branca, nos lares com responsáveis de raça/cor preta ou parda ela cai para 35%. Em outras palavras, 65% dos lares comandados por pessoas pretas ou pardas convivem com restrição de alimentos em qualquer nível. Comparando com o 1º Inquérito Nacional da Rede PENSSAN, de 2020, em 2021/2022, a fome saltou de 10,4% para 18,1% entre os lares comandados por pretos e pardos (MALUF, 2022, s.p.).

A Rede PENSSAN, através de Maluf (2022), nos apresenta os dados que traduzem uma situação que vem de um quadro de apagão de dados oficiais e de negligência das autoridades que permanece, enquanto o contexto de fome e Insegurança Alimentar nos seus diversos aspectos está crescente e com níveis mais estarrecedores. O crescimento da pobreza é associado à inflação dos preços dos alimentos e ao desmonte de políticas efetivas que acentuam as desigualdades e levam à miséria grupos sociais e regiões historicamente mais afetadas, a fome traz o flagelo de crianças, mulheres e da população negra.

A discriminação que estas pessoas recebem, longe da visão mais romantizada, embora existente de que são indivíduos que atacam indivíduos, envolve uma estrutura excludente, onde os mínimos direitos para serem adquiridos são advindos de anos de muita luta e que se contrapõe a privilégios que não os englobam.

Em caráter de exemplificação, se abordarmos a situação evidenciada e apresentada amplamente pela imprensa, no início do ano de 2023, para o Brasil e o mundo das condições a que estavam submetidos os povos originários da etnia yanomami do estado de Roraima em função das terras em que vivem e os conflitos com os garimpeiros. Já percebemos que em detrimento ao que se refere às Terras Indígenas, a Constituição Federal de 1988, ainda estabelece que:

apenas os índios podem usufruir das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (art. 231, §2º); temos muito o que avançar em relação aos direitos dos povos originários.

DA CONSTITUIÇÃO À EDUCAÇÃO: OS PASSOS ANTECEDENTES DAS LEIS Nº. 10.639/2003 E Nº. 11.645/2008

Os caminhos metodológicos para uma análise podem ser vários, o adotado para o desenvolvimento da escrita deste trabalho, neste ponto, toma por base o teor da Constituição Federal de 1988, no que envolve os negros e povos originários para servir como um referencial cronológico no entendimento do estabelecimento das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, respectivamente vinte anos e quinze anos depois. O intuito também é de se aproximar do contexto que oportunizou a implementação das supracitadas leis para melhor compreensão de sua importância.

A temporalidade nos oferta a possibilidade de observar o desenvolver de um fato, um fenômeno, uma situação ao longo do tempo, bem como sua relevância, seu poder de ação, sua abrangência, visibilidade, conhecimento, dentre outros fatores que nos permite uma avaliação mais consistente e próxima da realidade.

Pretende-se com esta metodologia balizar as limitações e os impulsos que a Constituição Federal possibilitou na implementação das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, no campo das desigualdades, a partir da educação como uma necessária ferramenta antirracista. Onde ambas ainda estão bem distantes do ideal e do planejado.

Por fim, trazer uma contextualização contemporânea onde o componente histórico de nossa formação social não deixa dúvidas quanto à predominância de pessoas negras e originárias entre os sujeitos segregados. Em que se mostram a permanência de pensamentos através de ações racistas que se perpetuam no Brasil. Numa gama de situações que refletem tanto pelo viés do desconhecimento das histórias afro-brasileiras e dos povos originários quanto por fortalecimento de subjetividades racistas, adquiridas ao longo da vida das pessoas e reforçada pelos mais diferentes aspectos.

O Brasil passou por sete Constituições, a saber: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a de 1988, para somente nesta última trazer em seu teor valores que transmitam o entendimento que a Carta Magna possa ser chamada de cidadã. Contudo, no que se refere à relevância da cultura e história dos afro-brasileiros e povos originários no país, ainda era insuficiente o reconhecimento constitucional. Cabe ressaltar que uma ausente determinação quanto à educação associada à questão racial não se trata de o tema não ter sido pleiteado para ser definido.

Temos na vertente da retomada da democracia, que o Movimento Negro foi de papel crucial na luta por direitos para os negros no processo antecedente da Constituição Federal de 1988. Suas pautas pleiteavam direitos provenientes da grande lacuna vigente desde a Abolição da Escravatura num contexto de liberdade sem cidadania.

Vale recordar que a Abolição, além de dificuldades econômicas, criou imensos problemas psicossociais para o negro brasileiro. Excluída a viabilidade de um modo de vida rural auto-suficiente, o negro se converteu numa mão-de-obra em eterna disponibilidade, flutuando, sem definição, entre o campo e a cidade.

A marginalização socio-econômica do negro já se tornava evidente no final do século XIX através da sistemática exclusão do elemento de cor pelas instituições (escola, fábrica, etc) que possibilitariam a sua qualificação como força de trabalho compatível com as exigências do mercado urbano. Esta “desqualificação” não era puramente tecnológica (isto é, não se limitava ao simples saber técnico), mas também cultural: os costumes, os modelos de comportamento, a religião e a própria cor da pele foram significados como handicaps negativos para os negros pelo processo socializante do capital industrial (SODRÉ, 1998, p. 13-14).

O professor Muniz Sodré (1998) nos ensina ao apresentar elementos quanto às condições que foram impostas aos negros no Brasil no contexto da pós-abolição. Donde deduz-se facilmente uma fantasia de abolição, sem qualquer planejamento de inclusão para os ex-escravizados quanto ao trabalho, moradia e suas manifestações culturais.

Na luta do Movimento Negro nos antecedentes da constituição de 1988, os vários estudiosos que alimentavam os argumentos diferiam do cenário brasileiro tradicional preso a práticas racistas, desconhecimento racial e arraigados ao Mito da Democracia Racial e que negam o racismo em si. Mesmo assim, passos importantes foram dados e a pauta do racismo pela primeira vez fez parte das discussões do texto constitucional.

Numa perspectiva, onde a luta e a pressão de movimentos sociais apontou que era necessário trazer esta valorização da história e cultura afro-brasileira como ensinamento formal dentro das salas de aula para que se tenha o aprendizado da mesma forma que se tem de valores de outros povos pela via educacional.

Por outro lado, a Constituição de 1988, evidenciou a necessidade de rever e ampliar a legislação ordinária vigente até então relacionada aos povos indígenas. Com isso abriu-se um caminho para incluir novos temas no debate jurídico. A década de 90 proporcionou a apresentação de projetos de lei com a finalidade de regulamentar dispositivos constitucionais e adequar a antiga legislação, ainda com visão integrativa da população indígena aos moldes da constituição vigente.

Na especificidade em relação à população indígena, temos que com a Constituição Federal de 1988 estabeleceram-se novos paradigmas nas relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos originários. Os direitos constitucionais dos povos originários estão expressos num capítulo específico da Constituição sob o título VIII, “Da Ordem Social”, capítulo VIII, “Dos Índios”, bem como em outros dispositivos ao longo de seu texto e de um artigo do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Ressalto que faço a opção do uso restrito dos termos “índio”, “indígena” e suas variantes somente para manter a integralidade das referências nas citações, ao contexto da época do entendimento, ou a associação específica a alguma terminologia em minhas alusões utilizo povos originários, ao entender que esta terminologia abarca a diversidade de etnias existentes em nosso país. Para não reforçar e evitar uma nomenclatura entendida erroneamente, que não condiz com a diversidade étnica desses povos no solo brasileiro, além de possuir forte cunho pejorativo.

O preconceito racial aqui é entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar aqui de racismo linguístico, e que se desenha através do linguicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco) fica mais aparente se nos detivermos nas políticas linguísticas. O fato da maioria dos brasileiros (ou seja, as pessoas negras) estar condicionadas às formas mais precárias de educação linguística tem razão de ser diretamente implicada por políticas linguísticas impostas para populações afro-brasileiras e indígenas (NASCIMENTO, 2019, p. 14).

Tal atitude tem o intuito de buscar uma prática que se esquive do racismo linguístico tão característica da língua brasileira adotada no Brasil e que se encontra incrustada em nosso idioma no uso cotidiano e sem questionamento como nos ensina o autor Gabriel Nascimento (2019).

As pensadoras descendentes de povos originários, Kowawá Kapukaja Apurinã e Bruna Jeguakai Nhandeva Charrúa a respeito de autodenominações nos dizem que:

Nós, povos autodenominados, somos únicos, e é por isso que temos palavras diferentes para definir cada autodenominação, pois somos inúmeros – com costumes e línguas próprias diferentes entre si – e cada uma das palavras ancestrais utilizadas diz algo único sobre determinado povo, a cosmovisão, a cultura e os entendimentos de mundo. Somos Charrúa, Apurinã, Guarani Nhandeva, entre outros. E não cabe aqui a generalização, que é um dos caminhos mais comuns dos racismos sistêmicos e estrutural (APURINÃ; CHARRÚA, 2022, p. 176).

Estes novos preceitos constitucionais, asseguraram aos povos indígenas o respeito ao seu modo de ser, à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Pela primeira vez, reconheceu-se aos povos originários do Brasil o

direito à diferença; isto é: de serem indígenas e de permanecerem como tal indefinidamente. Segundo o caput do artigo 231 da Constituição: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competendo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, n.p.).

Também lhes foi assegurada a utilização das suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico, como expresso no artigo 210, §2º, instaurou-se assim uma pioneira realidade no campo da educação escolar. Além disso, a Constituição permitiu que os índios, suas comunidades e organizações, como qualquer pessoa física ou jurídica no Brasil, tenham legitimidade para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses.

O diferencial do entendimento em relação a estes direitos comparado às constituições anteriores, apresentam-se com duas grandes inovações conceituais: uma é o abandono de uma perspectiva assimilacionista, que enxergava os indígenas como categoria social transitória, fadada ao desaparecimento. “O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco” (SCHWARCZ, 1993, p. 16).

Dentro da realidade brasileira não faltam exemplos quanto aos caminhos buscados pelo pensamento brasileiro quanto ao embranquecimento da população pelos mais distintos vieses, perpassados pela morte de negros e povos originais e chegadas de imigrantes, predominantemente, brancos.

No Brasil como nos ensina Lilian Schwarcz (1993) ao comentar a tese “*Sur les métis au Brésil*”, apresentada em sua participação no Primeiro Congresso Universal das Raças, em 1911, realizado em Londres. Seu autor, o professor e antropólogo João Batista Lacerda, então diretor do Museu Nacional de Belas Artes, no início do século XX, por muito tempo idealizou-se pelas mais distintas vertentes de expressão um país que findaria ao embranquecimento.

O mestre em Relações Étnico-Raciais, Claudio da Silva Costa (2021, p. 27) em sua dissertação de mestrado: “João Batista de Lacerda: “redução étnica” na Primeira República do Brasil (1889-1930)” nos traz muito sobre o pensamento de Lacerda e a compreensão brasileira quanto à questão racial ao apresentar: “(...) os estudos desenvolvidos por Batista de Lacerda, no Museu nacional, embasados, evidentemente, na literatura científica vigente ao fim do século XIX e início do século XX fornecem os dados de compreensão da construção do seu pensamento social e racial.”

O autor Skidmore também nos trouxe que:

A elite acreditava que a resposta estava na miscigenação, combinada com a alta mortalidade (natural) afro-brasileira. Em outras palavras, os brasileiros brancos estavam apostando basicamente na mistura de raças, um processo que horrorizava os norte-americanos brancos, para gradualmente tornarem-se o equivalente da raça superior (SKIDMORE, 1998, p. 112).

Ainda na mesma seara, a outra mudança pela via constitucional é que os direitos dos indígenas sobre suas terras são definidos enquanto direitos originários, isto é, anterior à criação do próprio Estado. Situação decorrente do reconhecimento do fato histórico de que os indígenas foram os primeiros ocupantes do Brasil. Estes fatos coadunam com a relevância das Leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008 quanto à inclusão da cultura e história dos povos originários e afro-brasileiros que sofreram e ainda sofrem diretamente com as invasões, pela luta pelo direito à terra ter o direito de ver o ensino de suas temáticas dentro dos currículos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo nos permite avaliar e reforçar que a sociedade brasileira constituída pela pluralidade ainda carece de corrigir diferenças históricas, disparidades de tratamentos discriminatórios em função principalmente da cor de pele, sem ignorar outros atravessamentos e interseccionalidades.

Neste sentido, lutar, ampliar e atualizar com todos os recursos que o contexto político-sócio-econômico e tecnológico ofertar são posicionamentos os quais devemos envidar todos os esforços para se fazer efetivar às Leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008. Principalmente, se partirmos do princípio de que o conhecimento atua na subjetivação do sujeito, deste modo, ocultar narrativas implica em tirar meios pelo qual a pessoa possa criar sua identidade e ter pertencimento cultural e sentir-se cidadão do território em que vive.

Assim, a base legal das reivindicações mais fundamentais dos povos originários e negros no Brasil, quanto ao conhecimento e valorização de suas histórias ainda necessitam de ser cumprida de forma plena na luta de seus direitos e garantia de existência dentro de nossa sociedade. É um desafio posto, que cabe a todos abraçar, é um processo lento, que se condiciona a conscientização da nossa sociedade. No qual o êxito depende do grau de comprometimento de cada um de nós que acreditam e atuam nessa questão.

Diante do apresentado neste trabalho, temos que as leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 ainda são uma possibilidade real de construção de uma sociedade democrática, equânime e inclusiva, a partir da implementação de um modelo a partir de práticas pedagógicas de educação antirracista. Num contexto de reconhecimento da pluralidade nacional e esforço para reduzir as desigualdades

persistentes no Brasil quanto às questões raciais. E, no avanço da luta antirracista ao disseminar conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira e originária aos brasileiros. Seus efeitos conjugam aprendizado, respeito, reconhecimento da história, da resistência e dignidade da população negra e originária do Brasil.

Durante esses últimos vinte anos de existência da Lei n°. 10.639/2003, na realidade e sua adoção convive com diferentes gerações de educadores que não foram formados com o esperado para a prática dessa lei. Com educadores que não acreditam na importância da lei, com educadores que se esquivam ou dão mínima ênfase na aplicabilidade do pregado pela lei. Com escolas que não abraçaram o papel transformador da lei, com alunos que passaram por bancos escolares neste período e nunca ouviram falar dessa lei, com professores que foram silenciados, ignorados quando tentaram enfatizar a lei.

Contudo, há também boas experiências e trocas pautadas no conteúdo da lei; produção de projetos que ajudam num percurso antirracista. Criação de materiais didáticos e pesquisas antirracistas. O fator que ainda está invariável é o contexto racista de nossa sociedade, com vários casos de interferência de pais, dirigentes de escolas que discordam do conteúdo a ser apresentado aos alunos por puro preconceito e desconhecimento.

As Leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008 têm um papel de contra narrativa de não existência ao contar histórias apagadas e que possibilitam a recriação de um passado individual e coletivo e que oferta pontos de referência diversos que permitem o crescimento de nossa sociedade. E, assim, saem de uma zona de silenciamento ao deixar de habitar o desconhecido.

Há muito que se aprender com as intersecções étnicas em detrimento a uma folclorização da diversidade que foi massificada no Brasil, minimizando e subalternizando culturas ao manter histórias negras e dos povos originários como um resíduo preso a um passado, como se elas não fizessem parte do presente. Numa linguagem mais atual é preciso e possível iconizar, viralizar novas imagens no imaginário coletivo num viés educativo para lidar com outras referências, novas narrativas de povos que foram silenciados, mas que tem discursos e representações de relevância nacional.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Vittoria. **Operação contra o garimpo**: questões de segurança interrompem resgate de animais em terra Yanomami. 2023. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/operacao-contragarimpo-questoes-de-seguranca-interrompem-resgate-de-animais-em-terra-yanomami-25657813>.

html. Acesso em: 9 fev. 2023.

APURINÃ, Kowawá Kapukaja; CHARRÚA, Bruna Jeguakai Nhandeva. Os corpos coletivos contracoloniais e a resistência ancestral. In: FONSECA, Dagoberito José (org). **As mentiras do ocidente**. São Paulo: Selo Negro, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

COSTA, Claudio da Silva. **João Batista de Lacerda: “redução étnica” na Primeira República do Brasil (1889-1930)**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais). Centro Federal Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, 2021

MALUF, Renato S. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil [livro eletrônico]: II VIGISSAN : relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>. Acesso em 19 fev. 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. **Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Guerreiras (M’baima miliguapy): mulheres indígenas na cidade. Mulheres indígenas na aldeia**. Rio de Janeiro: Pachama-ma, 2018.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, a. 23, n. 2, p. 15-26, 1999. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ippur/issue/viewFile/277/86>. Acesso em: 3 fev. 2023.

SANTOS, Richard. **Maioria Minorizada: um dispositivo analítico de racialidade**. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas E. **Uma História do Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo.** Rio de Janeiro: Maud, 1998.

20 ANOS DA LEI N°. 10.639/03 E 15 ANOS DA LEI N°. 11.645/08: UMA BREVE ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Laryssa da Silva Machado¹

INTRODUÇÃO

É sabido de todos que o Brasil é um país multirracial, fundado oficialmente pelos brancos europeus a partir da exploração do trabalho de determinados grupos sociais e raciais, como os indígenas, habitantes originários das terras, os africanos - trazidos pra essas terras de forma obrigatória através do cativo - e seus descendentes. Esses foram utilizados como trabalhadores escravos por séculos. O fim da escravização desses grupos étnicos apresenta datas diferentes, sendo 1758 para os povos indígenas e 1888 para os africanos e crioulos. Após séculos de exploração a cultura desses grupos continuou marginalizada e estigmatizada entre os brasileiros e o ambiente escolar é um dos espaços onde a discriminação se perpetua.

A escola brasileira, por muitos anos, ensinou a História de um ponto de vista peculiar: heróis masculinos, brancos e cristãos. A visão dos europeus e seus descendentes era traço marcante. Indígenas, africanos e crioulos sempre estigmatizados, retratados como inferiores, pertencentes a uma cultura atrasada diante da grandiosidade dos brancos colonizadores. Porém, tanto nas pesquisas acadêmicas, quanto na realidade escolar, a perspectiva majoritariamente branca vem perdendo espaço para outros grupos. As “culturas brasileiras” começaram a ter destaque, ainda que de maneira tímida, nas reflexões históricas dentro da academia e nas salas de aula (FERNANDES, 2005). O currículo mais eurocêntrico continua a vigorar, porém indígenas e africanos passaram a ganhar destaque.

Os avanços no sentido de modificar definitivamente essa realidade eurocêntrica dos currículos escolares começaram a pouco mais de 20 anos, com a promulgação da lei 10.639/03, que torna obrigatório, nas escolas de ensino

¹ Doutoranda em História pela UFES, historiadora, professora de história da rede municipal de Marataízes-ES, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Profissional e do Trabalho pelo IFES, mestre em História pela UFES, bolsista da Fapes, membro do Laboratório História, Poder e Linguagens e do Instituto Histórico e Geográfico de Itapemirim e Marataízes.

fundamental e médio, oficiais e particulares, “o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Posteriormente, a lei 11.645/08 é aprovada, onde amplia a primeira, sendo “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Historicamente, sabe-se que 20 anos são relativamente pouco tempo para uma real mudança estrutural na mentalidade e costumes da sociedade. Porém, a promulgação dessas leis representam avanços inéditos na história do ensino brasileiro. Pensar sobre elas e reconhecer seus avanços são fundamentais na luta para novas conquistas e espaços dentro dos currículos escolares.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A educação formal brasileira está intimamente ligada às instituições católicas que chegaram ao Brasil junto com os colonizadores. Os colégios dos jesuítas, que vigoraram como instituição de ensino dos séculos XVI ao XVIII, e foram instalados nas colônias europeias nas Américas, ministrava o ensino de história, que era transmitido em latim e era voltado para o estudo dos autores das Humanidades Clássicas. Segundo Circe Bittencourt (2018, p. 129), o estudo dos autores da Antiguidade destacava “as diferenças entre os ‘humanos’ de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa ‘escravização de índios’”. Após a expulsão dos religiosos da colônia portuguesa, as reformas do Marquês de Pombal de 1759 inauguraram mudanças na educação da época, com o ensino sendo transmitido em língua materna e a constituição de um ensino autônomo de História (BITTENCOURT, 2018).

O Ensino de História no Brasil se concretizou como disciplina escolar em 1837, com a criação do Colégio D. Pedro II. Nesse mesmo ano foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, responsável pelo estudo acadêmico da História brasileira. Kátia Abud (2004, p. 31) analisa a criação das duas instituições no mesmo ano, sendo uma voltada para formar os filhos da nobreza brasileira, que governaria o país, e a outra destinada a desenvolver estudos a fim de formar uma identidade nacional. Nesse período, a escola secundária vai dividir seus estudos de História entre as Humanidades Clássicas e Humanidades Modernas.

A organização das ciências ocorrida no século XIX fez com que o ensino de História se situasse como conhecimento científico e era necessário que o estudante aprendesse a História da Antiguidade, a História Moderna e a História do Brasil, do ponto de vista elitista europeu (BITTENCOURT, 2018). Após a Proclamação da República o padrão do ensino histórico permanece, com ênfase na definição de identidade nacional e no protagonismo da elite brasileira

(SCHMIDT, 2012).

O governo Vargas, iniciado em 1930, inaugurou o Ministério da Educação e da Saúde Pública e reformulou o sistema educacional do país. Em 1931 foi elaborado o primeiro programa para as escolas secundárias que tinha na disciplina História da Civilização a unificação entre o ensino de História Geral e História do Brasil. O conteúdo ministrado apresentava a civilização europeia como altamente desenvolvida. Os portugueses haviam ampliado o território com os bandeirantes que ultrapassaram Tordesilhas e, após 1822, mantiveram um Estado unificado, diferente das colônias espanholas. O cidadão brasileiro ideal, descendente desse português colonizador, reconhecia-se nesse conteúdo, enquanto os demais que não se incluíam nesse estereótipo eram discriminados (ABUD, 2004).

Na década de 1960, sob o governo militar, o ensino das disciplinas de História e Geografia sofreram grande golpe, pois perderam espaço na grade curricular. Os Estudos Sociais substituíram as duas disciplinas em 1964 (SCHMIDT, 2012). Os conteúdos de História foram diluídos e o ensino se transformou em uma listagem de fatos sem caráter científico (ABUD, 2004). Nos anos entre 1964 e 1984, quando vigorou a Ditadura Militar brasileira, inúmeros professores de História foram perseguidos e censurados, uma vez que nem todos concordavam com a imposição dos Estudos Sociais (SCHMIDT, 2012).

As mudanças políticas ocorridas no Brasil na década de 1980 deram novo fôlego à educação brasileira. Com o fim da Ditadura Militar houve um crescimento do movimento de “volta do ensino de História” na educação básica (SCHMIDT, 2012, p. 86). Mas foi apenas no governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso que as leis da educação brasileira foram reconstruídas. Um grande avanço nas legislações educacionais foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), criada em 1996. Esta produziu os novos currículos da educação básica e possibilitou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) em 1998. Esse novo modelo educacional era estendido a todas as escolas, inclusive às indígenas e quilombolas. Novos conteúdos históricos foram inseridos na base curricular das escolas, baseados no compromisso com a formação da cidadania e democracia (BITTENCOURT, 2018).

Também merece destaque o “Programa Nacional de Direitos Humanos”, elaborado pelo Ministério da Justiça em 1996, que estimulava uma série de ações para valorização da população negra brasileira, inclusive com a criação de material didático sobre a história e luta dos negros brasileiros (FERNANDES, 2005). A LDB colocou pela primeira vez o indígena e o afro-brasileiro no currículo escolar, mas tal medida não foi suficiente para uma mudança significativa na reparação histórica educacional necessária. Por conta disso, nos anos de 2003

e 2008 mudanças nessa legislação tornou a educação afro-brasileira e indígena uma realidade visível nas escolas brasileiras.

OS 20 ANOS DA LEI 10.639/03 E OS 15 ANOS DA LEI 11.645/08: AVANÇOS NOS CURRÍCULOS E NAS MENTALIDADES

No ano de 2003, logo nos primeiros dias de mandato, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro operário eleito presidente do Brasil, promulga a Lei n°. 10.639, onde institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares da educação básica. A mudança na LDB é considerada um novo marco no ensino brasileiro e foi fruto das lutas dos movimentos sociais ligados a essa temática. O texto da nova lei traz a seguinte redação:

Altera a Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (BRASIL, 2003).

Pela primeira vez reconhecia-se diante da lei a importância de se estudar sobre a contribuição dos negros para a formação do Estado Brasileiro. Esse estudo ia desde o passado de seus antepassados africanos, através da História da África, passando pela importância da cultura negra brasileira em áreas diversas como economia, política e sociedade nos conteúdos de História do Brasil, até a

atualidade. Também se instituiu o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” em homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares.

Cinco anos depois a lei é alterada, novamente pelo presidente Lula da Silva, tornando-a mais abrangente. Foi acrescida a História Indígena como obrigatória no currículo da rede de ensino brasileira. No novo texto, promulgado em 2008, a lei apresenta a seguinte redação:

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”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. 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.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Circe Bittencourt ressalta que a aprovação dessa lei, pela primeira vez, colocou a cultura africana, negra e indígena brasileira nos currículos escolares ainda muito eurocêntricos. Mas, “anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático” (BITTENCOURT, 2018, p. 142). Outro ponto importante dessa lei é a interdisciplinaridade. Não se criou uma nova disciplina, se acrescentou aos currículos de História do Brasil, Educação Artística e Literatura, principalmente, as temáticas relacionadas a essas culturas (FERNANDES, 2005). Porém, as demais disciplinas também terão que trabalhar essas temáticas.

A promulgação dessas leis provocou uma verdadeira transformação nos

currículos escolares e também na formação dos docentes. Cursos de graduação tiveram que alterar seus currículos para se adequar às novas demandas. O mesmo ocorreu com a indústria literária, uma vez que os livros didáticos precisavam inserir os novos conteúdos relacionados aos negros e indígenas brasileiros. A formação dos docentes para atender às novas demandas ainda é um desafio enfrentado por essa legislação. Muitos professores e escolas limitam a educação afro-brasileira e indígena apenas ao dia 20 de novembro. Também existe o problema do racismo estrutural e outras práticas discriminatórias que são invisibilizadas em sala de aula ao invés de serem enfrentadas.

O fato é que a mudança nessa legislação inseriu personagens antes subalternos nos currículos escolares. Nos vinte anos de aprovação da lei muitos avanços já foram observados nas múltiplas escolas brasileiras. Mas é preciso saber que ainda é preciso insistir no tema. A colonização brasileira por cinco séculos colocou a cultura europeia e de seus descendentes como superior, evoluída e vencedora nas disputas históricas. Ainda se percebe isso no cotidiano das relações sociais. Os negros e indígenas continuam discriminados, uma vez que essas mudanças estruturais, infelizmente, levam séculos para acontecerem. Mas é preciso que pequenos passos sejam dados e as últimas décadas revelaram que esses avanços já conseguiram algumas mudanças sociais.

OS NEGROS NO ESPÍRITO SANTO E A IMPORTÂNCIA DESSAS LEIS NO CURRÍCULO CAPIXABA

O Espírito Santo, um dos 27 estados da federação brasileira, foi uma das primeiras Capitanias Hereditárias da colônia portuguesa na América. E, como todo território que iniciou sua colonização ainda no século XVI, os povos que formaram essa população eram os indígenas (verdadeiros donos das terras), europeus e africanos escravizados. Mas, por que os negros capixabas contemporâneos parecem invisibilizados em nossa cultura atual?

Em uma simples pesquisa no Google², sobre a “origem da população

2 Links da pesquisa. Acesso em 20 de fevereiro de 2023. <https://www.google.com/search?q=origem+da+popula%C3%A7%C3%A3o+capixaba&oq=origem+da+popula%C3%A7%C3%A3o+capixa&aqs=chrome.2.69i57j33i22i29i30l6.15487j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
<https://www.google.com/search?q=cultura+capixaba&oq=cultur&aqs=chrome.0.35i39j69i57j0i13i1433i512j69i61j69i6513j69i61.1919j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
https://www.google.com/search?q=festas+culturais+famosas+no+espírito+santo&sxsrf=APq-WBtbm-a-O8QX68115YOljVkhc-4fpQ%3A1645269692506&ei=v-NIQYp6oHrve1sQP8Iy5SA&oq=festas+culturais+famosas+no+espi&gs_lcp=Cgxnd-3Mtd2l6LXNlcnAQAxgAMgUIIRCgAToECAAQzofCAAQgAQ6BggAEBYQH-joICCEQFhAdEB5KBAhBGABKBAhGGABQD1j5HmCELGgAcAF4AIABwQ-SIAbkekgEMMC4xMC4yLjEuMi4xmAEAoAEBwAEB&scient=gws-wiz-serp

capixaba”, “cultura capixaba”, “festas culturais capixabas”, as menções aos indígenas, ainda que de forma genérica e pouco destacada, são visíveis. A panela de barro e a moqueca capixaba tornaram-se símbolos culturais, mesmo com o massacre da população e cultura indígenas. Outros povos e culturas que aparecem relaciona-se aos imigrantes europeus, italianos, alemães, pomeranos e suas festas tradicionais: Festa da Polenta, Festa da Sanfona, Festa do Morango.

Mas, onde estão as festas e manifestações culturais e religiosas dos negros capixabas? O jongo, o ticumbi, o congo, o Candomblé e a Umbanda? Cadê os registros dos quilombos e das revoltas de cativos ocorridas por séculos de colonização e império escravocratas? A invisibilidade é explicada pelo professor Cleber Maciel (2016, p. 120) como “perseguições, incompreensões, intolerâncias e destruição da maioria [das] práticas culturais africanas”. Porém, ainda que com uma visão pessimista, como salientam Leonor Araújo e Osvaldo Martins de Oliveira (2016, p. 23), Maciel reforça que “tais práticas culturais [...] chegaram até os dias atuais, mesmo que modificadas, sincretizadas e/ou fundidas em outras [...]” (MACIEL, 2016, p. 120).

É importante salientar que, nas últimas décadas, tanto trabalhos acadêmicos e mudanças curriculares educacionais, quanto atuações de instituições políticas e sociais, buscaram dar maior visibilidade à cultura e resistência afro-brasileira e capixaba. Porém, ao retornarmos nosso pensamento à cultura e festas tradicionais capixabas, é como se o Darwinismo Social do século XIX ainda estivesse presente. Sandro José da Silva, no prefácio da 2ª edição do clássico da historiografia negra capixaba, “Negros no Espírito Santo”, do professor Cléber Maciel, discute as ideias vigentes na política brasileira no fim do Oitocentos, em relação aos ex-cativos recém abolidos em 1888 (SILVA, 2016).

As discussões sobre os negros, considerados estrangeiros no Brasil no final do século XIX e início do XX, baseavam-se no Darwinismo Social e na Eugenia. O futuro da nação recém-formada em 1889 era discutido e a população afro-brasileira é desconsiderada nesse processo. Os ex-escravizados e seus descendentes deveriam participar de um projeto de assimilação biológica e cultural a fim de apagar os traços sociais e biológicos africanos.

Sandro da Silva (2016, p.38) descreve que as questões negras tinham *status* de ciência higienista do Estado brasileiro, além de serem discutidas como questões políticas e econômicas. Tais projetos de limpeza pública e hierarquia racial baseavam-se três premissas: “a extinção do tráfico de africanos escravizados, o genocídio e etnocídio dos indígenas e o financiamento público da imigração de

<https://www.google.com/search?q=de+onde+vieram+as+pessoas+do+espírito+santo&oq=de+onde+vieram+as+pessoas+do+espírito+santo&aqs=chrome..69i57j69i64.22768j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

brancos europeus”. O Espírito Santo participa de todas essas políticas do Estado brasileiro, sendo um dos territórios que mais recebeu imigrantes, com número significativo após a abolição da escravidão em 1888 (FRANCESCHETTO; VENTORIM, 2022).

Infelizmente, é como se esse histórico se mantivesse vivo, como se os capixabas ainda vivessem sob a premissa do Darwinismo Social, da eugenia e da higienização racial. No site oficial do Governo do Estado do Espírito Santo, a justificativa para a imigração europeia no século XIX é a ausência de braços para a mão de obra nas lavouras.³ Mas se os milhares de africanos e descendentes que aqui viviam e trabalhavam, seja como cativos, seja como libertos? Esse discurso mascara e ajuda a reforçar os ideais racistas dos séculos XIX e XX.

Atualmente, o Espírito Santo é um dos estados mais racistas e violentos para negros e pardos do Brasil. Segundo o Portal Geledés, o estado é o segundo mais perigoso para negros no Brasil (LOUREIRO, 2014). Esses dados alarmantes também foram analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, o Ipea. Entre 1996 e 2010 (não foram encontrados estatísticas mais recentes sobre o assunto), o Espírito Santo matou 65 negros para cada 100 mil habitantes. Esses assassinatos diminuem a expectativa de vida dos homens negros em 2,97 anos.⁴

Em relação ao racismo, o estado capixaba está entre os 10 primeiros colocados no ranking nacional. No ano de 2019 o Espírito Santo ocupou a sétima colocação, com 105 registros de racismo e uma taxa de 2,6 para cada 100 mil habitantes. Já em 2020 foram 80 casos absolutos, ocupando o oitavo lugar e uma taxa de 2,0 por 100 mil habitantes, o que o coloca na quinta colocação (DAL GOBBO, 2021). Contraditoriamente, a maior parte da população declara-se preta ou parda segundo dados do IBGE (ALDESCO; TETE, 2020).

Quanto aos indígenas, a população foi reduzida consideravelmente desde

3 “O Brasil, em particular, precisava de braços para movimentar suas riquezas, uma vez que seu sistema de produção escravista começava a definhar. A proibição do tráfico de escravos a partir de 1850, fez com que houvesse, na opinião dos proprietários de terras, uma escassez de mão-de-obra, o que poderia prejudicar a economia Nacional. A partir da chegada dos imigrantes, no século XIX, o Espírito Santo ganha nova configuração geográfica. As barreiras naturais apresentadas, principalmente pela Mata Atlântica, serão rompidas e o interior, sobretudo o norte do Estado, até então intocado, recebeu novos habitantes. O Espírito Santo recebeu imigrantes de diversas partes da Europa, principalmente da Alemanha e da Itália que, junto com os portugueses, africanos e indígenas aqui residentes deram os traços principais da cultura capixaba.” (VENTORIM, Luciano. Colonização. Governo do Estado do Espírito Santo – site oficial. Disponível em: <https://www.es.gov.br/historia/colonizacao>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.)

4 Sem autor. Pesquisa apresenta dados sobre violência contra negros. **IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=730 e https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/131119_tx_homicidio_uf.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

o início da colonização. André Ghizelini e Elisa de Almeida (2020) relatam que havia na Capitania do Espírito Santo cerca de 160 mil indígenas. No Censo de 2010 esse número foi reduzido a 9.585 indivíduos. A cultura indígena, por sua vez, é um forte atrativo turístico no estado. Nomes de cidades como Marataízes, Itapemirim, Piúma, Guarapari, Itaúnas, Guriri, só pra citar alguns lugares famosos no litoral capixaba, são de origem indígena. A moqueca capixaba e a arte de se fazer a panela de barro, dois Patrimônios Imateriais,⁵ são atrações turísticas e marcos da cultura espírito-santense. Mas pouco se conhece sobre a história e a cultura desses povos originários.

Sendo assim, por que o Espírito Santo ainda é um estado tão racista? Se a maioria da população autodeclara-se preta e parda, por que a cultura e festividades negras não aparecem em destaque na mídia e nas rotas turísticas capixabas? A cultura capixaba, como de todo o país, coloca a imigração e a cultura europeia como destaque. Por isso as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são tão importantes para os negros, pardos e também os indígenas capixabas. Estes que por tanto tempo tiveram suas histórias subjugadas à cultura eurocêntrica agora ganham espaço nos livros didáticos e currículos escolares, como será analisado a seguir.

O CURRÍCULO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO 20 ANOS APÓS A LEI Nº. 10.639/03 E 10 ANOS APÓS A LEI Nº. 11.645/08

As Orientações Curriculares do Estado do Espírito Santo são a base curricular de praticamente todos os municípios do estado. Estas estão disponíveis online em página própria: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/>. Não apenas as escolas da rede estadual como as redes municipais de educação seguem as diretrizes curriculares estaduais, o que não impede que elas adequem seus conteúdos à realidade local. Em mapa localizado no site é possível ver os municípios que aderiram ao currículo estadual.

A apresentação da página traz o seguinte texto:

O Currículo do Espírito Santo é uma conquista na busca de políticas públicas que promovam melhorias na qualidade da Educação Básica do nosso território. Elaborado em regime de colaboração entre Estado e municípios, ⁶representados, respectivamente, pela Secretaria de Estado da Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, torna-se um referencial que alinha as necessidades educacionais próprias do Espírito Santo à Base Nacional Comum Curricular. Esse referencial deve nortear as

5 Ofício das Panelas de Goiabeiras: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/51>. Moqueca Capixaba: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/51>

6 Para distinguir as diferentes referências relacionadas ao Espírito Santo, após as citações serão utilizadas após as referências as seguintes letras: A, para o site do currículo, B para o Currículo do Ensino Fundamental II e C para o Currículo do Ensino Médio.

ações de ensino-aprendizagem nas escolas, suas propostas pedagógicas, a seleção de material didático, bem como pautar as avaliações e os processos formativos para gestores e professores. Assim, disponibilizamos, neste site, o documento curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já finalizado, o documento de transição curricular de 2020, recursos produzidos e selecionados por professores especialistas da Secretaria de Educação do Estado e dos Municípios, bem como materiais em fase de construção, referentes à etapa do Ensino Médio (ESPÍRITO SANTO, 2020a).

O texto revela que o currículo capixaba foi construído a partir da colaboração entre representantes da União, estado e municípios capixabas e que deve nortear as ações de ensino-aprendizagem nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Aqui serão analisados os conteúdos presentes na disciplina de História desde os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esse recorte foi escolhido, pois, nessas séries as alunas e os alunos têm professores específicos formados em História. Também será abordado o material didático disponibilizado na página sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. A ideia é verificar quantos conteúdos abordam a temática proposta nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e quantos ainda focam no ensino eurocêntrico da História.

No Ensino Fundamental II, o Volume 7 do currículo é dedicado aos conhecimentos de Ciências Humanas e Ensino Religioso. As Ciências Humanas compreendem as disciplinas de História e Geografia. Segundo o documento, “O Currículo do Espírito Santo considera que a área de conhecimento das Ciências Humanas deve contribuir para que todos desenvolvam as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade” (ESPÍRITO SANTO, 2020b, p. 65). Outro ponto importante que o Currículo destaca é que os objetivos de aprendizagem dessas áreas se integram com a Educação Infantil. Os campos temáticos e do cotidiano destacados são: a comunidade, o município, o Espírito Santo, o Brasil e o mundo.

As Ciências Humanas procuram ir fundo naquilo que é mais peculiar em nós e talvez, por isso, mais difícil de ser desvendado: a nossa humanidade. Trilhar esses caminhos é desfazer preconceitos e não se contentar com olhares superficiais. A História busca compreender o que aconteceu com a humanidade no passado e suas implicações no presente. A Geografia busca entender e perceber as transformações ocorridas no passado pelas ações e relações humanas. Todas as relações resultam em configuração espacial específica, dentro de um contexto histórico e geográfico único (ESPÍRITO SANTO, 2020b, p. 65).

Na parte específica sobre o componente curricular de História, fica clara a importância desse conteúdo para a formação do sujeito autônomo, que é capaz de perceber o singular e o coletivo. A formação histórica contribui para que o estudante do ensino fundamental respeite e identifique as diferenças e

semelhanças, rupturas e permanências no tempo e espaço, retornem ao passado para compreender o presente e consiga identificar continuidades e alternâncias dos acontecimentos históricos (ESPÍRITO SANTO, 2020b).

A tabela 01 a seguir apresenta o Objeto de Conhecimento e se as Habilidades que contemplam a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas séries finais do Ensino Fundamental.

Tabela 01: Currículo de História do Ensino Fundamental II

Série	Objeto de Conhecimento	Habilidades com Ensino de História Africana, Afro-brasileira e Indígena
6º ano	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	Não
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	Não
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	Sim
	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Sim
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	Não
	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	Não
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	Não
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	Sim
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	Sim
	O papel da religião cristã, dos mosteiros, e da cultura na Idade Média	Sim
O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	Não	
7º ano	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	Sim
	Saberes dos povos africanos e précolombianos expressos na cultura material e imaterial	Sim
	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	Não
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada, o papel da igreja e da inquisição na organização social nas colônias.	Não
	As descobertas científicas e a expansão marítima	Sim
	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.	Não
A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	Sim	

7º ano	A estruturação dos vicereinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. As rebeliões e resistências coloniais (Mascates, Emboabas, Confederação dos Tamoios, Quilombo dos Palmares, Queimados, Sapê do Norte - ES) As invasões holandesa e francesa e a decadência da produção açucareira. As missões jesuíticas e a exploração das drogas de sertão. O processo de colonização do território capixaba. Economia canavieira, mineradora, tropismo, organização administrativa da colônia, sociedade, arte e cultura colonial.	Sim
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental	Não
	As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	Sim
	A emergência do capitalismo	Não
8º ano	A questão do iluminismo e da ilustração	Não
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	Não
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas. O movimento operário, os socialismo, as transformações tecnológicas e sociais Segunda Revolução Industrial, a emergência de novas potências no século XIX.	Não
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	Não
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineiras e baiana.	Sim
	Independência dos Estados Unidos da América independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti.	Sim
	Independência dos Estados Unidos da América independências na América espanhola	Sim
	Os caminhos até a Independência do Brasil	Sim
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	Sim
	O Brasil do Primeiro Reinado. O Período Regencial e as contestações ao poder central. O Brasil do Segundo Reinado: política e economia. A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.	Sim
	Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai. A economia cafeeira e suas conexões com os países industrializados e o movimento republicano no Brasil.	Sim
	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	Sim
	Políticas de genocídio e extermínio do indígena durante o Império	Sim
	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	Sim
Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	Sim	

8º ano	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	Sim
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	Sim
9º ano	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	Não
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	Sim
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	Sim
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	Sim
	A questão indígena e quilombola durante a República (até 1964)	Sim
	Anarquismo e protagonismo feminino: lutas e conquistas de gênero e pelo respeito à diversidade e minorias no Brasil e No Espírito Santo	Não
	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929	Não
	A emergência do fascismo e do nazismo A Segunda Guerra Mundial: Judeus e outras vítimas do holocausto	Não
	O colonialismo/ Partilha/ Neocolonialismo na África e Ásia. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.	Sim
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	Sim
	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	Não
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura	Não
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	Sim
O mundo pós-guerra Fria, suas mudanças e permanências. Redemocratização do Brasil, transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais dos anos 1990. Era digital: desafios das novas mídias e globalização e imediatismo. O Brasil contemporâneo e suas conexões com a história regional e do tempo presente.	Sim	

Fonte: Espírito Santo, 2020b.

Já no Ensino Médio, a História está associada à necessidade de atender a formação dos sujeitos capazes de realizar uma leitura crítica do mundo, contextualizada com sua realidade. Este componente curricular é apresentado como ciência e procura apresentar um conjunto de eventos, dinâmicas, circunstâncias e sujeitos históricos (ESPÍRITO SANTO, 2020a). A Tabela 02 mostra os conteúdos de História para o Ensino Médio e suas habilidades que contemplam a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Com a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, a disciplina de História só aparece como componente curricular no 2º ano.

Tabela 02: Currículo de História do Ensino Médio

Série	Objeto de Conhecimento	Habilidades com Ensino de História Africana, Afro-brasileira e Indígena
2º ano	História, Tempo e Narrativa	Sim
	Origens da humanidade. Organização Política, Estados e Impérios.	Sim
	Saberes e conhecimentos de diferentes comunidades, povos e sociedades.	Sim
	As mudanças nas formas de trabalho e as transformações ambientais, sociais, econômicas e políticas. Políticas e relações de poder.	Sim
	O Espírito Santo, o Brasil e o mundo diante dos desafios de respeitar os direitos humanos, ambientais, políticos, religiosos econômicos e territoriais.	Sim
3º ano	Recursos naturais e relações sociedade natureza.	Sim
	Imperialismo, conflitos bélicos, econômicos e ideológicos mundiais nos séculos XIX, XX e XXI.	Sim
	A relação entre indivíduo e sociedade.	Sim
	Trabalho, tecnologia e relações de poder. A República no Brasil, seus desafios, conflitos e desdobramentos no presente.	Sim
	O Espírito Santo, o Brasil e o mundo diante dos desafios de respeitar os direitos humanos, ambientais, políticos, e econômicos e territoriais.	Sim

Fonte: Espírito Santo, 2020a.

Como se percebe, ao analisar as duas tabelas, que as Orientações Curriculares do Estado do Espírito Santo possuem inúmeras habilidades que contemplem as leis 10.63/03 e 11.645/08. No Ensino Fundamental II apenas os conteúdos relacionados especificamente a eventos da história europeia, compreendidos como parte da História Geral, deixam de contemplar a temática. Já no Ensino Médio todas as temáticas estão relacionadas às leis. No mais, os conteúdos são abrangentes no que diz respeito a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Quanto aos materiais didáticos, o governo do estado disponibiliza online

E-books com o conteúdo. No link “Educação das relações étnico-raciais” estão disponíveis as obras “Educação das Relações Étnico-Raciais e Modalidades Indígena e Quilombola” e “Raízes: Educação das Relações Étnico-Raciais”. Isso facilita a vida do docente ao buscar recursos na elaboração de suas aulas.

Apesar de o documento curricular demonstrar que a Rede de Ensino do Estado e Municípios do Espírito Santo está de acordo com a legislação, sabe-se que, no “chão da escola” muita coisa é diferente. Nem sempre o docente que ministra essas aulas possui formação adequada para abordar os conteúdos e as temáticas ou não possui sensibilidade suficiente para entender a dimensão que essas habilidades possuem no cotidiano da comunidade escolar. Apesar de o currículo trazer a abordagem, muitas escolas e professores só trabalham o tema no vinte de novembro em eventos que, muitas vezes, reforçam os estereótipos racistas. Outra questão é o tempo corrido das aulas, que nem sempre possibilita aos alunos e docentes discutirem os assuntos de forma mais profunda.

De qualquer maneira, o currículo capixaba procurou abraçar a população negra e indígena que, mesmo sendo maioria da população, é tão invisibilizada em sua cultura. Só da presença desses temas no currículo já demonstra um avanço nas discussões que geraram as leis. Nos primeiros vinte anos da mudança da LDB é necessário entender que muito ainda precisa ser feito para que a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena e a Educação das Relações Étnico-Raciais sejam algo comum e corriqueiro do cotidiano e não uma temática obrigatória. Espera-se que nos próximos vinte anos outros avanços já tenham se estabelecido na sociedade e que essas discussões sejam um caminho sem volta ou curvas.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- ALDESCO, Aldo; TETE, Gleyson. Maioria no ES é descendente de africanos: Pretos e pardos são mais de 50% dos capixabas, aponta o IBGE. **Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo**. 26 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2020/12/40200/maioria-no-es-e-descendente-de-africanos.html>. Acesso em 20 fev. 2022.
- ARAÚJO, Leonor; OLIVEIRA, Osvaldo Martins. Apresentação à Segunda Edição. *In*: MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016, p.20-27.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Ensino de Humanidades**: Estud. av., v. 32, n. 93, mai.-ago. 2018. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n° 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

COLONIZAÇÃO. **Governo do Estado do Espírito Santo** – site oficial. Disponível em: <https://www.es.gov.br/historia/colonizacao>. Acesso em 20 fev. 2022.

DAL GOBBO, Elaine. Racismo: Estado está entre os 10 primeiros colocados do ranking nacional. **Século Diário**. 16 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/seguranca/racismo-estado-esta-entre-os-10-primeiros-colocados-em-numeros-absolutos-e-taxa-por-100-mil-habitantes>. Acesso em 20 fev. 2022.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Currículo ES 2020**. Ensino Médio, Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Vitória, 2020a.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Currículo ES 2020**. Volume 07, Ensino Fundamental – Anos Finais, Área de Ciências Humanas & Área de Ensino Religioso. Vitória, 2020b.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sThSK33jr-NMh5hQxB7VHWmJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 fev. 2023.

FRANCESCHETTO, Cilmar; VENTORIM, Luciano. **Projeto Imigrantes Espírito Santo**. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://imigrantes.es.gov.br/html/historico.html>. Acesso em 20 fev. 2022..

GHIZELINI, André A. Michelato; ALMEIDA, Elisa Monfradini. A formação do território capixaba: ocupação e conflitos em cinco séculos de disputas. **Sinais**, Vitória, v. 24, n. 2, jul.-dez. 2020. Disponível em [file:///C:/Users/Larissa/Downloads/ARTIGO_A+formacao+do+territorio+capixaba_Ok%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Larissa/Downloads/ARTIGO_A+formacao+do+territorio+capixaba_Ok%20(1).pdf). Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

LOUREIRO, Gabriela. Os 10 piores estados do Brasil para ser negro, gay ou mulher. **Portal Geledés**. 09 de março de 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-10-piores-estados-brasil-para-ser-negro-gay-ou-mulher/>. Acesso em 20 fev. 2022.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, mai.-ago. 2012, p. 73-91. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627346005.pdf>. Acesso em 19 fev. 2023.

SILVA, Sandro José. Prefácio: Negros no Espírito Santo – Cleber Maciel. É preciso gritar a Liberdade. *In*: MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016, p.28-45.

CULTURA ÉTNICA NA ESCOLA: REVISÃO DA VIVÊNCIA DE EDUCADORES DO ESTADO DO PIAUÍ, DURANTE O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Andressa da Silva Queiroz¹

Sebastião Fortes de Oliveira Júnior²

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento social do ser humano se inicia durante a infância, mediante as relações estabelecidas com aqueles que o cercam. E, é no espaço escolar onde a criança terá acesso aos mais diversos fatores que poderão auxiliar na construção de uma identidade racial, bem como o desenvolvimento de uma percepção acerca das diferenças raciais (CAPRINI; BECALLI, 2018).

Neste sentido, conforme pontuado por Libâneo (2010), o ambiente ao qual o indivíduo está inserido é de extrema importância para a construção do seu caráter, sendo a família o primeiro grupo em que a criança inicia este processo de socialização. Porém, é no ambiente escolar que se conhece outros grupos sociais e acontece a continuidade da aprendizagem, lugar cuja função é proporcionar às crianças maiores estímulos para auxiliá-los em seu desenvolvimento enquanto seres sociais.

E, por meio da promulgação da Lei n.º. 10.639/2003, se têm a inclusão dos estudos da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras em todos os currículos escolares, o que acaba por contribuir para um cenário de fomento de uma educação antirracista. Desta forma, instituições de ensino passam a ter a obrigatoriedade, no que tange o planejamento de ações voltadas para a implantação de uma diversidade étnico-racial, durante o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, embora a implantação de tal lei signifique um grande avanço para a educação, autores como Pereira (2015), chamam a atenção para a prática de tais objetivos no ambiente escolar, onde em alguns casos, não existe uma

1 Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí; Especialização em Metodologia de Ensino de História (UNIASSELVI); Especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (UNIASSELVI); E-mail: andressa.queiroz379@gmail.com.

2 Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí; Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira (UNIASSELVI); Especialização em Educação, Cultura e Diversidade (UNIASSELVI); Docente da educação básica da rede estadual de São Paulo-SP; E-mail: sebastianfortes@hotmail.com.

preparação, por parte dos

professores, para lidar com a temática das relações étnicas raciais. Sendo assim, colocar em prática as metas e objetivos de tal lei, pode se tornar uma tarefa difícil de ser cumprida.

Nesse sentido, mediante ao que foi exposto, pesquisar e elaborar trabalhos que tratam de temas tão relevantes, como a relação do ambiente escolar com as questões étnico-raciais, é de extrema importância para que se possa verificar como tal discussão vem sendo abordada e trabalhada em sala de aula. Busca-se sob essa prerrogativa verificar se os apontamentos encontrados mediante a revisão literária, realmente se alinham à prática docente de alguns educadores.

Sendo que por meio de questionários aplicados, com docentes da área de história, filosofia e pedagogia, pode ser verificado, embora em escala reduzida e/ou aproximada, como alguns educadores do estado do Piauí abordam tal temática. Enquanto objetivo, o presente trabalho teve por intuito verificar como as relações étnico-raciais vêm sendo abordadas em escolas do estado Piauí, mediante relatos acerca da experiência de docentes durante o processo de ensino-aprendizagem.

O uso do questionário foi essencial para verificar os instrumentos utilizados pelos educadores, para abordar as questões étnicas raciais durante o processo de ensino, bem como compreender a relevância da Lei nº. 10.639/2003 no que tange o processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

O presente artigo possui a finalidade de realizar uma pesquisa de cunho exploratória, acerca da discussão em torno das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Para a elaboração do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, bem como a aplicação de um questionário com 5 (cinco) professores da rede pública de ensino de algumas regiões do estado piauiense. A escolha pelo questionário se deu em decorrência de sua objetividade, além de ser um método de investigação que possibilita respostas mais diretas, com foco na temática a ser trabalhada (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Desta forma, para construção do trabalho, a aplicação do questionário foi realizada com docentes de 6 (seis) municípios do estado do Piauí, sendo estes: Luzilândia, Valência do Piauí, Joaquim Pires, Lagoa do Sítio, União e Teresina. Onde se pôde verificar, como destacado, em escala reduzida e/ou aproximada, a maneira como se delineia a práxis pedagógica de alguns professores do estado do Piauí ao abordarem a temática.

Além disso, para construção do referencial teórico foram consultados livros com abordagens relativas à temática étnica racial no contexto escolar, além

de consulta nos bancos de dados: Google acadêmico e Scielo, no intuito de coletar artigos, teses, e dissertações acerca do tema escolhido.

REVISÃO DE LITERATURA

As discussões em torno das relações étnico-raciais têm ganhado cada vez mais espaço dentro do campo político-educacional, tal fato pode ser visto como um resultado a implantação da Lei n°. 10.639/2003, que levou a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei n°. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tais leis surgem mediante a necessidade de eliminar situações de desigualdades raciais. Onde, segundo Gomes e Jesus (2013, p. 22), a implicação desta lei sinaliza para “avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar”.

Porém, os autores também indicam algumas lacunas em relação aos resultados oficiais originados pela nova lei. Em um estudo publicado dez anos após a criação da lei n°. 10.639, Gomes e Jesus (2013) apontam para a falta de transparência em relação aos resultados obtidos mediante a implantação dos novos recursos.

Muito pouco ainda se sabe sobre o contexto nacional de implementação dessa alteração da LDB e demais orientações legais que a regulamentam na gestão do sistema de ensino e no cotidiano das escolas. Os pesquisadores que atuam no campo das relações étnico-raciais e educação concordam que, embora estejamos prestes a completar dez anos da referida alteração, ainda temos informações pouco precisas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento da mesma (GOMES; JESUS, 2013, p.22).

Gomes (2011) também pontua que, embora a lei seja de extrema importância para as discussões em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), é necessário que haja uma mudança além das práticas pedagógicas. Complementando a mesma lógica, Silva e colaboradores (2023, p. 25), afirma que “é preciso conhecer essa história e estudar acerca da diversidade de metodologias que nos permitem didatizar os conhecimentos no contexto das nossas áreas de atuação na Educação Básica”.

Com a legislação educacional dos últimos trinta anos, objetivado resgatar essas heranças, os instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem ao abordar as questões étnicas raciais se fizeram necessários, mas como existir a práxis apesar do ainda presente preconceito que sobrepõe à valorização? Como o educador poderá transpor as dificuldades de compreensão se o educando não conhece e valoriza a própria história envolta na ancestralidade de origens africanas?

Segundo Freitas (2019, p. 18) “a pluralidade inserida no âmbito escolar traz à tona as verdades, que muitas vezes são escondidas e excluídas por não serem reconhecidas, proporcionando um maior entendimento por parte dos alunos afrodescendentes”. Neste sentido, o aluno, conseguirá entender e valorizar a suas identidades.

O desafio imposto ao escolher e colocar em prática os instrumentos pedagógicos com esse objetivo são: Primeiro, superar o preconceito social em relação às heranças africanas; segundo, buscar atingir a compreensão a respeito da história ancestral e terceiro, tornar os educandos agentes conscientes da mudança social a respeito do próprio passado.

Dentre os instrumentos que podem ser usados para atingir esses objetivos, se pode lançar mão de atitudes vindas do antirracismo e descolonização, isso com o intuito de desconstruir os preceitos estéticos e culturais impostos pela mentalidade eurocêntrica, de maneira mais direta, a produção de cartazes e apresentações orais com temáticas que exaltem a afro brasilidade.

Ainda em relação às vantagens originadas da Lei n°. 10.639/03, Silva informa que:

As Leis 10.639 e 11.645 representam mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica, por possibilitarem a realização de debates antirracistas no país, bem como, a concretização do ensino da história dos povos indígenas e afro-brasileiro nos currículos e espaços escolares (SILVA, 2002, p. 160).

A fala de Silva (2022) diz respeito também à Lei n°. 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, juntamente com a História e Cultura Afro-Brasileira. Esta lei é de suma importância para a valorização dos povos indígenas, gerando discussões em torno da cultura, religião e dos costumes indígenas.

Entretanto, conforme apontado por Oliveira (2006), além da legitimidade de tais leis, é necessário que haja meios para que os objetivos mencionados possam ser colocados em prática. Desta forma, é preciso que o profissional da educação esteja preparado para trabalhar a temática das relações étnicas raciais em sala de aula. Uma vez que, Freitas (2019, p.18) elucida que “ainda existem muitos equívocos a serem esclarecidos a respeito do movimento negro, pois há uma crença de que a manifestação sobre a questão racial não interfere nas escolas, ou seja, se restringe apenas as pessoas do movimento afrodescendentes”.

Neste sentido, além do desejo em trabalhar e apresentar a discussão racial, o professor, deve entender sobre o assunto, para que tais equívocos não sejam cometidos, e consequentemente deslegitimar uma conquista adquirida à

custa de muitas lutas, por direitos conquistados há décadas. Para tal, a formação continuada pode ser um dos primeiros passos para a preparação durante o planejamento escolar. Tal fato se faz necessário, pois, em alguns casos, há professores que durante a graduação não viram ou tiveram contato com tais assuntos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo por pressuposto, verificar como alguns professores de determinados municípios do estado do Piauí estão trabalhando a temática entorno das relações étnicas raciais, foi aplicado um questionário composto por 13 questões, onde os professores foram questionados, acerca da experiência e conhecimento acerca do tema em destaque. Desta forma, os sujeitos da pesquisa foram professores da educação básica, atuantes nas disciplinas de História, Filosofia e Pedagogia.

Perfil dos participantes da pesquisa

Os professores, que aceitaram participar da pesquisa, lecionam no estado do Piauí e possuem formação acadêmica no estado. Abaixo, seguem organizados no quadro 1 os dados acerca do perfil dos participantes envolvidos na pesquisa.

Quadro 1: Perfil dos Professores Participantes

Nome fictício	Tempo de experiência na área	Formação	Cidades em que lecionam atualmente	Especialização na temática
PG	2 anos	Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia	Joaquim Pires	Não possui
PK	18 anos	Licenciatura Plena em História	Teresina e União	Sim, EAD pelo Centro de Formação Antonino Freire.
PB	2 anos	Licenciatura Plena em História	Valença do Piauí	Não possui
PJ	20 anos	Licenciatura Plena em Física; Pedagogia; Espanhol.	Valença do Piauí e Lagoa do Sítio	Não possui
PL	13anos	Licenciatura Plena em Geografia	Luzilândia	Não possui

Fonte: Autoria própria

Como pode ser observado, mais da metade dos participantes possuem mais de 10 (dez) anos de experiência em sala de aula, com exceção dos participantes G e B, ambos com 2 (dois) anos. Além disso, a grande maioria possui formação na área de História, e aqueles que não possuem formação na área, atualmente, são responsáveis pela disciplina de História, com exceção do participante G, que atua na disciplina de Filosofia.

Observa-se também, que os professores (as) com o maior período de experiência atuam em mais de um município. Outro ponto a ser observado diz respeito à formação continuada, aos quais os participantes, com exceção da participante K, informarão não possui qualquer tipo de especialização na temática ética racial. Entretanto, dos 5 (cinco) participantes, 4 (quatro) possuem especialização em outras áreas. Desta forma, observa-se que os participantes possuem algumas similaridades a serem observadas.

ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O questionário aplicado, muito além de verificar a experiência do participante em sala de aula, teve por objetivo observar o perfil do mesmo no que tange à sua preparação acadêmica acerca da temática pesquisada. Tentando assim, observar como tais condições podem, ou não influenciar no processo de planejamento das aulas e nos resultados que serão obtidos mediante tal proposta de ensino.

Desta forma, o questionário se inicia com questões como: tempo de serviço, área de atuação, formação acadêmica, e o município em que presta serviço. Mediante tais questionamentos, foram obtidos os resultados disponíveis no quadro 1. Em seguida os participantes foram questionados acerca do desejo em realizar cursos de formação continuada acerca das relações étnicas raciais, onde ambos responderam possui interesse em realizar uma especialização na área.

Quando questionados acerca de seu entendimento sobre “diversidade étnico-racial”, os participantes frisaram a importância de tal discussão no que tange a vivência em sociedade. Segundo a participante K, o tema é de fundamental importância, pois, no Brasil, principalmente em razão das diferentes origens dos grupos que compõem a nossa formação e identidade, o respeito e conhecimento acerca da origem e identidade do próximo é um dos principais caminhos para uma boa convivência em sociedade.

O participante G chama a atenção para a relação de tais conteúdos com a realidade de grande parte da população brasileira, uma vez que, “tais discussões remetem a nossa própria história, a nossas raízes. Levando em conta a formação social e cultural da sociedade brasileira que tem historicamente em suas raízes

a cultura afrodescendente”. Por sua vez, quando questionada, a participante B, informou que:

O mundo inteiro é formado por povos diferentes e devemos além de prezar o respeito às diferenças, buscar a união entre todos os povos para manter o equilíbrio e a paz. Nas escolas esse conhecimento deve ser ensinado e incentivado desde cedo para que se crie a cultura do respeito e da harmonia independente, de cor, religião, língua etc.

Enquanto que, a participante J afirma que tal assunto diz respeito à “união de pessoas com diferentes origens, histórias, idiomas, religião e cultura”. Por sua vez, a participante L afirma se tratar de um “assunto muito diversificado, por ter uma miscigenação de vários povos e valores e cultura e diversos segmentos para a sociedade de podemos cita os três grandes grupos étnicos: os indígenas, os africanos e os europeus”.

Mediante tais respostas observa-se que os cinco participantes possuem conhecimentos parecidos em relação ao que é “diversidade étnico-racial”. Onde foram apontados elementos que dizem respeito à identidade racial e a participação da escola neste processo de aprendizagem. E, assim como a fala da participante B, Silva e Araújo (2014), também acreditam que o conhecimento acerca da diversidade étnica racial é um tema a ser trabalhado nas escolas.

A escola é responsável pelo processo de socialização no qual se estabelecem relações diversificadas. Além disso, é um espaço que ministra o conhecimento baseado em valores éticos e democráticos, pois a formação consciente do indivíduo está sob a responsabilidade da mesma. É nesse ambiente que a criança desenvolve a capacidade de questionar e passa a ter consciência de sua identidade e a qual grupo pertence. Por isso, a escola deve estar preparada para lidar e trabalhar com tais diversidades (SILVA; ARAÚJO, 2014, p. 04).

Gomes e Jesus (2013), falam a respeito de um conhecimento vago acerca da diversidade racial, onde o processo de ensino aprendizagem tende a sofrer em decorrência do conhecimento superficial de gestores e docentes no que diz respeito às relações étnico-raciais, bem como a história da África. Para Melo (2016) em termos qualitativos, as metodologias didáticas e conteúdos programáticos ainda seguem sem abordar de modo mais incisivo as heranças culturais e materiais africanos, mesmo está exercendo influência direta por mais de trezentos anos, consequência da diáspora forçada causada pelo tráfico colonial de africanos.

Com as leis que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e cotas sociais, os educadores passaram a ter amparo legal para colocar em prática metodologias que abordem a temática. Porém de que maneira instrumentalizar confrontando todo um sistema educacional colonial?

Ao serem questionados acerca dos principais obstáculos para a implantação de conteúdos em torno da temática (étnico-racial), alguns participantes elucidaram para o material escasso em relação ao tema. Como é o caso da participante J, que aponta “as dificuldades em obter recursos didáticos e financeiros, e a necessidade de qualificação dos professores para trabalhar o tema”.

Por sua vez o participante G, aponta que

A implantação dos conteúdos referente ao assunto abordado têm vários obstáculos. Onde se pode observar: a própria comunidade que até certo ponto ainda tem dificuldades e preconceito referente a cultura afro; outro obstáculo a se observar é o próprio sistema educacional que necessita reforçar a abordagem do tema nas instituições ensino.

Ou seja, em concordância com o posicionamento de Silva e Tavares (2018), é necessário que a escola seja um espaço de cultivo de uma boa relação entre todos, agindo na busca por mudanças que possam auxiliar na quebra de preconceitos, e auxiliando no conhecimento entorno das diversidades. Porém, é necessário que as instituições de ensino disponibilizem tempo e material para trabalhar o tema. Conforme pontuado pelas participantes J e B, que afirmam existir uma falta de conhecimento geral acerca do tema, bem como tempo e conteúdo limitado para se trabalhar a temática.

Desta forma, a participante K, também critica o atual sistema de ensino brasileiro, onde, segundo a mesma, “a perspectiva colonial presente na elaboração dos livros didáticos apresentam a temática de maneira reduzida e sem levar em conta pesquisas recentes e participação de especialistas nessa área”. Neste sentido, se observa que “na escola, os currículos mantêm os negros à margem da História, como se fossem invisíveis e não tivessem contribuído para a formação política, social, cultural e econômica do Brasil” (MELO, 2016, p. 05).

Sendo assim, se não conhecermos e estudarmos a história dos nossos ancestrais africanos, como poderemos entender e valorizar as heranças deixadas à custa de muita resistência? Os registros históricos apontam para a perpetuação de um ciclo cujos pontos são: desvalorização, depreciação e esquecimento.

Quando questionados acerca de alguns aspectos da cultura brasileira, que pudessem relacionar a cultura africana, ambos os participantes citaram a culinária, a música, a dança e a religião. Porém, não mencionaram exemplos que pudessem ser associados aos determinados aspectos, com exceção da participante L, que citou a capoeira, o batuque, o Olodum e a música africana (samba). Tal fato demonstra que embora haja um conhecimento acerca de aspectos pertinentes à cultura africana, alguns educadores podem ter algumas dificuldades em falarem sobre quais aspectos podem ou não ser associados à cultura africana.

CONHECIMENTO ACERCA DA LEI N° 10.639/2003

Com a reivindicação não apenas de profissionais da educação, mas também de grupos sociais e políticos diversos, se objetivou que com o respaldo legal, a história de determinados grupos que fizeram e fazem parte da cultura brasileira, fossem incluídos na grade curricular obrigatória do ensino básico. Tais confrontos foram organizados pelo “movimento negro, sendo este um movimento social brasileiro antigo, na qual, foi originado pelos quilombos, que reivindica a liberdade e autonomia, direitos esses que foram conquistados mediante anos de lutas” (SILVA; TAVARES, 2018, p. 03).

Mesmo a LDB representado um avanço bastante significativo na profissionalização da práxis docente, com a exigência de formação específica para atuação e o aperfeiçoamento contínuo dos educadores, alguns conteúdos e suas respectivas temáticas não foram acolhidas em seu texto final.

Desta forma, a lei promulgada em 2003 foi o primeiro passo em direção a um conteúdo programático mais democrático e inclusivo, versou sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, alguns já estudados em determinadas instituições de ensino, porém em caráter facultativo, logo não obrigatório.

Onde, por meio da Lei n°. 10.639/2003, ficou determinado que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira.

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

§Os Conteúdos referentes à História e cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

Desta forma, no intuito de verificar o conhecimento dos participantes, foi questionado o nível de entendimento em relação ao conteúdo apresentado na Lei n°. 10.639/03 das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, e se os mesmos poderiam mencionar alguns aspectos apresentados no documento.

Mediante tal questionamento, o participante G, informou não possuir um conhecimento aprofundado, porém, o mesmo compreende que a lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino

tanto da rede pública quanto da privada. Por sua vez, a participante K, chama atenção para a inclusão de datas comemorativas, afirmando que:

A lei apresenta importantes direcionamentos para o ensino e trabalho do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena, tornado obrigatório. Além disso, apresenta datas significativas que devem ser inseridas do calendário escolar como o 20 de Novembro Dia da Consciência Negra.

A participante L teve um posicionamento semelhante ao apresentado pela participante K. Por sua vez, a participante B, afirma ter lido o documento, porém, não conseguia se lembrar do conteúdo presente no documento. É possível verificar, que alguns participantes possuem um conhecimento vago acerca do documento. A participante J, por exemplo, afirma se tratar de uma lei onde se “torna obrigatória inclusão do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira”.

Desta forma, apenas o conhecimento prévio do conteúdo apresentado no documento, pode não ser suficiente durante o processo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as principais indagações em torno da necessidade de promulgação da lei que se levanta são: Como superar a discriminação e o racismo estrutural se estes são operacionalizados na sociedade e o preconceito muitas vezes impede o ensino e a aprendizagem? De que maneira se podem desconstruir os padrões eurocêntricos de cultura presentes na sociedade brasileira?

Sem dúvidas, a inclusão de um conteúdo voltado para a discussão da diversidade étnico-racial, é o primeiro passo na busca por uma educação igualitária. Desta forma, Moraes e Pereira (2014) defendem que a discussão acerca da diversidade e respeito ao próximo, no que tange às relações étnicas raciais, deve fazer parte do conteúdo de formação docente.

Em concordância, Santana e colaboradores (2022, p.104) aponta que:

Os conteúdos propostos nos cursos de formação de professores contribuirão para diminuir os expressivos índices de desigualdades raciais na educação brasileira, de modo que as pesquisas enfatizam o despreparo dos profissionais da educação para lidar com as situações de racismo no cotidiano escolar.

Macedo (2017) também elucida que, a formação continuada se faz necessária, para todos os professores, independente do tempo de serviço. Na realidade, o autor, aponta que em alguns casos, professores com mais tempo de carreira tende a não se atualizarem sobre tais temáticas, desta forma, é necessário que haja maiores incentivos para que esses professores possam se interessar pela temática.

Desta maneira, Santos (2011) afirma que, além de implantações de leis e da formação dos profissionais, é necessária uma mudança no material pedagógico,

mais especificamente nos conteúdos presentes nos livros didáticos, mediante a implantação de conteúdos com foco na diversidade étnico-racial. E, mediante os relatos dos participantes, é possível observar que o conteúdo presente no livro didático não possui material suficiente para trabalhar o tema em questão, desta forma, o material utilizado se faz mediante pesquisa realizada pelos professores.

Conforme pode ser observado, mediante a fala da participante K:

Já utilizei músicas, filmes e trabalhei com a produção de fanzines que são publicações caseiras sobre temas referentes a História da África, bem como apresentações de danças, culinária, sociedade e situação dos povos originários do Brasil.

A participante B, afirma utilizar “documentários, comparações usando imagens, discussão de situações atuais envolvendo o preconceito e discriminação”. Em sua fala, o participante G afirma que: “Para abordagem do ensino étnico racial eu costumo utilizar como forma metodológica aula expositiva, livros didáticos referentes à abordagem, vídeos, fotos, filmes, slides, etc”. Já as praticantes J e L informaram que fazem uso da pesquisa e coleta de dados.

Ou seja, fica sobre obrigação do professor pesquisar e coletar o material didático a ser usado em aula, e, embora seja parte da função do educador, é essencial que as instituições de ensino auxiliem na construção de um material adequado para tal temática. Onde em alguns casos, o professor terá que pagar, com o próprio dinheiro, para desenvolver um material didático coeso com a discussão étnica racial.

Além disso, quando questionados, em uma escala de 1 a 5, acerca de como avaliariam o material disponível para a discussão das relações étnico-raciais, os participantes avaliaram em níveis de 1 a 2, no que tange o sentimento de satisfação acerca do material disponível nas instituições aos quais lecionam. Uma avaliação relativamente baixa, o que demonstra o nível de insatisfação dos participantes.

Neste sentido, é necessário que haja incentivos para o planejamento de um material didático que contenha um conteúdo inclusivo, e que possa facilitar o entendimento do aluno sobre o tema. Desta forma, é essencial que as políticas públicas estejam envolvidas em tal discussão, auxiliando de forma legal e financeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado teve por objetivo verificar como as discussões das relações étnicas raciais estão sendo abordadas no âmbito escolar, tendo como fonte de análise, questionário aplicado com professores de diferentes municípios do estado do Piauí. Em que se buscou analisar dois pontos de importância, sendo

estes: Abordagem das relações étnico-raciais no processo de ensino-aprendizagem; Conhecimento acerca da Lei n°. 10.639/2003.

Por meio destes dois pontos de debate, foi possível verificar como alguns educadores do estado do Piauí vêm trabalhando a temática em sala de aula. Através da experiência dos participantes, foi possível verificar que, assim como compreendido através da revisão literária, o contato inicial com o conhecimento acerca das relações étnicas raciais é comum entre os educadores e até mesmo de interesse, porém, devido à falta de uma formação na área e os escassos recursos didáticos, tal temática acaba por não ser trabalhada de maneira satisfatória.

Assim, se perceber que a colonização não se restringiu a um sistema econômico, ecoou em todos os âmbitos da organização social brasileira, sendo a educação atingida pela mentalidade em várias frentes, de modo que a principal delas foi o acesso e permanência nas instituições de ensino, há muito tempo predominado pelas classes sociais mais abastadas.

E, embora ainda seja um tema que necessita de maiores observações e discussões em seu entorno, a implantação da Lei n°. 10.639/2003 foi o início para a consolidação de um ensino igualitário, onde os lados são ouvidos e tratados de forma igual. Além de abrir margens para diversas outras discussões, como o caso da necessidade de cursos de formação continuada sobre a diversidade étnico racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei n°. 10.639/2003** que dispõe da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti (org.). **Educação para as relações Étnico-Raciais: experiências e reflexões**. 1. ed. v. 1. Vitória: Edifes, 2018..

FREITAS, Kallyane Bernardino de. **Diversidade étnico-racial no ambiente escolar: Percepção e atuação de professores de uma escola municipal na cidade de Campina Grande- PB**. Monografia (graduação) - UFPB, João Pessoa, 2019.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: Ausências, emergências e a produção dos saberes**. Ibid., v.10, n.18, abr. 2011, p. 138.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo,

Cortez, 2010.

MACEDO, Aldenora. Negar, silenciar, apagar: A gestão escolar frente a educação antirracista. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 22, mar.-jun. 2017, p.385-408.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Thiago da Silva. Formação docente na diversidade étnico-racial. **Caderno Inter saberes**, v. 5, n. 6, dez.-jan., 2016, p.8-25.

MORAES, Emília Murta; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política**. Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, 2014, p. 124.

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógicos. *In: OLIVEIRA, Iolanda de; SISS, Ahyas (orgs.). Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói, n. 7, p. 41-67, 2006.*

PEREIRA, Andreza Rodrigues. **Relações étnico-raciais no ambiente escolar e a valorização do estudo de direitos humanos**. Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) Educação em e para os Direitos Humanos, Brasília, 2015.

SANTANA, Malsete Arestides; MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães; ARRUDA, Rosana Fátima de. Educação para as relações raciais: reflexões sobre ação de gestores e professores acerca das questões raciais na escola. *In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (orgs.). Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios*. Itapiranga: Schreibern, 2022, p.101-108.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e a Lei nº. 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, p. 65, 2011.

SILVA, Joaklebio Alves da; SILVA, Wesley Albino da; ARAÚJO, Sabrina Meyrellis Costa de; SOUZA, Gleyciane Luiza Freire de. Educação das relações étnico-raciais na escola: uma revisão narrativa da literatura. *In: OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; FRANCO, Anderson Ercílio dos Reis; LEITE, Maria Adriana. Formação de professores (as), universidade e educação básica: contribuições para as (trans)formações no ensino: v. 1*. Itapiranga: Schreibern, 2023, p. 21-32.

SILVA, Laíza Kamila dos Santos; TAVARES, Cíntia Baião Barros. Desafios e possibilidades para a discussão étnico racial na escola. **V CONEDU- Congresso Nacional de Educação - Editora Realize**, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA6_ID368_14092018221823.pdf. Acesso em 19 fev. 2023.

SILVA, Thays Leal. Relações étnico-raciais e as leis 10.639/03 e 11.645/08: potencialidades e desafios na educação escolar. *In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (orgs.). Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios*. Itapiranga: Schreibern, 2022, p. 148-162.

SILVA, Teresa Cristina; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. Tecendo olhares educativos sobre o racismo e a discriminação no contexto escolar: reflexões no ensino fundamental I. **Editora Realize - Plataforma Espaço Digital**, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_11_08_2014_21_14_20_idinscrito_573_ca9a4bc40bd3f29cfabaa2a5492504ec.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

FORMAÇÃO DOCENTE E GESTORA NA ERER: OS OUTROS COLONIAIS PASSARAM PELA PORTA?

Dayana da Silva Ferreira¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo enuncia uma das discussões centrais na perspectiva da efetivação das Leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008: a formação docente, formação gestora e dos funcionários e apoio dos espaços formais. Inserida inicialmente na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - n°. 9394/1996), a Lei n°. 10.639/2003 foi promulgada no dia 09 de janeiro de 2003, pelo então presidente recém-empossado, Luiz Inácio Lula da Silva, como herança de lutas vinculadas aos múltiplos movimentos negros coexistentes no cenário temporal dos anos 70 (século XX) e *a posteriori*. Segundo Pereira e Silva (2016), as entidades e os grupos de mobilizações sociais negras vislumbraram contornos estatísticos pautados em análises sócio-históricas desde, principalmente, o momento do pós-abolição até as principais ações político-militantes dos intelectuais que provocaram o surgimento das leis. Como fatores relevantes, tais estudiosos vão elencar os dados numéricos correlacionados à evasão e ao fracasso escolar como enunciadores de um contexto microssocial hostil, estereotipado e opressivo aos discentes negros.

A partir das formulações de Da Silva Kern (2017), os estudos eugênicos pautados entre os séculos XIX e XX, sua difusão estrutural-social e consequentes políticas governamentais moldaram a percepção da sociedade quanto à necessidade de um projeto de mestiçagem vinculado ao ideário de nação civilizada e próspera. O olhar biopsicossocial sobre agrupamentos negros, suas capacidades cognitivas e desenvolvimentos educacionais norteiam até a contemporaneidade os imaginários formativos dos gestores e professores que lidam como alunos afrodiáspóricos nas escolas públicas brasileiras, juntamente aos demais profissionais da Educação acrícticos.

A teorização do “Movimento Negro Educador”, diante de inúmeras ações e interpretações sociológicas atreladas à produção intelectual da Profa. Dra. Nilma Lino Gomes (2019), nos permitiu compilar múltiplas contribuições,

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO); Bolsista-estagiária (DS - CAPES) no Grupo de Estudos Ambientais desde Sur - GEASur; E-mail: dayana.ferreira@edu.unirio.br.

concepções e processos sociais, perante a necessidade de compreensão das desvalorizações e apagamentos impetrados pelas estruturas político-relacionais às epistemologias negras, suas re-existências, suas resistências e seus perfis socioeducativos antirracistas. Esse novo lócus analítico, historicamente fermentado por práticas sociais *burlescas*, alimentou gerações e gerações de herdeiros da afrobrasilidade com narrativas outras, ideais de mobilidade socioeconômica e construções de re-existências educacionais pautadas para as relações étnico-raciais.

Algumas perguntas nortearam minhas escolhas de pesquisa e trajeto formativo atrelado à Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER): primeiramente, por que a necessidade de uma lei para se vislumbrar uma educação harmônica? Qual a relação entre a educação antirracista e as novas perspectivas de uma sociedade globalizada/ informatizada? O que não tínhamos antes que temos agora para tal convocação educativa? E os indígenas, por que só foram alçados ao processo normativo em 2008? Qual é a importância de uma formação docente social, inicial e continuada antirracista? Ao iniciar o texto pela primeira pergunta, a partir de breves e concisas explicações que definem a necessidade de regulação para a implementação de educação antirracista em território nacional, as demais perguntas serão resgatadas ao longo dos próximos itens, relacionando-as ao tema suleador: formação dos profissionais educadores para as novas demandas deste tempo histórico. Os 20 anos de promulgação da Lei n°. 10.639/2003 nos traz questionamentos acessórios: há quantas andam a efetividade de aplicação das diretrizes antirracistas? Avançamos, estacionamos ou necessitamos de novos debates? A política educacional antirracista adentrou às lógicas dos poderes institucionais? Tais perguntas vão desbravar caminhos sobre as formações docentes, as barreiras ao processo e as tentativas de se escalar a dinâmica social colonizada para fins de uma performance educativa mais equânime.

O título, intencionalmente provocativo, alude à expressão popular: *“meter o pé na porta”*, em diálogo aos movimentos sociais e educacionais antirracistas, seu caráter ativista-militante (muito questionado e combatido nos espaços acadêmicos e governamentais) e a importância dos desdobramentos correlatos à DURBAN 2001, na conferência contra o racismo promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). A Conferência Mundial contra Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida diante de uma conjuntura pós-ditatorial na América Latina e demais contextos político-sociais planetários, atribui compromissos ao Estado brasileiro quem culminam, dentre outras ações afirmativas estatais, nas diretrizes curriculares para uma educação antirracista na Educação Básica (CARDOSO; SANTOS; 2022). Este foi o pé que impediu a porta de fechar... Entre brechas e arrombos, desde configurações

normativas a ações efetivas, a EREER tem determinado novos comportamentos nas escolas (ora por pressões político-pedagógicas, ora por demandas das comunidades racializadas). O conceito de outros coloniais (QUIJANO, 2005), trazido ao longo da escrita, é basal para entendermos a sociedade brasileira descolonizada, porém arraigada de colonialidades.

METODOLOGIA

A escrita do artigo será pautada na metodologia de revisão bibliográfica, elencando publicações vinculadas à formação docente, à formação gestora e às políticas públicas curriculares para tais intenções formativas na perspectiva do cumprimento da EREER. Como ponto de partida, as bases de artigos e demais publicações acadêmicas utilizadas serão *SciELO* e *Google Acadêmico*.

Outras pesquisas complementares foram realizadas nas bases supracitadas, periódicos, revistas, bibliotecas e sites informacionais com o objetivo de acionar conceitos basilares para análise pretendida e dar robustez teórico-prática às afirmações/negativas/incertezas sobre a temática tratada.

REVISÃO DE LITERATURA

As análises sócio-históricas do período de 1452 (surgimento da *Bula Dum Diversas*) até os dias de hoje nos permite delinear compreensões acerca da nossa conjuntura social racializada, as disputas situacionais por poderes e narrativas. Conforme descrito por Nilma Lino Gomes:

A discussão e a inclusão da diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores(as) participa desse processo tenso. Dentro de contexto mais amplo, o enfoque específico sobre o segmento negro da população enfrenta uma situação, no mínimo, peculiar: os(a) próprios(as) formadores(as) de professores(as) revelam total desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira. Processos que não são uniformes e sofrem variações no tempo e no espaço (GOMES, 2012, p. 98).

A necessidade de uma formação técnica escolar surge no cenário de uma efetiva implementação da EREER, a partir das perspectivas legais apresentadas através das diretrizes modificadoras da LDBEN: as Leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008. Ao pensar sobre o aprendizado jurídico do “cumpra-se”, a inserção da História, Cultura e Arte da África, das afro-brasileiros e dos indígenas (pindorâmicos) atravessou planejamentos escolares, projetos educativos e conteúdos curriculares, diante de uma enorme resistência dos atores escolares às justificativas raciais que movimentam tais ações pedagógicas e normativas. Tal

imposição reflete inúmeras ações inconvenientes, mal formuladas e, por vezes, reforçadoras de racismos velados em formatos artísticos e/ou cômicos.

Aqui trago uma experiência, enquanto apoio educacional em escola pública de nível fundamental, dentre muitos outros relatos de profissionais da escola básica que pude acompanhar. A prática do projeto pedagógico de culminância, geralmente em sábados letivos, tornou-se ferramenta comum para justificar o cumprimento das determinações da EREER. Em sábado letivo esvaziado, em data próxima ao Dia da Consciência Negra, turmas da escola em questão reuniram-se para realizar algumas exposições, apresentações, rodas de conversas e atividades correlatas ao tema proposto. Uma turma em específico apresentou a música baiana “Negã Maluca, negã maluca, doida, doida, doidá!” (CRISTINA, 2010). A proposta gera um estranhamento de minha parte, contudo pensei sobre a possibilidade de ser uma abordagem recriada, crítica. Eram poucos alunos, dado o esvaziamento normal de atividades extracurriculares aos fins de semana em cidade praiana, estando centralizada no palco uma menina negra retinta. Todos cantavam e dançavam, porém somente a menina preta foi destacada dos demais, caracterizada com uma peruca *black power* e, ao final da música, entoou a plenos pulmões: “Eu sou uma Negã Maluca!”.

Muitas interpretações e consequências podem ser extraídas de tal episódio, mas atendo-me à questão da docência. Em muitos momentos pude acompanhar a turma e a professora responsável. Uma docente com três turnos de trabalho, em dois municípios, que atuava como contratada, o que significa dizer ganhar menos e ter menos direitos trabalhistas assegurados pelo poder público e ter excessiva carga laboral. Guedes (2017), descreve no artigo *A interatividade e a sobrecarga de trabalho docente no Ensino Médio: reflexões sobre a atividade de professores da rede estadual do Rio de Janeiro* “a sobrecarga do trabalho docente... enfatiza aspectos que podem desvalorizar o trabalho do professor, revelando condições de trabalho precárias, não saudáveis e que comprometem a qualidade do trabalho docente” (GUEDES, 2017, p. 17). Com isso, busco chamar atenção para uma rede de sobrecargas que vendam secretária de Educação, gestão, supervisão (coordenação) escolar, orientação educacional e, em última instância, os docentes para a necessidade de maiores aprofundamentos, estudos, atualizações e entendimentos conjunturais para uma produção curricular contínua e condizente às expectativas da EREER.

Estando a formação inicial alijada de disciplinas ou composições curriculares que permitam a inserção de conteúdos obrigatórios sobre EREER na grade formadora da pedagogia e das licenciaturas, algumas faculdades garantem o acesso às disciplinas eletivas/optativas, sendo a escolha discricionária por parte do estudante universitário. Gomes & Jesus arrematam o fio condutor aqui

proposto para um avanço em relação aos processos educacionais desejados:

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

As políticas educacionais e curriculares têm seus meandros produzidos pelos momentos históricos, políticos, econômicos e sociais de um país e das influências externas sobre ele, não sendo diferente para o surgimento da Lei n°. 10.639/2003, com posterior complementação pela Lei n°. 11.645/2008. Diante de um amplo contexto sócio-histórico que vai abordar movimentos abolicionistas, movimentos civis, direitos humanos e direitos jurídico-constitucionais, aciono um fato de relevante influência nas erupções socioeducacionais ocorridas no início do século XXI no Brasil: A 3ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela Organização das Nações Unidas, em Durban, África do Sul.

Em reunião do GT quilombolas e mulheres negras, na Conferência Durban+20 foi notório entre os ali presentes (que também estiveram em Durban) a importância de tal evento, mediante presença massiva de pessoas do movimento negro brasileiro e demais países da América Latina. Esta ação pontual aliada a diversas outras transmutou a realidade educacional, em primeira instância, por vias legais. A importância desta reunião se confirma nos ditos do Prof. Dr. Richarlls Martins ao Radis FIOCRUZ:

O legado mais positivo é ter possibilitado uma mobilização única de atores e atrizes sociais que conseguiram introduzir em âmbito global a pauta racial como elemento fundamental para pensar democracia e desenvolvimento. Em âmbito nacional, este legado segue forte até hoje e pode ser percebido no protagonismo dos movimentos negros, com especial destaque para o movimento das mulheres negras, nas discussões sobre os desafios nacionais. A centralidade do tema racial hoje é ressonância do processo de construção e posterior da Conferência de Durban” (DOMINGUEZ, 2021, s.p.).

Durban, como afetuosamente se apelida o marco histórico, remonta às movimentações que precisaram ser efetuadas em terrenos sociopolíticos locais e internacionais, ao inserir interpretações de intelectuais antirracistas nas

dinâmicas socioespaciais e apresentar um novo *lócus* social sobre afrodiáspóricos/povos originários.

E agora, estamos a empurrar mais um bocado esta porta, a fim de escancará-la para nossas demandas educacionais e sociais? Como parte da força potencial necessária para tais processos socioeducacionais, a formação docente (ou do discente) torna-se um grande desafio a ser encarado. As novas narrativas históricas pautadas nas mobilizações e lutas dos povos indígenas, afrodescendentes e demais grupos étnicos pormenorizados pelas legitimidades institucionais buscam trazer outros olhares para a conjuntura social brasileira, desvelando argumentos e pseudociências racializadas a partir de intencionalidades estruturantes geradoras de outros coloniais. A formação do formador-docente, do professor da Educação Básica, das equipes diretivas e consultivas ainda estão alinhadas com a perspectiva eurocêntrica, conforme descrito a seguir:

Mesmo com a existência de leis como a 10.639/03 e a 11.645/08, cujo objetivo é levar o conhecimento, a cultura e história das populações afro-brasileiras e indígenas à escola, ainda percebemos uma grande resistência dos espaços escolares em transformar sua estrutura, que continua eurocêntrica” (RIBEIRO; GAIA; RODRIGUES, 2020, p. 20).

Os autores supracitados vão colaborar para análises pertinentes aos escritos de Aníbal Quijano, sociólogo de origem indígena, peruano e intelectual teórico-crítico. Quijano (2005) tratou de expor suas composições teóricas sobre as colonialidades e consequentes conformações sociais advindas desta herança do colonialismo. Este diferencia o colonialismo como presença político-territorial, enquanto elabora a colonialidade como resultante sócio-histórica mantenedora de um arranjo racista e hierarquizante, ocorrida a partir do processo de “retirada oficial” dos governos coloniais. Os outros coloniais configuram-se como grupos étnicos determinados como inferiores à raça branca, através de inserções sociais (ciências, costumes, comportamentos etc.) produtoras de gradação, hierarquização e, por conseguinte, desigualdades étnico-culturais evidentes.

A mescla do componente racial a outros fatores reflete, se assim posso dizer, de maneira coerente os ensinamentos contidos nos processos educadores formais e informais, espelhando para o espaço escolar nossas tendências preconceituosas e discriminatórias. Isto perpassa gestores, docentes, discentes e demais atores envolvidos no fazer-escola. A Educação para as Relações Étnico-raciais, enquanto campo teórico-metodológico, apresenta-se gradualmente como uma das alternativas viáveis à criação de novos formatos sociais e educativos. É importante salientar o “gradual” de acordo com as continuidades e rupturas históricas, pois no presente momento passamos por uma reestruturação política e governamental, após cenários de desmontes e apagões institucionais,

principalmente atrelados ao governo de extrema-direita do ciclo 2018 - 2022.

Em conformidade às concepções de macros e micro contextos da sociedade, a EREER encontra-se tensionada entre diversas formas de se pensar a vida, de se agir esta existência e de se pautar o relevante. Ao acionar o conceito de diferença colonial de Walter Mignolo (2020, p. 192) “[atua] através da história do sistema-mundo moderno/colonial, traz para primeiro plano a dimensão planetária da história humana silenciada por discursos centrados na modernidade, pós-modernidade e civilização ocidental”, compreendo os encontros amórficos entre Estado, poderes e grupos sociais interseccionalizados como uma complexidade relacional importante para fins de elaboração, inserção e implementação de modelos formativos antirracistas para os corpos técnicos escolares. As formas com as pessoas se relacionam com as determinações jurídicas, aplicações e prescrições variam de acordo com suas heranças comunitárias, capacidades de compreensão, crenças pessoais, favorecimentos subjetivos, dentre outros fatores. Como se diz no jargão jurídico: “Tem lei que não pega”! Talvez o caminho seja uma “Pedagogia da Vergonha”? Uma “Pedagogia da Exposição”? Intuo que sim. Mas somente isso? Acho que não.

Aqui, já gostaria de pensar sobre maneiras de engajar o fazer-saber escolar antirracista. Entretanto, aborda a modificação referente a n°. 11.645/2008 tem sido algo que ressoou fortemente durante meus estudos sobre tais legislações. Mas afinal de contas, onde estavam as pautas indígenas em 2003? Ao acompanhar leituras e palestras sobre tal questão, deparei-me com uma análise que agrega conhecimentos sobre esse caminho. Nas elaborações de Silva (2000), no artigo: *Escolas em Movimento: trajetórias de uma política indígena de educação*, ao analisar os eventos produzidos por um movimento de professores indígenas, em Roraima, no período de 1988 a 1999, explicitou:

Ficou latente nos debates o fato de as escolas indígenas não estarem conseguindo responder satisfatoriamente aos problemas atuais das comunidades, uma vez que o Estado tem abafado/sufocado/controlado novas maneiras de entender e construir os processos de educação escolar. Prevalece, ainda, a concepção de escola indígena como “adaptação” aos modelos historicamente dominante de instituição escolar. (SILVA, 2000, p. 4).

A preocupação histórica das comunidades indígenas e dos professores mobilizados (a época) circundava em torno da preservação das práticas, modos e culturas destes agrupamentos, cotidianamente bombardeados por influências eurocêtricas que descaracterizava (e ainda o fazem) suas heranças ancestrais. Esse processo de resistência interna preconiza ações inicialmente voltadas para políticas educacionais que pudessem garantir às comunidades pindorâmicas o direito à preservação de suas raízes, culminando em um posterior adentramento aos contextos gerais da educação escolar básica. A partir daí, a lei n°.

11.645/2008 complementa a LDBEN juntamente à Lei nº. 10.639/2008, inserindo o ensino de História, Cultura e Artes indígenas na Educação Básica.

Ainda trago a relevância do momento sócio-histórico atrelado ao aparecimento das mídias sociais. A mídia tem sua nítida influência sobre comportamentos e ditas verdades. A aparição das redes sociais, conforme Silva e Nunes (2016) descrevem: “O ativismo digital conseguiu atuar estrategicamente em um contexto da comunicação convencional e gerou outras formas de produzir informação, auxiliando no exercício da cidadania da população negra” (SILVA; NUNES, 2016 p. 17), capilarizou o acesso e a difusão de informações por usuários com interesses temáticos comuns, interligados por configurações algorítmicas e por pautas específicas. Todos passam a ter direito aos seus espaços de explanações e trocas com alta velocidade de compartilhamentos. A desconfiança de narrativas únicas encampa um processo de produção de novas histórias, de exemplos e, esquematicamente, de apropriação analítica das estatísticas sociais brasileiras para fins de exposição das nossas incoerências. Neste sentido, o uso das ferramentas digitais para a militância negra (e outras) tornou-se fundamental para o espalhamento das propostas e ações voltadas às reformulações educacionais das leis em estudo.

Feito estes breves adendos, recorro a heretópicos devires para acionarmos possíveis, pensáveis e (quem sabe) desejáveis maneiras da formação técnica escolar tornar-se pluriversada em constructos étnico-racialmente equilibrados. Ao vislumbrar alguns ditos de Nilma Lino Gomes (2003), nos primórdios da legislação, identifiquei algumas sugestões correlatas aos pressupostos caminhos para a construção dos processos formativos e a EREER: **a)** representatividade e outras histórias, valorando as contribuições coletivas dos povos africanos e seus descendentes; **b)** obrigatoriedade de disciplinas sobre EREER na formação inicial do quadro técnico; **c)** formação complementar e continuada para todos os educadores escolares; **d)** um olhar atento do poder público ao cumprimento das legislações, incluindo pessoas racialmente críticas; **e)** constância na implementação e abordagem das formulações teórico-práticas sobre a EREER.

Neste ano, a Lei nº. 10.639/2003 completou 20 anos de existência. E as notícias irão chegar aos poucos, a partir das publicações e análises dos pesquisadores do campo. Entretanto, as notícias iniciais não são as melhores. Em entrevista para a Folha de São Paulo, representantes de movimentos negros e intelectuais como a Prof. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Frei Davi do Educafro, a Prof. Dra. Givânia da Silva do Conaq, dentre outros, explicitam suas dúvidas/expectativas quanto aos engajamentos sociais e os processos de inserção da lei. A análise atribui ao movimento negro maior contribuição diante da implementação da EREER no contexto escolar formal, sofrendo com

limitações e descumprimentos do que está previsto junto à LDBEN. E ainda, um distanciamento dos órgãos estaduais e municipais diante de um regimento trazido pela esfera federal, com debates nada ou pouco producentes na perspectiva da mudança de rotas sociais brasileiras (LACERDA, 2023).

CONSIDERAÇÕES IN LOCO

Conforme anteriormente mencionado, propõem-se alguns caminhos de atuação nos moldes da ERER, visando a formação continuada docente na perspectiva de uma educação intercultural e étnica. Em linhas gerais, a formação inicial que preze tal abordagem surge, timidamente, nos currículos formativos docentes, elencada principalmente em disciplinas optativas ou eletivas. Por tensões narrativas, a escolha discricionária permite a manutenção do desconhecimento de contextos socioeducacionais vinculados às realidades dos futuros profissionais da Educação Básica. Um exemplo disso é a utilização de materiais folclóricos ou estereotipados sobre negros e indígenas, além da predominância de fenótipos alvos nos personagens veiculados nos materiais didáticos-conceituais. Recai sobre a formação continuada, está sob a égide das secretarias de educação e suas conformações político-pedagógicas, a responsabilidade por trazer concepções teórico-metodológicas concernentes à implementação das diretrizes curriculares presentes nas Leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008. Estas secretarias, em grande parte, encontram-se superficialmente inteiradas sobre as normativas e orientações pedagógicas produzidas sobre a ERER. A visibilização da ERER na formação inicial/continuada e a disputa pelos territórios curriculares predominantemente hegemônico, como ferramentas de ressignificação dos dados escolares e novas experimentações socioeducacionais, é um campo de batalha dialogicamente complicado. Muitos educadores evitam a temática por questões de proteção no que tange às relações comunitárias escolares ou por não crença nas concepções teóricas racializadas.

A formação de professores e gestores antirracistas permeia inúmeras variáveis sociais, históricas, psicológicas, educacionais e culturais (dentre outras) que escapam à previsibilidade de assimilação, interpretação e difusão dos conteúdos propostos pelas Leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008. Entender como essas relações se dão em espaços de práticas curriculares bem-sucedidas, mal-sucedidas ou nulas (se é que isso é possível), através de pesquisas, observações e recálculos de trajetórias tornar-se um instigante e pertinente desafio para os pesquisadores da área. Como vivência pessoal, percebo que a participação, a integração e a colaboração de educadores antirracistas nos coletivos educacionais tem possibilitado a criação de espaços de resistências, de aprendizados, de acolhimentos psicológicos e da construção de argumentos que legitimem as leis. O

caminhar das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008 ainda é longo, pedregoso e incerto, porém, apesar de todos os pesares, os corpos resilientes ao processo constituidor da nação brasileira mantêm-se na luta por novas conformações sociais que contemplem novas realidades mais que visíveis, quem sabe, mais memoráveis.

REFERÊNCIAS

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 11.645/2008, 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: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 3 mar. 2020.

CARDOSO, Eduardo; SANTOS, Alexsandro. Ajustando as lentes: da conferência de Durban ao plano de implementação das diretrizes curriculares à ERER. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 560-571, 2022. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/185>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CRISTINA, Carla. **Samba da Nega Maluca**. YouTube, 06 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QlaoTOWuDq0>. Acesso em: 16 fev. 2023.

DOMINGUEZ, Bruno. O legado de Durban. **Radis FIOCRUZ**, 2021. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/reportagem/o-legado-de-durban>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 01, p. 167-182, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 10 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, p. 98, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 14 fev. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas

lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei n°. 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 22, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GUEDES, Marcella da Silva Estevez Pacheco. A Interatividade e a Sobrecarga de Trabalho Docente no Ensino Médio: reflexões sobre a atividade de professores da rede estadual do Rio de Janeiro. **Anais da Rede Estrado**, p. 17. 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/062/original/ARTIGO_Redestrado.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

KERN, Gustavo da Silva. As relações entre eugenia e educação no pensamento de Renato Kehl. **Anais ANPEd Nacional 2017**. 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT02_1268.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

LACERDA, Lucas. Lei que estabelece ensino de história e cultura africana completa 20 anos com limitações. **Folha de São Paulo**, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/01/lei-que-estabelece-ensino-de-historia-e-cultura-africana-completa-20-anos-com-limitacoes.shtml>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista lusófona de educação**, v. 48, n. 48, p. 192, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324>. Acesso em: 26 fev. 2023.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. P. da. Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 15 fev. 2023.

QUIJANO, Aníbal et al. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. 2005. In: **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires**. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/3499>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SILVA, Luizete Vicente da; NUNES, Márcia Vidal. Mídia Negra: o movimento negro e a apropriação das mídias sociais através do blog “A cor da cultura” no exercício da cidadania. In: **Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação**, v. 39., 5-9 set. 2016, São Paulo (SP). Anais... São Paulo: Intercom, 2016.

Tema: Comunicação e educação: caminhos integrados para um mundo em transformação. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44576>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa**, p. 4, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bd3MYbqJmmdnwDdzwRQjWNm/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2023.

RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA E SUAS MULTIPLAS FACETAS

Rosana Fátima de Arruda¹

Malsete Arestides Santana²

Nilvaci Leite Moreira de Magalhães³

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise bibliográfica das produções científicas (mestrado e doutorado) desenvolvidas na UFMT e disponibilizadas no Repositório/UFMT, além de olhar para os grupos de pesquisas cadastradas no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para a busca, elegemos a temática Lei nº 10.639/03 e relações étnico-raciais, de modo que a abordagem da pesquisa qualitativa teve o recorte temporal de 2003 a 2022, sendo selecionadas 39 dissertações e 06 teses.

A proposta é fazer um levantamento das pesquisas da pós-graduação de mestrado e doutorado desenvolvidas na Universidade Federal de Mato Grosso e disponibilizado no Repositório da Instituição com foco na temática “Lei nº. 10.639/03” e “relações étnico-raciais”, em que o campo de investigação é da Área da Ciências Humanas e Educação. A análise do trabalho levou em conta o resumo, o ano e a Instituição, tendo em vista que as temáticas se conectam, interagem entre si.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A pesquisa bibliográfica fora realizada durante um mês, por meio do Repositório da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em que se buscou dissertações e teses que se vinculassem as temáticas “Lei nº 10.639/03” e “relações étnico-raciais”, entre os anos de 2003 e 2022. Em 2003 foi o ano que se impôs uma política curricular de inclusão de conhecimentos sobre a cultura afro brasileira, na perspectiva do protagonismo negro em todas as formas de manifestações, contudo, demandou programas, projetos e ações que interpelavam por formação de professores, fosse na formação inicial, continuada e como objeto de

1 Mestra. Secretaria Municipal de Educação Cultura Esporte e Lazer de Várzea Grande. rosanaarrudaead@gmail.com

2 Mestra. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. malsetesantana@gmail.com

3 Doutora. UNEMAT. nilvacimagalhaes@gmail.com

pesquisa da pós-graduação, no sentido de entender a conjuntura didático pedagógica que se dava ou se daria como prática antirracista imposta pela Lei.

A desconstrução das estruturas ideológicas perpetuadas perpassa pelo como as produções acadêmicas se interessam e investigam as relações raciais e as facetas do racismo na escola. A Lei é resultado de conquista do povo negro que exigiu do Estado o reconhecimento, reparação e valorização da cultura afro-brasileira, a começar pela educação. A Educação das Relações Étnico-Raciais é parte do que se impõe a Lei nº 10.639/03 no currículo brasileiro.

Olhar os dados implica considerar que no Brasil o racismo atua fortemente nas estruturas sociais, gerando a partir das diferenças culturais, desigualdades. Neste aspecto, é pertinente afirmar que a estrutura social do Brasil está pautada em dois pilares: o racial e de classe, sendo que a influência de ambos tem sido determinante na colocação do *status quo* na vida da pessoa negra. Então, é basilar fazer uma breve retrospectiva histórica do racismo e suas facetas e das políticas públicas que inserem no currículo escolar a educação antirracista, pois a intensão do artigo é construir um panorama da dimensão qualitativa e quantitativa das teses e dissertações investigadas, os campos de atuação que os pesquisadores tem mais atuado, as lacunas e as intersecções dos achados, pois são conhecimentos que fortalecem o campo teórico das pesquisas acadêmicas e as subvertem em prol do que estabelece a Lei nº 10.639/03.

No levantamento teórico sobre racismo buscamos os teóricos Skidmore (1976), Santos (1983), Nogueira (1985), Schwarcz (1993), Munanga (2010), Costa (2009), entre outros, que discutem as teorias racistas, a condição do negro no Brasil e as influências das teorias nas desigualdades sociais. Para Skidmore (1976), as teorias raciais se incorporaram ao cenário brasileiro por influência europeia e americana como forma de justificar a exploração dos negros e indígenas e, assim, firmar o fortalecimento da nação, além de ser instrumento de poder do branco como superior, ao excluir e negar aos negros e indígenas seus direitos civis. O autor destaca que a construção de raça e nacionalidade no pensamento brasileiro se deu a partir de teorias racistas, e destaca três escolas que se desenvolveram no Brasil: a teoria da poligenia, a teoria do determinismo climático e a teoria social darwinista que, por investidora da elite brasileira, se estabelecem e, hoje, refletem suas mazelas.

Porém, o modelo de estrutura escravocrata e imperialista, de pensar a sociedade brasileira no final do século XX, se apresentaram insuficiente e novas configurações liberalistas se apresentaram e, com elas, surgiram os movimentos anti-imperialistas e abolicionistas redesenhando uma nova organização para a sociedade.

Em 1888, é assinada a Lei Áurea, libertando os escravizados que estavam

na senzala. Para além, o movimento abolicionista reagia à escravidão com a compra de liberdade e ações organizadas de fugas, mas no dia 14 de maio de 1888, um dia após a assinatura da Lei Áurea, os direitos civis, a inclusão social e de cidadania à população negra não se efetivou. Ao contrário disso, os negros se viram à mercê de uma realidade muito cruel e exclusiva, a margem da sociedade (SANTOS, 2005).

O mito da democracia racial, uma das facetas racista que se apresentou no início do século XX, nas configurações republicanas, ao tempo que exercia função simbólica de valor e estratificação, denotou relação igualitária de ascensão social e educacional. O que implica na relação social à meritocracia, todos têm os mesmos direitos e oportunidades, contudo, só não supera os empecilhos aqueles que se limitam, não se esforçam. Nessa narrativa, camuflam a falta de equidade através das políticas universais, ou seja, desconsidera o racismo, ao tempo que o reforça (SANTOS, 1983). Assim, a educação, percebida pela população negra como um caminho de ascensão, não dava conta de responder aos anseios da militância e intelectuais negros. A escola era mais uma instituição que perpetuava a desigualdade racial do que permitia a ascensão social tão desejada (SANTOS 2005; COSTA, 2006).

A partir da percepção, da militância e intelectuais negros, da política do branqueamento⁴ nos livros didáticos que reproduziam a discriminação racial e evidenciavam uma história de invisibilidade e de permanente luta pela liberdade, se construiu inúmeros manifestos de denúncias, protestos e propositivas de pedagogias antirracistas, com o objetivo de erradicar o preconceito, a discriminação e o racismo nas relações sociais, e fora após muitas reivindicações do movimento negro, que se alterou o currículo escolar brasileiro.

A lei n° 10.639/03 alterou a LDB n° 9394/96, estabelecendo à inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira.” Em 2008, a lei n° 11.645/08 complementa a lei n° 10.639/03 e faz incluir o termo indígena, redefinindo a escrita para “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.”

A lei n° 10.639/03, o Parecer do CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e as Diretrizes (2004), são resultados de medidas educacionais que buscam “assegurar o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos

4 Da Mata (1987) apud Jesus (2010, p. 46) a tese do branqueamento significa “Se constitui na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo pensar o país, integrar idealmente sua sociedade e individualizar sua cultura”. Essa fábula hoje tem a força e o estatuto de uma ‘ideologia dominante’: um sistema totalizado de ideias que interpenetra a maioria dos domínios explicativos da cultura.

brasileiros.” (BRASIL, 2004).

Os dados do IBGE (2021), IPEA (2022), que acompanham as políticas universais na educação e em outros setores, indicam condições adversas que impedem a ascensão da população negra, indicando políticas de ação afirmativa. A Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais são resultados de mudanças na forma de fazer políticas públicas, de universais para focais, reconhecendo as desigualdades raciais e sociais. Para Oliveira e Sacramento (2010, p. 240), se configura como políticas públicas focais as “[...] pautadas na equidade racial como princípio” e de ação afirmativa as que “[...] têm o propósito de reparar injustiças cometidas pela sociedade, contra determinados grupos colocados em situação de inferioridade” (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 242).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) assegura a política de reparação, de reconhecimento e valorização, indicando que as ações pedagógicas têm como referência o pensamento filosófico e pedagógico, o princípio da consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate ao racismo e da discriminação da população negra em ambiente escolar.

Nesse sentido, o tripé ensino, pesquisa e extensão do currículo das Instituições Superiores se tornam basilar para o processo de formação de professores, pois interpelam à reflexão significativa, emancipatória e transformadora. Para Fazenda (2008), o docente em formação compreende a necessidade de saber, saber fazer e saber ser. E o conhecimento da prática pedagógica se fortalece na práxis. Munanga (2008) ressalta a importância do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileiro tanto a brancos quanto a negros, como forma de evidenciar socialmente a contribuição dos negros para a emancipação nacional do Brasil e desmitificar os preconceitos e discriminação reproduzidos há séculos, sob o olhar e controle eurocêntrico. O autor propõe o resgate da memória coletiva através da educação, pois diz que com educação, é possível transformar as estruturas eurocêtricas consolidadas em nossa sociedade, que nos gestos, atitudes, comportamentos reforçam a ideia de preconceitos, estereótipos e discriminação contra os negros. Ainda, afirma que a educação é um forte instrumento emancipatório “capaz de oferecer tantos aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2008, p. 13).

Nesse mesmo raciocínio, Oliveira e Sacramento (2010, p. 262), coloca que as mudanças curriculares em educação para as relações étnico-raciais na educação básica têm “caráter permanente e sistemático, com base em pressupostos

que asseguram a atuação competente dos profissionais docentes”. Nesse aspecto, a Resolução CNE/CP 01/2004 no Artigo 3º, parágrafo 2º e no Artigo 5º, sinalizam de quem é a responsabilidade e compromisso pela formação e ensino-aprendizagem, vejamos:

Artigo 3º[...]

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004, p. 01).

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 02).

As Diretrizes Curriculares Nacionais buscam na escola, em especial, na figura do professor, a responsabilidade de “estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares” e quanto à formação inicial e continuada, chama a responsabilidade à Educação Superior, no sentido de dar o suporte teórico pertinente à questão étnico-racial.

OS RESULTADOS DA PESQUISA

O artigo em questão compila numa abordagem qualitativa as produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre as relações raciais e as facetas do racismo na escola nesses quase vinte anos da Lei nº 10.639/03, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 01: Dissertações e teses por gêneros, área de conhecimento e ano que foram produzidas

Ano	Dissertação	Masc.	Fem.	Tese	Masc	Fem	Área De Conhecimento
2003	-	-	-	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2004	-	-	-	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2005	-	-	-	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2006	1	-	1	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2007	-	-	-	-	-	-	Ciências Humanas e Educação

2008	-	-	-	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2009	-	-	-	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2010	-	-	-	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2011	-	-	-	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2012	3	-	3	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2013	2	1	1	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2014	1		1	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2015	6	1	5	1	-	1	Ciências Humanas e Educação
2016	6	1	5	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2017	5	1	4	1	-	1	Ciências Humanas e Educação
2018	6	4	2	-	-	-	Ciências Humanas e Educação História e Geografia
2019	4	1	3	2	1	1	Ciências Humanas e Educação História e Geografia
2020	2	1	1	2	-	2	Ciências Humanas e Educação
2021	3	-	3	-	-	-	Ciências Humanas e Educação
2022	-	-	-	-	-	-	Ciências Humanas e Educação

FONTE: Elaboração própria.

Observe que no Quadro 1 foram analisadas quarenta e cinco produções acadêmicas, entre Dissertações e Teses, sendo 39 (trinta e nove) dissertações e 06 (seis) teses. A maioria das pesquisas são desenvolvidas pelas mulheres; das 39 (trinta e nove) dissertações, 29 (vinte e nove) são produzidas por mulheres e 10 por homens. Das 06 (seis) teses, somente uma é produção masculina. Os anos de maiores produções dissertativa estão entre 2015 e 2018, de modo que entre 2019 e 2020 somam o maior volume de teses. De 2003 a 2011 não identificamos produções acadêmicas que remetesse ao campo de procura, somente em 2006 encontramos uma dissertação. Contudo, Gonçalves (2015), ao traçar a biografia do NEPRE/UFMT, cita outras pesquisas desenvolvidas na pós-graduação, no Instituto de Educação

As 45 (quarenta e cinco) produções estão vinculadas a Universidade Federal de Mato Grosso, ao Instituto de Educação, nas linhas de pesquisas Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas (Grupo: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação); e, Movimentos Sociais, Política e Educação Popular (Grupo: Movimentos Sociais e Educação e Relações Raciais e Educação). As produções, na sua maioria, estão ligadas as linhas de pesquisa do Movimentos Sociais, Política e Educação Popular (Grupo: Movimentos Sociais e Educação e Relações Raciais e Educação), espaços onde as temáticas são mais recorrentes e aos quais os professores fazem parte do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Relações Raciais e Educação.

Entre as dissertações pesquisadas estão: Leite (2006); Santana (2012); Nascimento (2012); Marques (2012); Magalhães (2013); Paulino (2013); Arruda (2014); Mendes (2015); Ribeiro (2015); Godoi (2015); Ferreira (2015); Silva (2015); Oliveira (2015); Céspedes (2016); Perotoni (2016); Vieira (2016); Carvalho (2016); Nunes (2016); Lobo (2017); Dias (2017); Costa (2017); Campos (2017); Moreira (2017); Mendes (2018); Silva (2018); Costa (2018); Périgo (2018); Sodré (2018); Neves (2019); Penha (2019); Santana (2019); Lima (2020); Felipe Teixeira (2020); Cunha (2021); Freitas (2021); Santos (2021). As teses são de Gonçalves (2015); Guimarães (2017); Batista (2019); Magalhães (2019); Silva (2020); Paz (2020).

Ao avaliar o resumo das produções, muitas por meio do método de revisão sistemática de Davies, fizemos a leitura dos títulos, resumos, palavras-chaves e dividimos as discussões em três grupos: a Lei n° 10639/03; o currículo escolar e a formação de professores.

Os títulos se apresentam com a intensão de instigar a percepção do leitor para problemáticas sobre a implementação da Lei n° 10.639/03, nos territórios quilombolas em instituições de Educação Básica e Ensino Superior, articuladas as dimensões pedagógicas de uma educação antirracista. Ainda, formação de professores é tido como objeto de reflexão e instrumento de transformação e enfrentamento do racismo. Nesse sentido, as políticas públicas de ação afirmativa tecem a base da fundamentação e sucesso da implementação da Lei nos ambientes educacionais (GONÇALVES, 2015).

A temática religiões de matrizes africanas, na perspectiva da LDB, aparece em apenas uma dissertação (VIEIRA, 2016), e revela a resistência de professores em trabalhá-la como objeto de conhecimento, manifestação cultural, quando a intolerância religiosa impede que as estratégias de eliminação do racismo aconteçam. O tema é de extrema relevância, mas representa uma categoria que precisa de mais pesquisas e investigações para reduzir as fragilidades metodológicas, no sentido de fortalecer o arcabouço teórico e argumentativo a ser

disponibilizado para estudo e aplicação no currículo escolar.

As palavras-chaves que mais reverberaram entre as produções foram: racismo, quilombo, educação escolar quilombola, relações raciais e étnico-raciais; educação escolar, políticas públicas (ações afirmativas), identidade, formação docente, alunos negros, narrativas e Lei nº 10.639/03.

Os documentos oficiais em torno da Lei nº 10.639/03 interpelam para as instituições educacionais a necessidade de reestruturação escolar, tanto no discurso como na prática, de forma a reorganizar o currículo, no que concerne a inclusão de ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e no desenvolvimento de políticas públicas voltadas as formações de professores. Nesse sentido, as pesquisas vinculam o currículo às questões étnico-raciais, educação escolar quilombola, desempenho escolar, identidade e políticas públicas e ação afirmativas. Para Lopes e Macedo (2011), toda prática curricular está envolta de relações culturais, sociais que interagem com os envolvidos num processo educativo emancipatório, porém, há de se considerar a existência do modelo de reprodução de ideologia e hegemonia de poder, que absorve o processo educativo e infere na relação o interesse do dominador.

Nessa perspectiva, as produções acadêmicas apontam para a preocupação dos pesquisadores com o currículo, o que nos faz compreender que o currículo escolar, na tendência progressista, “passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social produzida por intermédio do currículo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29). Assim, o currículo escolar tem poder, poder de significar, de dar sentidos e homogeneizar o que tem definido como prática pedagógica e formação de professor.

Para a inclusão dos conteúdos curriculares da história e contribuições da cultura afro brasileiro e africana, é preciso que o professor tenha os conhecimentos e saberes pertinentes ao currículo, fundamentação teórica crítico-social, reflexão teórico prático, considerando os conflitos sociais e a subjetividade. Além disso, o professor precisa das competências para articular os conteúdos propoentes do currículo e intervir intencionalmente em práticas discriminatórias e preconceituosa do ambiente escolar e social, configurando em ações que desconfigurem as desigualdades (LIBÂNEO, 1984).

Para quebrar a hegemonia de poder e ideologia que perpassa sobre o currículo, é preciso avançar ir além do aceitar a diversidade como um desafio, é tomar a decisão, responsabilizar e inferir sobre o currículo, de forma a contemplar as histórias, o conhecimento étnico-racial subjugado a margem da sociedade. (GOMES, 2011). Para Gomes (2011), a implementação da Lei nas escolas públicas, reflete sobre as condições reais (política, social, física e de formação de

professores) de práticas educativas sobre relações étnico-raciais, em detrimento ao que as Diretrizes colocam como prática pedagógica, e discorre que

A implementação da Lei n.º 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e serviço dos profissionais da educação e gestores (as) do sistema de ensino e das escolas (GOMES, 2011, p. 24).

Como se vê, a maior dificuldade de implementar a lei está na criação de políticas que criem recursos públicos para maior investimento na formação inicial e continuada dos professores, nas produções de materiais didáticos e paradidáticos, na perspectiva da lei. As produções pouco incidem sobre a formação como assunto principal, porém, em face ao combate ao racismo e a construção de uma pedagogia antirracistas, a tese de Gonçalves (2015) explana a biografia do NEPRE/UFMT e expõe a política curricular da Universidade na construção de uma base formativa sobre a formação de professores na formação continuada e na pós-graduação. Para Gomes e Silva (2011, p. 14), o desafio para a formação é articulá-la à temática das relações étnico-raciais, afirmando ser pertinente estudos que focalizam “as histórias de vida, o desenvolvimento profissional, a formação de professores reflexivos e de novas mentalidades.” Essa abordagem tem se mostrado relevante nas pesquisas e discussões de caráter pedagógico, relativo à construção da identidade, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça e de trabalho, ou seja, as questões étnico-raciais se fortalecem quando articulada à formação de professores e às práticas educativas escolares e não escolares.

Desse modo, a formação de professores proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações raciais, nos interpelam a ir além de aprender teorias e técnicas, de atender a alguns princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas a ter formação integral⁵, de modo a desenvolver consciência da própria competência pedagógica e intencionalmente inferir na desnaturalização de práticas e teorias que não tem como princípio o respeito à diversidade.

Por isso, é preciso avançar, ir além do aceitar a diversidade como um desafio, é tomar a decisão, responsabilizar e inferir sobre o currículo conhecimentos pertinentes as relações étnico-raciais (GOMES, 2011).

5 SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. 2011. Argumenta sobre a formação integral considerando três esferas: trabalho, vida social e cultura simbólica, baseada em projetos educacionais sustentados na prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante ao estudo, a Lei nº 10.639/03, as relações étnico-raciais, as políticas públicas e a formação de professores, são os elementos que delinham os apontamentos das pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Para a formação inicial e continuada, é preciso decisões políticas que reflitam de fato no campo educacional, pois, quando atendida nas dimensões necessárias, multiplicam-se em possibilidade de ascensão social e reconhecimento da identidade racial.

Enfim, a prática educativa sobre a questão racial está envolta a uma série de articulação de ações políticas e pedagógicas, que devem ser definidas em políticas públicas tanto no âmbito da ação federal, estadual, municipal até chegar ao plano tácito da escola, atendendo a Lei nº 10.639/03 e a outros documentos que favorecem a formação de professores e inclusão de conteúdos da história e cultura afro brasileira e africana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: https://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf . Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645/08, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução nº.1 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

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

COSTA, Cândida Soares. **A População negra na história da educação brasileira**. 2009. <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/CANDIDA%20SOARES%20DA%20COSTA.pdf> . Acessado em 17/07/2012.

COSTA, Cândida Soares. **Discriminação racial no contexto escolar: percepções de alunos e professores.** **Cadernos NEPRE**, n. 2-3, p. 69-78, 2006.

FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AEZEVEDO, João Pedro (Orgs.) **Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação/organização**, Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3. ed., Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **O NEPRE e a Implementação da Lei 10.639/03 no Estado de Mato Grosso.** 2015. 131f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por Cor ou Raça no Brasil/IBGE/BRASIL.** 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html> . Acessado em 12 de fevereiro de 2023.

IPEA. **Retrato das Desigualdades Gênero e Raça.** S/D. 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>. Acessado em 12 de fevereiro de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo.** Cadernos PENESB, Niterói, n. 12, p. 169-204, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queirós, 1985.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica Pereira do. Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação - o diálogo teoria/prática na formação de professores do magistério. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, 2010.

SANTOS, Neuza Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**. Campina Grande, v. 13, n. 12, p. 121-132, jul./dez 2011. Disponível em: http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v13n2/01_arius_13_2_formacao_docente.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VIEIRA, Maurício Benedito da Silva. **Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

SAIR DO PAPEL: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ananda da Luz Ferreira¹

INTRODUÇÃO

É possível desenvolver uma educação antirracista por intermédio das Literaturas Infantis? Quais livros usar nessas práticas pedagógicas? Todo livro é bom? Como desenvolver um projeto sem perder o literário? Essas foram questões que atravessaram o projeto *Karingana wa Karingana* que desenvolveu oficinas de formação com professoras da Educação Infantil (EI), no Extremo Sul da Bahia, no intuito de promover práticas pedagógicas antirracista a partir do uso de Literaturas Infantis. Para a materialização das oficinas houve uma necessidade de investigar os saberes prévios das professoras participantes da oficina, então foram aplicados questionários e entrevistas para que os resultados contribuíssem para o planejamento da ação formativa. O formato de oficina e não curso foi pautado na perspectiva apresentada por Candau (1999) que afirma promover participação e aproximação, além de proporcionar trocas de saberes entre os/as participantes, por ser um espaço de construção coletiva de saberes. O formato oficina corroborou com a proposta da ação que era ofertar formação a partir das lacunas apresentadas pelas docentes durante as investigações prévias, além de sensibilizá-las à temática. Nóvoa (1988, p. 115) reflexiona que as formações de professores devem dialogar com suas histórias de vida, “é evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro”; foi, na concepção da formação, preocupação que os conhecimentos compartilhados dialogassem de forma crítica com as práticas das docentes dentro e fora da escola.

DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

A formação foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Contos de Fadas. O espaço educacional, segundo o censo de 2018, tinham 170

1 Doutoranda em Difusão do Conhecimento (DMMDC – UFBA/UNEB/IFBA). Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER-UFESB). Pedagoga com especialização n' O Livro Para Infância (Casa Tombada). e-mail: anandaluzananda@gmail.com

crianças, entre 4 e 6 anos, matriculadas e 22 funcionárias entre concursadas e contratadas, destes 9 eram professoras. A estrutura da escola, até dezembro de 2019, não possuía biblioteca e nem sala de leitura, o pequeno acervo de livros era organizado em uma sala que acolhia secretaria, direção, sala de professores e atendimento aos responsáveis; outros poucos livros em sala de aula, no armário das professoras e/ou caixas de leitura.

Nas análises das entrevistas e questionários, constatamos que o perfil das professoras, acolhidas pela formação, eram de profissionais mulheres, concursadas, graduadas em pedagogia e com especialização na área de Educação. Todas as entrevistadas responderam ter mais de 10 anos de experiência na Educação Básica, mas a maioria apontou ser a primeira atuação na EI. Apenas 2 disseram ter mais de 10 anos de experiência na EI.

Ao responderem o questionário sobre conhecer a Lei nº. 10.639/03², somente 2 professoras disseram não conhecer a lei e 2 responderam abordar a temática com frequência para suas aulas. Entretanto, nas entrevistas demonstraram que as ações nem sempre eram de cunho pedagógico e sim de intervenção em conflitos entre as crianças, como confirma a fala da professora Sara³:

A gente faz no cotidiano, a gente sempre faz com eles quando surge apelido. A gente vive [a temática] no dia a dia com eles, sempre. Mostro que tem a pessoa branquinha, a moreninha, a pretinha, mostro para ninguém se sentir desprezado. Para todos se sentirem iguais (Entrevista, 2018)

Essa declaração evidencia uma interpretação equivocada da legislação e do que é uma educação para as relações étnico-raciais. É importante compreender que não é o espaço de ações pontuais, onde se trata do conflito racista somente na hora que acontece, mas sim o espaço que trabalha diariamente a diversidade para promover, de fato, uma educação transformadora e dialógica. Deve-se pensar as ações *cotidianamente* para que as crianças reflitam criticamente que não há igualdade e sim diferenças a serem respeitadas em sua essência e, principalmente, que se tenha acesso e visibilidade as histórias e culturas dos povos negros e também indígena; e de forma interdisciplinar. É no *cotidiano*⁴ que realizamos uma educação antirracista, nas práticas pedagógicas diárias e não ano a ano, nas datas comemorativas ou em intervenções de conflitos racistas é apresentando as diversas

2 Lei que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) trazendo a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Em 2008, foi modificada pela Lei nº 11.645/08 que acrescenta história e cultura dos povos indígenas brasileiros.

3 Os nomes das professoras foram trocados para preservar suas identidades.

4 “Cotidiano porque tem que ser diariamente, não de ano a ano, como brincava com as palavras a professora Azoilda Loretto Trindade quando, em suas aulas na graduação de Pedagogia, nos colocava a urgência de debater as relações étnico-raciais na nossa área de atuação.” (FERREIRA, 2019, p. 20).

narrativas sobre a nossa história, não somente a perspectiva do colonial.

Há 20 anos foi incorporada na LDB a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação. Apesar dos avanços nas discussões, formações, pesquisas e produções de materiais didáticos, é notório que há muito que se fazer sobre a implementação da lei. A legislação traz um respaldo importante para quem já concretizava uma educação antirracista, como também evidencia o debate na sociedade que é um aspecto de grande relevância. Pois, como pontuado pelas professoras, a maioria conhece a obrigatoriedade da temática, mesmo que não a façam:

Quebrar o silêncio reinante sobre a temática das relações etnicorraciais foi uma das maiores conquistas dessa lei. O silêncio é pernicioso, com consequências terríveis quando impera na escola. A escola tem responsabilidades, não pode se omitir nem se calar. Eleger o silêncio traz consequência (PEREIRA, 2013, p. 12)

Necessita-se que caminhemos para além da lei; resultantes de pesquisas, estudos, lutas e articulações políticas dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro (GOMES, 2017). Mas é urgente sair do papel e adentrar todas as salas de aula para garantir que as ações e saberes sobre as culturas e histórias africanas e afro-brasileiras sejam realizadas por todos/as educadores/as, pois é um direito da criança conhecer sua própria história, de modo que os afro-saberes, o reconhecimento da contribuição e presença histórico-cultural negra no Brasil, pulsem para além do dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. É importante que as histórias da população negra sejam para além da escravidão, que os príncipes e as heroínas possam ter muitas caras. Enfim, para que todo o povo brasileiro se sinta representado nos espaços escolares e todas as professoras tenham possibilidades de emergir outras epistemologias, para assim, construir uma educação antirracista.

Nessa direção, foi relevante conhecer como pensa e quais as trajetórias das educadoras que iriam participar das oficinas, para que os conhecimentos trocados pudessem realmente dialogar de forma crítica e transformadora com suas práticas dentro e fora da escola. Para constituir uma formação que evidenciasse os conhecimentos não acessados pelas professoras em suas trajetórias, bem como provocá-las à necessidade de buscar novos conhecimentos que vão além dos que foram apresentados nas oficinas. Assim, a formação foi realizada em duas etapas: a primeira ocorreu em dois turnos, no matutino e no vespertino, para acolher a disponibilidade de horário das professoras, na escola e contou com a presença de todas as professoras e outras funcionárias que tiveram interesses, um total de 14 pessoas; a segunda oficina foi realizada na Universidade Federal do Sul da Bahia, em um único turno, com 13 pessoas.

A PRIMEIRA OFICINA

Para o desenvolvimento da oficina foi necessário criar estratégias de sensibilização das professoras sobre a necessidade de abordar a temática, visto que a maioria não tinha conhecimento da lei, bem como demonstrava que não sabia como trabalhar o tema em sala de aula. A dificuldade de abordar a temática em seus planejamentos ficou perceptível na fala da professora Roberta quando questionada sobre o porquê de não trabalhar histórias e culturas africanas e afro-brasileiras: “De repente é o como vou trabalhar, uma deficiência minha, na minha formação”. Apesar de reconhecer as ausências de conhecimentos, o não saber como fazer é reflexo de uma falta de instrução sobre o tema, quanto menos souber sobre o tema menor a possibilidade de intervir:

Procura-se instrumentalizá-los/as decodificarem as vozes, os silêncios, os silenciamentos e as práticas discriminatórias produzidas e reproduzidas dentro da escola, por meio das quais se limita a formação de pessoas críticas e reflexivas, que respeitem e explorem a riqueza das diferenças, recusando-se a transformá-las em desigualdades (SILVA, 2001, p. 67).

Diante das informações recolhidas nas entrevistas e questionários, foi notório que os saberes sobre as relações étnico-raciais permeavam o pensamento comum, carregado de preconceitos provenientes de nosso contexto histórico que ao invés de combater reiteram o racismo. Convidando para refletir sobre isso, a primeira oficina foi estruturada e ocorreu em quatro etapas. No primeiro momento foi realizada uma brincadeira: *Adivinha quem é?*, na qual eram apresentadas características de pessoas famosas do cenário nacional e internacional para as professoras responderem a primeira pessoa que viesse na cabeça, como, por exemplo: “Escritora importante de literatura infantil, fez doutorado, professora universitária, tem publicações em diferentes espaços. Quem é?”. Todas as pessoas que participaram da oficina, tanto de tarde quanto de manhã, responderam Cecília Meireles ou Ana Maria Machado quando a resposta correta era Kiusam de Oliveira. Ou quando apresentei Ruth de Souza, que fez teatro em *Havard* e que atuou em numerosas peças teatrais, novelas e filmes, além de ter frequentado a região devido a sua casa em uma praia próxima, ouvi de uma professora: “Nossa!!! E ela era minha vizinha na praia, nunca imaginei”. Todas as personalidades apresentadas nas brincadeiras, quando reveladas, causavam surpresa, desconhecimento ou vaga lembrança, comprovando que os espaços de protagonismos são raramente associados às pessoas negras.

A dinâmica teve o intuito de sensibilizar as professoras sobre o porquê de não ter pessoas negras em destaque na sociedade, ressaltando que essas ausências ocorrem mesmo existindo profissionais com sólida formação e uma ampla atuação em sua área. Assim, emergiu o debate sobre a importância e urgência

das escolas desconstruírem o racismo presente na sociedade que ao invisibilizar corpos, torna o espaço sem diversidade, o que é ruim para todas as crianças, sejam elas negras ou não, pois, como Cavalleiro (2017) apresenta em seus estudos sobre infâncias negras, as representações preconceituosas são internalizadas sem serem questionadas e se consolidam socialmente:

uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto (CAVALLEIRO, 2017, p. 19-20)

Com a brincadeira foi possível perceber o quanto o racismo é institucionalizado no país, pois constitui desigualdades pautadas na raça e permeiam instituições que vão de grandes empresas privadas. O Geledés produziu um documento em conjunto com a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFemea) (2016, p. 17), em que é possível constatar como o racismo institucional opera: “de forma a induzir, manter e condicionar a organização e ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial.”. Com a atividade realizada ficou explícito que cada uma das personalidades apresentadas na brincadeira não tem visibilidade em suas áreas de atuação, “uma morte em vida: a invisibilidade” (TRINDADE, 2014, p. 09). A brincadeira reflete o racismo nas instituições escolares e como as crianças precisam se ver de forma positivada para se sentirem pertencentes à escola. Trata-se de pensar nessas instituições como um lugar de bem-estar, em que outras relações de afetos vão se constituindo, principalmente na EI que “representa um primeiro passo na sociedade” (VANDENBROECK, 2013, p. 15).

No segundo momento, no debate sobre representatividade, suas ausências e como essas práticas fortalecem a construção do racismo, foram distribuídas imagens que demonstravam práticas racistas e de resistência ao racismo em várias esferas sociais. Fomentou-se o debate da construção social do racismo e a necessidade de repensarmos os currículos escolares, pois “aprendemos a ser racista, a reproduzir e produzir o racismo, logo, se é assim, também podemos aprender a não ser racista, a não produzir e a não reproduzir o racismo” (TRINDADE, 2008, p.46). As imagens trouxeram reflexões sobre o quanto a escola não está descolada da sociedade e sobre o próprio fazer pedagógico, ou até mesmo sobre suas atitudes na sociedade, reconhecendo-se a necessidade de transformação, pois, como Cavalleiro (2001, p. 10) destaca devemos pensar e repensar nossas práticas “para que as escolas brasileiras não sejam as últimas a

banir de seu cotidiano o racismo, a discriminação e o preconceito”. Ainda porque há possibilidades de mudanças reais quando a escola se sensibilizar que está ligada à vida e as educadoras se conscientizarem que tudo perpassa pelo direito das crianças à educação, os saberes devem ser críticos ao lançar olhares de como a sociedade funciona, para que assim haja objetivamente mudanças (FREIRE, 2000; 2001). Freire (2000) também diz que as transformações na vida das crianças e, conseqüentemente, na sociedade só são possíveis se todas acessarem uma educação de qualidade, sejam ricas ou pobres, negras ou não negras, qualquer criança acessando seu direito de bem aprender.

As reflexões ficaram visíveis nas falas das professoras, ora apontando que não se atentavam ou não questionavam ocorridos similares às situações postas pelas imagens, ora reconhecendo o quão racista é quando se calam. Quando as professoras trazem suas experiências para a formação, reconhecendo preconceitos, abrindo-se à problematização para repensar ações educativas que dialoguem com as diversidades, é um avanço. Munanga (2005) traz a reflexão de que uma das atitudes mais importantes para todas as pessoas é o reconhecimento do racismo em nós e na sociedade, pois só quando compreendemos em nós o racismo, reflexo social, podemos mudar atitudes para então contribuir na transformação da sociedade. Com isso, durante o debate foi colocada a importância de que as professoras revisitassem suas ações e avaliassem-nas constantemente para desconstruir práticas racistas, reconhecendo-as e compreendendo como se consolidaram histórica e culturalmente.

Partindo desse debate mais amplo, as educadoras foram convidadas a refletir o currículo da EI em diálogo com os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (VCAB) sendo “possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros” (TRINDADE, 2010, p. 13). Ou seja, tudo que os povos africanos, sequestrados do seu continente, trouxeram e reconstruíram como “princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características [...] que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural.” (TRINDADE, 2014, p. 132)

Em suas reflexões sobre a educação para a primeira infância, Trindade (2010; 2014) faz um convite para redescobrirmos a África e percebermos o quanto desse continente plural temos em nossos múltiplos modos de ser Brasil. Os VCAB propostos para reflexão por Trindade são: circularidade, ancestralidade, oralidade, religiosidade, energia vital, ludicidade, memória, territorialidade, comunitarismos, musicalidade e corporeidade e convidam para uma educação pautada nas diversidades, principalmente na EI onde as crianças têm como um de seus direitos o autoconhecimento: “conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus

grupos de pertencimento” (BRASIL, 2018). São 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimentos que estruturam as práticas pedagógicas da EI: conhecer-se, brincar, participar, explorar, expressar e conviver que estão em consonância com o “construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018). Todos os direitos têm diálogos com os VCAB. O brincar, por exemplo, tem muito da corporeidade, pois a criança percebe seu corpo em diálogo com outros corpos, também podemos ver a ludicidade que envolve a alegria e o gosto pelo riso (TRINDADE, 2008; 2010; 2014).

Ao lermos os direitos das crianças na BNCC⁵ não há como ignorar as relações étnico-raciais, pois existem modos de conviver e brincar na sociedade carregados de memórias ancestrais e valores vindos da África perpassando por todos os direitos. Além dos direitos, a BNCC foi estruturada em campos de experiências⁶ que dialogam com os VCAB. É relevante sublinhar que a orientação de uma educação antirracista está destacada em outros documentos oficiais, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCNEB), sendo apresentada como uma das condições para organização do currículo:

2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil. As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeiam as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade (BRASIL, 2013)

Na etapa final e quarta parte da oficina, foi apresentada a proposta de que as Literaturas Infantis de temáticas Afro-Brasileiras e Africanas ou com personagens negras sejam uma estratégia para a efetivação da Lei n°. 10.639/03. Compartilhou-se a importância das literaturas e dos livros levados para as professoras conhecerem. Os livros escolhidos para a oficina cumpriram o papel de ampliar o conhecimento de obras literárias sobre a temática produzida, visto que na biblioteca da escola o número era limitado. No questionário aplicado antes das oficinas, foi solicitado que cada professora citasse pelo menos 3 obras infantis com temática africana e/ou afro-brasileiras que conhecessem, sendo: *Menina Bonita do Laço de Fita* com 6 citações; *O Cabelo de Lelé* com 2 citações; *As Tranças*

5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento normativo para a educação brasileira, pública e privada, sobre a elaboração curricular e sua obrigatoriedade.

6 “Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2018, p. 38).

de *Bintou*, *Sumaúma*, *Obax*, *Negrinho do Pastoreio*, *Saci Pererê*, *Maculelê*, *Histórias Africanas*, *A cor da vida e Bruna e a Galinha de Angola* cada um com 1 citação; e 9 respostas sem preenchimento. Fale ressaltar serem 9 professoras, contabilizando 27 respostas.

Outro critério estava pautado em escolher livros que não trouxessem a figura do negro estereotipada, como no caso do *Negrinho do Pastoreio*, obra citada pelas professoras. Para isso, foram selecionados livros que não apresentassem a pessoa negra como escravizada, como empregada doméstica, em situação de violência, idiotizado ou a África somente em molde colonial, como provoca Lima (2005). A escolha foi por livros que mostravam, tanto na narrativa como nas imagens, representatividade positiva.

Para problematizar e exemplificar o que seria um livro que reforça preconceitos, as professoras foram convidadas a analisar obras infantis que demonstram esses estereótipos. Desde preconceitos evidentes ou em detalhes que passam muitas vezes despercebidos. Tudo isso pautado na reflexão de que a produção literária, é óbvio, não fica alheia aos padrões historicamente (re)construídos e veiculados pelos grupos hegemônicos (OLIVEIRA, 2014), principalmente após a Lei nº 10.639/03, que ampliou o número de produções literárias infantis sobre a temática para atender ao mercado. Se, por um lado, foi bom para revelar escritores/as negrosas, por outro devemos estar atentos para as obras na totalidade, elaborando uma leitura crítica das imagens e do texto:

O volume de obras cresceu significativamente nos últimos anos. Certamente, desse conjunto, muitas obras servirão para instigar os alunos a novos voos no campo da leitura e, quiçá, à revelação de novos talentos de uma vertente infantil negro-brasileira. Sem nos iludir, é preciso que o senso crítico acenda suas luzes em face dessa produção, pois o racismo não dá trégua e não poupa as crianças (CUTI, 2010, p. 144).

Findamos a primeira oficina com uma brincadeira cantada a partir de uma história que pontuou a importância das narrativas orais. A história foi inspirada na música/brincadeira *Guerreiros Nagôs*⁷ que é uma versão da cantiga popular *Escravo de Jó* onde, ao invés de “escravo” o negro é descrito como guerreiro. Ao invés de ficar parado, com o corpo estático em círculo mexendo só as mãos,

7 Conheci a música ainda na graduação, durante uma aula, pela voz da professora Azoilda Loretto Trindade, no início dos anos 2000, que convidou para brincar e refletir sobre as letras e os corpos brincantes. Para a formação foi realizada buscas em diversas plataformas/fontes e não foi encontrado a versão *Guerreiros Nagôs*. Porém, é de grande importância registrar aqui, visto que fez parte da oficina, sendo referenciada para construir uma reflexão acerca da música “Escravo de Jó”. A música é assim: “Guerreiros Nagô / Jogavam Caxangá / Salta! / Gira! / Deixa o Zabelê ficar / Guerreiros com guerreiros / Fazem zigue zigue zâ! Guerreiros com guerreiros / Fazem zigue zigue zâ!”

as participantes da brincadeira cantam e dançam fazendo o que a letra indica, dialogando com corporeidade e musicalidade.

SEGUNDA OFICINA

A segunda oficina ocorreu de forma dialógica com a primeira. Para isso foi considerado que a maioria das professoras apresenta histórias diariamente para as crianças, principalmente porque há o momento da leitura deleite indicado pela Secretaria Municipal de Educação e deve ocorrer diariamente, no início das aulas. Mesmo realizando as leituras com frequência poucas professoras conhecem e apresentam literaturas de temáticas africanas e afro-brasileiras. Assim, discutimos sobre as muitas formas de acessarmos as histórias e outros modos delas adentrarem as salas de aula, além dos livros. A oficina iniciou apresentado que as histórias no continente africano e em suas diásporas eram, em sua maioria, passadas de forma oral. Referenciou-se as/aos contadoras/es de histórias no intuito de provocar que as histórias estão para além dos livros. Também foi pontuado a importância de distinguir contação de histórias e mediação de leitura e que uma prática não invalida a outra.

Diante desse debate, as professoras foram provocadas para valorizar a oralidade presente em todos os seres humanos, inclusive nos mais velhos, e reconhecer que a escola tem muito a aprender com quem não está dentro dela. Há muitos/as mestres/as dos saberes que têm muito a compartilhar sobre as suas experiências; “um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas poderia também ensinar sobre numerosos assuntos” (BÂ, 2013, p. 174). Desse modo, atentar-se aos muitos modos de contar história faz com que as professoras também permitam que as crianças contem suas histórias e que os/as mais velhos/as de sua comunidade compartilhem suas histórias. Ainda porque, quando transferimos a reflexão de Bâ (2013) para o nosso contexto, carregado de saberes, memórias e valores africanos por ser um espaço de diáspora, valoramos os/as mais velhos/as acessando suas histórias vividas. Esse debate provocou o quão é possível convidar as pessoas da cidade, do bairro ou da rua para compartilhar saberes: moradores/as antigos/as, a avó de um/a aluno/a, o/a erveiro/a, a pessoa da roda de samba, um/a líder comunitária; pois são ações de grande importância na construção da identidade individual, coletiva e cultural das crianças, porque as histórias estão em diferentes espaços, para uma educação que valoriza as diversidades epistemológicas é importante evidenciar esse ponto.

Algumas professoras trouxeram as suas memórias sobre histórias ouvidas e como esses momentos são de afetos. Uma delas trouxe sobre os “causos” de terror que ouvia na infância, sempre de noite em torno de um adulto, outra

contou: “Lembro a cena, embaixo do abacateiro ou na rede, dele [o avô] contando história. Esse meu gosto pela leitura, eu penso que foi através do que meu avô lia e contava para mim”. Sabemos a importância dos livros e como ele pode ser um território de encontros de muitas histórias, inclusive de histórias da tradição oral. Porém, o corpo que viveu a história é um ato performático, porque só esse corpo carrega as marcas inscritas dessa história vivida, experienciada. O debate da contação de história se deu pelo fato, também, do acesso restrito às literaturas que trouxessem personagens negras, culturas e histórias com temáticas africanas e afro-brasileiras. Pelo fato de haver apenas uma biblioteca pública e não possuir livraria na cidade, suplementarmente à investigação, antes das oficinas, foram catalogadas, na única biblioteca pública da cidade, 63 títulos de literatura infantil que trouxessem temáticas. Eles estão disponibilizados em uma plataforma virtual⁸ com código da biblioteca para que qualquer pessoa possa ter acesso mais facilmente a esse repertório

No terceiro momento debatemos a importância das histórias de temática africanas e afro-brasileiras estarem presentes durante todo o ano letivo. Uma forma disso acontecer é o planejamento ser realizado interdisciplinarmente, o que exige que a professora se torne uma professora pesquisadora, ainda porque, ser educadora é estar aliada ao hábito da pesquisa; sendo uma docente pesquisadora (FREIRE, 1996), da busca de conhecimentos. Sem contar que, como já foi reconhecido por todas as professoras, existem ausências na formação no que tange às relações étnico-raciais, pois, mesmo quem respondeu ter tido acesso ao tema, mencionou ações pontuais: uma palestra no ano que a Lei n°. 11.645/08 foi promulgada, ou seja, 15 anos atrás, ou uma professora na graduação que apresentou a legislação e falou pontualmente sobre o tema.

No quarto momento debatemos a importância das histórias infantis com personagens negras para fazermos de nossas salas de aulas espaços promotores de diversidade; onde possibilitamos “às crianças negras afirmar-se como protagonista de sua história, valorizando suas origens e, acima de tudo, tendo em suas mãos a escrita desta nova história” (QUINTALHANO; CARDOSO; GOMES, 2017, p. 13). Mas também, para podermos possibilitar às crianças não negras o reconhecimento do espaço de protagonismo diverso, a professora Mercedes fez a colocação de que trabalha sempre reconto com os estudantes, mas nunca teve acesso a reconto com personagens negras. Foi o momento em que partilhamos livros como: *A princesa e a ervilha*, *Pretinha de Neve e sete gigantes*, *Belas bananas*, *Cinderela e Chico Rei*, *Rapunzel e o Quibungo* e *Joãozinho e Maria*. Diante do debate das ausências de *fazeres* pedagógicos para EI, aproveitamos para compartilhar experiências de projetos/aulas na primeira etapa da Educação Básica em que

⁸ Disponível em <https://itanomode.blogspot.com/>

ocorrem ações interdisciplinares. Debatermos possibilidades de ações de diferentes educadores e compartilhamos referências para as professoras se inspirar constantemente em outras práticas, como os planos de aulas dos *sites* Gélede e Ceert.

Na última etapa da formação foram apresentados cerca de 50 títulos de livros infantis de literatura com personagens negras e/ou temática afro-brasileira e africana, selecionados a partir dos mesmos critérios da primeira oficina. As professoras foram convidadas a explorarem os livros e escolherem uma obra para trabalhar em sala de aula. Nessa etapa houve compartilhamento de ideias e saberes entre todas as participantes, sendo pontuado, a todo o momento, a importância de que as ações fossem construídas a partir das provocações com tudo que foi trabalhado nas duas oficinas, ou seja, como suscita Nóvoa (1988, p. 116), “consciência contextualizada”. Onde os saberes que circulam/se partilharam nesses dois dias estimulem práticas pedagógicas antirracistas, mas que principalmente as professoras pudessem refletir sobre as suas trajetórias como professoras e como pessoas, pois os caminhos de formação são “simultaneamente intelectual e afectivo” (DOMINICÉ, 1988, p. 153).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos realizados pelas professoras compuseram um produto educacional realizado pela ação, transcritas em um caderno de práticas existentes e realizadas pelas professoras após as oficinas formativas. Foram realizados 9 projetos, mas somente 6 fizeram parte do caderno de prática, pois, para compor o material elencamos critérios, com as professoras, que foram: 1) ser uma prática antirracista pautada no debate que o projeto sugeriu; 2) a professora ter realizado o planejamento e um relato de experiência (oralmente ou escrita) das ações em sala de aula; 3) participar das avaliações sobre o desenvolvimento do projeto; e 4) a ação pedagógica não ignorar o literário da obra e usar o livro só para fazer atividades. Diante disso, 3 projetos não compuseram o caderno de práticas por diferentes motivos: uma professora não entregou o planejamento o relato de experiência das atividades, nem participou das avaliações realizadas após o projeto porque estava em processo de transferência de unidade escolar; outra professora não conseguiu desenvolver um projeto antirracista, pois havia na obra a palavra *erê*, sendo ela praticante de uma igreja neopentecostal, o racismo se materializou toda vez que tentava dialogar com a obra; e por fim, uma professora não conseguiu recorrer ao livro para visibilizar a história construindo uma prática conteudista e não dialógica com os aspectos culturais apresentados na obra. As outras 6 professoras desenvolveram práticas pedagógicas que envolveram tanto a promoção da leitura com a valorização da cultura e história

africana e afro-brasileira. O caderno de práticas faz parte do acervo da escola e da Universidade Federal do Sul da Bahia para consulta pública.

É importante a compreensão de que as oficinas realizadas fomentaram a realização de práticas antirracistas na educação para a primeira infância. Isso não significa que todas as professoras que dela participam são e se tornarão antirracistas, pois isso dependerá das ações que vão para além desse projeto, mas é inegável que as oficinas afetaram as docentes e provocou o repensar nas práticas pedagógicas e de vida. Porém, torna-se antirracista é antes de tudo é uma ação de todas as horas, exige acessar saberes outros e que ainda não foram ofertados, necessita-se de uma formação constante e nutrir-se de histórias outras, sobre os diferentes nomes que construíram esse país e foram invisibilizada. Construir uma educação antirracista exige políticas públicas de formação de professores, ainda porque, as oficinas comprovaram que, ao ofertar debates formativos e acesso aos saberes, é possível construir uma pedagogia para diversidade, pois, das 9 professoras, apenas 2 não desenvolveram práticas pedagógicas antirracistas. Para constatar a importância das formações para professores, trago três falas das professoras durante a avaliação do projeto:

Quanto a relacionar o tema, as princesas, achei muito interessante. E quando partiu para a construção do cartaz da boneca os meninos ficaram encantados. Eles ficaram assim: “Tia quer dizer que não só tem princesa branca igual à Cinderela?” (Entrevista P., 2018)

No dia que você começou a fazer aquelas perguntas [*a brincadeira das personalidades negras Advinha quem é?*] que eu não soube responder uma sequer, eu fiquei me questionando: gente, se eu fizer uma pergunta desse tipo para os meus alunos, mesmo nas idades deles, mas eu já tive alunos maiores, se eu fizer uma pergunta para os maiores, eles vão saber responder? Eu não soube responder. Então comecei a pensar nessa questão do valorizar, eu já tinha esse olhar, mas nessa hora eu comecei a pensar ainda mais sobre o quanto nós somos mal-informados. Em relação a tantas coisas que tem a nosso redor, está ali a informação, todos os dias, e a gente não sabe, não é só porque a gente não tem acesso é porque a gente não tem interesse. (Entrevista S., 2018)

A dificuldade se deu porque a gente não trabalhava muito [*relações étnico-raciais*], e outra coisa, alguns anos atrás foram trabalhados esse assunto étnico-racial, só que eu estava fora de sala de aula. Ficou a desejar isso [*formação*] em mim. (Entrevista B.B., 2018)

Com as falas das professoras, as experiências nas oficinas e o resultado das práticas pedagógicas evidenciam que uma Pedagogia Antirracista só é possível em uma educação para a diversidade *cotidiana*, onde todas as práticas sejam promotoras de criatividade, alegrias e respeito. Nesse projeto, utilizamos a literatura infantil porque ela carrega uma força humanizadora capaz de transportas

quem lê para outros universos e, ao vivenciar outras culturas e modos de vida, reelabora o seu, como aponta Debus (2017). Quando construímos a tessitura entre uma educação antirracista a partir da literatura na EI, devemos ponderar que as crianças estão exercitando e experimentando suas formas de se relacionar com o coletivo. É importante entender que, nesse espaço, a criança está construindo a sua identidade e para isso, no diálogo com a diversidade e consigo mesmo, torna-se necessário legitimar o quão importante é fortalecer uma educação antirracista; pois a construção identitária da criança se constrói na relação dialética entre a criança e os grupos sociais que encontrará ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. 3 ed. São Paulo: Palas Athena/Acervo África, 2013.

BRASIL. **A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**. 3 Etapa da Educação Infantil. Ministério da Educação (MEC): 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em 01nov2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei n° 9394, de 20/12/1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. Novameria/PUC-Rio, 1999. Texto da Rede Nacional de Direitos Humanos.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa educação. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 6ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação. v. 1. Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, Lisboa, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

FERREIRA, Ananda da Luz. **Karingana wa karingana**: por entre histórias africanas e afro-brasileiras. 2019. Dissertação (Mestrado) - PPGER-UFSB, Teixeira de Freitas-BA: 2019.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra (Realização). **Racismo Institucional**: uma abordagem conceitual. Realização: Instituto da Mulher Negra. Coordenação Geledés (Instituto da Mulher Negra) e Cfemea (Centro Feminista de Estudo e Assessoria). Ano: 2016. Consultoria e Redação: Jurema Werneck. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>. Acesso em 19 out. 2019.

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

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

NÓVOA, António. As histórias de vida no projecto prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação. v. 1. Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, Lisboa, 1988.

OLIVEIRA, Maria Anória, de Jesus. **África e Diásporas na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique**. Salvador: EDUNEB, 2014.

PEREIRA, Waléria Furtado. Ação afirmativa e valores civilizatórios: diálogos possíveis e preciso na construção de uma sociedade plural. *In*: OLIVEIRA, Cristiane Coppe; KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. **Valores civilizatórios afro-brasileiros**: tecendo diálogos pedagógicos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

QUINTILHANO, Silvana Rodrigues, CARDOSO, Rosimeiri Darc; GOMES, Celina de Oliveira Barbosa. Prefácio. *In*: QUINTILHANO, Silvana Rodrigues; CARDOSO, Rosimeiri Darc; GOMES, Celina de Oliveira Barbosa (orgs.). **Literatura Infantojuvenil Africana e Afro-Brasileira**: Vertentes. São Paulo: Todas as Musas, 2017.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O Racismo no Cotidiano Escolar. *In*: BARROS, José Flávio Pessoa Barros; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **Todas as Cores na Educação**: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação. Programa 2: **Salto para o futuro**. 2010. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afro-brasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf> Acesso em 14 nov. 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. *In*: TRINDADE, Azoilda; SANTOS, Rafael dos (orgs). **Multiculturalismo mil e uma faces da Escola**. 5ed. Petrópolis, RJ: DP et Allí, 2014.

VANDENBROECK, Michel. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na Educação Infantil. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

NO PRATO TEM HISTÓRIA: A ALIMENTAÇÃO COMO PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS

Roziane Costa Conceição¹

Marcos José Soares de Sousa²

INTRODUÇÃO

De que forma promover reflexões sobre as situações de preconceito contra afrodescendentes no ensino de História de modo a tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo e atendendo as determinações da Lei nº 10.639/2003? Esse questionamento nos orienta no presente trabalho, buscando fornecer uma possibilidade dinâmica para potencializar o interesse pelas relações étnico-raciais se utilizando da temática da alimentação no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental.

O trabalho com alimentação para discussão sobre relações étnico-raciais no ensino da História foi pensado como temática para este artigo diante das inquietações relacionadas ao ensino de História e os conflitos na sala de aula ocasionados devido a presença inerente da pluralidade étnica dos nossos alunos. Nesse sentido é realizada uma reflexão sobre formas de ensino que promovam empatia através daquilo que se come.

O alimento enquanto dinâmica social possibilita observarmos as transformações e permanências através das práticas alimentares em regiões e sociedades distintas e com isso problematizar diversas questões sociais, culturais e étnico-raciais que fazem parte do cotidiano de todos, pois como afirma a autora Schmidt e Cainelli (2004), as aulas de História ganham mais sentido para os educandos quando problematizadas com questões que consideram suas representações e saberes.

Ponderar sobre as vivências dos alunos, seus saberes sobre sabores, as relações estabelecidas no contexto em que estão inseridos torna possível como

1 Mestra em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA - UESPI, Campus Parnaíba-PI. Professora efetiva da Rede Pública do Estado do Maranhão e Professora efetiva da Rede Municipal de São João do Sóter-MA. E-mail: roziane1504@gmail.com

2 Mestre em Ensino de História pela UEM/PR. Especialista em Educação do Campo-UE-MA. Professor da Rede Municipal de Codó e Coelho Neto-MA. E-mail: mcoj1979@hotmail.com

mostra Medeiros (2005, p. 69) “problematizar desde a produção do alimento e sua preparação para o consumo até as variadas formas de distribuição dos alimentos”. É nesse momento de aproximação que pode ocorrer, segundo Flávia Caimi (2006) momentos reflexivos para educandos e professores, uma vez que nesse processo de ensino-aprendizagem é de extrema importância considerar o contexto em que ambos estão inseridos.

Considerando o exposto, nosso objetivo é construir uma sequência didática para o ensino da História por meio da alimentação com enfoque nas relações étnico-raciais para além das abordagens tradicionais que levam em consideração somente a história dos grandes personagens da História do Brasil e se prende às questões políticas e econômicas.

Temos como objetivo analisar a alimentação como abordagem alternativa para tratar as relações étnico-raciais no ensino da História reconhecendo a diversidade cultural descentralizando abordagens tradicionais. Buscamos investigar o conceito de sequência didática, com o intuito de analisar como a alimentação dialoga com a História e pode ser utilizada para colaborar na efetivação da lei n° 10.639/2003, por fim elaboramos uma sequência didática abordando as relações étnico-raciais com enfoque na alimentação.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA, ALIMENTAÇÃO E LEI N°. 10.639/2003: DIÁLOGOS

A origem do termo sequência didática, segundo Adair Gonçalves e Mariolinda Ferraz, “surgiu em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França, quando pesquisadores viram a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas” (GONÇALVES; FERRAZ, 2016, p. 126), o que possibilitou que outras áreas do conhecimento pudessem fazer adaptações para trabalhar seus conteúdos. Nesse cenário internacional têm notoriedade os estudos realizados pelo grupo de Genebra, nos quais se destacam Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Segundo Natanael Cabral, todas “[...] as investigações foram concebidas e realizadas com autorização do Departamento de Didáticas de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra - UNIGE e, teoricamente, sob os pressupostos do Interacionismo Sócio-Discursivo - ISD.” (CABRAL, 2017, p. 32). O grupo buscava diminuir as dificuldades derivadas da produção da língua escrita.

No Brasil, as Sequências Didáticas, segundo Maria Augusta Reinaldo e Maria Auxiliadora Bezerra (2019), surgiram como projetos nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para o ensino fundamental e passaram a orientar o estudo dos textos por meio de gêneros. Mas, foi com o

autor Antoni Zabala (1998) que o termo Sequência Didática foi bastante divulgado no Brasil através da obra *“A Prática Educativa: como ensinar”*. Para o autor, sequência didática é:

Uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (ZABALA, 1998, p. 20).

Em nossa sequência didática escolhemos trabalhar com questões problematizadoras para refletir sobre os assuntos relacionados às diferenças étnicas e como a sociedade lida com dilemas históricos. A sequência didática problematizadora se difere da sequência didática tradicional por ser “organizada em torno de um tema e de uma questão, também confere visibilidade a cada aula e a sua estrutura didática, articulando todas as estratégias em torno dessa questão” (ROCHA, 2015, p. 11). Assim, nos possibilita levantar inúmeras possibilidades de trabalho, uma vez que as heranças sociais e culturais são latentes na sociedade atual, permitindo que seja feita uma abordagem levantando questões-problemas em que o aluno pode discutir sua realidade e não somente ouvir informações repassadas pelo professor:

ao ensinar os conteúdos de história, sem uma problematização e sem relacioná-los com o presente, estaremos caindo na armadilha do “conteudismo”, fazendo do aluno um depósito de informações sem sentido atribuído, e, assim impossibilitando-os de questionar a sua realidade e se posicionar criticamente (SANTOS; BASTOS, 2017, p. 5).

Considerando o intuito de aproximar o aluno do conteúdo histórico, de forma prática e significativa, a sequência didática se mostra apropriada por permitir analisar a realidade dos educandos de forma diversificada, pois serão consideradas características alimentares na realização das várias atividades ao longo do desenvolvimento da sequência.

A alimentação e a História segundo Massimo Montanari mantêm estreita relação pois a comida é cultura quando produzida, preparada e consumida, pois faz parte de um processo de escolhas do ser humano, sendo representada por seus valores econômicos e nutricionais e nesse sentido: “a comida se apresenta como elemento decisivo da identidade humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la”. (MONTANARI, 2010, p. 16). Fica evidente que aquilo que nos alimenta faz parte de um grupo de atividades que o ser

humano realiza em contato com a natureza.

A sequência didática para o Ensino de História da América Portuguesa que foi aqui produzida, destina-se especialmente aos professores de História, foi elaborada a partir de bibliografias e documentação histórica. Na sequência estão disponíveis atividades sobre duas temáticas da América Portuguesa contendo informações sobre o período, sugestões de utilização de alimentos e referências bibliográficas sobre alimentação, considerando o tema das relações étnico-raciais no ensino que podem ser trabalhadas a partir da alimentação, atendendo ao que preconiza a Lei n°. 10.639/2003 que modificou a LDB n°. 9394/1996 estabelecendo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. A referida normativa também determina o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. O artigo 26 da LDB n°. 9394/1996 com a mudança passou a vigorar da seguinte forma:

Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

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

Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, s/p).

Entendemos que essa legislação tem o objetivo de servir como uma ferramenta reparatória para a ausência de protagonismo negro na história do Brasil refletindo em muitos alunos o sentimento de negação de suas raízes africanas, pois a mesma por séculos foi ofertada como algo negativo e vergonhoso. Os estereótipos concebidos através da história, colocaram a população negra como subserviente e incapaz de conduzir seu destino sem a tutela do senhor. Sabemos na prática que essa mentalidade foi disseminada com o claro propósito de fomentar o imaginário de que determinados povos não são dotados de inteligência e, portanto, necessitados de tutela. Como nos afirma Silvio Almeida (2018), ao descrever as origens do “racismo estrutural” no Brasil.

Optamos por construir uma sequência didática (SD), por acreditar que é uma proposição pedagógica adequada para a realização de um trabalho que preza pelo sucesso do aluno viabilizados por modos criativos e inovadores de ensino.

A sequência didática foi pensada para se adaptarem ao 7º ano do Ensino Fundamental. Para sua construção, foi utilizado como base o Documento Curricular para o Ensino Fundamental do Maranhão, onde constam os objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala de aula, em comunhão com as determinações da BNCC (2017). Sem a intenção de linearidade, a sequência didática aborda o início da colonização da América Portuguesa, a sociedade açucareira e a escravidão africana no Brasil, portanto, no contexto do domínio colonial português na América, sendo o milho, a mandioca, o açúcar e o feijão usados no desenvolvimento das atividades.

As proposições aqui elencadas não têm o objetivo de oferecer um trabalho pedagógico fechado e rígido em que o docente deve se prender exclusivamente ao que é fornecido na sequência didática, mas, sim, mostrar possibilidades de ensino em que o professor pode usar sua autonomia e criatividade para articular as características alimentares locais aos saberes históricos oficiais, promovendo o conhecimento das diferentes heranças culturais do Brasil.

A sequência didática é dividida em número de aulas distintas, pois a abordagem sobre sociedade açucareira e a escravidão africana têm maior número de atividades devido à complexidade do tema. Não foi estabelecido um roteiro fixo para a realização de todas elas, pois são atividades diversas para o desenvolvimento das aulas. Isso mostra flexibilidade para que cada professor possa, de acordo com seu contexto, adaptar as propostas de cada etapa do processo. As atividades sequenciadas são compostas por imagens, textos, mapas, alimentos e outras fontes.

Também podem ser realizadas atividades em grupos e individuais em que os alunos entram em contato com os alimentos e outras fontes. Isto permite que tragam para sala de aula seus conhecimentos, dando dinamismo às aulas de História, pois concordamos com Maria Auxiliadora Schmidt (2020, p. 56), ao afirmar que “Na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos. Cada aula é uma aula”. Na sequência didática, cada etapa foi construída para fazer com que o aluno viva esse espetáculo.

CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PANFLETO A FAVOR DA LIBERDADE

A escravidão africana na América Portuguesa é a temática para trabalhar com os alunos, conforme quadro 01 e as questões problematizadoras são: a temática do açúcar pode ser articulada às questões de exploração e discriminação racial relacionadas aos afrodescendentes?

Quadro 01 – Exemplo de plano de sequência didática

Área de Conhecimento: Ciências Humanas	Componente Curricular: História
Ano: 7º Ano	Tempo de realização: 4 aulas de 50 min
Objetivos	<p>Caracterizar o tráfico transatlântico de escravos, usados pelo viés da lógica mercantilista europeia;</p> <p>Discutir a construção do racismo no Brasil, assim como a resistência e a luta dos movimentos negros;</p> <p>Reconhecer o protagonismo e a importância dos africanos e afrodescendentes na História do Brasil;</p> <p>Valorizar a composição multiétnica da sociedade brasileira.</p>
Conteúdos:	<p>O tráfico de escravizados; a chegada de africanos à América Portuguesa; o trabalho dos africanos escravizados; valorização e afirmação das identidades afro-brasileiras; aspectos alimentares dos africanos escravizados</p>
Unidade temática	<p>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</p>
Objeto do conhecimento	<p>As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental;</p> <p>Resistências, invasões e expansão na América portuguesa;</p> <p>A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.</p>
Competências	<p>(CG1) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e os direitos humanos com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais seus saberes, identidades e culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>(CECH6) Construir argumentos, com base nos acontecimentos das Ciências humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva.</p> <p>(CCH4) Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo e aos outros e as diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das ciências humanas, promovendo acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais Viva Seu saber, identidades vidas culturas e potencialidades vírgulas sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>(CEH4) Identificar interpretações que expressem visões diferentes sujeitos, culturas e povos com relação ao mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Habilidades	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. (EF07H13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. (EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. (EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
Material utilizado	Datashow, vídeos, reportagens impressas, capas de revistas.
Avaliação	Qualidade na elaboração do panfleto para combate às situações análogas à escravidão.

Fonte: Elaboração própria, 2023

Os africanos escravizados que foram trazidos de forma compulsória para realizar variadas atividades têm papel essencial na atividade de exploração da cana-de-açúcar, no período colonial, inclusive na lavoura do produto foram fundamentais.

A vida dos africanos escravizados na América Portuguesa era de grande sofrimento o mesmo já começava durante a travessia da África para a América nos navios negreiros. Essa questão é demonstrada com a exibição de um vídeo sobre o lucrativo comércio para os portugueses. O vídeo é exibido para a turma e, em seguida, é aberta uma roda de conversa para discussão sobre as percepções dos alunos acerca das características da escravidão vistas no vídeo. Também, para diversificar o debate entre alunos e a professora(or) numa perspectiva dos discursos atuais de resistência, podem ser utilizados slams³.

Durante o diálogo é importante salientar que a alimentação dos escravizados, durante a travessia dos navios negreiros, tinha como base a farinha e que era apenas uma refeição por dia, mostrando as relações de desigualdade e exploração do povo africano, desde o seu sequestro na África até a sua comercialização em terras americanas. Nesse sentido, a mandioca se tornou importante para os portugueses, pois além de alimento, muitas vezes servia de moeda de troca no litoral africano.

Após a chegada dos escravizados à América, lhes eram delegadas

3 O slam é uma competição de poesia falada criada nos Estados Unidos por Marc Smith, mais especificamente em Chicago nos anos 1980 e trazido ao Brasil em 2008 por Roberta Estrela D'Alva. As batalhas de poesia falada seguem algumas regras: poesias autorais de até três minutos sem a utilização de objetos cênicos e sem acompanhamento musical. Corpo e voz são elementos fundamentais! As notas são dadas por um júri popular que é escolhido no momento da competição. Esta normalmente ocorre em três fases: geral, semifinal e a final, que revela o poeta vencedor daquela edição.

exaustivas tarefas, que poderiam ser tanto no campo como nas cidades (domésticos). Segundo Silva e Araújo:

Os escravizados do campo eram extremamente mal vestidos, e muitos não tinham contato direto com seu senhor, apenas com o feitor. Os escravos domésticos tinham roupas melhores e contato direto com o senhor e sua família. Os escravos urbanos trabalhavam em diferentes ofícios (SILVA; ARAÚJO, 2022, p. 44).

No caso do engenho, os escravizados trabalhavam em todas as etapas da produção açucareira, desde o plantio até a fabricação do açúcar. Trabalhavam de maneira exaustiva e eram castigados com violência, quando não cumpriam as atividades determinadas, erravam na execução da tarefa ou tentavam fugir; muitas vezes a punição era ficar sem comida. Além de ter uma alimentação insuficiente e de má qualidade, ainda tinham que realizar todos os trabalhos impostos por seu “dono”.

Todas as questões levantadas em sala de aula sobre escravidão estão amparadas pela normativa nº. 10.639/2003, que surgiu com o intuito de combater a invisibilidade e o silenciamento imposto ao povo negro e seus feitos no Brasil que vão além dos trabalhos impostos pelo regime de escravidão a que foram submetidos. É válido ressaltar que:

Os conteúdos e temas referentes à lei, deve sempre ter como base a história da África, visto que parte significativa do racismo vivenciado pela população negra tem como referência os estereótipos e os preconceitos que os povos africanos foram e são alvo ao longo da história (SOUZA; FELIPE, 2019, p. 55).

Além do trabalho na lavoura açucareira, é importante que os alunos conheçam a existência de outras tarefas realizadas pelos escravizados nas áreas urbanas e, nesse caso, tem destaque os trabalhos realizados por mulheres, as doceiras, as amas de leite, que alimentavam os filhos e filhas das senhoras e as negras de ganho, que praticavam o comércio ambulante vendendo mercadorias em tabuleiros. Estas últimas vendiam comida na rua e repassavam parte dos ganhos para seus proprietários.

Após o contato com a temática, a professora organiza um slam. Para tanto, a turma é dividida em grupos e estes criam suas “poesias de resistência”, que serão apresentadas por um componente de cada grupo. Esse momento pode ser acompanhado por profissionais da escola, pois é necessário um júri para avaliar as batalhas e definir um grupo vencedor.

A sequência tem continuidade com a apresentação, na lousa, da imagem da jornalista Maria Júlia Coutinho em uma capa de revista sobre o protagonismo feminino negro no Brasil. Os alunos são instigados a falar sobre o conteúdo

da manchete e discutir com os colegas sobre como o negro é tratado no país atualmente, refletindo sobre a manchete e o conhecimento prévio que eles têm sobre o assunto.

Questões como racismo, cotas raciais, preconceito e protagonismo negro podem ser discutidas, inclusive a matéria com o chef de cozinha Moacir Santana pode ser mostrada. Nela ele conta sua trajetória e fala como é ser um chef negro no Brasil, onde a predominância é de homens brancos. Para acessar a matéria pode ser usado um QR code ou projetado na lousa com um datashow.

Em seguida é exibido, na televisão ou data show, o documentário sobre Quilombo dos Palmares, disponível em: <https://youtu.be/vuT6mSdMVSs>, com destaque para Zumbi dos Palmares. O conhecimento sobre as formas de resistência durante a América Portuguesa contribui para superação da ideia de que os escravizados foram passivos durante a escravidão, o que não é verdade pois houve, sim, muita luta e resistência.

O vídeo deve ser exibido entre os minutos 12:20 até 22:28 para ilustrar uma importante forma de resistência à escravidão na América Portuguesa. Após a exibição questionar os alunos sobre como eles imaginam que os moradores dos quilombos se alimentavam e esclarecer que em Palmares a sobrevivência do quilombo provinha da agricultura, com destaque para o feijão, a batata, o milho, o melão, a mandioca e suas variações, como a farinha, que eram os principais itens produzidos. Eles devem escrever um breve relato sobre a experiência de Palmares para embasar historicamente a produção do panfleto.

A turma é dividida em cinco grupos e cada um destes recebe uma reportagem impressa com notícias recentes, com QR code, para que os alunos possam acessar individualmente a reportagem sobre situações análogas à escravidão, por meio do aparelho celular. Porém, os alunos que não dispuserem do meio de acesso podem formar duplas com aqueles que possuem o celular como possibilidade de obter as informações.

Os grupos são orientados a fazer a leitura das reportagens que receberam para discutir entre eles as causas da situação análoga a escravidão mostrada em diferentes lugares. Dentre as informações, devem observar que uma das razões que levam ao aprisionamento são as dívidas adquiridas com o custeio da alimentação. Nessa situação, os trabalhadores recebem o alimento e outros itens de subsistência, quando estão contratados, e, depois, precisam pagar o que consumiram. Cada grupo apresenta as principais considerações sobre a reportagem lida e, no final, produz um panfleto com o objetivo de combater o tráfico de pessoas e a exploração, em situação análoga à escravidão, em uma perspectiva de valorização à liberdade e à dignidade de todos com direito ao alimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou entender como a alimentação pode ser utilizada como fonte documental e gustativa para discutir as relações étnico-raciais no ensino de História, no ensino fundamental II e, para tanto, entre demais considerações, destaca que, além de ser um ato necessário à sobrevivência humana, a temática também pode colaborar para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e de qualificação do ensino de História na educação básica, trazendo à tona as vivências dos alunos.

Portanto, com esse propósito o estudo teve base em pesquisa bibliográfica e documental, na qual foram analisados os trabalhos já publicados sobre sequência didática e alimentação na História e feitas as devidas reflexões acerca de como trabalhar relações étnico-raciais utilizando a alimentação.

Definidos esses parâmetros, a compreensão do tema demandou a análise do conceito de sequência didática. Ficou evidente que a abordagem pode contribuir para desvendar particularidades da história que podem ser utilizados no aprimoramento do ensino da disciplina em estudo.

Em seguida, procurou-se identificar como a alimentação pode ser relacionada à História para discutir as relações étnico-raciais. A análise permitiu concluir que a alimentação e a História são carregadas de intercâmbios sendo possível tratar diversos assuntos da sociedade brasileira, inclusive.

Por fim, foi feita uma investigação de como trabalhar em sala de aula as relações étnicas utilizando uma sequência didática que contemple a alimentação brasileira. Foi concebida, portanto, uma sequência abordando a temática e constatou-se, com isso, que é possível levar as relações étnico-raciais para a sala de aula, por meio da alimentação, e tornar a história mais próxima da realidade do aluno.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27 dez. 2022.

CABRAL, Natanael Freitas. **Sequências didáticas**: estrutura e elaboração. Belém: SBEM / SBEM-PA, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Universidade Federal Fluminense Brasil, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/delta/article/view/26768>. Acesso em: 13 out. 2021.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de História: Fontes e linguagens para uma prática renovada. **VIDYA**, Santa Maria, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul.-dez, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/395>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013. 207 p.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português-língua materna. **Revista Letras, Santa Maria**, v. 29, n. 58, p. 37-62, 2019.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 4-103, jul.-dez. 2015.

SANTOS, Elisabete Leão Sales; BASTOS, Evane Barbosa. 2017, Salvador. **Reconstruindo O sentido da história**: um novo olhar a partir da educação problematizadora. Salvador: UNEB, 2017.

SILVA, Vivian Geovana Costa da; ARAÚJO, Anderson David Martins de. Feijão com farinha: de herança indígena a segurança alimentar camponesa. *In*: Congresso Online Internacional de Sementes Crioulas e Agrobiodiversidade, 2, 2022, Dourados. **Anais [...]** Dourados, 2022.

SOUZA, Ana Paula; FELIPE, Delton. História da África e do povo negro no Brasil: construção de caminhos pedagógicos. *In*: FELIPE, Delton (org). **Educação para as relações étnico-raciais**: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Maringá: Mondrian Ed, 2019, p. 55-74.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. 5 reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed., 1998.

A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elimeire Alves de Oliveira¹

Letícia da Silva Nogueira²

Melissa Maria Alves de Oliveira³

Tiago Moreno Lopes Roberto⁴

Sileno Marcos Araujo Ortin⁵

INTRODUÇÃO

Conforme preceitua nossa Constituição Federal, em seu artigo 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Diante dessa garantia constitucional, todos brasileiros, independentemente de qualquer condição, deveriam possuir e usufruir de todos os direitos, mas infelizmente não é o que ocorre na prática, pois “o mito da democracia racial além de ser uma grande falácia social, acabou por expor a realidade velada e sutil da desigualdade no Brasil” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 228).

Segundo Oliveira e Carvalho (2018), a desigualdade racial no Brasil atinge a maioria da população negra no país, a qual sofre desvantagens em todos os âmbitos da sociedade, seja político, jurídico, econômico, acadêmico, além de serem as principais vítimas de homicídios, conforme aponta o Atlas da Violência 2021, no ano de 2019 os negros representaram 77% das vítimas de homicídios (IPEA, 2021).

1 Graduada em Direito (UNIFEV). Graduada em Pedagogia (Faculdade de Antônio Augusto Reis Neves). Graduada em Letras (UNIFEV) Especialista em Gestão Escolar (UNICAMP). Especialista em Tutoria Em Educação à Distância e Docência do Ensino Superior (Faculdade FUTURA - Grupo Educacional FAVENI) Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP). Advogada. Docente e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Faculdade FUTURA. E-mail elimeire.alves@gmail.com.

2 Graduanda em Pedagogia (Faculdade FUTURA). Email: lehnhandeara@gmail.com

3 Graduanda em Pedagogia (Faculdade FUTURA). Email: Melissaoliveira@gmail.com

4 Graduado em Psicologia (UNIFEV); Especialista em Saúde Mental (FUTURA); Mestre em Psicologia e Saúde (FAMERP); Doutorando em Ciências da Saúde (FAMERP); Professor do Curso de Psicologia (UNIRP); Professor e Gestor de Políticas Acadêmicas (Faculdade FUTURA). Email: tiagomorenolopes@hotmail.com

5 Graduado em Administração (UNIFEV), Especialista em Marketing, Recursos Humanos e Gerência (UNIFEV), Especialista em Programa de Implementação e Gestão em Educação à Distância (UFF), Coordenador de curso de Administração, Mestre em Ciências Ambientais (UNIVERSIDADE BRASIL) E-mail: sileno@faculadefutura.com.br

É uma realidade que causa medo, insegurança, e sentimento de impunidade, fruto do processo de escravização, que naturalizou essa violência, quando muitos dos africanos foram arrancados de sua pátria e vieram servir de mão-de-obra escrava, em condições subumanas, mediante um sistema de exploração e dominação naturalizado, cernes do colonialismo, conforme Quijano (2007 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010) Esse processo de naturalização se arrastou e, infelizmente, se arrasta até os dias atuais, de forma direta, com atitudes discriminatórias escancaradas ou veladas.

Para mudar essa realidade, há que se conscientizar a população, não apenas com imposições legais, pois essas, embora sejam conquistas muito importantes, não mudam simplesmente a concepção cultural arraigada nas relações sociais. É necessário, antes a mudança de pensamento e comportamento, enfim, uma mudança ética, fruto da conscientização interna, num trabalho educacional desde a base, com as crianças.

Já existe no Brasil estudos sobre as relações étnico-raciais, os quais vem ganhando espaço no mundo acadêmico, a partir da denominada “pedagogia decolonial”, que segue um enfoque crítico que defende uma proposta de educação que torna viável pensar a pluralidade étnica do Brasil pela superação da visão de um país hegemonicamente branco no qual vigora a supremacia de um currículo eurocêntrico e pelo reconhecimento, valorização e incorporação da cultura africana e afro-brasileira no currículo prescrito.

Embora já exista a previsão legal de um trabalho voltado ao resgate da cultura africana no currículo oficial brasileiro, esse tema só é abordado no ensino fundamental e no ensino médio. No entanto, esse trabalho teria grande significado a partir da educação infantil, que compreende a faixa etária de zero aos cinco anos de idade, pois é quando as crianças vão interiorizando valores, como respeito e amizade, conforme Codello (2021). Sendo assim, é fundamental que nas escolas de educação infantil sejam trabalhadas habilidades importantes como o combate ao preconceito e o racismo, de forma apropriada para essa faixa etária, de forma a contribuir para que essas crianças cresçam e se relacionem de maneira saudável, com respeito às diferenças e que sejam inseridas em uma sociedade que não faça valer o racismo estrutural, já que é na infância que começa a ser moldado o caráter (CODELLO, 2021). Assim, a escola pode contribuir para romper o racismo estrutural, enraizado dentro da própria cultura.

Desta forma, é importante que os professores, principalmente da educação infantil, planejem suas práticas pedagógicas, educando para o respeito às diferenças culturais, de modo que também as crianças negras se sintam parte integrante da sala de aula, do espaço escolar e da vida social. O presente trabalho justifica-se por oportunizar uma reflexão mais aprofundada sobre importância

de trabalhar a questão do racismo na educação infantil, visto ser esta etapa muito importante no desenvolvimento do ser humano, a partir de um trabalho consciente e direcionado por parte dos educadores, com práticas que irão possibilitar a formação de um cidadão pleno, começando pela releitura de suas aulas, nas quais não sejam reforçadas ideias racistas e preconceituosas.

O objetivo geral desta pesquisa é demonstrar a importância de um trabalho educacional de combate ao racismo iniciado na educação infantil. Para tanto, seus objetivos específicos são: conceituar o que é racismo estrutural; conceituar que é preconceito racial, apresentar, de forma sucinta as ideias subjacentes da pedagogia decolonial; levantar as principais leis que tratam do racismo e preconceito racial e verificar quais atividades que podem ser trabalhadas na educação infantil para conscientização e combate ao racismo.

Este trabalho, conforme Lakatos e Marconi (2002), trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, cujas fontes de pesquisa foram livros e artigos indexados em sites de busca acadêmica, como Google Acadêmico, com os descritores: Educação antirracista; Racismo estrutural; e Pedagogia Decolonial. Foram selecionados artigos que tiveram relevância para o tema estudado e descartados os que não eram pertinentes ao objeto de estudo, além de conteúdos audiovisuais para compreensão do tema.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja metodologia é de caráter exploratório, pois seu foco é estudar e interpretar, subjetivamente, o objeto analisado. Além disso, é uma pesquisa descritiva, que busca avaliar e descrever estudos já realizados sobre o fenômeno pesquisado.

PRECONCEITO RACIAL E RACISMO ESTRUTURAL

Embora preconceito e racismo sejam considerados como sinônimos, para alguns autores, como Silvio Luiz de Almeida (2018), são termos distintos. Para ele, preconceito é fruto de uma construção histórica e social sobre determinados grupos ou indivíduos, já o racismo trata-se de “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Segundo Porfirio (2022), o preconceito racial é caracterizado pela convicção da existência de indivíduos com características físicas hereditárias, traços de caráter e inteligência e manifestações culturais superiores a outros pertencentes a etnias diferentes. O preconceito racial está diretamente ligado à discriminação, podendo ocorrer de maneira direta ou indireta, atingindo em sua grande maioria pessoas negras e pardas, que sofrem uma grande desigualdade social em relação às pessoas brancas.

É preciso ressaltar que preconceito racial, também chamado racismo, é uma violação aos direitos humanos, embora naturalizado desde o tempo da escravidão, em que a supremacia e o domínio de brancos sobre negros eram feitos de forma escancarada, resultando numa história de sociedade permeada pela violência e desigualdade.

Também para Gabriel (2019), o racismo é uma classificação histórica, criada por pessoas brancas, para determinar o processo de dominação de povos negros, sendo que o preconceito racial já existe no Brasil há muitas décadas e que ainda se faz presente nos dias atuais, como o “país da segregação racial não declarada” (DOMINGUES, 2005, p. 165). O racismo nada mais é do que subjugar uma pessoa pelo seu estereótipo, sem ao menos conhecê-la, o que caracteriza a seriedade do preconceito racial no Brasil, uma vez que é um país que possui uma grande porcentagem de miscigenação. Conforme levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) realizada em 2021 pelo IBGE, 43,0% dos brasileiros se autodeclararam como brancos, 47,0% como pardos e 9,1% como pretos (BRASIL, 2023)

De acordo com Gabriel (2019), existem três tipos mais frequentes do racismo no Brasil: o crime de ódio ou discriminação racial; o racismo institucional; e o racismo estrutural. O Crime de ódio ou discriminação racial direta são os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, previstos na Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989. Já o racismo institucional é aquele que ocorre na sociedade, como a exclusão dos sujeitos negros em alguns espaços sociais, como no poder político e na mídia, onde geralmente são compostos em sua maioria por pessoas brancas; já as pessoas negras tendem a ficar com o pior destaque, como em abordagem policiais, em que mais de 75% dessas ações são feitas em negros. O racismo está presente na cultura, em vocabulários, piadas, comentários, dentre outros, que passam quase que imperceptíveis, por ser natural entre a população. Ou seja, embora a prática de racismo possua diversas nuances, há três formas que se sobressaem, sendo o racismo estrutural, o racismo institucional e crime de ódio, o que demonstra que houve um desenvolvimento na sua estrutura ao longo dos anos

O racismo estrutural, que é de ordem cultural, está presente nas nossas origens, quando os negros foram arrancados de sua pátria mãe e forçados a servir como mão de obra escrava, não como pessoas, mas como objetos, e a partir dessa banalização o racismo se adentrou para as instituições que foram sendo organizadas na sociedade brasileira, como o trabalho, escolas, saúde, moradia e se materializando nos crimes de ódio, que se fazem presentes no cotidiano de maneira corriqueira, se apresentando em formas de discriminação, de forma velada, mascarada, mesmo que existam leis que incriminem e punam tais

condutas.

O ENSINO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DA VISÃO DA PEDAGOGIA DECOLONIAL

O conceito decolonial, ou descolonial, nasce a partir do discurso da colonialidade, que “seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19). Conforme os autores, a partir dessa dominação, além da invasão do território físico, houve também uma subalternização da cultura dos dominados pela negação e esquecimento dos seus processos históricos.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Conforme expõe Oliveira e Candau (2010), na visão do sociólogo argentino Quijano, o conceito de raça não tem sustentação em processos biológicos, mas seria uma invenção que surgiu no século XVI, em que se juntou cor e raça, e que serviu de base para divisão tanto social, do ponto de vista do trabalho, cultural e do conhecimento, atuando como um elemento de inferiorização das pessoas não europeias, pela negação do seu legado cultural, em que foram subjugados os povos indígenas e africanos numa categoria de seres irracionais e primitivos, pertencentes a uma “outra raça” (QUIJANO, 2007, p. 93 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

Santos e Meneses (2010) equiparam a dominação colonial à dominação epistemológica, pelo aniquilamento dos saberes dos povos e nações colonizados, pela supressão e inferiorização de outras formas de saber que não as europeias. Circula no imaginário popular a crença de um povo passivo, com pouco ou nenhuma cultura.

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas a força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também contaram que a princesa Isabel foi sua grande redentora. [...] O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdeu por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava - palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem (RIBEIRO, 2019, p. 5).

Assim, a Pedagogia decolonial surge como um contraponto dessa perspectiva, em que se propõe a interculturalidade como forma de romper com o processo de manutenção da colonialidade e do eurocentrismo, expandindo, dando voz e visibilidade a esses povos que foram subalternizados durante séculos, que trazem marcas discriminatórias e de marginalização, mas que muito contribuíram para a formação da cultura brasileira, podendo até mesmo ser considerados a essência do povo brasileiro. Configuram-se em iniciativas que abordam a história na perspectiva epistemológica afro-brasileira, em contraposição à epistemologia colonizadora. Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 958) afirmam que

A expressão epistemologia afro-brasileira refere-se aqui às reflexões, teorias e arcabouços de saberes e cosmovisões organizados por povos afro-brasileiros e que são, em sua maioria, omitidos ou ‘sub-representados’ nas instâncias oficiais de transmissão de conhecimentos.

Trata-se de uma possibilidade de pensar e praticar um currículo que considere a contribuição de outros povos, que não somente os europeus, valorizando elementos do legado africano na cultura brasileira.

PRINCIPAIS LEIS QUE TRATAM DO RACISMO

Os primeiros passos para a mudança no comportamento discriminatório já foram dados na legislação. Vale ressaltar que a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei Maior de todo sistema legal, prescreve no artigo 3, inciso XLI, que são objetivos fundamentais da nossa República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; alertando no artigo 5º, inciso XLI, que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”, considerando a prática do racismo crime inafiançável. É, portanto, esse o amparo constitucional de todas as demais leis que penalizam a discriminação.

O Código Penal Brasileiro também considera crime condutas discriminatórias e racistas. Tipificada, no art. 140, §3, como injúria qualificada quando alguém ofende a dignidade e o decoro de outrem, utilizando “de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência” (BRASIL, 1940). Além disso, a Lei nº. 7.716/1989, no seu art. 20, traz a definição dos crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, que são: “Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” (BRASIL, 1989). Desta forma, existe uma extensa legislação para punir atos discriminatórios e racistas.

No que tange ao sistema educacional, a Lei de Diretrizes e Bases, artigo 26 § 4, prevê a promoção do ensino da História do Brasil, a partir de uma visão multicultural, em que se considera a contribuição das diferentes culturas e etnias

para a formação do nosso povo, em especial das matrizes indígena, africana e europeia. Embora haja muito a ser feito em termos curriculares, esse foi um importante passo. Além disso, a Lei 10.639/2003 trouxe a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial do ensino fundamental e médio, dos estabelecimentos públicos e privados, a temática História e Cultura Afro-Brasileira de forma transdisciplinar, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Para tanto, já em março de 2004, homologa o Parecer 03/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Trata-se de um grande avanço ao analisarmos a trajetória de negação e exclusão de culturas formadoras do povo brasileiro. No entanto, partindo do pressuposto de que é na infância que o caráter começa a ser formado, a questão que se coloca é porquê não trabalhar, de forma adequada à idade, comportamentos que vão sendo interiorizados desde a infância.

Tramita atualmente no Senado Federal o Projeto de Lei n°. 288, de 2022, de autoria do Senador Randolfe Rodrigues, filiado ao Partido Rede Sustentabilidade do Amapá, que visa alterar o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases n°. 3694/1996, em que se determina a “obrigatoriedade de os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio abordarem o combate ao racismo e outros.”, com a seguinte redação:

Art. 26.....
§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos, ao combate ao racismo e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (BRASIL, 2022, n.p.).

Ou seja, já existe uma preocupação de incluir a temática desde o início da educação obrigatória, que é na educação infantil, vislumbrando uma mudança curricular a ser implementada, bem como políticas de formação docente com bases teóricas que fundamentem essas ações pedagógicas no chão da sala de aula.

TRABALHAR O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme posto, a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira está prevista somente a partir do ensino fundamental. Muito interessante seria essa conscientização a partir da educação infantil, pois, conforme Professor Wagner Codello (2021), está comprovado cientificamente que as crianças até os 7 e 8 de idade recebem forte influência do meio social, sobretudo das pessoas com as quais convivem, seja pelos exemplos, ideias ou posturas, que vão moldando e estruturando suas ideias, pensamentos e caráter, pavimentando o caminho que irão trilhar na vida.

Vale ressaltar, conforme o autor, que é na educação infantil que são formados importantes conceitos, que, embora não façam sentido prático naquele momento para a criança, irão fazer na fase em que a criança terá capacidade cognitiva para estabelecer conexões, o que geralmente ocorre a partir dos 9 anos.

Machado e Araújo (2021) afirmam que a criança que possui em sua infância o cuidado, afeto, nutrição e a interação dos adultos com incentivos e brincadeiras na fase de 0 a 6 anos de idade, pode desenvolver seu cérebro ao potencial máximo, em contraproposta, fatores de risco, como preconceito, violência, desnutrição e falta de acesso à educação de qualidade fazem um efeito reverso.

Em um país que o racismo é estrutural e a pobreza tem cor, crianças negras sofrem para conseguir a construção da autoimagem positiva, uma vez que são associadas a estereótipos negativos, trazendo consequências perversas para seu desenvolvimento integral, tanto afetivo como cognitivo. E o ambiente escolar, depois da família, se constitui num dos espaços sociais que a escola que a criança mais permanece, se tornando um *locus* privilegiado para desenvolver não apenas as competências cognitivas, mas também as sociais.

No entanto, infelizmente, na escola o racismo também acontece, de maneira velada, e muitas vezes a pessoa o pratica sem ao menos perceber, exemplo disso é ensinar que o lápis “cor de pele” é rosa claro, falas como “não faça serviço de preto”, são bem comuns, além de atos que são cometidos por pessoas adultas e reproduzidos pelas crianças, conforme posto:

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagem baseadas, muitas vezes, no comportamento acríptico dos adultos a sua volta (CAVALLEIRO, 2012, p. 20).

Por isso, no trabalho de sala de aula é preciso a abordagem do tema racismo, para que haja uma conscientização de valores, envolvendo respeito e amizade e uma das maneiras de trabalhar e conscientizar esse “tabu” na educação

infantil são atividades adequadas para essa etapa de ensino. Os documentos norteadores do Currículo da Educação Infantil, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n°. 5, de 17 de dezembro de 2009) e a Base Nacional Comum Curricular, destacam que os eixos que devem estruturar as práticas pedagógicas nessa etapa são as interações e a brincadeiras.

Assim, com as brincadeiras, encenações e as narrativas, como a contação de história, é possível utilizar para a interpretação das narrativas bonecas e fantoches negros como protagonistas, que podem ser recursos pedagógicos adequados para fazer com que os alunos percebam que não existe um grau maior de importância entre os diferentes sujeitos que compõem a sociedade, que pode haver alternância nos papéis de destaque, assim como no contexto social.

Livros infantis como *O Cabelo de Lele; Meu Crespo é de Rainha; Os Nove Pentes da África*, são leituras que possibilitam repensar o negro numa outra perspectiva. É muito importante um trabalho criterioso de seleção dos livros que se pretenda trabalhar, para que o negro não seja associado a personagens marginais da história. Também são positivas as feiras culturais com a participação dos pais e da comunidade externa, para trabalhar o tema de forma integrada, com projetos relacionados à cultura negra, como capoeira, danças, jogos, brincadeiras, músicas, culinária, contação das origens históricas, integrando a prática à parte teórica, para dar vida e sentido aos valores que se pretende desenvolver.

O professor pode assumir uma prática pedagógica emancipatória, ao possibilitar aos alunos a liberdade de ser quem são, trazendo conteúdos e metodologias que mostrem o quanto o povo negro sofreu e sofre até hoje, porém ressaltar tudo aquilo que já foi conquistado até aqui e que todo o aluno tem o poder de mudar a sociedade não praticando o racismo, defendendo seus direitos e deveres enquanto cidadãos, conscientizar que cada um tem o poder para mudar o contexto atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa, foi possível concluir que a inserção da temática da cultura africana no currículo da educação infantil é importante e necessária, tendo em vista que é nesta fase que a criança adquire e interioriza diversos valores e é quando seu caráter começa a ser moldado.

Muito embora haja vasta legislação no âmbito penal que tipifica o racismo e preconceito como crimes, além de legislação educacional que prevê a trabalho de conscientização acerca dessas condutas, ainda não foram medidas capazes de mudar a cultura brasileira, o que demonstra a necessidade de um trabalho educacional de base, desde a mais tenra idade, para que o racismo estrutural

deixe de se tornar uma prática corriqueira.

Assim, agindo na contraposição do preconceito, a partir de uma perspectiva da Pedagogia decolonial, é importante que seja proposto um trabalho intercultural, onde as várias culturas que compõem o caldo cultural brasileiro tenham vez e voz no espaço social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Conselho Nacional de Educação, 10 de março de 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil.** 2023. IBGEeduca. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em 14 set. 2022.

BRASIL. MEC. **Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=86211>. Acesso em Ago. 2022.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº. 288, de 2022** Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a obrigatoriedade de os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio abordarem o combate ao racismo e outros. Autoria: Senador Randolfe Rodrigues (REDE/AP)

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

CODELLO, Wagner. Educação Infantil e o racismo estrutural, **Presença Pedagógica.** 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8VdZZdLuGOg>. Acesso em Ago. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 nov. 2022.

GABRIEL, João. **Racismo: Racismo Estrutural, Lei, Causas, Exemplos**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vX8MZWK7WQ>. Acesso em: 05 ago. 2022.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ministério da Economia. **Atlas da Violência**. 2021. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em 23 ago.2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, Maria Letícia; ARAÚJO, Nayara de Souza. **Primeira infância e negritude: quando o racismo inicia seu impacto na vida da pessoa negra?** 2021. Disponível em: <https://www.clp.org.br/primeira-infancia-e-negritude-quando-o-racismo-inicia-seu-impacto/>. Acesso em: 02 set. 2022.

OLIVEIRA, Adriel Seródio de; CARVALHO, Acelino Rodrigues de. A Desigualdade Racial do Brasil: o racismo estrutural e o determinismo social. **Revista Jurídica: Direito, Sociedade e Justiça**, [S. l.], v. 4, n. 5, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/view/2242>. Acesso em: 24 fev. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2022.

PORFÍRIO, Francisco. Racismo. In: **Brasil Escola**, portal eletrônico de informações, 2022 Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>. Acesso em de 24 set. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº. 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 3, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/65332>. Acesso em: 24 fev. 2023.

O ENSINO DE HISTÓRIA PAUTADO NA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Jackson Adair Gonçalves¹

INTRODUÇÃO

O que muito tem se verificado em livros didáticos escolares é a falta de material dedicado à cultura africana no Brasil, e mais, pouco estimulado a temática pelos professores em sala de aula.

Os negros sempre fizeram parte da cultura brasileira, mais de 52 % da população brasileira tem descendência africana, e mesmo assim, as perspectivas de ações ou projetos que culminem em um diálogo nos educandários ainda é muito raro.

Nota-se que esse assunto não é só de ser trabalhado com alunos do ensino médio, alunos das séries iniciais do ensino fundamental devem receber uma formação, pois, com base na lei n° 10.639 de 2003, institui na educação básica o estudo da cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2003).

Ainda, temos o marco da Consciência Negra, data em 20 de novembro, como forma de resgatar a historicidade da cultura afro, porém, inúmeras vezes passa-se despercebido nos educandários.

É notório destacar as lideranças que ainda lutam pela igualdade de gênero e raça no Brasil, e temos um exemplo aqui no Estado do Rio Grande do Sul, que é a professora Fabrícia Ferreira, que hoje concilia seu trabalho na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS), com o trabalho de Miss Africana e, em suas ações busca reforçar essa temática nos educandários, chamando a atenção dos professores da importância em se falar dos movimentos negros e do papel que esse povo teve e tem, na desenvoltura do país.

Enfim, a luta é diária, são negros violentados, espancados, discriminados diariamente no país, é necessário repensar dentro da disciplina de história, em dialogar com os alunos a questão inter-racial, os valores e respeito, e trazer à tona, toda essa cultura fantástica brilhante na Bahia, para todos os cantos do país.

O trabalho se dividiu em subtítulos para facilitar a compreensão dos leitores, e ao mesmo tempo, para trazer ao debate questões essenciais de serem trabalhados no ensino didático.

1 Licenciatura em Sociologia, Filosofia e Ciência da Religião. Mestrando em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutor Honoris Causa em Ensino Religioso. Professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Email: jacksonadair2009@gmail.com

SINCRETISMO RELIGIOSO: UMBANDA E CATOLICISMO

A religião afro-brasileira, muito difundida pelos negros vindos da África no período colonial, é até hoje um legado de bravura e resistência, até porque os negros encontraram na fé motivos para enfrentar os obstáculos e sofrimentos que sofriam e sofrem até os dias atuais, sendo vítimas de desrespeito em seus templos e terreiros.

Segundo Bezerra (2020, n.p.) destaca que o sincretismo religioso “se caracteriza pela união de elementos culturais, religiosos e ideológicos distintos que formarão uma nova cultura, religião ou sociedade.”

Ainda Bezerra elenca que:

O cristianismo nasceu do judaísmo, e um dos pilares desta crença, a Torá, faz parte do conjunto de livros sagrados cristãos, a Bíblia. Igualmente, a grande festa judaica, a Páscoa, está presente no cristianismo, após ser ressignificada pelos cristãos. [...] Da mesma forma, a Igreja Católica tomou elementos da administração o Império Romano absorvendo sua organização. Um exemplo é a instituição de um líder máximo, o Pontífice. Este título, no entanto, vem da religião politeísta romana e pertencia ao sacerdote de mais prestígio do Colégio Pontifical (BEZERRA, 2020, n.p.).

Esse sincretismo entre a Umbanda e o catolicismo é muito importante para a sociedade pois, o Estado é laico, livre para todos os pensamentos e manifestações religiosas. Essa sintonia se dá pelos atos de caridade, de amor, de culto aos orixás e dos momentos de aproximação à espiritualidade através do líder religioso da casa. O catolicismo já tem uma missa mais tradicional, pautadas na Bíblia e no monoteísmo, que trazem aspectos de Roma, sabendo que hoje em dia o catolicismo também originou outros movimentos católicos.

A Umbanda é uma religião brasileira, de matriz africana, onde ocorrem diversos sincretismos. Esta crença tem elementos do kardecismo, do candomblé, da religião indígena, do catolicismo, entre outros cultos. O sincretismo ocorre tanto em nível doutrinal com elementos do monoteísmo, reencarnação e figuras a serem cultuadas, como no aspecto exterior, pois suas celebrações ocorrem numa Casa ou Terreiro (BEZERRA, 2020).

As religiões de matrizes africanas, como a Umbanda, sofreram e ainda sofrem discriminação por parte de pessoas e ou religiões, essa perseguição vem de longos tempos, quando o Brasil ainda era Colônia de Portugal. O preconceito pelos cultos das entidades (orixás) nesse período, vinham dos fazendeiros e escravocratas, que tinham como única religião o catolicismo.

Guimarães reflete sobre o assunto:

Sem autonomia e com o catolicismo, advindo dos portugueses, como religião dominante na época, os negros trazidos ao Brasil em navios

negreiros eram impedidos de manifestar as crenças nos Orixás, cujo culto era apontado como heresia e feitiçaria por escravocratas e fazendeiros de várias regiões do país. Na tentativa de defender a religiosidade e a identidade de um povos, eles mantiveram a crença através dos Otás [pedras]. [...]Assim, cada Orixá tinha sua pedra - colocada dentro imagens que representam os santos católicos - reverenciada sem a opressão dos senhores. Desta forma, deu-se início ao sincretismo religioso, através da associação dos orixás aos santos católicos, e funcionando como uma maneira de livrar-se dos castigos e perseguições religiosas da época. Assim, quando se cultuava Santa Bárbara, estava se referindo à Iansã; ao rezar para Nossa Senhora da Conceição, falavam com Iemanjá (GUIMARÃES, 2018, n.p.).

O autor Guimarães (2018) bem retrata o período colonial, onde as religiões afro-brasileiras eram discriminadas e não aceitas, até porque os portugueses dominavam o país com as catequeses trazidas pelos padres jesuítas, e tudo que fosse contra a vontade religiosa portuguesa, seria heresia ou pecado.

O ENSINO RELIGIOSO COMO REFLEXÃO HISTORIOGRÁFICA DA CULTURA RELIGIOSA DAS MATRIZES AFRICANAS

A escola é um espaço de socialização de saberes, de democracia, onde crenças, raças, etnias se encontram, formando várias culturas diversificadas no ambiente escolar. Em regiões do país, a educação do campo é voltada para indígenas, que aprendem conhecimentos e trocam ideias dentro de suas línguas com professores especializados.

Também vale lembrar que a Constituição, no parágrafo único ao artigo 1º dispõe que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Deste modo, a sociedade se encontra devidamente legitimada a exigir de seus representantes o cumprimento dos preceitos constitucionais acima descritos mediante a formulação de políticas públicas, dentre elas as fiscais, que garantam a implementação e a eficácia dos objetivos perseguidos na Constituição Federal nos seus preceitos fundamentais (GOLDSTAJN, 2012).

O ensino religioso é essencial nos educandários de todas as escolas do país, não apenas como uma mera disciplina, mas sim como uma disciplina capaz de mostrar ao aluno que religião não é uma só, ou uma ideologia, é algo que vai além, é também diálogo e reflexão acerca das diferentes manifestações religiosas presentes na historicidade do Brasil e na modernidade atual.

Denota-se que durante o estudo e a própria vivência em sala de aula, percebe-se que uma parte da sociedade pensa que o ensino religioso é ligado a doutrina católica ou que seria o ensinamento de uma determinada religião.

O professor como mediador de todo conhecimento, deve sempre ter a convicção que durante seus debates e reflexões, os alunos que ali estão presentes

são oriundos de famílias católicas, evangélicos, umbandistas, espíritas, entre outras, por isso deve destacar a importância de dialogar e aceitar o convívio e socialização de todos.

O ensino religioso é uma disciplina muito importante no ambiente escolar, visto que agrega valores e reflexão sobre o meio espiritual aos educandos, não como uma ferramenta doutrinária, mas sim como uma forma dos alunos verem o mundo de forma diferente, principalmente no que tange às diferenças sociais e religiosas. Nesse contexto analisando épocas remotas, nota-se que os bons costumes e valores que antes eram ensinados em casa, estão se perdendo, não só sob influência da mídia, mas pela correria do trabalho do dia a dia, ou seja, vive-se no capitalismo, onde tudo depende do trabalho e do sistema econômico.

Nesta análise, Gaertner afirma:

A sociedade na qual vivemos hoje é muito diferente daquela em que nossos pais e avós viveram em suas juventudes. Os valores e costumes que antes guiavam a geração anterior não são mais os mesmos. Em alguns casos, chegam a ser contraditórios atualmente. É preciso educar essa geração para que valores como responsabilidade, lealdade, coragem, ética, sabedoria e respeito continuem unânimes e essenciais para a nossa convivência enquanto sociedade. Seja qual for a sua origem e sua cultura, valores éticos devem ser os mesmos para todo mundo, no Brasil, nos EUA ou no Japão. O melhor meio de estimular este pensamento é com a educação do ensino religioso (GAERTNER, 2017, p. 01).

Conforme destacado pelo autor Gaertner (2017), a nova geração deve ser educada para uma melhor vida em sociedade, pautada com os valores de responsabilidade, ética, sabedoria, entre tantas outras, que aos poucos estão se perdendo. É notável que a escola busque criar um momento para que os alunos reflitam sobre suas ações em casa, no ambiente onde vivem, na própria escola, com os amigos, enfim, o ensino religioso tem o papel de estimular para que esses conceitos e atitudes venham a melhorar, e de certa forma, trazer benefícios para a vivência em sociedade.

Ainda Gaertner frisa:

Hoje em dia, é cada vez mais comum presenciarmos pessoas mais individualistas e, em certos níveis, egoístas com o mundo a sua volta. O aprendizado de valores como os que são passados com o **ensino religioso** tem a chance de mudar este paradigma, uma vez que o foco é na formação de um cidadão inserido dentro de uma sociedade. Aprender a viver de modo colaborativo e saber que todos têm a mesma importância, bem como direitos e responsabilidades, dentro de uma sociedade, faz com que as atitudes e ações dos alunos sejam mais coletivas, em prol de um bem maior. É preparar as pessoas para se doarem mais ao próximo (GAERTNER, 2017, p. 01).

Neste contexto fica evidente o estímulo que o ensino religioso oferece

para a vida do jovem educando, que aprenderá a ser mais participativo e colaborativo frente a socialização de saberes e atitudes perante o seu próximo, fazendo com que o ambiente social seja mais harmonioso e igualitário entre todos. É essencial que a disciplina ensino religioso seja coordenada por um docente capacitado, que realmente debata essas questões e busque a interação recíproca entre os educandos.

O ensino religioso traz muitos benefícios para quem está formando as suas raízes e conceitos. Incluir esse tipo de disciplina nas escolas é poder transformar e multiplicar estes benefícios em algo muito maior, que atingirá um número mais avantajado de pessoas, espalhando a palavra e os valores religiosos e éticos em uma sociedade que se tornará bem mais justa. (GAERTNER, 2017).

Segundo Serafim ressalta que:

O ensino religioso não trata de uma área de temas transversais, mas, acima de tudo, é uma área de conhecimento necessário em sintonia com os pilares da educação que busca aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Tem como objetivo “propiciar a aprendizagem significativa dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, analisando as diferentes manifestações do Sagrado a partir da realidade do educando, subsidiando na formação dos questionamentos existenciais, contribuindo de forma interdisciplinar e transdisciplinar no exercício da cidadania e do convívio social, ético e pacífico e, promovendo o diálogo inter-religioso, o respeito às diferenças com o outro e com a natureza” (SERAFIM, 2012, p. 01).

Nesse contexto, o autor nos apresenta o real significado do ensino religioso nos educandários que é a formação pautada na aprendizagem significativa através da análise das diferentes manifestações religiosas, buscando aproximar o educando do conhecimento, e que através disto aprenda a respeitar ainda mais o “sagrado religioso” de cada colega em sua classe. Para isso, o docente necessita estar capacitado e saber aplicar as lições tomando como base a ética e respeito a todas as manifestações religiosas.

De fato, o Brasil é um país rico em culturas religiosas em diferentes estados e cidades, e desde a colonização até sua independência já existiam rituais religiosos, bem como credices e benzeduras, que fazem parte da espiritualidade brasileira. Hoje em dia, o ensino religioso não é catequese, mas sim um estudo centrado nas religiões existentes, ou seja, o conhecer do sagrado, uma releitura de todo o campo espiritual vivenciado pelas pessoas.

Ainda Serafim relembra a historicidade do ensino religioso:

No decorrer da história educacional do Brasil, houve várias tendências sobre a forma de conhecer o transcendente. Das três concepções de ensino religioso que existem no Brasil, no que se refere ao termo “religião”, a mais recente situa-se na visão de uma “releitura” (do latim: “relegere”, significa: re-ler) a respeito do fenômeno religioso, que se caracteriza pelo

conhecimento hermenêutico, a partir do convívio social, no saber de si, e não como catequese (“reelegere”, quer dizer: re-escolher), como um povo escolhido, embora haja uma aceitação muito forte e atuante sobre as questões éticas ou vivência de valores (“religere”, isto é, religar a pessoa à Deus) (SERAFIM, 2012, p. 01).

Frisa-se que a disciplina de ensino religioso não está no educandário para converter ou mudar a religião dos alunos, mas sim, fazer com que os estudantes conheçam a historicidade das outras culturas religiosas que fizeram parte da história do Brasil ou que ainda fazem parte. É um momento de rever o papel que a espiritualidade pode ocupar na vida do educando, não só com a parte teórica, mas também de se criar momentos de reflexão sobre as coisas boas que a vida proporciona através da fé em algo sagrado.

Para isso, como já destacado, o profissional que atua com a disciplina de ensino religioso deve manter o foco no saber de sua classe, passando os conhecimentos e desfrutando da participação de seus alunos. A disciplina não é pensar em seu salário ou fazê-la uma extensão de uma determinada religião, mas sim, buscar conhecer cada uma, com carinho, amor e atenção.

Segundo Morais destaca:

Enquanto o Ensino Religioso for compreendido como o espaço do qual as Tradições Religiosas se utilizam para manter o proselitismo religioso, ao fazerem da escola uma extensão da instituição religiosa, buscando novos adeptos, ou transformando a disciplina Ensino Religioso num cabide de empregos para seus fiéis, mantendo ou reforçando seus salários, esse tipo de atitude evidencia-se que não é a disciplina de Ensino Religioso a problemática. O problema é a competência pedagógica dos que orientam o processo de ensino-aprendizagem na instituição (MORAIS, 2014, p. 01).

A parte pedagógica institucional deve sempre acolher da melhor forma os estudantes, visto que cabe acompanhar se os docentes realmente estão cumprindo seu papel que é formar educandos éticos e criar aulas que primam pela diversificação cultural.

Nas escolas brasileiras, o Ensino Religioso (ER) é um componente curricular do Ensino Fundamental e nessa perspectiva, o conceito de religião não deve atender a compromissos religiosos específicos. A escola é um ambiente de aquisição de conhecimento e, exatamente por isso, é um espaço que permite organização, condução e desenvolvimento dessas diferenças (SILVA, 2014).

Para que o ensino religioso realmente tenha seu significado no âmbito escolar, bem como na vida social e espiritual do aluno, é imprescindível que o docente tenha uma formação comprometida com o saber, além de uma postura ética e que em sala de aula vise destacar ações e atividades que envolvam todas as manifestações religiosas. Ainda, uma formação específica acadêmica, seja

na graduação ou pós graduação em ensino religioso, dará um melhor norte na desenvoltura das atividades em sala de aula.

Em relação aos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de ensino religioso, Silva destaca:

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) acompanha, organiza e subsidia o esforço de professores, associações e pesquisadores para efetivar o Ensino Religioso como componente curricular a partir dos seguintes eixos e conteúdos a serem trabalhados nas escolas: a) Culturas e tradições religiosas: o desenvolvimento de temas que decorrem da relação entre cultura e tradição religiosa, destacando a ideia transcendente da visão tradicional e atual; b) Teologias: analisar as múltiplas concepções do transcendente com destaque para a descrição das suas representações nas tradições religiosas, doutrinas e crenças que orientam a vida do fiel, etc.; c) Textos sagrados e tradições orais: aprofundam o significado da palavra sagrada no tempo e no espaço, com destaque para a autoridade do discurso religioso; d) Ritos: buscam o entendimento das práticas celebrativas contemplando, por exemplo, a descrição das práticas religiosas e identificando os símbolos mais importantes das tradições religiosas; e) Et hos: consiste em analisar a vivência crítica e utópica da ética humana a partir das tradições religiosas considerando o relacionamento com o outro (SILVA, 2014, p. 169).

O autor Silva (2014) enfatiza algumas temáticas a serem trabalhadas dentro da disciplina de ensino religioso, buscando abordar contextos reflexivos e que realmente tragam contribuições na vida estudantil e profissional do aluno. Salienta-se que essa linhagem de pensamento destacada pelo autor em que frisa alguns conteúdos, são sugestões que podem e devem ser incluídas no plano de aula do docente em ensino religioso pois, traz neutralidade e eficiência na abordagem espiritual e religiosa em sala de aula.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA COMO PAPEL FUNDAMENTAL NO TRABALHO DO RESGATE DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A disciplina de história vem fazer esse resgate cultural do povo afrodescendente no Brasil, através de seus legados, vivências, contribuições e a participação do negro em diferentes setores da sociedade. O negro na história não foi aquele visto somente como escravo, mas sim como “ser humano” que ajudou a escrever a história do país. Sem suas comidas, suas vestimentas, seus saberes, sua liderança e sua garra frente aos seus patrões que os maltratavam, não existiria essa miscigenação de culturas e nosso Brasil não seria “rico” de tantas invenções, criatividade e conhecimentos.

Compreender as relações estabelecidas no interior da sociedade brasileira é importante para que se possa entender as desigualdades raciais e sociais do Brasil. Assim, o ponto inicial desta desigualdade parece estar sedimentada nos

estereótipos socialmente construídos sobre o negro escravizado. Estas imagens negativas foram se constituindo com tal força que se formou ao longo dos anos um fosso considerável de desigualdade entre a população negra e a população branca (CASTRO et al., 2009).

Conforme os autores Castro e colaboradores (2009) fica nítido que o país brasileiro ainda existe escravidão, ainda existe racismo, preconceito, e é a partir deste momento que a disciplina de história toma como base formar os educandos com um pensando voltado realmente ao saber crítico, ou seja, mostrar a força do povo afro-brasileiro tem desempenhado durante séculos, para mostrar que todos os seres humanos são iguais, não é a cor da pele que vai mudar a capacidade intelectual do sujeito ou o cargo que ele vai ocupar na sociedade. Rever e estudar as matrizes africanas é cultivar a raça brasileira, é valorizar os antepassados que lutaram contra a escravidão, para tornar uma sociedade livre, onde todos possam ser iguais, conforme a Constituição Brasileira estabelece.

Para Castro e colaboradores frisam que:

A criação de espaços de luta em favor da igualdade racial no Brasil perpassa os séculos, desde a formação de quilombos (XVI) até a criação de instituições e/ou associações no início do século XX. No início desse século tem-se a criação de diferentes espaços com o objetivo de dar maior visibilidade à população negra. Na década de 1930 e 1940 podemos assinalar, respectivamente, a criação da Frente Negra Brasileira que defendia a educação como caminho para a promoção da igualdade racial no país, e o Teatro Experimental do Negro (TEN) que objetivava inserir no teatro brasileiro o negro como tema, intérprete e criador. Na década de 1950 surge a Associação Cultural do Negro (ACN) que teve como proposta a construção de uma ideologia para o negro brasileiro. Na década de 1960 e 1970, acontecimentos fora do Brasil como a luta dos negros estadunidenses por direitos civis, as lutas de independência dos países africanos e, internamente, a ditadura militar no Brasil, espalharam a semente da militância negra (CASTRO et al, 2009, p. 11.631).

Os movimentos dos negros na atualidade vem a somar pelos seus direitos, que é continuar lutando pelos seus cultos livres sem ameaças ou discriminação, e também por direito a cursar o ensino superior e participar ativamente nas políticas públicas que os favoreçam em todos os segmentos, seja saúde, educação, moradia, enfim.

Denota-se nessa caminhada vários filósofos, sociólogos negros que tem conquistado seu espaço social e que podem debater na mídia a reflexão sobre a ancestralidade africana no país. No Rio Grande do Sul, um dos grandes nomes é a Miss Afro Plus Size Brasil, Fabrícia Ferreira, professora, natural de Espumoso/RS, que tem intensificado suas ações com palestras escolares e formação de professores no Estado a respeito da importância da cultura afro-brasileira na

historicidade local, regional e nacional. Fabrícia pretendo neste ano de 2022 criar projetos em parceria com professores sobre a história da cultura afro no país, além de visitar municípios e criar palestras com essa finalidade. Como Miss Afro Plus Size Brasil, sua meta é cada vez mais dialogar seja em entrevistas para a mídia, seja com professores, alunos e comunidade, sobre a valorização do negro na modernidade e que a discriminação é crime e deve ser denunciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino religioso tem tomado muitas vezes proporções erradas nos educandários enquanto disciplina do saber, visto que, o docente não tem uma preparação necessária para atuar neste campo, seja por não ter formação na área de ensino religioso, ou por muitas vezes tentar pregar uma doutrina religiosa em sua classe.

Denota-se que muitos docentes da área, não pensam na formação sólida do estudante, mas sim apenas em passar um texto qualquer e ganhar seu dinheiro no final do mês. Para isso, busca-se profissionais capacitados, e que o setor pedagógico das escolas deem atenção às atividades desempenhadas por seus docentes, visando verificar se realmente as temáticas e planos de aula estejam sendo desenvolvidos da forma correta.

O ensino religioso é muito mais que uma disciplina, busca formar no aluno seu caráter de respeito frente às diferentes manifestações religiosas, e levar ao aluno conhecimento prévio sobre historicidade, espiritualidade e saber frente às diferentes manifestações culturais religiosas.

A umbanda, religião de matriz africana, tem sido destaque no Rio Grande do Sul pela devoção em Iemanjá, orixá que tem suas festividades no mesmo dia que Nossa Senhora dos Navegantes. Denota-se que também é uma religião histórica, que tem suas raízes fixadas nos terreiros e casas, principalmente de Porto Alegre, e que foi trazida por escravos no período colonial no Brasil.

A fé e devoção é nítida em todos os festejos, sejam eles na Umbanda ou no Catolicismo, porém os traços da historicidade religiosa sobrevive aos séculos, passando de geração para geração, e os cultos sendo um portal com a espiritualidade, emanando luz e prosperidade aos seus devotos e fiéis.

Já a disciplina de história necessita fazer esse resgate histórico da cultura afro-brasileira, tendo em vista a obrigatoriedade através das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, tanta cultura herdada pela cultura negra que muitos alunos não conhecem, tantos monumentos no próprio Estado do Rio Grande do Sul, na Bahia ou no Rio de Janeiro que são marcas do legado afrodescendentes que não são debatidos em aula. É notório a falta de atualização por parte dos docentes e da inclusão por mais que seja lei nos currículos educacionais.

REFERÊNCIAS

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: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BEZERRA, Juliana. Sincretismo. *In: Toda Matéria*, 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/sincretismo/>. Acesso: 02 nov. 2021.

CASTRO, Cristiana Gonzaga Candido de Souza *et al.* **O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana no Paraná:** Legislação, Políticas afirmativas e formação docente. 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/ensino_historia_cultura_afrobrasileira_seed.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

GAERTNER, Colégio Erasto. **Benefícios do Ensino Religioso na escola.** 2017. Disponível em: <https://www.erasto.com.br/noticias/beneficios-do-ensino-religioso-na-escola>. Acesso em: 03 ago. 2019.

GOLDSTAJN, Roberto. **O papel do Estado na sociedade brasileira.** 2012. Disponível em http://www.oim.tmmunicipal.org.br/?pagina=detalhe_noticia&-noticia_id=37456. Acesso em: 19 mar. 2020.

GUIMARÃES, Elaine. **Entenda a ligação entre os santos católicos e os orixás.** 2018. Disponível em: <https://www.uninabuco.edu.br/noticias/entenda-ligacao-entre-os-santos-catolicos-e-os-orixas>. Acesso em: 05 nov. 2021.

MORAIS, Maria Aparecida Dantas. **A importância do ensino religioso para a formação dos valores do aluno.** 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-ensino-religioso-para-formacao-dos-valores-do-aluno/128198>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SERAFIM, Jonas. **A importância do ensino religioso nas escolas.** 2012. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/espiritualidade/2012/04/21/noticiasjornalespiritualidade,2825170/a-importancia-do-ensino-religioso-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SILVA, Isaac Pinto da. Ensino Religioso em sala de aula: Contribuições à formação do aluno e à aprendizagem de valores. **UNITAS – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, Vitória-ES, v. 2, jul-dez, 2014. Disponível em: <http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas/article/view/225/237>. Acesso em: 14 ago. 2019.

“OS SONS QUE VÊM DAS RUAS” PARA AS SALAS DE AULA: EPISTEMOLOGIAS SOCIAIS NEGRAS EM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Reinaldo José de Oliveira¹

Iuri Nobre dos Santos²

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo abordar a música e a sociologia, em especial, a cultura musical como um instrumento teórico metodológico para o ensino de Sociologia no ensino médio no Recôncavo Baiano. Para melhor delineamento, a experiência teórica metodológica da música negra e diaspórica como instrumento de ensino aprendizagem na disciplina de sociologia será interpretada com as narrativas de um egresso do curso de Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Governador Mangabeira, posteriormente, o mesmo na condição de discente do curso de Ciências Sociais da UFRB e das ideias e reflexões de um docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Catu.

A música das Américas, Latino-americana, brasileira, baiana e do Recôncavo da Bahia, tem como base a história da civilização africana e afro-brasileira, ou seja, da diáspora que atravessou o Oceano Atlântico, de forma forçada na condição de mercadoria, escravizado para edificar a estrutura socioeconômica, política e cultural dos territórios do Novo Mundo. Em particular, nos municípios da Bahia e do Recôncavo, a musicalidade e o som dos tambores, atabaques, pandeiros e dos instrumentos de percussão são componentes

1 Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Sociologia e Antropologia, com ênfase em estudos sobre a Cidade e o urbano, Globalização, Relações Étnico Raciais, Diversidade, Identidades e Subjetividades, atuando principalmente nos seguintes temas: cidade, memória, políticas públicas, saúde, relações étnico raciais e território. Realizou o pós-doutorado (2008-2013) do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES

2 Graduando do Curso Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atualmente dedica suas pesquisas na Ciência Política, Antropologia, Educação, Envelhecimento e Movimentos Sociais. Integrante dos grupos de pesquisas: Serviço Social na Educação (GTSSSEDU), Núcleo De Pesquisa em Interseccionalidade, Interculturalidade, Gênero e Coletivos Sociais (2021) Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Interdisciplinaridade em Saúde (2022), Sociedade Brasileira Contemporânea: Cultura, Democracia e Pensamento Social (2022).

identitários da cultura social da população, que é em sua maioria negra.

É importante destacar que a Bahia é um território negro, sendo um espaço de maioria negra, a capital do estado e os municípios do Recôncavo, as culturas locais foram banhadas nos sons, na música e na cultura africana e afro-brasileira.

Segundo Oliveira (2020), nas cidades negras do Brasil e da Bahia, o “som que vêm das ruas”³ Representa as bases das identidades sociais e das territorialidades, que em mais de três séculos de trabalho escravo edificou as urbes e o desenvolvimento nacional. Desde o início do escravismo, o canto dos escravizados representava uma esperança de liberdade, luta e resistência. Nos dias de hoje, esta herança está presente no chão das cidades negras que é o cimento dos territórios que enfrentam o racismo, o preconceito, a discriminação e as desigualdades.

No espaço da sala de aula, a música como um instrumento de análise sociológica será importante para que as relações de ensino e aprendizagem de docentes e discentes, desenvolvam o pensamento crítico. Aqui, no corpo do texto, buscaremos retratar as narrativas e as experiências discente e docente, por intermédio das reflexões sociológicas, das epistemologias sociais e da música negra e diaspórica.

A hierarquia dos objetos legítimos, legitimados ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política (BOURDIEU, 1998, p. 35).

A sociologia no ensino médio, desde 2009/2010, está regularmente inscrita na grade curricular das instituições públicas e privadas. Mesmo que a sociologia não tenha a mesma apresentação de tempo e espaço, como as disciplinas de matemática, química, física, história e geografia, seu papel é central para a promoção do pensamento crítico e interdisciplinar.

Organizamos nossas reflexões em três momentos: o primeiro, a experiência teórica metodológica da sociologia e a música negra em sala de aula do ensino médio, posteriormente, a passagem para o ensino superior com a iniciação da graduação Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Cachoeira; o segundo, as narrativas e reflexões sobre o ensino e aprendizagem da docência no ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Catu; o terceiro, nossas considerações, apontando os avanços e contribuições que alcançamos com a música negra em sala de aula, a produção crítica docente-discente da

3 O som que vêm das ruas” é um título e uma importante produção intelectual de José Ramos Tinhorão (2013) sobre a cultura e a musicalidade brasileira.

sociologia no ensino médio.

A MÚSICA NEGRA E DIASPÓRICA DO RECÔNCAVO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao expor o conceito de existências afro diaspóricas trazemos a referência a subsistência humana encontradas ao longo do Atlântico negro, que são complexas, abrangentes e entreposto por marcadores sociais, culturais, territoriais, políticos, raciais, étnicos, econômicos. Para Paul Gilroy (2001), a ideia de Atlântico negro é estruturada levando em consideração o espaço e o tempo.

No contexto das conexões sociopolíticas no Brasil, essas proporções foram consagradamente sucedidas, concebendo uma série de arbitrariedades estabelecidas em uma discrepância sociocultural, o que leva a população negra a resgatar as características e conceitos de raça na perspectiva social e política, a fim de possibilitar ações afirmativas e de retratação no contexto científico, social, político, econômico e cultural.

O conceito de diáspora naturalmente está ligado a uma difusão pressionada, na preponderância das vezes, por motivos políticos, religiosos, econômicos. Mas também é manuseado para serem manipuladas populações que vivem fora do seu lugar de origem. É importante ressaltar que para Gilroy (2001), a noção de uma população que reside fora do seu lugar de origem não se aplica aqui, sendo que o Atlântico negro, englobando além da África, a Europa, o Caribe e as Américas, ao longo dos procedimentos coloniais e das suas existências pós-coloniais passou a se caracterizar como um novo local de origem.

Sendo assim, é uma educação musical de conexão e inclusão afro, pois requisita a inclusão, o enquadramento de referências de matriz africana que foram invisibilizadas nos processamentos de ensino de música em âmbitos escolares, mas diaspórica por se relacionar, dialogar, trocar, permitir-se e reinventar-se ao se esbarrar num ponto de fronteira com outras referências.

A música, componente existente no cotidiano de Cachoeira foi vigorosamente abraçada pela população como mecanismo de exterioridade e afirmativa identitária, numa cultura onde a riqueza musical é comemorada durante todo o ano, sendo introduzida nas mais variadas épocas: o Samba de Roda, a Capoeira, o Bumba-meu-boi, as fanfarras, o reggae e a Esmola Cantada, por exemplo, são manifestações que resistem ao tempo e acontecem durante todo o ano, em diferenciadas festividades. A popular Festa de Nossa Senhora da Ajuda é um desses momentos, em que músicos das filarmônicas locais se juntam em meio aos mandús e pessoas fantasiadas para proporcionar um carnaval na cidade. Estas referências culturais foram apreendidas na condição de estudante do ensino médio e, posteriormente, com a finalização da educação básica, ocorreu a

aprovação no curso de Ciências Sociais da UFRB.

A afrocentricidade é um pensamento na compreensão que institui o negro como sujeito e intermediário da sua própria história, epistemologias e futuro. É essencial que em um currículo vivo, conectado com o contexto, comunidades e alunos sejam capazes de analisar acerca de quem somos. É inaceitável que de frente de tantas culturas, raças e etnias o currículo e as práticas educativas sejam fundamentados em conceitos eurocêntricos que coagem os alunos em vários aspectos, principalmente o estético, racional e científico.

O pensamento de bell hooks (2013), que dialoga com Paulo Freire (1998), nos faz perceber que é necessária uma educação como prática da liberdade, uma educação que promova a emancipação do sujeito e da sua autonomia. Fomos ensinados a obedecer, fomos ensinados que o belo é o branco e o cabelo liso, que o berço da civilização é a Grécia e conseqüentemente a Europa.

É necessário muito empenho para que se desenvolva um ensino afrocentrado nas escolas. Primeiramente é preciso descolonizar o pensamento, rejeitar a imposição de padrões eurocêntricos e valorizar as histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena, por tantos anos subjugadas e ignoradas. Segundo Nogueira (2010) o ensino afrocentrado é “O que se traduz no campo da educação através da ênfase no ponto de vista que situa os povos africanos e a população afrodescendente como agentes e não coadjuvantes”.

Trata-se de reeducar o pensamento, de educar as crianças, jovens e adolescentes para que aos poucos, de maneira gradativa eles se empoderem, a se reconhecerem e se orgulhar de sua bagagem ancestral, das suas características físicas, da sua descendência africana e da sua negritude. A pedagogia da diferença, da população negra, LGBTQIA+, mulheres e as demandas sociais que não recebem o mérito da escola e da educação, gradativamente, as ações e pensamentos vêm refletindo na organização escolar: a construção do currículo pautado em concepções da diversidade e equidade; do projeto político pedagógico que proporcione a construção social e coletiva de uma educação interdisciplinar; o desenvolvimento do pensamento crítico em torno dos saberes sociais, populares, negros e indígenas; a introdução de instrumentos técnicos científicos da rede digital, como o *facebook*, *instagram*, *pod casts*, *tik tok*, *youtube* e audiovisuais.

As Leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008, tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica. Em Cachoeira e nas cidades negras da Bahia e do Brasil, o racismo, o preconceito, a discriminação e as desigualdades estão presentes no espaço escolar. Estas leis, gradativamente, têm promovido as transformações nos territórios das urbes e das escolas, sobretudo do ambiente escolar com a desconstrução dos valores

da branquitude. A cultura e a musicalidade negra nas cidades brasileiras e seu manuseio sociológico no espaço da escola são meios importantes para que a legislação alcance seus objetivos, dentre eles, promover a educação para a diversidade e a equidade.

A Lei nº. 10.639/2003, no próximo ano completará vinte anos, importantes avanços foram conquistados na educação e na sociedade com a obrigatoriedade de ações afirmativas no âmbito da educação. Esta lei, lentamente, tem proporcionado que a universidade e a escola, descontextualiza o mérito do conhecimento baseado em valores que ressaltam o masculino, o branco eurocêntrico e a educação capitalista que mantém os trabalhadores sob domínio, de alienação e do consumo desenfreado (VIANA, 2019).

A legislação que vêm promovendo o debate em torno da diversidade étnico racial, dos direitos e da equidade, ainda não alcançou todas as escolas em sua plenitude com qualidade e de forma certa, por isso visa promover no espaço da sala de aula a descolonização, a educação antirracista e o pensamento crítico. Acreditamos que esse é um ideal a ser construído e que está em vias de se efetivar, haja vista a introdução da música e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica para a promoção de novas epistemologias sociais em torno da democracia e da cidadania.

Em Cachoeira, cidade negra do Recôncavo da Bahia, a musicalidade e a cultura afro-brasileira estão nas ruas, nas praças, nas igrejas católicas como a Irmandade da Boa Morte, nos terreiros de candomblé, nas filarmônicas e fanfarras, no samba de roda e no fazer cultural dos jovens, crianças e adolescentes que estão na escola.

Temos que levar em consideração também que estamos nos referindo a uma cidade que, em expressões populacionais, é uma das mais negras do Brasil. É fundamental retratar ainda que durante séculos foi sujeitada ao sistema dominante das elites brasileiras, a cultura negra, em Cachoeira, se encobriu, reestruturou e reorganizou de forma com intuito de levar a sucessivas gerações suas estruturas culturais dinâmicas. Salientando de forma clara através do candomblé, religião muito importante na região.

É neste contexto que no início dos anos 70, Cachoeira vive uma condição de evolução intelectual que influenciou os jovens a procurarem uma reflexão crítica sobre si mesmos e sobre as suas identidades. A Casa Paulo Dias Adorno, sob a direção do antropólogo Roberto Pinho e da Associação de Estudantes pré-universitários de Cachoeira, apresentaram-se nos espaços onde a juventude local tinha acesso a informes, leituras e debates sobre política e diversas linguagens artísticas

A cidade de Cachoeira, de incomparável beleza arquitetônica e

importância historiográfica para o país, está situada a 110km de Salvador. De acordo com o censo demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população chega a 32.035 habitantes numa área territorial de 395 km² (IBGE, 2010). Em Cachoeira, 87% da população é negra (pretos e pardos), segundo dados do IBGE, 2010.

A cidade negra e musical cujo *ethos* oportunizou o aparecimento de diversos artistas, ao ponto de chamar a atenção dos tropicalistas, entre eles, Gilberto Gil e Caetano Veloso, da vizinha cidade de Santo Amaro. O reggae recebeu em Cachoeira um cenário intensamente oportuno para se instituir. Além da aceitação étnico-racial, o ritmo contou com outras razões para emergir. Nos dias atuais, seus músicos mais renomados são Edson Gomes, Sine Calmon e Nengo Vieira.

No começo da década de oitenta, quando nasce o grupo Os Remanescentes, os fundadores constituem moradia em Cachoeira. Assim, Nengo Vieira, Valéria Vieira, Marco Oliveira, Sine Calmon e Tim Tim Gomes (*in memorian*), começam a trabalhar juntos até metade da década dos anos 90. Nessa época estabelecem explanações por quase todo o território do Recôncavo Baiano.

Com a finalização das atividades musicais do Grupo Remanescentes, Nengo Vieira, Marco Oliveira, Sine Calmon e TinTim Gomes seguem carreira solo. Logo em consequência, Nengo formou a Banda Tribo D'Abraão e TimTim (*in memorian*) Banda Manassés. Marco Oliveira chegou a formar com Sine Calmon o grupo Sojah, mas um tempo depois encerram e seguiram em carreira solo. Marco fundou a Banda Distorção e Sine a Morrão Fumegante. Em 1998, a sua música *Nyabinghi Blues* foi uma das músicas mais executadas durante o verão baiano.

Acima, a breve contextualização local da música, do reggae e da cultura negra em Cachoeira e no Recôncavo, inscreve no território os reflexos que estas expressões alcançam na escola, no passado e na etapa atual, a permanência de um histórico de lutas, resistências e conquistas mediadas com as forças subjetivas que sustentam a ideia de território (OLIVEIRA, 2013).

A OBSERVAÇÃO DOCENTE: O DIÁLOGO ENTRE MÚSICA E SOCIOLOGIA NO EXERCÍCIO DOCENTE NA SALA DE AULA

No ano de 2019, exercemos a docência no ensino de sociologia do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Baiano campus Catu. Lecionamos para as turmas dos primeiros, segundos e terceiros anos dos cursos de ensino médio e técnico, o conteúdo da sociologia clássica e contemporânea.

Para compor o aprendizado dos alunos, fizemos uso de instrumentos técnicos da aula expositiva, do filme enquanto audiovisual, das redes sociais e da

música, sobretudo das músicas trazidas pelos alunos para a sala de aula.

O docente formado em Ciências Sociais, no espaço da escola, precisa ter a dimensão que o ambiente escolar é múltiplo, diverso, rico e de constantes transformações sociais porque o universo escolar é um reflexo dos acontecimentos que se passam na sociedade, na cidade, no contexto do mercado de trabalho, no bairro e no cotidiano social dos alunos e seus familiares.

O professor, para o desenvolvimento de sua função, precisa estar em constante produção: além de professor, é necessário proferir a função de pesquisador no dia a dia da sala de aula, problematizar os principais fatos, fenômenos e quadros sociais dos contextos local, regional, nacional e global; à frente da sala de aula, a docência precisa desenvolver o pensamento crítico dos principais autores, conceitos, temas e ideias; esse é o papel da disciplina no espaço docente-discente, desenvolver a desnaturalização da sociedade, como, por exemplo, problematizar e discernir a violência urbana, as desigualdades de classe social, gênero, etnia raça, opção sexual e afetiva, o desemprego e os temas que estão inscritos na vida social são decorrentes das relações sociais das formas simples e complexas; o manuseio de instrumentos teórico metodológicos para fins de melhor andamento da disciplina em sala de aula, para isso é essencial o contato e o manuseio de técnicas sociais, culturais e políticas que protagonizem o aluno em sala de aula; dentre os instrumentos técnicos, as redes sociais, o *facebook*, o *instagram*, o *youtube* e os meios digitais, são materiais de apoio para a docência desenvolver o pensamento crítico e tecer as principais questões da sociologia clássica e contemporânea (SILVA, 2017; ARROYO, 2014).

Miguel Arroyo (2014), nos chama atenção que na educação básica, as transformações e a pesquisa são essenciais no exercício docente. Para o autor, precisamos pensar que estamos lidando com sujeitos sociais que são diversos, não estamos lidando simplesmente com a juventude, estamos em contato com as juventudes, no plural e em uma dimensão da diversidade de comportamentos sociais e culturais. Dentre os diferentes segmentos, a sociologia precisa estar atenta para os jovens que vivem a violência simbólica e física e as desigualdades em suas múltiplas faces; não é o jovem que detém o mérito socioeconômico, político e cultural, é a juventude que representa a histórica desigualdade de classe social, gênero, etnia e raça.

Nas escolas públicas da Bahia, sobretudo na capital, região metropolitana, no Recôncavo, na região do Sisal e demais territórios, em sua maioria é o jovem negro que carrega o fardo da violência simbólica e física, as desigualdades e o racismo estrutural. A docência e a instituição escolar não podem se fechar para esses estudantes e privilegiar o mérito.

De acordo Bourdieu (1998) As mudanças morfológicas do sistema de

ensino, em todo o mundo, ocasionaram a substituição da eliminação brutal pela eliminação branda, diluída no tempo e adiada para níveis superiores de escolaridade. Esse mecanismo de exclusão, chamada no livro citado de “exclusão do interior”, é vivenciada pelos indivíduos que a sofrem como “traição”, “desapontamento”, perda das expectativas mais caras desencadeadas pelas promessas de escolarização para todos.

Portanto, o que Pierre Bourdieu (2002), conceitualmente desenvolveu em sociologia da educação nos proporciona desenvolver ações e reflexões nas práticas da música e o ofício sociológico; o capital social, o *habitus* e a rede social são importantes para a problematização da produção de conhecimento (formal e informal).

No IFBAIANO, campus Catu, o ensino compreende as disciplinas do médio e do técnico. É um arcabouço de conhecimento técnico e social que alunos e professores lidam no cotidiano que, em geral, necessitam de planejamento, troca de saberes, críticas, de constantes diálogos sobre o currículo e o andamento das atividades.

Para o transcorrer das atividades, das avaliações e do ensino aprendizagem, reiteramos, é central pensar nos saberes e práticas dos alunos que vivem as desigualdades e as violências. O conflito existe nesse ambiente, e é satisfatório para compor a dialética, a transformação das relações docente e discente.

No caso particular da disciplina de sociologia no ensino médio, mediante as percepções constituídas, o diálogo com professores, coordenadores e alunos, nossas aulas teóricas e práticas foram realizadas com o uso e manuseio de instrumentos técnicos e sociais. Nas aulas que promovemos para conhecer as ideias dos autores clássicos e contemporâneos, solicitamos que os alunos se organizassem em grupos, posteriormente, o tema desigualdades, raça, etnia e gênero, foram definidos para serem tratados nas aulas posteriores. Informamos que os grupos deveriam trazer para a sala de aula uma música que retratasse o atravessamento social do cotidiano deles.

Nas aulas com os primeiros, segundos e terceiros anos, obtivemos uma variedade de gostos e estilos musicais; o samba, o reggae, o rap, o axé music, o pop, o forró, a mpb, o jazz, blues, rock, enfim, as expressões culturais e sociais do local, regional, nacional e global. Desde a primeira apresentação até o último grupo, intercalamos com o diálogo, buscando compreender o que a letra e o texto trabalhado em sala de aula, traziam de diálogo, crítica e entendimento do tema proposto. Sobressaiu, na maioria dos grupos, a música negra e da diáspora, sobretudo do Recôncavo da Bahia, banhada no dendê, nos terreiros de matriz africana e afro-brasileira. As atividades foram desenvolvidas em quatro aulas com as três séries do ensino médio. As expressões musicais nos proporcionaram

conhecer melhor o pensar, o agir e o ser dos jovens negros da região de Catu, Alagoinhas e cidades vizinhas.

Tivemos a oportunidade de conhecer músicas, cantores e cantoras de grande riqueza em capital social que desconhecemos. Além dessa característica destacada, avaliamos que a escola não tem a dimensão do capital social que os estudantes e jovens negros trazem para a instituição escolar, que é incipientemente desenvolvido em sala de aula.

Conforme Oliveira(2020) Nos territórios do Brasil e da diáspora africana, a política antinegro não impediu que parte da civilização humana se inscrevesse na cultura e na história das cidades. Nascidades do Recôncavo, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro, o universo do samba, do funk, do rap e da música negra está nas ruas, praças, avenidas, no dia a dia dos territórios negros enfrentando o racismo e a segregação. Nas cidades negras e da diáspora, os cantos negros edificaram quase tudo durante os 388 anos de escravidão e no decorrer do século XX.

Dentre os inúmeros gostos e estilos musicais, uma música nos chamou a atenção, da qualidade e do nível do capital social que a letra atravessa no quadro social e cultural.

Oh, yeah
Eu sou o primeiro ritmo a formar pretos ricos
O primeiro ritmo que tornou pretos livres
Anel no dedo em cada um dos cinco
Vento na minha cara, eu me sinto vivo
A partir de agora, considero tudo blues
O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues
O funk é blues, o soul é blues
Eu sou Exu do Blues
Tudo que quando era preto, era do demônio
E depois virou branco e foi aceito
Eu vou chamar de Blues
É isso, entenda, Jesus é
blues
Falei mesmo
Eu amo o céu com a cor mais quente
Eu tenho a cor do meu povo, a cor da minha gente
Jovem Basquiat, meu mundo é diferente

Eu sou um dos poucos que não esconde o que sente
eu choro sempre que eu lembro da gente
lágrimas são só gotas, o corpo é enchente
exagerado, eu tenho pressa do urgente
eu não aceito sua prisão, minha loucura me entende
baby, nem todo poeta é sensível
eu sou o maior inimigo do impossível

minha paixão é cativo, eu me cativo
o mundo é lento ou eu que sou hiperativo?
me escuta, quem 'cê acha que é ladrão
e puta?
vai me dizer que isso não...
não te lembra cristo?
me escuta, quem 'cê acha que é ladrão e prostituta?
vai me dizer que isso não te lembra cristo?
vai me dizer que isso não te lembra cristo?
eles querem um preto com arma pra cima
num clipe na favela, gritando cocaína
querem que nossa pele seja a pele do crime
que pantera negra só seja um filme
eu sou a porra do mississipi em chama
eles têm medo pra caralho de um próximo obama
racista, filha da puta, aqui ninguém te ama
jerusalém que se foda, eu tô à procura de wakanda
ha! (BACO EXU DO BLUES, 2018).

Acreditamos que a música acima, de Baco Exu do Blues, era de conhecimento geral dos estudantes dos três anos do ensino médio, assim como a maioria das músicas que foram apresentadas. As apresentações foram todas mediadas pelos estudantes que utilizaram os instrumentos técnicos, como caixa de som, celular e computador para expor os “Sons que vêm das ruas” para as salas de aula.

“Os sons que vêm das ruas” para as salas de aula, conforme destacamos acima, é um instrumento social rico em informação, conhecimento, ideias, reflexões e epistemologias sociais, de material sociológico e interdisciplinar que os docentes, em geral, devem trabalhar em sala de aula. Em particular, nós, enquanto docentes, esperávamos que as músicas e os diálogos com os discentes fossem satisfatórios. Nos enganamos, foi muito mais do que satisfatório, foi de uma riqueza de troca de saberes, de diálogos e de observação crítica que ficou perceptível nos olhos, nos sorrisos e nos semblantes que demonstravam reflexões e a busca pela desnaturalização da vida social.

A música negra e os seus variados estilos são complexos e de uma natureza da diáspora que está presente nas Américas. A presença nas cidades negras é marcante de características que estão inscritas nas relações entre música e sociologia; a musicalidade, a saúde mental, o arcabouço cultural, a memória ancestral e as identidades negras, em geral, são conexões que diferenciam e ligam os diferentes territórios negros no Brasil, na América Latina, nos Estados Unidos, no Caribe e no mundo.

Diáspora é uma palavra de forte cunho histórico, antropológico, social, geográfico, político, filosófico, do universo da complexidade, inscrita na história da civilização humana. No caso específico da diáspora africana, ela se processou

na globalização mercantil dos séculos XVI até o final do XIX, tendo à frente a Europa com a exploração física e social da África para compor a mão de obra escrava no Novo Mundo para fins de abastecer e desenvolver o continente europeu. Posteriormente, esta diáspora foi a base do desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra e no mundo. No Brasil, durante mais de três séculos, a mão de obra escravizada abasteceu com todo tipo de mercadoria o mercantilismo europeu e o início do capitalismo.

Segundo Stuart Hall (2003), a diáspora africana no contexto moderno está ligada ao passado e esse passado pode vir a ser o amanhã. Para o autor, essa diáspora inscrita nos territórios do mundo, no Brasil, na Bahia e na região do Recôncavo, compreende relações de poder construídas pelas diferenças e as identidades culturais. No caso da Bahia, as identidades se constituem de forma material e subjetiva com as músicas, danças, alimentos e comportamentos da população que vive e cultua o candomblé que se incorporou no local e nacional.

O músico, compositor, griô, pesquisador e Doutor Honoris Causa condecorado pela UFRB, Mateus Aleluia, registra as inscrições do candomblé em suas músicas. Segundo ele, a Bahia e o Brasil foram banhados no dendê e na cultura africana e afro-brasileira.

Em *O Atlântico Negro*, de Paul Gilroy, a questão da música representa, por exemplo:

Examinar o lugar da música no mundo Atlântico negro significa observar a autocompreensão articulada pelos músicos que a têm produzido, o uso simbólico que lhe é dado por outros artistas e escritores negros e as relações sociais que têm produzido e reproduzido a cultura expressiva única, na qual a música constitui um elemento central e mesmo fundamental. Desejo propor que o compartilhamento das formas culturais negras pós-escravidão seja abordado por meio de questões relacionadas que convergem na análise da música negra e das relações sociais que a sustentam. Um procedimento particularmente valioso para isso é fornecido pelos padrões distintivos do uso da língua, que caracterizam as populações contrastantes da diáspora africana moderna e ocidental (GILROY, 2001, p. 161).

A música negra e diaspórica acima, de Baco Exu do Blues, foi apresentada em uma das salas do primeiro ano; com a letra em mãos, fomos conversando, parágrafo por parágrafo e relembrando os autores clássicos e contemporâneos. Dentre eles, os autores que tocam no tema desigualdades de classe social, gênero, etnia e raça.

Citamos a reflexão do professor Kabengele Munanga (2003), sobre a ideia de raça e racismo na sociedade brasileira. A ideia de raça é uma construção social, que no decorrer do século passado foi incorporada nas ações e reflexões dos movimentos sociais negros no enfrentamento do racismo. Segundo Munanga (2003), raça comporta características identitárias, sociais, étnicas e está em

constante metamorfose social. O racismo na sociedade brasileira atua na produção de privilégios e méritos para a população branca de todas os estratos sociais, logo, é a população negra que recebe a maior carga dos efeitos da segregação racial e das desigualdades (OLIVEIRA, 2020; 2016).

No espaço da educação e da escola, o racismo está presente na produção do conhecimento de base eurocêntrica, branca, masculina e que beneficia o mérito dos estratos sociais de maior capital social, econômico, cultural, científico e tecnológico.

Seguindo o diálogo com os alunos, a música *Bluesman*, retrata a cultura africana, afro-brasileira e diaspórica: nas Américas, na América Latina, no Brasil, na Bahia e nas periferias, predomina a cultura que perfez as identidades nacionais em torno do jazz, blues, rock, rumba, salsa, rap, funk, samba, axé music, a música dos negros cantada nas senzalas, nos terreiros de candomblé e umbanda, nas favelas, nos morros, periferias e quebradas da diáspora africana.

A importância desta perspectiva fica ainda mais perceptível em face de que o currículo, como afirma Arroyo (2013), é um território em disputa, pois é o espaço central das mais infraestruturas da função da escola.

Na época, perguntamos aos alunos quem era Baco Exu do Blues, recebemos a informação que o sujeito da música é um cantor do rap. Consultando os meios digitais, obtivemos mais informações: o nome artístico do cantor, Baco é o deus grego do vinho, Exu é a divindade que abre os caminhos na religião candomblé e blues é o estilo musical protagonizado por negros dos Estados Unidos. Baco Exu do Blues é um jovem, cantor, escritor e compositor baiano, natural de Salvador, cidade negra, que tem a centralidade das lutas e conquistas empreendidas pelos movimentos sociais negros, o movimento de mulheres negras, de jovens e da cultura hip-hop que atuam no combate ao racismo e em potencialidades para inscrever o direito à cidade para a igualdade e a equidade, principalmente para a população negra.

“Os sons que vêm das ruas”, trazido por Baco Exu do Blues, Emicida, Racionais Mcs, Linniker, Isa, Negra Lee, dos jovens negros e negras para as escolas, bailes, baladas, festas e comemorações da juventude, foram banhados na música dos terreiros de candomblé, da diversidade étnico racial das culturas brasileiras, latina, do caribe e norte-americana, como o rap, o jazz e o blues.

Como ressalta Tinhorão (2013) no livro *Os sons que vêm da rua*, “o prego sinaliza uma tendência conclusiva para transformar-se em música, uma vez que o divulgador, ao ir descobrindo aos poucos as diversas possibilidades da inflexão da sua voz, acaba sistematicamente cantando em bom sentido os nomes dos artigos que tem para vender ou que deseja comprar.

A globalização contemporânea, aproxima as culturas negras do mundo

no território global e local, com destaque para as potencialidades que se desenvolvem no pedaço, na quebrada e nas escolas que os estudantes estudam. Por intermédio da música, da dança, das artes e da cultura negra, sim, é possível superar a violência simbólica e o capital social que privilegia o mérito e a branquitude.

O que está em jogo ainda não é a realização de investigações sistemáticas, cuidadosas e demoradas sobre a realidade educacional brasileira. Mas, estabelecer uma ligação definida entre o que fazemos e o que deveríamos fazer [...] [é preciso] ter a coragem de improvisar – de extrair de suas experiências diretas, do conhecimento do senso comum [...] reflexões que permitam alargar a nossa compreensão da realidade e do sentido das “exigências da situação” (FERNANDES, 1966, p. 15-16).

As atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo como recurso teórico metodológico da música em diálogo com a sociologia, nos proporcionou importantes avanços no ofício sociológico do ensino médio. Conforme registramos acima, a música como instrumento teórico metodológico para fins de aprendizagem e construção de conhecimento deve ser abordada pelas áreas de história, geografia, língua portuguesa, filosofia, sociologia, línguas estrangeiras (inglês, francês, espanhol) e nas ciências exatas e biológicas. Particularmente, na sociologia, a experiência confirmou que a escola não pode estar privada do capital social, cultural e político dos estudantes e do território local. A cultura e o território são importantes aliados que a escola tem para inscrever uma pedagogia diferente do que temos hoje, de práticas e saberes negros, populares, indígenas e sociais que lutam por uma educação com equidade.

Silva (2017), analisaram a música como meio teórico metodológico no ensino de geografia na região do Sisal, estado da Bahia. Segundo os autores, a música protagonizou no ensino de geografia a promoção de cenários democráticos na educação escolar: a didática para a produção e troca de saberes e práticas de docentes e discentes; a música possibilitou desenvolver ideias, conceitos e reflexões acerca dos temas que são trabalhados no ensino de geografia, por exemplo, as concepções de espaço, paisagem, território, territorialidade e lugar; a musicalidade proporcionou conhecer a urbanização brasileira que os alunos vivenciam na realidade e no espaço escolar, como a segregação racial e urbana; a produção musical, local, regional, nacional e global, em especial, a música negra e da diáspora, viabilizou a superação teórica metodológica, a produção e busca de saberes e práticas interdisciplinares e a persistência do pensamento crítico discente e docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura e a música que são cultuadas na Bahia, na capital Salvador, na região metropolitana, na região do Sisal e no Recôncavo, conforme destacamos no corpo do texto, é o capital social de base afro-brasileiro que está no território e que os alunos levam para a sala de aula e nos ambientes da escola.

“Os sons que vêm das ruas” para as salas de aula, devem ser levados para todas as escolas da educação básica. No ensino médio, conforme acima relatado, a música é um instrumento teórico metodológico que proporciona o diálogo com a sociologia clássica e contemporânea.

No diálogo da sociologia contemporânea, identificamos que a musicalidade negra tem alcançado o papel do enfrentamento do racismo, o fortalecimento das identidades dos jovens negros que vivem a violência física e simbólica nos espaços sociais.

Portanto, a sociologia deve pensar o ofício sociológico com o protagonismo na sala de aula da educação básica e sua intervenção social, pensando na força que a juventude exerce na cultura e na musicalidade, o pensamento dos clássicos e contemporâneos e as novas práticas teóricas metodológicas mediadas com as redes digitais e *on line* que precisam ser direcionadas para a superação das dificuldades, a formação de professores e o desenvolvimento do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. González. “Repensar o Ensino Médio: Por quê?”
DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- 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: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.
- BRASIL. **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: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.
- BACO EXU DOS BLUES. *In*: Baco Exu dos Blues. **Bluesman**, Rio de Janeiro: EAEO Records, 2018, CD 2, Faixa 1.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FREIRE, Paulo. Prefácio. *In*: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. São Paulo: Editora 34, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no Terceiro Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: Penesb, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Reinaldo José de. **A Cidade e o Negro no Brasil: Cidadania e território**. São Paulo: Editora Alameda, 2013.

OLIVEIRA, Reinaldo José de. Cidades Negras No Brasil: Territórios E Cidadania. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 34, p. 287-314, 2020.

OLIVEIRA, Reinaldo José de. **Territorialidade Negra e Segregação racial na cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Alameda, 2016.

SILVA, Renágila Soares da. **A importância da música nas aulas de geografia: Práticas e métodos diferenciados no uso da música como metodologia de ensino nas aulas de geografia**. 2015. 46f. Monografia (Especialização) - Curso de Geografia, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande/PB (UFCG), Cajazeiras/PB, 2015. Disponível em: <http://www.cfp.ufcg.edu.br/geo/monografias/RENAGILA%20SOARES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons que vêm das ruas**. São Paulo: Editora 34, 2013.

VIANA, Nildo. **Sociologia e Educação: debates necessários**. Maceió: Editora Café Com Sociologia, 2019.

A LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA LITERÁRIA PARA AS AULAS DE INGLÊS

Ewerton Batista-Duarte¹

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de língua inglesa disponibilizados na educação básica brasileira ainda privilegiam a literatura canônica do colonizador e das potências imperialistas, de modo que os estudantes e professores acabam por serem expostos, quase que unicamente, a textos literários de autores estadunidenses e britânicos (COSTA, 2017; BATISTA-DUARTE; NAVAS, 2022). Tal constatação se une a outros estudos interdisciplinares, evidenciando, assim, o caráter eurocêntrico dos currículos e materiais didáticos inseridos na educação básica do Brasil.

Sabemos que o livro e outros materiais didáticos servem de apoio ao trabalho docente. Entretanto, ao professor é garantida a liberdade para fazer diferentes escolhas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei n.º. 9.394/1996, asseguram o pluralismo de ideais e a liberdade de aprender e ensinar. Sendo assim, o docente pode e deve agir criticamente diante das lacunas presentes nos diversos materiais educacionais, com o intuito de visibilizar as temáticas à margem, desterritorializando-as. Nas aulas de Língua Inglesa, por exemplo, esse deslocamento ocorre quando se acolhem as múltiplas manifestações culturais e variantes do idioma difundidas pelo mundo todo.

Ao articular esse contexto às propostas da Lei n.º. 10.639/03, que preconiza a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, o objetivo desta pesquisa é aproximar os estudantes e professores de inglês da cultura/literatura de Gana. Ancorados na sequência didática básica para o letramento literário, desenvolvida por Cosson (2006), propomos estratégias para o trabalho com o conto ganense *Kweku Anansi and his New Wife* [*Kweku Anansi e sua nova esposa*], da autora Farida Salifu.

¹ Doutorando, com bolsa CAPES, em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em parceria com a University of Lagos, na Nigéria. Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté. Pesquisador do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP (PEPG-LCL). E-mail: ewertonbatistaduarte@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6355-6493>

Faz-se necessário conceber a literatura como um gesto político, para que se possa fissurar as estruturas coloniais que conservam o racismo na sociedade contemporânea. E nós, professores de inglês da educação básica, como podemos contribuir para a efetividade da Lei 10.639/03 em sala de aula? Tais ações antirracistas nos espaços escolares são de responsabilidade apenas dos docentes de cada área do conhecimento? Acreditamos na urgência de levar para a sala de aula textos literários na(s) voz(es) dos(as) próprios(as) autores(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as), pois, além de terem sido silenciados(as) por tantos séculos, são, igualmente, os(as) escolhidos(as) a morrer por causa da necropolítica², fomentada e intensificada durante o governo bolsonarista (2019-2022) no Brasil.

Espera-se que a proposta literária responda às perguntas levantadas anteriormente, contribuindo para a valorização das literaturas africanas anglófonas na educação básica, mais especificamente neste estudo, da literatura ganense.

A LEI Nº. 10.639/03 DEVE SER ATENDIDA, EXCLUSIVAMENTE, PELOS DOCENTES DE CADA COMPONENTE CURRICULAR?

Um dos marcos no combate ao racismo na educação básica brasileira foi a publicação da obra *Superando o racismo na escola*, do antropólogo Kabengele Munanga. Em seu livro, publicado em 2005 – dois anos após a promulgação da Lei nº. 10.639 –, Munanga (2005) reúne vários artigos que versam sobre a necessidade de debater as relações raciais no ambiente escolar, com o objetivo de quebrar paradigmas e promover a inclusão. No que tange ao conhecimento e à conscientização das questões raciais na educação, o autor enfatiza a importância da capacitação de professores, gestores escolares, como também de políticos, profissionais ligados a instituições culturais e toda a sociedade civil.

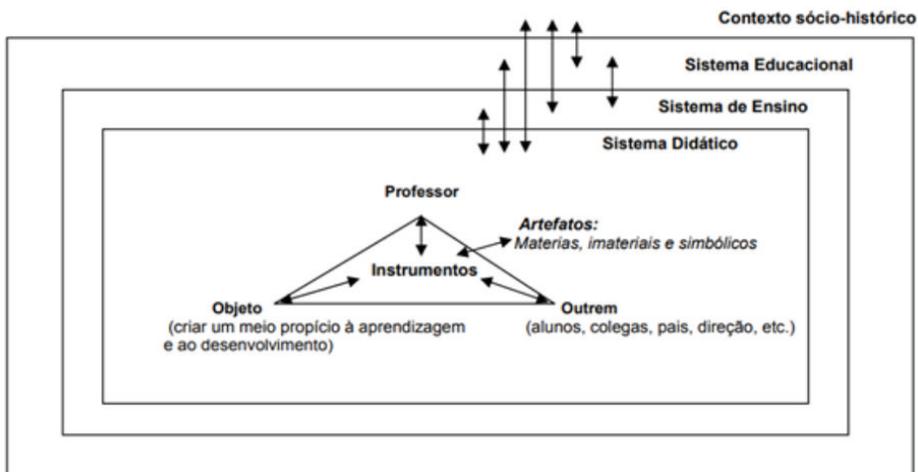
Anos mais tarde, em 2013, o Ministério da Educação encaminhou às escolas públicas a obra *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula*, organizada por Renata Felinto, para expandir os saberes ancestrais daqueles que ocupam o chão da escola. Felinto (2012) oferece subsídios teórico-metodológicos que podem ser implementados por professores, coordenadores, diretores, ativistas e intelectuais. Nota-se, portanto, que os esforços para a promoção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser colocados em prática não apenas

2 No ensaio *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte* (2018), o filósofo camaronês Achille Mbembe – simpatizante das ideias de Foucault, Agamben e de outros pensadores – conceitua o termo necropolítica como as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. Tais reflexões nos ajudam a compreender o poder político que determina quem deve viver e morrer (e como morrer). As ações nefastas executadas contra grupos minoritários pelo governo de Jair Bolsonaro enquadram-se na noção de necropolítica, principalmente pela instalação de grave crise sanitária decorrente das atitudes negacionistas e criminosas do próprio presidente da República.

pelo docente em sala de aula, mas também pelos coordenadores e diretores escolares. Por mais que os professores executem atividades específicas para se trabalhar as temáticas exigidas pelo Decreto, cabe ao coordenador pedagógico acompanhar e orquestrar as propostas do componente curricular específico à integração entre as áreas do conhecimento. Dessa forma, a escola se tornará um espaço rizomático para a concretização **real** – do micro ao macro – de ações antirracistas diversas.

O motivo pelo qual tendemos a achar que o professor, no terreno educacional, é o principal responsável pela cura/não cura de todas as mazelas sociais pode ser explicado se recorrermos ao esquema abaixo:

Figura 1 - Atividade do professor em aula



Fonte: Machado (2009)

Percebe-se que o professor ocupa uma posição primária e mais visível, tendo de interagir continuamente com os artefatos, alunos, colegas professores, pais, direção, entre outros. O sujeito professor possui lócus privilegiado – tanto positivo quanto negativamente – no imaginário social devido a sua grande exposição na linha de frente do trabalho educacional. Para elucidar o pensamento:

Podemos observar, na figura, que o professor se encontra em constante interação com os outros polos: objeto, artefatos e outrem. Além da relação direta estabelecida com esses actantes e artefatos, é crucial compreender que o docente também é influenciado e desestabilizado por outras esferas, cujas faces mantêm-se veladas à comunidade escolar. Os supervisores/dirigentes de ensino, secretários de Educação, governos municipais, estaduais e federais, enfim, o sistema educacional como um todo, compõem camadas não visíveis aos alunos e seus pais/responsáveis. Se estão ausentes para os sujeitos que ocupam o chão da escola, essas esferas acabam, muitas vezes, obtendo álibi no que tange às questões deficitárias

na educação básica brasileira (BATISTA-DUARTE, 2022, p. 22).

Nesse sentido, é crucial salientar o papel imprescindível da equipe gestora escolar no desenvolvimento de atividades plurais para uma educação étnico-racial, muitas vezes, infelizmente, ainda invisibilizadas. Responsáveis por direcionar as ações da escola, tendo como base a formação continuada dos professores, os coordenadores pedagógicos têm a incumbência de buscar alternativas que contemplem as novas exigências educacionais (OLIVEIRA, 2009). Caso os docentes apresentem uma formação inicial deficitária para colocar em prática os preceitos da Lei nº. 10.639/03, uma possível solução, conforme discutida por Nóvoa (2002) em outro contexto, mas que nos parece plausível aqui, é a parceria das escolas com instituições de ensino superior, contribuindo, assim, para uma cultura de formação continuada.

Ademais, os professores não são os únicos que precisam estar constantemente em desenvolvimento profissional. Para Libâneo (2004), uma das atribuições do diretor escolar é buscar aprimoramento de forma contínua, a fim de incorporar os novos conhecimentos e as novas demandas em sua prática profissional. É coerente o pensamento de que, para supervisionar e avaliar os projetos escolares desenvolvidos pelos docentes, faz-se necessário que o gestor conheça os objetivos, as justificativas e desdobramentos de tal ação pedagógica, principalmente quando se tratar de um conjunto jurídico na esfera educacional. Além de verificar se as propostas pedagógicas de cada componente curricular abarcam os ditames da Lei 10.639/03, os gestores precisam igualmente garantir – conforme determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) – a superação da centralidade de cada disciplina, lançando mão de projetos inter e transdisciplinares.

A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A partir do interesse de se trabalhar com uma produção literária de Gana, selecionamos o conto *Kweku Anansi and his New Wife* [*Kweku Anansi e sua nova esposa*], da autora ganense Farida Salifu. Como método, a proposta literária está embasada na sequência didática básica, conforme desenvolvida por Cosson (2006), com o objetivo de possibilitar o trabalho com a leitura literária no campo educacional.

A sequência de Cosson está dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. De acordo com o supracitado autor, o primeiro estágio (motivação) refere-se a uma atividade de preparação, na qual o aluno é introduzido ao universo da obra a ser lida; no segundo (introdução), são apresentados o autor e a obra aos leitores, para que criem expectativas sobre

a história; no terceiro (leitura), os alunos entram, de fato, em contato com as palavras do escritor, sendo acompanhados durante o processo de leitura; e, por último, no quarto estágio (interpretação), é o momento em que os leitores estabelecem diálogo entre o texto e o contexto, construindo o sentido do texto a partir da interação com o autor, o leitor e a comunidade.

Para o desenvolvimento da proposta, o professor pode conduzi-la da forma que achar mais viável, levando-se em consideração o perfil da turma, a idade dos estudantes, os materiais e recursos disponíveis, entre outros aspectos inerentes à realidade de cada instituição de ensino. Ao trabalhar com a sequência didática em questão, o quadro a seguir auxiliará o docente na hora de elaborar o planejamento/plano de ensino, com as possíveis habilidades a serem mobilizadas, além de seus respectivos códigos pertencentes a cada ano do Ensino Fundamental II.

Quadro 1 - Habilidades de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental II presentes na BNCC

Código	Habilidade
(EF06LI07)	Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
(EF06LI09)	Localizar informações específicas em texto.
(EF06LI12)	Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
(EF07LI07)	Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
(EF07LI08)	Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
(EF07LI09)	Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
(EF07LI10)	Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
(EF07LI11)	Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
(EF07LI16)	Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).
(EF07LI21)	Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.
(EF07LI23)	Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.
(EF08LI06)	Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.
(EF08LI07)	Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.
(EF08LI15)	Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.

(EF09LI17)	Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
(EF08LI19)	Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
(EF09LI19)	Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A **Motivação** constitui a primeira etapa da sequência didática de Cosson (2006). O professor pode exibir a animação *Why Anansi has thin legs* [Por que Anansi tem pernas finas], com o objetivo de inserir os estudantes no universo do folclore ganense.

Figura 1 - Traditional story of Anansi the Spider



Fonte: British Council , [s.d.].

Após a apresentação do vídeo, os alunos podem não ter compreendido completamente a figura da aranha na mitologia ganense. Na segunda etapa, **Introdução**, os estudantes farão a leitura de um texto sobre a aranha Anansi e sua influência na cultura ocidental. Esse movimento tem o escopo de repertoriar os jovens para que eles se apropriem dos conhecimentos construídos em outras partes do mundo.

OS CONTOS DE ANANSI: DA FÁBULA AFRICANA AO HOMEM-ARANHA



O Homem-Aranha é um dos super-heróis mais queridos da Marvel Comics. Dos quadrinhos aos games, das figuras de ação ao cinema, ele também é, sem dúvida, um dos mais populares. Todos conhecem a história do menino que foi picado pela aranha radioativa, ganhou grandes poderes e, por consequência, criou grandes responsabilidades. Hoje, quem veste o traje do herói na maioria das vezes é Miles Morales, um rapaz afro-estadunidense. O que muitos não sabem, no entanto, é que existiu outro “homem-aranha” muito antes do amigão da vizinhança. Ele também é esperto, destemido e um pouco trapaceiro, sempre enganando seus inimigos para vencê-los e tirar vantagem. Mas ele não vem dos quadrinhos, e sim da mitologia africana. Vamos conhecer os contos do famoso Anansi, pois ele é...

O primeiro “homem-aranha”

As histórias de aranhas são comuns na África Ocidental, mas os contos de Anansi vêm de uma antiga fábula de Gana. Nesses contos, que eram passados de geração em geração, Anansi aparece como um ser humano com corpo de aranha, ou apenas como uma aranha. Ele foi, portanto, o primeiro homem-aranha. Além disso, por ser inteligente e muito esperto, também tinha fama de trapaceiro.

Durante o comércio de negros no Atlântico, os contos de Anansi viajaram de Gana ao Caribe e depois às Américas. Anansi é bastante popular em todos esses lugares. Afinal, é um personagem forte, admirado pelos escravizados por sua habilidade de enganar os senhores a fim de se libertar.

Hoje, Anansi é um dos personagens folclóricos mais conhecidos do mundo. Seus contos deram origem não apenas a filmes, como também a peças de teatro, desenhos e livros. Recentemente, a lenda ganhou nova versão em: Os filhos de Anansi (2012), do escritor Neil Gaiman. Na TV, Anansi virou um ícone da cultura pop em American Gods (2017), adaptação de outro livro de Gaiman. O Sr. Nancy (nome que vem de Anansi) de fato é um dos melhores personagens da série.

Fonte: Adaptado de Reis Filho (2020) pelo autor.

Ao entrar em contato com as informações presentes na atividade anterior, o docente pode levar os jovens protagonistas a explorarem outras fontes de conhecimento. É importante que os estudantes se localizem no tempo-espaço ao percorrer todas as vivências. Por exemplo, faz-se imperioso o (re)conhecimento dos elementos históricos, culturais e geográficos: Continente Africano, África Ocidental, Gana, Diáspora Africana, fábula, mitologia e grupos étnicos e linguísticos Axante/Asante e Acãs/Akan. Esse percurso é extremamente necessário não apenas para conhecer e valorizar a história/cultura de Gana, mas também para desfazer frequentes equívocos, como reduzir a África a um todo homogêneo, considerando-a um país, por exemplo.

Ainda na segunda fase, os leitores têm contato inicial com o conto, a fim de criarem expectativas, levantando hipóteses e impressões acerca do texto. Em relação à apresentação da autora aos leitores, o professor pode instigar os alunos a buscar a biografia de Farida Salifu em websites diversos. Nesse momento, espera-se que tanto os estudantes quanto os professores percebam que a biografia da referida escritora não consta em nenhum site. As histórias de Farida Salifu são utilizadas e sugeridas em várias páginas on-line: blogs escolares, blogs de leitura, na Wikipédia e no site das Nações Unidas da Namíbia.³ Apesar da popularidade dos contos de Farida, intriga-nos o fato de não encontrarmos nenhuma biografia, mesmo que simplificada, sobre a autora. Na verdade, as únicas informações disponíveis aparecem em uma rede social profissional da própria Farida. Esse apagamento do sujeito pode e deve ser discutido com os alunos, pois há também outros escritores africanos que se encontram invisibilizados.

A terceira etapa, **Leitura**, é o contato direto com a estética literária ganense. O professor pode proceder de múltiplas formas: leitura realizada em voz alta, leitura silenciosa, leitura compartilhada, leitura como tarefa de casa para discussão posterior em sala de aula. Na aula de inglês, a leitura também pode auxiliar o estudante com a pronúncia. A habilidade EF07LI16, por exemplo, possibilita ao usuário da língua reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed). Como sugestão para contemplar a referida habilidade, a leitura pode ser realizada pelo professor ou por algum aluno que possua um nível de proficiência maior; dessa forma, os outros aprenderão a reconhecer a pronúncia dos verbos no passado.

3 Em 23 de abril de 2021, o site das Nações Unidas da Namíbia publicou o artigo “*African Sustainable Development Goals Book Club launches on World Book Day*”, com o intuito de incentivar a leitura em vários idiomas: árabe, inglês, francês, suaíli e outras línguas africanas. Essa iniciativa foi criada para promover alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, conforme estabelecidos pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Para mais informações sobre o projeto, veja <https://namibia.un.org/en/125565-african-sustainable-development-goals-book-club-launches-world-book-day>

Figura 2 - Capa do livro



Fonte: British Council, [s.d.].

No link a seguir, o professor pode acessar o conto completo, em inglês ou em acã: <https://worldstories.org.uk/reader/kweku-anansi-and-his-new-wife/english/417>

Na quarta e última etapa, **Interpretação**, todos os sujeitos leitores constroem o sentido do texto, para além da interação entre autor e leitor. Esse estágio possui grande potência, pois acolhe as subjetividades de cada indivíduo quanto ao texto lido, permitindo, em ato coletivo e plural, a construção, desconstrução e reconstrução dos conhecimentos fomentados. No que tange à importância de partilhar as múltiplas possíveis leituras de um texto, Cosson comenta:

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ela nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2006, p. 65-66)

Após o momento de socialização das inúmeras interpretações, pode-se

pensar em uma gama de possibilidades para extrapolar os limites da aula de inglês. O professor pode estabelecer parcerias com colegas de outras disciplinas e coordenação pedagógica, para o desenvolvimento de projetos inter e transdisciplinares. A ideia de integrar as áreas do conhecimento tem como propósito a formação integral dos estudantes, por intermédio de um estudo mais contextualizado, abrangente e significativo.

Figura 3 - Possibilidade integradora com o conto ganense



Fonte: Elaborado pelo autor.

Algumas sugestões incluem: trabalhar com o componente de Língua Portuguesa, oportunizando a leitura de fábulas que, assim como o conto africano em questão, suscitam reflexão acerca de valores sociais e morais; História, ao explorar os vários reinos africanos que existiram antes do processo de colonização; Geografia, as demarcações territoriais realizadas após a colonização, que deslocaram o espaço geográfico de vários grupos étnicos da África; Arte, na confecção de aranhas Anansi e dos personagens Kweku e sua esposa. Outra possibilidade seria a montagem de uma produção teatral com base na obra ganense; Educação Física, com jogos de salto em aranhas de papel e de outros materiais; Ciências, no estudo dos aracnídeos, aranhas, e sua classificação científica, anatomia e comportamento no meio animal e humano, especialmente aquelas

encontradas no solo africano.

No componente específico de Língua Inglesa, o docente pode abordar não apenas os aspectos culturais advindos da sociedade ganense, mas também, conforme presentes na BNCC, os vários elementos linguísticos que se materializam no conto. É possível trabalhar com adjetivos, por exemplo: “strange”, “outlandish”, “excited”, “greedy”, “beautiful”, “sunny”, “lucky”, “puzzled”, entre outros. A habilidade (EF08LI15), por exemplo, quando apropriada, leva o usuário da língua inglesa a utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação da sequência didática para se trabalhar com o conto ganense nas aulas de inglês, retomamos algumas indagações feitas no início da pesquisa. *E nós, professores de inglês da educação básica, como podemos contribuir para a efetividade da Lei 10.639/03 em sala de aula?* Há muitas formas de colaborar para a execução da Lei nº. 10.639/03 nas aulas de LI. No caso do conto *Kweku Anansi and his New Wife*, é possível contemplar a história e a cultura dos povos africanos satisfatoriamente, desde que as atividades sejam preparadas com objetivos claros e procedimentos exequíveis para tal finalidade.

E de que forma podemos fazê-la? Por meio da sequência didática desenvolvida, pode-se trabalhar com inúmeros elementos históricos, culturais, linguísticos, literários e geográficos constitutivos do gigantesco espaço africano, tais como: a localização do continente e da região África Ocidental, em específico onde se situa Gana; o (re)conhecimento dos grupos étnico-linguísticos Axantes e Acãs; a cultura partilhada por esses povos por meio da figura mítica da aranha anansi; e a importância da literatura oral não apenas no contexto geográfico da África, mas sua grande influência na literatura e outras artes das Américas/do mundo.

Tais ações antirracistas nos espaços escolares são de responsabilidade apenas dos docentes de cada área do conhecimento? A resposta é, absolutamente, não. Professores, coordenadores, diretores, convidados da comunidade, todos devem “arregaçar as mangas” para executar as políticas de afirmação racial. Prova disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elaboradas na alçada do Ministério da Educação (MEC), sinalizam possíveis lugares, por onde transitam outros sujeitos além do professor, para se trabalhar com as temáticas: “[...] em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares” (BRASIL, 2004, p. 21).

REFERÊNCIAS

BATISTA-DUARTE, Ewerton. A (in)visibilidade do trabalho docente durante a Olimpíada Brasileira de Inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 27, n. 2, p. 18-40, 2022. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3328>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BATISTA-DUARTE, Ewerton; NAVAS, Diana. Transcendendo as fronteiras coloniais: por um ensino de literatura africana anglófona. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 5, n. 13, p. 166-179, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2595-1033v5n13.2022.32>. Acesso em: 02 jan. 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: MEC; SEPPPIR, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRITISH COUNCIL. Why Anansi has thin legs! **LearnEnglish Kids**. Disponível em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/fr/short-stories/why-anansi-has-thin-legs>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRITISH COUNCIL. Kweku Anansi and his New Wife by Farida Salifu. **LearnEnglish Kids**. Disponível em: <https://worldstories.org.uk/reader/kweku-anansi-and-his-new-wife/english/417>. Acesso em: 02 jan. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Paula de Sousa. **Americanah: a literatura africana no ensino de inglês como Língua Estrangeira**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/ukSWH>. Acesso em: 03 jan. 2023.

FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade,**

identidade e artes visuais. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACHADO, Anna Raquel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In*: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (org). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. 2. ed. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

REIS FILHO, Lúcio. Os contos de Anansi: da fábula africana ao Homem-Aranha. **Projeto Ítaca**, 2020. Disponível em: <https://projetoitaca.com.br/os-contos-de-anansi-da-fabula-africana-ao-homem-aranha/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

DECOLONIALIDADE E PERSPECTIVA AFROGÊNICA NA ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS E ALTERNATIVAS DAS PROVAS DE ESPANHOL DO ENEM¹

Gabriela Rodrigues Botelho²

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um sistema de medição da qualidade do ensino médio e do sistema educativo. Aplicado desde 1998, foi a partir da sua reformulação em 2009 que o componente língua estrangeira (LE), através do espanhol e inglês, passou a fazer parte da Matriz de Referência (MR), documento que direciona a elaboração dos seus itens. O exame também se classifica como uma política pública, pois seus resultados e o mapeamento do perfil dos examinados permitem aprimorar ou implementar políticas educacionais.

Diante da grande adesão ao exame, os itens do caderno de perguntas têm sido analisados por diferentes linhas teóricas. Neste trabalho, detenho-me aos itens de espanhol que permitem o debate sobre as relações étnico-raciais no contexto hispano-falante, em uma análise a partir do campo teórico da Linguística Aplicada (LA). Nesse sentido, entendo a língua e a linguagem como prática social (MOITA LOPES, 2006) que se apresenta heterogênea e dinâmica em diversos meios sociais. No caso de documentos oficiais, como os cadernos de perguntas do ENEM, essa análise se faz relevante, pois permite compreender a proposta educacional tanto do exame quanto do ensino médio, que está sendo avaliado.

A língua espanhola teve sua oferta obrigatória e matrícula facultativa na educação básica através da Lei nº. 11.161/2005, vigente entre 2010 (ano de incorporação do idioma ao ENEM) e 2017 quando foi revogada. Com a aprovação da Lei nº. 13.415/2017 que obriga o ensino apenas do inglês como LE, as demais línguas tornaram-se opcionais no currículo escolar, incluindo o espanhol. A discussão sobre obrigatoriedade de oferta e matrícula nas disciplinas de LE na educação básica é importante, pois acaba refletindo no espaço ocupado por essas línguas em outras ocasiões como ocorre no ENEM, por exemplo. O

1 Este capítulo foi elaborado com base em uma pesquisa de mestrado que teve apoio da FAPITEC/SE.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). gabibotelho@hotmail.com

espanhol está presente no ensino fundamental, mas tem maior adesão no ensino médio por conta da preparação para o exame, o que tem se mantido. Essa contextualização é importante, pois embora não seja o foco deste capítulo demonstra as implicações políticas envolvidas ao ensino de LE e exames como o ENEM.

É possível notar uma relação estreita entre ENEM e a educação básica, da qual o espanhol como língua opcional faz parte, e, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) está incluída como eixo de trabalho em todos os anos de ensino passando todas as disciplinas do currículo, ainda que seja destaque nas disciplinas de história, literatura e artes, através da Lei nº. 11.645/2008. É nesse ponto que língua espanhola, ENEM e ERER se encontram, pois, sendo parte da educação básica, é escopo do espanhol discutir sobre as relações étnico-raciais, e, o ENEM, como avaliação do ensino médio, também deve cumprir este propósito.

Dessa maneira, o objetivo deste capítulo é analisar como os enunciados e as alternativas dos itens de língua espanhola do ENEM colaboram para debater sobre as relações étnico-raciais no contexto hispano-falante a partir de uma perspectiva afro-gênica (WALKER, 2018). Para tanto, nos atemos a seguinte pergunta de pesquisa: Como os enunciados e as alternativas colaboram para discutir as relações étnico-raciais no mundo hispânico? Justificamos essa pesquisa por ser uma forma de fomentar reflexões sobre as relações étnico-raciais no contexto da educação linguística em espanhol no Brasil e, sobretudo, no ENEM. A pesquisa é de natureza aplicada (GIL, 2002), abordagem qualitativa (FLICK, 2009), descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e técnica documental (BARDIN, 1977).

Para tanto, foram avaliadas 21 provas entre 2010 e 2019 (10 aplicações para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL); 10 aplicações regulares; e uma re-aplicação) totalizando 105 itens, dos quais constatamos que 9 permitem o debate sobre a afrodescendência no mundo hispânico, seja a partir dos textos selecionados, dos enunciados ou das alternativas elaboradas para cada item. Utilizamos como objeto de análise os enunciados e alternativas que compõem os 9 itens que permitem discutir as relações étnico-raciais.

Pautamos a análise nos estudos decoloniais (WALSH, 2009; LANDER, 2005; QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; VERONELLI, 2015); e nas diretrizes educacionais brasileiras (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2013a; BRASIL, 2013b).

ENEM: BREVE HISTÓRICO E ELABORAÇÃO DOS ITENS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, orienta o sistema educativo no Brasil, o que inclui o ENEM, a ERER e as LEs. Sua aprovação se deu no contexto das reformas educacionais dos anos 1990 influenciada pela

política internacional de organismos como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês, UNICEF) e pela Declaração de Jomtien de 1990. Os documentos orientativos elaborados naquele período também se fundamentam na LDB 1996, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental e médio e PCN de Temas Transversais que inseriram no currículo reflexões sobre meio ambiente, novas tecnologias, ERER, entre outros temas. Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 (BRASIL, 2017a), documento orientativo mais recente também está pautado na LDB/1996.

Naquele contexto, países considerados emergentes como o Brasil se comprometeram em expandir o acesso à educação de qualidade no nível básico. Essas reformas foram consideradas ambíguas, pois pretendiam favorecer a formação cidadã e democratizar o do ensino, porém, instituições como UNESCO e UNICEF, se utilizavam de relatórios de órgãos financeiros como Fundo Monetário Internacional (FMI), para propor tais medidas. Para Mota (2018, p. 28) “a tendência desses programas educacionais propostos pelos organismos internacionais está atrelada à formação dos alunos no âmbito escolar para as exigências do mercado”.

Assim, essas reformas se dividem em três eixos: a formação para as práticas sociais nas quais incluem-se os temas transversais; a formação para o trabalho (voltado para o contexto de globalização e avanço do neoliberalismo); e o controle do currículo, através dos exames em larga escala. Evidencia-se, assim, o caráter neoliberal das reformas, pois não propõem soluções educacionais, mas, financeiras, de competição de mercado. Foi neste cenário que o ENEM foi implementado em 1998, como continuação de políticas públicas brasileiras que se alinhavam ao cenário internacional do regime político e econômico neoliberal.

Dessa maneira, o Estado passa a funcionar como um regulador das políticas públicas, direcionando a responsabilidade da qualidade do ensino aos gestores da educação e conseqüentemente abrindo espaço para o mercado privado da educação. Assim, exames em larga escala, como o ENEM, são usados como forma de regulação das políticas públicas (MOTA, 2018). A formação de *rankings* é uma das características desses exames.

Para Cortesão (2018), os exames em larga escala medem superficialmente a qualidade da educação, escola e sistema escolar, desconsiderando as particularidades locais. Dessa maneira, a tendência é que escolas precárias se enquadrem em posições inferiores e as escolas mais estruturadas fiquem em posições superiores, alimentando a condição de ambas, já que os resultados do exame não são usados necessariamente para diagnosticar os problemas e propor ações,

mas para prestar conta à sociedade sobre o estado da educação. Com isso, os próprios pais devem optar por qual escola escolher, o que acaba sendo influenciado pelas posições no ranqueamento. Embora o foco do ENEM, ao divulgar os resultados em forma de *ranking* não seja estigmatizar as instituições escolares, isso acaba acontecendo.

Os objetivos do exame se coadunam aos objetivos da LDB/1996 e continuam os mesmos desde sua implementação em 1998, que são: servir como uma autoavaliação para os concluintes do ensino médio, para que possam direcionar sua carreira acadêmica e profissional; ser uma forma de medir a qualidade da educação à nível médio; e servir como seleção para o mercado de trabalho, cursos técnicos e superiores (BRASIL, 1998; BRASIL, 2013a).

Após doze anos de aplicação do exame, a partir de 2010, diversas mudanças foram realizadas, a acessibilidade ao ENEM ganhou destaque, lactantes, gestantes, PPL e pessoas com diferentes necessidades especiais passaram a ter os cuidados necessários para fazerem a prova. Naquele período, foi aperfeiçoado o sistema de isenção para pessoas de renda baixa, o acesso dos cotistas, e, o exame passou a ter maior destaque como forma de ingresso ao ensino superior (BRASIL, 2013a). Entretanto, o caráter de medição e controle do currículo foi mantido.

As mudanças de 2010, também trouxeram alterações na MR, que orienta a elaboração das provas, chegando ao formato que temos hoje. Para tanto, os itens passaram a exigir a resolução de problemas com foco na compreensão e interpretação textual, a prova passou a ser aplicada em dois dias, sendo dividida em quatro áreas de conhecimento, totalizando 180 questões e a redação. Também formam parte da MR cinco eixos cognitivos comuns às quatro áreas, e, competências e habilidades específicas para cada área.

O estudo das LEs no ENEM prevê conteúdos como: compreensão de textos de gêneros diversos, orais e escritos; identificação da temática, léxico, estruturas sintático-semânticas, função e contexto comunicativo; e aplicação do conhecimento linguístico em situações comunicativas e manifestações culturais (BRASIL, 2013a). A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação compreende Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. É composta por nove competências de área sendo que a competência 2 (que contém quatro habilidades) é a que corresponde aos itens de LE. Vejamos as habilidades da competência 2 da área de linguagens:

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

- H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
- H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
- H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
- H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística (BRASIL, 2013a, p. 18).

Com base nas diretrizes acima, é possível traçar padrões para a composição da prova de língua espanhola, o que auxilia os elaboradores de questões e as pessoas que estão se preparando para o exame. O formato da prova, sendo questões objetivas de múltipla escolha, também ajudam a padronizar os testes, o que de acordo com Brasil (2010a) acontece pelo ENEM ser um exame de larga escala, isto é, aplicado a uma grande quantidade de pessoas regularmente. Assim, o formato da prova facilita a logística de elaboração, aplicação e correção do exame.

Segundo Brasil (2010a), a palavra item corresponde a uma unidade básica de coleta de dados, podendo ser uma prova, um teste e no caso do ENEM as questões do caderno de perguntas. A elaboração é feita por profissionais da educação de cada área do conhecimento que são chamados a formular os itens quando há demanda ou em oficinas de elaboração de itens. Os critérios para elaboração parte de uma situação problema, segundo Brasil (2010a, p. 9): “Em uma avaliação, um item contextualizado pretende transportar o participante do teste para uma situação normalmente vivenciada por ele no dia a dia, e que, no item, pode se materializar ou não em uma situação hipotética”. Essa construção da situação problema deve contemplar uma das habilidades da MR e se estrutura a partir do texto, do enunciado e das alternativas conformando uma unidade de proposição (BRASIL, 2010a).

Em relação à escolha do texto recomenda-se que se tenha um ou mais textos verbais ou não verbais, podendo ser do próprio elaborador ou de fonte fidedigna, isto é, de fácil recuperação e circulação (BRASIL, 2010a). Em relação à elaboração do enunciado, o documento Brasil (2010a, p. 10) orienta que “O enunciado se constitui de uma ou mais orações e não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base; ao contrário, deverá considerar exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas”. Portanto, deve conter instruções objetivas, em forma de pergunta ou frase a ser completada (BRASIL, 2010a).

As alternativas são possíveis opções de respostas, sendo o gabarito a resposta correta e os distratores respostas plausíveis para a questão elaborada, porém incorreta frente ao problema apresentado. De acordo com Brasil (2010a, p. 11), “Isso significa que o distrator plausível deve retratar hipóteses de raciocínio

utilizadas na busca da solução da situação-problema apresentada”. Isto é, não deve induzir o respondente ao erro.

Uma vez cumpridas as etapas de revisão e aprovação dos itens elaborados o mesmo passa a compor o Banco Nacional de Itens (BNI) podendo ser usado no ENEM (BRASIL, 2010a). Esse processo é longo e complexo, o que demonstra grande dedicação e busca de qualidade na composição dos itens, por isso, essa pesquisa não tem condições de apontar problemas na composição, mas sim colaborar para uma leitura atualizada a partir de uma perspectiva que pode acrescentar na heterogeneidade do exame para futuras elaborações.

Os (as) elaboradores de itens são anônimos, portanto, não é possível saber quem são, por segurança da prova. Entretanto, cabe pensar se o perfil desses profissionais são heterogêneos ou se seguem o padrão brasileiro de acesso a cargos de destaque sendo homens, brancos de classe média ou alta, entre outras classificações que podem comprometer a diversidade de propostas na elaboração da prova.

As provas do ENEM, devido ao seu caráter de larga escala, são somativas, ou seja, não apresentam uma devolutiva aos participantes para que estes possam compreender seus erros e assim poder saná-los. Do mesmo modo, a crítica sobre a composição dos itens é pouco praticada, por isso, vemos essa pesquisa como uma forma de colaborar para a reflexão de professores e elaboradores de itens proporcionando um exercício de caráter mais formativo.

PERSPECTIVA DECOLONIAL E AFROGÊNICA COMO FUNDAMENTO DE ANÁLISE

As relações étnico-raciais no Brasil são marcadas pela violência e pela subjugação do outro. Por isso, a importância de se pensar a educação como forma de desconstruir essa visão de dominação, exclusão e exploração no contato com as diferenças, construindo relações de interação e reconhecimento do outro na sua diversidade como propõe a EREER (BRASIL, 2013b).

O conceito de decolonialidade se consolida no bojo das reflexões do Programa Modernidade/Colonialidade (PM/C), que propõe estudar a América Latina enquanto um território que foi colonizado, para entender como o processo colonial interfere nas sociedades atuais. Com base nos estudos de latino-americanos e latino-americanistas e principalmente na noção de sistema-mundo de Immanuel Wallerstein, o PM/C admite a existência de um centro mundial (Europa; Estados Unidos; países considerados desenvolvidos e, portanto, do norte global); e uma periferia (países subdesenvolvidos; historicamente colonizados; do sul global).

Essa divisão implica em políticas públicas internacionais e nacionais em variados eixos para manter tal diferenciação. Como descrito no tópico anterior o ENEM se enquadra nesse tipo de política pública que complementa sistemas

políticos e econômicos como o neoliberal na intenção de não desestabilizar tal hierarquia. Essas políticas também podem ser vistas como uma reacomodação do sistema para manter os resquícios do pensamento colonial que ainda organizam as sociedades e as relações de poder, o que Quijano (2005), chamou de colonialidade do poder concebida pela ideia de raça, eurocentrismo e divisão mundial do trabalho.

Seguindo as articulações forjadas pela colonialidade do poder, Castro-Gómez (2007), explica que a negação dos saberes locais nos contextos colonizados e a imposição do conhecimento europeu como único válido, resultou no apagamento das formas de vida dessas pessoas, e em uma busca constante pelo conhecimento estrangeiro. O autor ainda ressalta, que esta forma de lidar com os saberes continua refletindo nas instituições de ensino e seus currículos que priorizam o conhecimento do norte global e negam os saberes locais. Essas características descrevem a colonialidade do saber.

Conforme assegura Maldonado-Torres (2007), ao negar a capacidade cognitiva das pessoas colonizadas, negava-se junto à sua humanização, legitimando a violência imposta por sua condição colonizada e racializada. O tratamento imposto pela colonização, com base na desumanização, hoje ganha outros formatos caracterizando a colonialidade do ser.

Diante da persistência da operacionalidade colonial, se faz necessário um pensamento decolonial. Essa proposta sugere não apenas descolonizar as instituições e consequentemente os países e mentes que foram colonizadas, mas também vislumbra um pensamento decolonial, ou seja, uma lógica de pensamento que não seja pautado no colonialismo ou na colonialidade. Seguindo o raciocínio de Walsh (2009), não se trata apenas de passar de um momento colonial para outro não colonial, pois isso não é possível, uma vez que os padrões e as estruturas sociais não deixam simplesmente de existir, por isso o termo se refere a um posicionamento contínuo para identificar e desestabilizar padrões coloniais, gerando novas formas de sociabilidade. É nesse sentido, que o PM/C fala de um giro decolonial, termo cunhado por Maldonado-Torres, segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), que se refere a um direcionamento rumo ao não percorrido.

O pensamento decolonial concebe as estruturas sociais imbricadas, de modo que, a cultura, os processos econômicos e políticos, são partes de uma mesma engrenagem de poder, por isso, como defende Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), não há como separar esses aspectos sociais considerando a economia um fator principal e os demais como consequência. É seguindo essa linha, que diversos estudos decoloniais têm se dedicado a identificar padrões de colonialidade e a desestabilizá-los expondo formas outras de ser e existir. Dentro do PM/C Walsh (2009), chama atenção para o conceito de colonialidade cosmogônica que vê na relação sociedade e natureza resquícios do pensamento binário europeu, tornando

incompatível tal relação. A autora explica, que essa forma de ver o mundo difere dos povos afrodescendentes, dos povos originários da América Latina, e em especial dos povos andinos, pois para estes a natureza é a fonte da vida e do **bem viver**, sendo inseparáveis a existência humana e a natureza.

Outra concepção importante é a colonialidade de gênero, estudada por Lugones (2014), que vê no binarismo eurogênico a divisão entre seres humanos e não humanos, nos quais a mulher seria um humano inferior e os povos colonizados não humanos. Para a autora, decolonizar o gênero implica romper as hierarquias a partir do entendimento de que na visão dos povos originários e afrodescendentes, há formas de sustentar relações mais igualitárias entre seus pares. Esse reconhecimento e possível troca de saberes pode abrir caminho para uma possível emancipação desses povos e para uma revisão dos padrões culturais ocidentais.

Já Veronelli (2015), investiga a racialização e desumanização colonial a partir da colonialidade da linguagem, que segundo a autora, problematiza a relação raça e linguagem, uma vez que ambas são regidas por uma filosofia, ideologia, política eurocentradas, negando às pessoas colonizadas a agência de comunicação e racionalidade. Assim, essa concepção de língua relaciona gramática, escrita, conhecimento, e civilização naturalizando estas características e legitimando apenas as línguas europeias (VERONELLI, 2015).

A decolonialidade enquanto abertura de pensamento para entender as diferentes formas de vida, como define Mignolo (2007) e Walsh (2009), implica conhecer e entender outras perspectivas que fazem parte do período moderno/colonial. Por isso, neste trabalho busco refletir sobre a contribuição das pessoas negras na América Latina, de modo que, no ENEM essa parte da história tenha um espaço relevante. É nesse sentido, que utilizo o conceito de perspectiva afro-gênica, cunhado por Sheila Walker, antropóloga afro-estadunidense que ao estudar a diáspora africana percebeu a necessidade de encontrar termos próprios que representassem a visão de mundo das pessoas negras, é nesse contexto que:

A categoria *afrogênica* foi criada por Walker e se contrapõe à categoria “eurogênica”, remete a aspectos de interesse e a construções teóricas e metodológicas, dentre outras, elaboradas pelas (os) próprias (os) africanas (os) e afrodescendentes em contraposição ao conhecimento tido como morto, construído por terceiros a fim de desqualificar “as inteligências históricas das diversas civilizações africanas sequestradas e transladadas a diferentes lugares [das] América[s] pela via do comércio de africanos escravizados (GARCÍA, 2012, p. 82 apud OSHAI, 2015, p. 255).

Como define Walker (2018), a perspectiva afro-gênica não se trata de um afrocentrismo em oposição ao eurocentrismo, pelo contrário, se relaciona ao estudo da cultura afrodiáspórica a partir dos próprios afrodescendentes, mostrando o protagonismo dessas pessoas nas suas próprias vidas, exaltando suas ações,

resistência e a importante participação nas sociedades às quais são pertencentes. A autora descreve seu trabalho, como uma busca de *conhecimento desde dentro*, ou seja, a partir da vivência e dos fatos que marcaram a experiência diaspórica dos afrodescendentes pelo mundo.

A partir do estudo de Walker (2018), podemos conhecer a experiência dos africanos e afrodescendentes na América Latina, como uma relação de exploração, desumanização e exclusão impostos pelo colonialismo e continuado pela tríade da colonialidade (poder, saber e ser). Podemos também, identificar pontos de convergência entre essa realidade e a história diaspórica brasileira, pois como parte de um contexto maior que é a América Latina, as políticas de exploração e exclusão por parte das elites dominantes, bem como, as formas de resistência e ações de emancipação, por parte das pessoas negras, se assemelham muito.

Tomo como referência o conceito de perspectiva afrogênica, por favorecer a compreensão sobre o protagonismo afrodescendente na diáspora, tanto no Brasil quanto no mundo hispânico, o que contempla a proposta da EREER ao defender um ensino que pense as relações étnico-raciais como reconhecimento e convívio com o outro. Além de positivar a experiência afrodescendente na diáspora, uma perspectiva afrogênica também desvela outras formas de ver o mundo, para além de uma perspectiva eurogênica.

Para identificar os itens que permitem discutir a afrodescendência no contexto hispano-falante no âmbito das relações étnico-raciais e a partir de uma perspectiva afrogênica, tomei como base os temas destacados em Walker (2018), que sintetizam os aspectos mais recorrentes ao tratar-se da diáspora africana de modo global, o que compreende o mundo hispânico e também o Brasil. Assim, foi feita uma observação geral em cada um dos 105 itens do ENEM e classificados os que se remete a temas como: transferência da tecnologia africana para as américas, abolição e emancipação, aspectos culturais, saberes, artes, espiritualidade convivência com outros povos, organização social, e etc. Após essa classificação foi possível identificar quais destes itens abordam os temas a partir de uma perspectiva afrogênica e quais mantêm uma abordagem estereotipada ou mesmo de negação da afrodescendência no mundo hispânico. Na próxima seção, apresento o detalhamento da metodologia e análise dos dados.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa segue a abordagem qualitativa (FLICK, 2009), portanto, tem como foco o detalhamento sobre a composição de nove itens do ENEM a partir dos enunciados e alternativas. Dessa maneira, se enquadra no escopo das pesquisas descritivo-interpretativistas (MOITA LOPES, 1994), uma vez que visa pormenorizar a elaboração dos itens e ao mesmo tempo compreender sua

formatação. Para tanto, utilizo a técnica documental (BARDIN, 1977), a partir do conceito de unidade de contexto e das categorizações.

De acordo com Bardin (1977, p. 107) “a intensidade e a extensão de uma unidade, podem surgir de forma mais ou menos acentuado, consoante as dimensões da unidade de contexto escolhida”. Para a autora, ao tomar a unidade de contexto como forma de análise compreende-se o tema, as palavras, o parágrafo, entre outros aspectos linguísticos, textuais e contextuais como elementos que compõem determinado texto. Devido ao fato, de que para compreender os itens do ENEM, é preciso estar atenta aos elementos citados, considere a unidade de contexto como unidade de análise.

Para esta análise, seguindo Bardin (1977), apresento uma classificação de duas categorias de pesquisa: enunciados e alternativas. Para a interpretação dos dados considere a adequação às diretrizes para elaboração dos itens, o quanto a problematização proposta é relevante para pensar as relações étnico-raciais no contexto hispano-falante, nos itens de espanhol do ENEM, e, a fundamentação teórica apresentada anteriormente. A partir dos enunciados e das alternativas encontramos três padrões de itens, no quadro 01 apresento o primeiro padrão identificado.

Quadro 1: Enunciados e alternativas que evidenciam a racialização

ITEM	91/2014 – <i>El candombe es participación</i>
ENUNCIADOS	O status atual do <i>candombe</i> , resultante de um conjunto de mudanças ocorridas no país, contrasta com um passado marcado por preconceitos. Segundo o texto esse status se deve à a) definição dada por dicionários atuais. b) receptividade crescente pela sociedade. c)
ALTERNATIVAS	crítica às festas barulhentas. d) conservação da herança africana. e) visão da dança como obscena.
ITEM	95/2014 – <i>No más el día de la raza</i>
ENUNCIADOS	Com a expressão <i>Día de la Raza</i> , faz-se referência à chegada dos primeiros europeus em território americano e denomina-se a comemoração desse dia. A autora do texto sugere o fim dessa denominação no Urugway, acreditando que
ALTERNATIVAS	a) a nomenclatura adotada será esquecida, porque é de conhecimento geral que não houve descoberta. b) a reivindicação convencerá outros grupos e adeptos, porque muitos desconhecem esse nome. c) a sociedade deve encontrar uma frase significativa para a preservação da lembrança dos fatos d) o convívio permitirá o esquecimento dos massacres, porque não houve encontro no passado. e) o presente e o futuro são e serão fraternais e igualitários para o estímulo do predomínio cultural.

Fonte: adaptado de Caderno de Perguntas do ENEM (BRASIL, 2014).

No primeiro grupo de itens, as discussões presentes no enunciado referente ao texto base *Candombe es participación* e *No más día de la raza*, apresentam uma perspectiva afro-gênica ao requisitar a legitimidade de uma expressão cultural afro-diaspórica e ao questionar a racialização no contexto hispano-falante,

respectivamente. Sendo assim, os enunciados colaboram para discutir as relações étnico-raciais ao destacar o questionamento central dos textos. Já as alternativas resgatam alguns conflitos entre grupos sociais/raciais presentes no texto base deixando em destaque visões estereotipadas e que vão contra a ideia dos textos, contrapondo com a perspectiva defendida na resposta correta.

Apesar de omitir o protagonismo afrodescendente nas duas situações retratadas nos textos base, a abordagem dos enunciados e alternativas questionam a visão de mundo eurocentrada, demonstrando que há outras formas de pensar a sociedade e a cultura, demonstrando uma perspectiva potencialmente afrogênica (WALKER, 2018) e decolonial (MIGNOLO, 2007; WALSH, 2009).

Quadro 2: Enunciados e alternativas que evitam tratar das relações étnico-raciais

ITEM	95/2013 – <i>Duerme negrito</i>
ENUNCIADO	<i>Duerme Negrito</i> é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao
ALTERNATIVAS	a) destacar o orgulho da mulher como provedora do lar. b) evidenciar a ausência afetiva da mãe na criação do filho. c) retratar a precariedade das relações de trabalho no campo. d) ressaltar a inserção da mulher no mercado de trabalho rural. e) exaltar liricamente a voz materna na formação cidadã do filho.
ITEM	93/2015 – <i>Caña</i>
ENUNCIADO	Nesse poema de Nicolás Guillén, no qual o poeta reflete sobre o plantio da cana-de-açúcar na América Latina, as preposições <i>junto</i> , <i>sobre</i> e <i>bajo</i> são usadas para indicar metaforicamente
ALTERNATIVAS	a) desordens na organização da lavoura de cana-de-açúcar. b) relações diplomáticas entre países produtores de cana-de-açúcar. c) localidades da América Latina nas quais a cana-de-açúcar é cultivada. d) relações sociais dos indivíduos que vivem do plantio da cana-de-açúcar. e) funções particulares de cada profissional na lavoura da cana-de-açúcar.
ITEM	03/2019 – <i>Adelfos</i>
ENUNCIADO	Nessa estrofe, o poeta e dramaturgo espanhol Manuel Machado reflete acerca
ALTERNATIVAS	a) de sua formação identitária plural. b) da condição de nômade de seus antepassados. c) da perda sofrida com o processo de migração. d) da dívida do povo espanhol para com o povo árabe. e) de sua identificação com os elementos da natureza.

Fonte: adaptado de Caderno de Perguntas do ENEM (BRASIL, 2013c; BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

Já o segundo grupo de itens (quadro 02), apresenta uma problematização no enunciado, porém opta por não tratar das relações étnico-raciais, direcionando a reflexão do texto para temas secundários ao texto base. Essa abordagem é prejudicial porque tende a seguir um padrão de sobrepor problemas sociais aos problemas raciais, negando o que defende os estudos decoloniais de que a raça seria a categoria fundante da ordenação social e está imbricada a todos os outros aspectos de hierarquização (QUIJANO, 2005; CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007).

No caso específico deste grupo de itens as alternativas exercem um papel importante, pois a partir das opções propostas direcionam o raciocínio do leitor para respostas que desviam a atenção sobre as relações étnico-raciais, assim elas mantêm o foco do item no tema problematizado ou em temas desconexos com o contexto do texto base, de modo que também não colaboram para pensar as relações étnico-raciais no contexto hispano-falante. Além disso, atendem as diretrizes para elaboração dos itens parcialmente, já que acabam induzindo o respondente a um raciocínio equivocado, pois muitas das alternativas não são plausíveis ao problema proposto. Em função do exposto, é possível afirmar que os enunciados e alternativas desse grupo de itens perdem a oportunidade de apresentar uma perspectiva afrognênica.

Quadro 3: Enunciados e alternativas que não problematizam a racialização

ITEM	91/2010 – <i>La cueca chilena</i>
ENUNCIADO	Todos os países têm costumes, músicas e danças típicos, que compõem o seu folclore e diferenciam a sua cultura. Segundo o texto, na cueca, dança típica do Chile, o comportamento e os passos do homem e da mulher, estão associados
ALTERNATIVAS	a) à postura defensiva da mulher. b) à origem espanhola da dança. c) ao cortejo entre o galo e a galinha. d) ao entusiasmo do homem. e) ao nacionalismo chileno.
ITEM	94/2011 – <i>El tango</i>
ENUNCIADO	Sabendo-se que a produção cultural de um país pode influenciar, retratar ou, inclusive, ser reflexo de acontecimentos de sua história, o tango, dentro do contexto histórico argentino, é reconhecido por
ALTERNATIVAS	a) manter-se inalterado ao longo da história do país. b) influenciar os subúrbios, sem chegar a outras regiões. c) sobreviver e se difundir, ultrapassando as fronteiras do país. d) manifestar seu valor primitivo nas diferentes camadas sociais. e) ignorar a influência de países europeus, como Inglaterra e França.
ITEM	93/2012 – <i>El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuesta</i>
ENUNCIADO	No artigo, após um esboço sobre a presença do espanhol na África subsariana, propõe-se
ALTERNATIVAS	a) projetar o espanhol no território africano lusófono. b) reforçar o ensino de espanhol na Guiné Equatorial. c) substituir o português pelo espanhol em cinco Estados. d) amparar a promoção da fusão entre línguas próximas. e) desenvolver o conhecimento sobre o português da África.
ITEM	02/2017 – <i>Erradicar el cólera</i>
ENUNCIADO	A partir das informações sobre as condições de saneamento básico na República Democrática do Congo e do gênero escolhido para veiculá-las, a função do texto é
ALTERNATIVAS	a) divulgar dados estatísticos sobre a realidade do país. b) levar ao conhecimento público as práticas que visam a melhoria da saúde na região. c) alertar as pessoas interessadas em conhecer a região sobre os problemas de saneamento. d) oferecer serviços de escavação de poços e acesso à água para a população da região. e) orientar a população do país sobre ações de saúde pública.

Fonte: adaptado de Caderno de Perguntas do ENEM (BRASIL, 2010b; BRASIL, 2011; BRASIL, 2012; BRASIL, 2017b).

O último grupo de itens (quadro 03), propõe enunciados com foco em informações específicas do texto base, e não apresentam uma problematização, atrelando a questão ao conteúdo literal do texto. Esse tipo de item não está totalmente indevido, segundo a MR (BRASIL, 2009) e o Guia de elaboração dos itens (BRASIL, 2010a), já que é previsto questões com menos dificuldade em relação à medição da capacidade de compreensão e interpretação leitora. Porém, não cumprem o requisito de apresentar uma situação problema, além de comprometer a reflexão do participante por conta do seu conteúdo, enunciado e alternativas que contribuem para a manutenção de ideias reducionistas, e que naturalizam construções sociais com base nas colonialidades.

A abordagem da influência cultural afrodescendente é um exemplo do tratamento dado aos itens deste primeiro grupo. O texto base com título *La Cueca Chilena* apresenta o gênero musical de forma folclorizada, animalésca, sendo aceita como música de fato, somente, após incorporar a influência da música espanhola. Algo parecido ocorre com o texto que tem como título *El Tango*, pois a influência cultural afrodescendente é encoberta por descrições que se referem a algo remoto, primitivo, sendo o gênero musical reconhecido após seguir as tendências europeias. Nos outros dois itens, os países africanos são apresentados como problemas a serem resolvidos por organismos internacionais ou pelos antigos colonizadores, desconsiderando o protagonismo africano e suas próprias soluções. Portanto, estes itens não apresentam uma perspectiva afrogênica, mas uma perspectiva eurogênica e em muitos casos eurocentrada, não sendo favoráveis para pensar uma forma decolonial de abordar as relações étnico-raciais no mundo hispânico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, busquei apresentar uma proposta de análise dos itens do ENEM que considere mais do que o conteúdo presente no exame, sua capacidade de medir a habilidade de leitura dos participantes ou sua eficácia enquanto avaliador do sistema educativo. Demonstrei assim, que os itens do caderno de perguntas, a partir da linguagem, refletem pensamentos e discursos sociais que podem contribuir tanto para pensar as relações étnico-raciais com uma visão decolonial e considerando uma perspectiva afrogênica, quanto de forma apegada às colonialidades que sustentam desigualdades e discriminações nas sociedades atuais.

Com base na análise aqui realizada foi possível concluir que as categorias, enunciados e as alternativas, são dependentes da categoria texto base, que embora não tenha sido analisada neste capítulo se mostrou essencial para elaboração de itens. Nesse sentido, os itens que apresentaram um texto favorável a

problematização também foram os que abordaram as relações étnico-raciais de forma crítica. Enquanto que os demais itens, tiveram como foco a ideia global do texto sem problematizar seu conteúdo, ou seja, os enunciados e alternativas ficaram limitados a uma resposta pronta a ser encontrada no texto, ao invés de indicarem um problema a ser resolvido e as soluções cabíveis.

Essas constatações evidenciam que dos nove itens analisados apenas dois (*Candombe es participación* e *No más día de la raza*) se aproximam mais das diretrizes para elaboração dos itens. Enquanto que os demais, além de apresentarem discrepâncias em relação às regras de elaboração, também apresentam uma visão deturpada da afrodescendência e das relações étnico-raciais no contexto hispano-falante. Considero por fim, que apesar da complexidade de analisar os itens de exames como o ENEM, o que acarreta limites a pesquisa, é possível compreender que mesmo sendo pouco o espaço destinado às LEs no caderno de questões, é possível propor reflexões para além do controle do currículo e que correspondam às urgências de temáticas tratadas na escola e na sociedade de modo geral.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Relatório Final 98-Exame Nacional do Ensino Médio**. 1998. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_relatorio_final_1998.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Matriz de Referência**. 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Guia de elaboração e revisão de itens**. 2010a. Disponível em: http://darnasus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de Perguntas: ENEM**. 2010b. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/2010_PV_reaplicacao_PPL_D2_CD7.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de Perguntas: ENEM**. 2011. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/

dia2_caderno5_amarelo.pdf Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de Perguntas: ENEM**. 2012. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/2012_PV_reaplicacao_PPL_D2_CD6.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010**. 2013a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Brasília: Mec, 2013b. p. 396-465.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de Perguntas: ENEM**. 2013c. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/dia2_caderno5_amarelo.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de Perguntas: ENEM**. 2014. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/2014_PPL_PV_D2_CD6.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de Perguntas: ENEM**. 2015. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/2015_PV_impreso_D2_CD5.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 de out. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de Perguntas: ENEM**. 2017b. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2017/provas/P2_02_AMARELO.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de Perguntas: ENEM**. 2019. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/2019_PV_impreso_D1_CD2.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-24.

CORTESÃO, Luiza. O pensamento de Paulo Freire e o “arco-íris sociocultural da sala de aula. **Currículo Sem Fronteiras**, Brasil, v. 18, n. 1, p. 311-323, jan. 2018.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latinoamericanas. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 22, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85- 105.

MOTA, Marcos César Alves da. **A história cultural afro-brasileira e africana nas questões das ciências humanas do novo ENEM (2009 a 2016)**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Ensino - Posensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2018.

OSHAI, Cristina Maria Arêda. Reescrevendo as próprias histórias na perspectiva afro-gênica. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 7, n. 15, p. 240-260, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 81, p. 33-58, jan. 2015.

WALKER, Sheila. **Conhecimento desde dentro: Os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias**. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75-96.

A DECOLONIZAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Tiemi Okimura-Kerr¹

INTRODUÇÃO

A Educação Física foi incluída no sistema escolar do Brasil em 1851, através da reforma Couto Ferraz, com ideais higienistas e forte influência dos sistemas europeus de ginástica e calistenia. Ao longo do período da ditadura militar, de 1964 a 1984, o esporte tornou-se o conteúdo predominante e oficial nas aulas.

Por muito tempo, a Educação Física na escola foi entendida como uma atividade eminentemente prática, sem muita reflexão teórica. Essa concepção foi contraposta com a promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB n°. 9394/96 (BRASIL, 1996), que no parágrafo 3o do artigo 26 afirma que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica.”

Na mesma década, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apresentam diretrizes que orientam os educadores por meio da normatização de aspectos fundamentais referentes a cada disciplina, inclusive a Educação Física. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é o documento de caráter regulatório que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Nesse breve histórico da Educação Física Escolar no Brasil, percebemos a predominância da influência europeia em seus conteúdos. Até os dias atuais, verificamos uma prática corporal, ainda, com a hegemonia de nossos colonizadores.

A Lei n°. 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, representou um importante passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica.

Segundo Oliveira e Candau (2010), nos fundamentos teóricos da legislação,

1 Mestre em Pedagogia do Movimento, licenciada em Educação Física e Pedagogia. Professora do Centro Universitário Santanna e Serviços Técnicos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. email: tiemi.kerr@sme.prefeitura.sp.gov.br.

afirma-se que o racismo estrutural no Brasil agrava desigualdades e gera injustiça. Há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização da diversidade e afirmação de direitos que passam pela superação do etnocentrismo, que considera a própria cultura superior, e das perspectivas eurocêntricas na interpretação de nossa história.

Nesse sentido, este capítulo apresentará uma pauta formativa na perspectiva decolonial para professores de Educação Física oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo.

PEDAGOGIA DECOLONIAL

Ao explicar a pedagogia decolonial, Oliveira e Candau (2010) resgatam as experiências e histórias marcadas pela colonialidade para propor um “outro” pensamento crítico a partir da América Latina, com outros autores na perspectiva da decolonialidade, que luta contra a negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina.

Os autores trazem a referência de Catherine Walsh, que apresenta o conceito de interculturalidade e propõe um giro epistêmico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. No campo educacional, essa perspectiva não se restringe à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa em uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva que representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

De acordo com Colares da Mota-Neto (2018), as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Ele analisa as contribuições de Paulo Freire no movimento da educação popular latino-americana como referência intelectual e política quando requer professores subversivos, progressistas, democráticos, críticos, que não reproduzam as práticas e relações sociais vigentes para uma transformação na sociedade.

O autor relata a proposta de educação ligada aos interesses das camadas populares, superando a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico. Ao enfrentar essa racionalidade estreita, Paulo Freire contribui para a consolidação de uma pedagogia decolonial em nosso continente, valorizando as culturas, as memórias e os saberes das classes populares. E isso se dá por meio da pesquisa do universo temático (tema gerador) e através do diálogo profundo, construtivo e permanente em todos os momentos do processo educativo.

Ele destaca a busca de Paulo Freire por outras coordenadas epistemológicas,

enfrentando binarismos clássicos do pensamento moderno, como objetividade x subjetividade, razão x emoção, indivíduo x sociedade, cultura x economia, psicologia x sociologia, macropolítica x micropolítica, fé x ciência, ensino x aprendizagem, pesquisador x comunidades, liderança x povo, cultura erudita x cultura popular, local x global. E afirma que, assim como Freire (1978) falou em “descolonizar as mentes” e em “reafricanizar as mentalidades”, ele defende que uma pedagogia decolonial deve “latino-americanizar as mentalidades”.

Durante mais de três séculos, cerca de 4 milhões de africanos foram escravizados para trabalharem, principalmente, em atividades de cultivo e mineração no Brasil. Como explica o antropólogo Kabengele Munanga, esses povos contribuíram para nossa cultura através de sua língua, culinária, religião, artes musicais e visuais. Ele destaca que “Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas” (MUNANGA, 2012, p. 11).

As manifestações culturais apresentam muitos exemplos de práticas corporais influenciadas pelos povos africanos que, em sua maioria, apresentam os valores civilizatórios dessas sociedades: Energia Vital-Axé, Oralidade, Circularidade, Religiosidade, Ancestralidade, Memória, Corporeidade, Musicalidade, Ludicidade, Cooperatividade (TRINDADE, 2005).

Barros dos Santos (2017) relaciona como os saberes escolares podem contemplar a filosofia africana ao viver a solidariedade da ancestralidade com valores básicos de sua cultura: força, fecundidade e harmonia com a natureza, que decorrem posturas sociais de respeito ilimitado aos mais velhos e o dever de cuidar de todos, para que todos cuidem do indivíduo e da natureza. A ancestralidade, memória e oralidade são representadas pelo símbolo africano Sankofa, traduzido como “volte e pegue” (na língua axante san=voltar, ko=ir e fa=buscar). Trata-se de um adinkra, conjunto de representações que expressam provérbios de sabedoria do povo asante, da África Ocidental. O pássaro tem a cabeça virada para trás e segura um ovo que simboliza o passado, ele voa para frente sem esquecer do passado. Foi interpretado por Abdias do Nascimento como “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”.

SABERES DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Podemos perceber a presença de várias práticas corporais de matriz africana registradas como Patrimônio Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Samba de Roda do Recôncavo Baiano, Tambor de Crioula do Maranhão, Jongo no Sudeste) e da Humanidade (roda de capoeira e frevo) pela UNESCO.

No estudo de Pereira e colaboradores (2019), dentre 55 professores de educação física de escolas públicas municipais que lecionam de 6° a 9° ano do ensino fundamental II da rede municipal de Fortaleza, a maioria dos professores não sabe do que tratam as leis, mas trabalham a temática étnica na escola e afirmam que o conteúdo faz parte da disciplina. Os autores concluem que é preciso remodelar as práticas pedagógicas e dar uma maior atenção à formação de professores para tal assunto, diante do desafio de construir-se caminhos para o ensino.

Pastoriza (2019) analisou as representações e as práticas pedagógicas dos professores de educação física sobre a Cultura Afro-Brasileira em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre-RS. Os resultados investigados mostraram que a grande maioria dos docentes relatou terem presenciado a ocorrência de atos discriminatórios com seus alunos, principalmente os relacionados à associação da cor da pele, aos apelidos étnico-raciais e aos atributos físicos/fenótipos. Muitos deles relataram ter dificuldades em associar os conteúdos advindos das leis com seus conteúdos programáticos. Apesar disso, quase todos os docentes manifestaram a necessidade de maiores esclarecimentos sobre as questões étnico-raciais na escola, sugerindo reuniões e seminários específicos a serem oferecidos pela mantenedora (Secretaria Municipal de Educação – SMED).

Para a garantia da Lei n°. 10.639/03 e consequente valorização da cultura africana, uma das pautas formativas para os professores de educação física da rede municipal de São Paulo contemplou essa temática, como será relatado a seguir.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ofereceu uma formação continuada em serviço aos professores da rede denominada Formação da Cidade. Os professores foram organizados pelo ciclo de aprendizagem e componentes curriculares em salas de aula virtuais. A formação foi composta por 81 horas distribuídas entre os meses de março a novembro com pautas formativas semanais, além de três encontros síncronos e três lives.

Uma das pautas do componente Educação Física enfatizou a perspectiva decolonial. A pauta iniciou questionando o que os atletas LeBron James, Muhammad Ali, Serena Williams e Formiga apresentam em comum. A resposta direcionava para o artigo “10 atletas negros que entraram para a história no combate ao racismo”, do site Impulsiona, que apresenta a história desses e outros atletas negros que inspiraram milhões de pessoas no combate à

discriminação através do esporte.

O objetivo foi aprofundar os estudos sobre as intencionalidades de uma prática pedagógica pautada nos princípios de uma Educação Antirracista. Para tal, seguimos o documento de Orientações Pedagógicas para uma Educação Antirracista (SÃO PAULO, 2022a) com os seguintes princípios:

- Não somos todos iguais e essa compreensão enriquece o cotidiano educacional;
- O rompimento com o padrão branco de beleza e eficiência possibilitará o acolhimento de diversidades de experiências nas práticas pedagógicas das UEs;
- As narrativas a serem contadas para e com os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, precisam relacionar-se com as potências.
- Não devemos negligenciar fatos históricos, entretanto, focar exclusivamente em agruras contribui ainda mais para a perpetuação do racismo;
- A população negra não apenas contribuiu e, sim, participou ativamente dos processos de construção do território brasileiro.

A seguir, propõe-se a descolonização dos olhos, ouvidos e pensamento convidando os educadores a visualizarem uma história menos eurocêntrica, a fim de que tenham repertório para ressignificar as nossas falas, cuidar da nossa postura e garantir que estejamos atentos à valorização da diversidade étnico-racial nas práticas cotidianas das unidades escolares (SÃO PAULO, 2022a), como pode ser exemplificado na Figura 1.

Figura 1: Formação da Cidade Educação Física



Fonte: SÃO PAULO, 2022b, p.7

Procuramos ampliar a perspectiva eurocêntrica a partir dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2005) apontados nas Orientações Pedagógicas para uma Educação Antirracista (SÃO PAULO, 2022a) com as seguintes questões:

- No caso dos esportes, a questão do estereótipo aparece: alguns são vistos como “lugar” para atletas negros, a exemplo do futebol, basquete, corrida e boxe. Outros, como a natação, as artes marciais e o tênis, por exemplo, são espaços, muitas vezes, negados ao corpo negro.
- Um aspecto positivo em relação às corporeidades é o fato de que a capoeira tem sido muito praticada nas escolas para promover o respeito ao corpo e à cultura negra, uma vez que na roda de capoeira estão presentes todos os valores civilizatórios africanos. Assim como as práticas de passinho de Funk e do *break-dance* têm promovido o reconhecimento e a valorização da cultura negra.

Na sequência, foram resgatadas as práticas pedagógicas compartilhadas em semanas anteriores com exemplos selecionados de atividades relacionadas aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do eixo Dança que valorizam a cultura africana e afro-brasileira de práticas pedagógicas dos professores da rede (amarelinha africana, maculelê e maracatu). A partir dessas práticas pedagógicas dos professores, propôs-se uma reflexão sobre a ação docente a partir da seguinte consigna:

A prática da reflexão sobre a ação é mobilizadora para um fazer crítico, não apenas reprodutor de um sistema. Nesse sentido, a compreensão sobre conceitos relativos ao currículo representa o primeiro passo para a reflexão acerca da implementação dos documentos que norteiam a ação docente na rede municipal.

Refletir sobre as experiências favorece o olhar para si próprio, confrontando o que se quer com o que se faz. Isso faz com que se consiga entender as contradições entre o que é desejado e o que é realizado em nosso cotidiano. O conflito que surge provoca uma reação, estimulando a busca de meios para resolver as contradições e fortalece a ação para uma mudança.

Para finalizar, foram apresentadas questões instigadoras sobre a prática pedagógica dos professores:

- Suas práticas pedagógicas favorecem a Educação Antirracista?
- Como podemos valorizar a cultura africana e afro-brasileira em nossas aulas?
- Quais as questões instigadoras sobre os preconceitos raciais podemos apresentar aos nossos estudantes ao ensinar cada um dos eixos temáticos?
- Quais ações docentes privilegiam as práticas corporais europeias?

Ao final da pauta, houve um espaço para compartilhamento de intervenções pedagógicas, indicação de artigos sobre Educação Física Antirracista

(ANJOS, 2022; NOBREGA, 2020) e livros sobre jogos e brincadeiras de matriz africana: Brincadeiras africanas para a educação cultural (CUNHA, 2016) e Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras (PINTO; SILVA; NUNES, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o histórico eurocêntrico da educação brasileira e, em particular, da educação física, a presente proposta de pauta formativa pretendeu apresentar reflexões sobre a perspectiva decolonial do currículo refletindo sobre princípios de uma educação antirracista e resgatando manifestações de práticas corporais de matriz africana.

Entendemos o grande desafio em superar as tradicionais práticas pedagógicas pautadas em ginásticas e esportes europeus, mas apresentamos possibilidades em se abordar a temática na educação física de forma crítica e transformadora.

Estamos cientes de que não são apenas conteúdos a serem incluídos no currículo, mas toda uma perspectiva decolonial com valores africanos pautados em paradigmas que divergem do que temos como referência em nossa sociedade. Portanto, como destacam Oliveira e Candau (2010), não pretendemos apenas incluir novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas almejamos uma práxis que construa novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

REFERÊNCIAS

ANJOS, José Luiz dos; MONTEIRO, Pamela Tavares. Por uma Educação Física antirracista: o protagonismo da Ceafro de Vitória e de Cariacica no Espírito Santo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022.

BARROS DOS SANTOS, Ademir. Africanidades e educação. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 22, n. 79, p. 71-81, 14 nov. 2017. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22963> Acesso em 25 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](https://educacao.brasilia.gov.br/images/stories/documentos/bncc/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2023.

CUNHA, Débora Alfaia. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do Autor, 2016. Disponível em https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/196/1/Livro_BrincadeirasAfricanasEducacao.pdf Acesso em 20 fev. 2023.

MOTA-NETO, João Colares. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, Bogotá, n. 48, p. 3-13, dez. 2018. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702018000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. Esp., p. 51-61, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em 20 fev. 2023.

PASTORIZA, Ronildo Neumann. Representações e práticas pedagógicas dos professores de educação física sobre a cultura afro-brasileira. *In*: GUERRA, Oscar Ulloa (org.) **Os processos educativos como pilares decisivos da qualidade na formação profissional**. São Leopoldo: Karywa, 2019.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000400412&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 fev. 2022.

PINTO, Helen Santos Pinto; SILVA, Luciana Soares da; NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022. Disponível em <https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf>. Acesso em 20 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas: Educação Antirracista**. São Paulo: SME / COPED, 2022a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Formação da Cidade Educação Física: Intervenções pedagógicas e a intencionalidade da ação docente**. São Paulo, 20 de junho de 2022b. Apresentação. Disponível em <https://www.canva.com/design/DAFC1M5UWmM/1X1Y1TV1KdIsz-YUB9WK-g/>

[view?utm_content=DAFC1M5UWmM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu#2](#). Acesso em 20 fev. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil**. São Paulo: Futuro, 2005.

DIRETRIZ CURRICULAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DA LEI Nº. 11.645/08 NO CURRÍCULO PAULISTA

Anselma Garcia de Sales¹

Átila Ferreira da Rocha²

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é estruturada e organizada com base em diversas desigualdades e preconceitos, sendo assim, para se alcançar uma sociedade mais justa e democrática torna-se extremamente necessário o combate às estruturas mantenedoras das iniquidades sociais, econômicas, políticas e raciais. Assim, o cerne do problema da desigualdade ao acesso da cidadania no Brasil está ligado às relações racistas, desenvolvidas concomitantemente com a formação social, econômica e política brasileira. É impossível pensar a organização do Brasil sem entender os meandros do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Diversos setores sociais brasileiros, como alguns partidos progressistas, ONGs ligadas à defesa da igualdade racial, organizações antirracistas e os diversos movimentos negros, lutam para acabar com o racismo estrutural e assim, ampliar a cidadania para que seja garantido o direito de ir e vir, a segurança, o fim dos preconceitos e discriminações, igualdade de acesso às políticas públicas, buscando, dessa forma, que todas as pessoas do país tenham acesso igualitário aos direitos civis, políticos e sociais. O movimento negro tem o protagonismo na luta contra o racismo estrutural, desse modo, uma das pautas relevantes desse movimento é relativa a uma educação antirracista que garanta o acesso e a permanência de estudantes negros e afrodescendentes nos bancos escolares; nesse sentido, é possível afirmar que a luta educacional do movimento negro obteve algumas vitórias (TRINDADE, 1994).

O Governo Lula, no ano de 2003, cedendo à pressão do movimento negro, criou a Lei nº. 10.639/03. Essa regulamentação determinou o ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros em todos os níveis educacionais do Brasil. Em 2008, o mesmo governo aprovou a Lei nº. 11.645 estendendo a

1 Doutora em Letras pelo Programa de Estudos Árabes, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

2 Mestrando em História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH-UNICAMP).

obrigatoriedade do ensino da cultura e da história dos povos indígenas.

Em 2019, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na administração do Governo João Dória (2019-2022) pelo partido PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira) elaborou um currículo educacional voltado ao atendimento das normas definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na BNCC, os conteúdos sobre as Leis n°. 10.639/03 e n°. 11.645/08 são apresentados de maneira direta e literal na orientação a respeito de como os currículos educacionais devem trabalhar a temática indígena, africana e afro-brasileira:

aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Assim, a partir do cotejamento da Lei n°. 11.645/08 com o Currículo Paulista dos Anos Finais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019), este estudo tem a intenção de analisar se o documento paulista, no âmbito das suas competências e habilidades do componente curricular de História, atende aos dispositivos da lei, sobretudo, em relação à contribuição socioeconômica e política dos africanos e seus descendentes.

Entretanto, a fim de que a análise que esta pesquisa pretende desenvolver seja exitosa, é fundamental que a seguinte questão seja discutida: as habilidades da disciplina de história do Currículo Paulista apresentam as contribuições dos africanos na formação econômica, social e política do Brasil prevista pela Lei n°. 11.645 de 2008?

Em primeiro lugar, constata-se historicamente que os negros são excluídos dos sistemas educacionais brasileiros (BONILHA, 2015). Com a Constituição de 1988, houve um esforço de inclusão de grupos sociais alijados do direito à educação, contudo, as escolas continuaram com a segregação, ou seja, o maior número de evasão escolar e as maiores taxa de analfabetismo se encontram na população negra (IBGE, 2019). Além disso, os conhecimentos africanos e afro-brasileiros continuaram a ser marginalizados e o pouco da história e da cultura negra que apareceu nos currículos escolares após a Constituição Cidadã, foi feito a partir de concepções eurocêtricas. Por isso, no intuito de diminuir essa lacuna no ensino da História e promover a valorização dos povos africanos e afrodescendentes, os Movimentos Negros, durante o primeiro Governo do Fernando Henrique Cardoso (1994-1997/PSDB), obtiveram a criação de grupos interministeriais para debater e desenvolver políticas que visassem à valorização

da cultura africana e afro-brasileira (GONÇALVES, 2011).

Deste modo, para analisar se o Currículo Paulista atende a lei nº 11.645/08 no quesito da contribuição africana e afro-brasileira na formação socioeconômica brasileiro, é preciso considerar as seguintes questões: as habilidades apresentadas no documento educacional de São Paulo são afrocentradas ou apresentam visões eurocêtricas? Mostram os negros e negras nas suas diversidades ou focam apenas nas questões econômicas da lógica escravista luso-brasileira?

Levanta-se a hipótese que o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) na disciplina de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, trabalha obrigatoriamente, segundo prescrição legal, algumas temáticas relacionadas aos africanos e afro-brasileiros. Entretanto, é recorrente a constatação de que a maioria das habilidades ligadas à história da África e seus descendentes estão relacionadas apenas ao processo de escravidão. Ainda, quando não estão relacionadas ao sistema escravista, as habilidades adotam uma concepção eurocêntrica da História e da cultura negra, ou ainda, trabalham as temáticas por meio de conceitos genéricos.

Assim, para a análise que este trabalho pretende desenvolver, será inicialmente apresentado um breve resumo da história da origem da ideologia do racismo estrutural no Brasil. Em seguida, as habilidades do Currículo Paulista serão comparadas com as determinações da Lei nº. 11.645/08. Neste exercício analítico serão utilizadas as contribuições dos debates de diversos autores relacionados ao currículo, à Base Nacional Comum Curricular, ao racismo e à filosofia de exclusão.

A HISTÓRIA DA EXCLUSÃO DO NEGRO, A LEI Nº. 11.645/08 E O CURRÍCULO PAULISTA

Nas diversas sociedades, os grupos detentores do poder econômico desenvolvem arranjos para a monopolização do conhecimento. Os grupos opressores só conseguem a hegemonia social através da exclusão do conhecimento dos oprimidos. Nas sociedades capitalistas ocidentais uma das configurações desse arranjo da manutenção do poder é a concepção inequívoca do conhecimento.

Nessa concepção, os detentores dos meios de produção afirmam que sua matemática, sua história, sua linguística, sua geografia, sua biologia, sua física e sua sociologia, são as únicas configurações possíveis, ou as mais verdadeiras e cientificamente comprovadas. Com essa elaboração os grupos hegemônicos conseguem politizar (às avessas), deteriorar e alienar os grupos oprimidos (CORTELLA, 2014).

Assim, todos os seres humanos, são seres políticos. O professor ao não proporcionar ao aluno o entendimento da produção do conhecimento, ou ao

excluir grupos sociais, está agindo de uma forma política mais incisiva, que propicia a manutenção das estruturas sociais vigentes e suas contradições. O docente agindo de forma intencional ou não, pode ser agente conservador das desigualdades sociais que resistem ao tempo. Existe uma filosofia em curso de exclusão escolar tanto física, como cultural dos grupos oprimidos. Esse modelo de eliminação de saberes dos educandos do processo de ensino e aprendizagem regular ganha um teor mais acentuado sobre a população negra brasileira (CORTELLA, 2014).

O Brasil é um país formado pela miscigenação de diferentes grupos étnicos, principalmente de matrizes de origens africanas, indígenas e portuguesas. Todavia, a formação do país é estruturada na escravidão, nas justificativas para a obscuridade desse modelo de exploração e no eurocentrismo.

Na invasão portuguesa das terras sul-americanas e com a intenção de dar um sentido mercantil para a colonização, os lusitanos perceberam a necessidade de mão-de-obra influenciados pelo ideário cultural ibérico que concebia o trabalho braçal como inferior. Assim, desde o surgimento das Capitânicas Hereditárias, os portugueses escravizaram grupos indígenas e em seguida, diversas etnias africanas. Ao contrário do que é ensinado em diversos manuais didáticos, mesmo com o fim legal da escravidão dos povos originários, na prática muitos indígenas continuaram sendo obrigados a passar pelos horrores de escravidão (FAUSTO; FAUSTO, 2009, p. 95)

Desse modo, a escravidão foi desenvolvida de maneira simbiótica com a sociedade brasileira. Por volta de 1550, os portugueses desenvolveram uma nova modalidade de escravidão, a exploração forçada por motivos étnicos e mercantis.

A escravidão existe desde as primeiras sociedades, normalmente a lógica para uma pessoa permanecer em uma situação de escravidão estava ligada às guerras, crimes e dívidas, sendo que qualquer pessoa poderia ter o infortúnio de estar em uma situação de aprisionamento. Entretanto, os portugueses desenvolveram um sistema escravista na África motivado por um comércio muito lucrativo, utilizando principalmente os motivos ligados ao ganho monetário como objetivo da escravidão. Além disso, os portugueses e a Igreja Católica desenvolveram a ideia de que apenas um grupo específico de pessoas deveria ser escravizado pelas características étnicas condicionadas à cor negra da pele (BILHEIRO, 2008).

Essa escravidão mercantil e étnica foi desenvolvida encrustada na sociedade brasileira, ditando as relações econômicas, sociais, políticas e culturais até o momento presente. Segundo diversos pesquisadores, não há raça entre os humanos. Entretanto, para legitimar esse modelo específico de escravidão, os portugueses e a Igreja Católica criaram uma série de justificativas para a escravidão das pessoas negras. Conforme Bilheiro (2008, p. 102) “[...] optou-se por

denominar congruência da Igreja com o Estado na construção de uma ideologia escravocrata no Brasil”.

Segundo os portugueses, os africanos (como se as milhares de etnias africanas fossem apenas uma) eram uma sub-raça, um grupo inferior em comparação com os europeus. E a Igreja Católica, enquanto beneficiária do colonialismo português, lançou bulas com justificativas teológicas para a escravidão:

os africanos são descendentes de Cam, outro personagem bíblico cujo pai, Noé, o amaldiçoou (e a toda sua descendência). O pai proferiu a maldição sobre o filho por ele ter feito chiste de sua nudez, em certa ocasião, enquanto os demais filhos o auxiliaram, trazendo algo com o que se cobrir. Essa maldição, segundo a teologia que justificava e dava manutenção da escravidão brasileira, foi aprovada e ratificada pelo próprio Criador” (BILHEIRO, 2008, p. 98).

Essas justificativas teceram as relações na América portuguesa, colocando o negro sempre como figura inferior. Além disso, ser negro no Brasil era indicativo de ser escravizado ou ter ligações sanguíneas com escravos, ou seja, criou-se o estigma da pele negra.

Após a independência, o Brasil manteve a escravidão por sessenta e seis anos e no processo de abolição da escravidão negra, diversas pessoas da elite brasileira costuraram uma emancipação negra sem acesso à educação, trabalho e renda, ou seja, apesar do fim da escravidão os negros continuaram marginalizados (PROJETO QUIRINO, 2022).

Por sua vez, as classes dominantes no Brasil, apoiadas no conceito do darwinismo social do Conde Arthur Gobineau, afirmavam que os negros eram uma raça inferior e profetizavam uma destruição genética para o Brasil devido à miscigenação. Embora essa ideologia fosse propagada como ciência pelos seus defensores, não havia nenhuma evidência do seu embasamento científico (SOUSA, 2013).

Dessa forma, foi desenvolvida a política de branqueamento da sociedade brasileira, na qual diversos europeus, principalmente os italianos foram incentivados a vir para o Brasil e ocupar as funções que os negros desempenhavam, mas, agora de forma remunerada. Criou-se o mito de que os negros e a miscigenação destruíam a sociedade brasileira e não estavam aptos ao trabalho remunerado (PEREIRA; SILVA, 2012).

Nesse contexto, foi negado aos negros e negras a oportunidade de trabalho, renda, educação. As atividades culturais de matrizes afro-brasileiras foram colocadas como “erradas, feias ou práticas de pecado”. Diversas escolas não aceitavam pessoas negras, foram criados o imaginário e o estigma do “negro vadio” que não se adaptava ao trabalho remunerado. A cultura e a religião negra foram proibidas e perseguidas (PROJETO QUIRINO, 2022).

Dessa maneira, a intenção da elite brasileira era exterminar o negro junto com a abolição, levando a cabo uma política eugenista, genocida e de branqueamento. Ainda assim, a cultura de resistência dos negros sobreviveu a todas essas adversidades. Enquanto as escolas eram negadas à população negra, diversos negros criaram institutos de ensino voltados para a educação dos afrodescendentes como os organizados por Manuel Quirino, Antonieta de Barros, entre outros. O trabalho negro foi precarizado e negado, entretanto, pessoas como João Cândido e Laudelina de Campos Melo lutaram pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras. Os terreiros e as comunidades católicas negras, foram perseguidos, todavia as mães de santo e os dirigentes negros resistiram pelo direito de professar a sua fé. A despeito da proibição das manifestações culturais negras, a capoeira, o samba, o Tambor de Crioula, o jongo, entre outras manifestações persistiram (PROJETO QUIRINO, 2022).

Assim, o racismo estrutural da sociedade brasileira tem sua origem ligada a diversos fatores, como: a exploração do colono negro³no Brasil, as justificativas teológicas e eurocêntricas para a escravidão, a abolição tardia de 1888 sem reparação social e econômica, a ausência de políticas de inserção dos africanos e seus descendentes na sociedade, além da tentativa permanente do genocídio dos negros e negras no Brasil (PROJETO QUIRINO, 2022).

O racismo perpassa pela cultura e por todas as instituições da sociedade brasileira. Implementando uma desigualdade de acesso à educação, trabalho e renda entre negros e brancos. Além disso, os negros foram alvo de diferentes tipos de violência no Brasil, com ênfase na violência física e simbólica (ALMEIDA, 2019).

Os negros são acometidos por mais situações de violência do que a população branca, segundo o estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “Desigualdade social por cor e raça”, de 2019. As pessoas negras têm quase três vezes mais chances de serem vítimas de homicídios, além disso, os negros mais jovens (quinze a vinte e nove anos) são assassinados e passam por situações de extrema violência com muito mais frequência. A população negra também é vítima de violências psicológicas constantes, sofrendo ataques dos mais variados tipos, como proibição ao acesso a determinados lugares, violências verbais e o medo decorrente da violência física a qual estão mais sujeitos (IBGE, 2019).

Os negros no Brasil, têm a menor remuneração em comparação com a população branca. De forma geral, os brancos chegam a ganhar 70% a mais do que os negros. Esse índice piora, pois os cargos com maiores rendimentos são

3 Escravidão é uma situação, isso não define o ser humano. Colono negro foi a forma que a pesquisa do Projeto Quirino definiu as pessoas que vieram da África para o Brasil forçadas. Pois trouxeram o seu modo de vida e a sua cultura para a sociedade da América Portuguesa.

ocupados por quase 80% de pessoas brancas. Já o índice que representa os 10% mais pobres da população, é composto por 75% de pessoas negras (IBGE, 2019).

As mulheres negras sofrem ainda mais com as desigualdades, pois enfrentam as amarras do machismo e do racismo estrutural. Os empregos com menores remunerações do país são ocupados majoritariamente por elas. Além disso, em diversas habitações lideradas economicamente por essas mulheres, não há máquina de lavar roupa, ou seja, ganham menos e têm uma carga de trabalho doméstico maior por não terem acesso a eletrodomésticos. Ainda segundo o instituto: “No tocante à pobreza monetária, a proporção de pessoas pretas ou pardas com rendimento inferior às linhas de pobreza, propostas pelo Banco Mundial, foi maior que o dobro da proporção verificada entre as brancas” (IBGE, 2019).

LEIS Nº. 10.693/03 E Nº. 11.645/08

Na tentativa de promover a inserção de negras e negros no mercado de trabalho, com melhor qualificação e conseqüentemente melhor remuneração, o movimento negro luta, desde a década de 1970, pelo acesso das pessoas negras aos bancos escolares. Além disso, reivindica a inclusão de conteúdos e habilidades ligadas aos conhecimentos, filosofias, literatura, arte e história negra nos currículos escolares. (TRINDADE, 1994).

Em 2003, o movimento negro viabilizou a aprovação da Lei nº. 10.639, de 2003, e alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. Com isso, o ensino de história africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares passou a ser obrigatório. Segundo a lei:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Em 2008, tivemos um novo avanço em relação à problemática da exclusão dos conhecimentos dos grupos oprimidos no Brasil. Foi aprovada a Lei nº. 11.645, de 10 março de 2008, incluindo também a obrigatoriedade da história e cultura indígena (BRASIL, 2008).

O governo Lula (2003-2007) criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) na tentativa de efetivar as determinações da Lei nº. 10.639/03. Contudo, como demonstra a pesquisadora Leonor Franco Araújo (2021) nas redes de ensino brasileira, não houve uma efetivação prática das determinações propostas pela lei. Isso se deve às dificuldades de implantar cursos de qualidade nas universidades, à estrutura racista do ensino

brasileiro e ao pouco investimento em capacitação dos professores, além da ausência de uma responsabilização dos Poderes Executivos (Federal, Estaduais e Municipais) na efetivação da Lei.

No trâmite de aprovação, ocorreram dois vetos importantes em relação à Lei n°. 10.639/03. O primeiro veto foi na obrigatoriedade de no mínimo dez por cento dos conteúdos na disciplina de História e Educação Artística voltada ao afro-brasileiro e africano. O segundo veto, foi em relação às faculdades das licenciaturas em História, Educação Artística e Literatura que deveriam contar com a participação dos movimentos negros na elaboração dos currículos. Os vetos, principalmente o segundo, demonstraram a exclusão do conhecimento afrocentrado. Em diversos cursos de graduação, a história africana passou a ser trabalhada, porém com a mesma concepção eurocêntrica. Além disso, a não determinação de conteúdos mínimos, faz com que os currículos trabalhem poucos temas ligados à história africana e, em muitos casos, as habilidades se limitam ao período de escravidão, ou seja, não são abordadas as diversas contribuições dos africanos e dos seus descendentes no Brasil (ARAÚJO, 2021).

A despeito disso, foi criado um hábito de percepção de que as conquistas sociais são sempre cumulativas. Entretanto, além de lutar pelas conquistas sociais, é necessário defrontar as classes dominantes e as estruturas socioeconômicas para manter os direitos adquiridos. Exemplo disso, foi o período que compreendeu o segundo Governo Dilma Rousseff (2015/2016) e, em especial, o governo de Michel Temer (2016/2018), no qual se constatou uma sujeição às diversas pressões das classes dominantes, que trouxe como consequência para as classes oprimidas revezes e perda de direitos.

Nesse contexto, foi aprovada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento deveria orientar os conhecimentos mínimos que os estudantes devem aprender:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

Segundo o site do Ministério da Educação (MEC), a responsabilidade da BNCC abrange apenas orientar as habilidades mínimas que os estudantes brasileiros devem aprender, mas tornou-se um manual definidor das habilidades e competências dos currículos educacionais dos estados e municípios:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n° 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas

pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2022, n.p).

A escola e o conhecimento não são neutros. Desse modo, ao criar um currículo “obrigatório” para todas as redes, o governo e as instituições que a elaboraram expressam suas aspirações de sociedade baseados em uma visão específica de organização social.

Como decorrência, forma-se uma espécie de consenso segundo o qual é inútil opor-se às mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso-comum rendeu-se finalmente a dura e incontornável Facticidade da economia. Em virtude disso, o máximo que se poderia “realisticamente” pretender seria assimilar tais mudanças e delas tirar partido prático (SHIROMA, 2002, p. 54).

Desse modo, o Currículo Paulista foi baseado na BNCC, refletindo o mesmo modelo de sociedade aspirado pelo documento federal. Assim, na análise do documento estadual foi necessária a recorrência a elementos da BNCC.

O Currículo Paulista tem como objetivo garantir “educação de qualidade a todos os estudantes” (SÃO PAULO, 2019). Entretanto, não fica claro o que os elaboradores do Currículo Paulista entendem por qualidade. A educação de qualidade para um neoliberal e para setores progressistas possuem concepções diferentes. Utilizar conceitos sem definições estabelecidas pode ser uma estratégia dos elaboradores do Currículo Paulista para passar a imagem de neutralidade do documento. Apesar disso, ao analisar as Competências Gerais, fica notória a influência dos quatro pilares da educação⁴ e a visão neoliberal do documento.

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (...) hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (...) expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (...) produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (...) 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais (...) ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (...) indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Evidenciam-se os conceitos de continuar aprendendo, saber fazer, conviver e conhecer no Currículo Paulista. Essas competências travestidas de ideias

4 Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

atualizadas e modernizadoras, na verdade possuem a intenção de desenvolver na sociedade, pessoas capacitadas para as adversidades sociais que a economia de mercado está impondo, pois, a classe trabalhadora deve estar sempre aprendendo devido às incertezas do novo modelo de trabalho, aumento da exposição da situação de vulnerabilidade social e econômica. Assim, encontra-se a ideia de que esse modelo, baseado nos quatro pilares da educação, segue a mesma lógica e intencionalidade dos organismos internacionais, tal como o Banco Mundial, ou seja, qualidade de educação relaciona-se à formação de pessoas para o mercado de trabalho (SHIROMA, 2002).

Essa perspectiva de educação é contrária a uma sociedade que respeite e entenda a diversidade, tornando flagrante que o objetivo das diretrizes dos documentos dos organismos internacionais e da BNCC é homogeneizar as pessoas. Assim, para garantir a hegemonia do neoliberalismo, a classe trabalhadora precisa adquirir habilidades e competências ligadas ao modelo de sociedade arquitetada pelo mercado, aceitar incertezas, precarização, perda dos direitos sociotrabalhistas e mudar de área de trabalho de acordo com a necessidade do mercado (LIMA; SENA, 2020).

Nessa perspectiva neoliberal, não há espaço para a análise das problemáticas sociais brasileiras, pois ao serem trabalhados os conceitos ligados à diversidade, tais como, relações étnico-raciais, gênero, LGBTQIA+, desigualdade espacial, relações de classe, se torna impossível a homogeneização do pensamento. Assim, a educação para a diversidade é contrária à lógica de mercado.

Como demonstrado, os currículos não são neutros; o Currículo Paulista e a BNCC receberam forte influência de fundações, organismos internacionais e grupos empresariais (SENA, 2019). Nesse contexto, o novo currículo do Estado de São Paulo possui a intenção de criar uma sociedade que explore ainda mais as classes trabalhadoras, de acordo com o que demonstram os estudos de Barbosa e Lastória (2021):

Das nove competências específicas, seis dizem respeito às competências socioemocionais. Há um grande esforço, por parte da Secretaria Estadual de Educação, em reordenar a luta de classes sob uma perspectiva conservadora. É uma sociedade na qual não existem contradições, não existem lutas de classes, mas sim a coexistência de indivíduos responsáveis que visam o bem comum, ou seja, as relações dialéticas existentes entre classes sociais, com o Currículo Paulista, deixam de existir. E o papel do professor é formar indivíduos ‘cordeiros’ para uma sociedade onde a heteronomia e o respeito às normas sociais estabelecidas sejam reinantes (BARBOSA; LIMA, 2021, p. 184-185)

Além disso, não podemos esquecer o caráter ontológico dualista do nosso modelo de educação. As famílias ricas continuam a proporcionar uma educação

com conhecimentos amplos para os seus filhos, enquanto o Currículo Paulista trabalha competências que, disfarçadas por conceitos vanguardistas, visam, na sua essência, o desmonte das leis trabalhistas, a adaptação a condições precárias de trabalho e não fomentam aos trabalhadores e trabalhadoras o desenvolvimento da consciência para analisar a sua própria realidade (SENA, 2019).

ANÁLISE DO CURRÍCULO PAULISTA E A LEI Nº 11.645/08: PERMANÊNCIAS HISTÓRICAS

Após a análise das intencionalidades dos currículos, ressalta-se a questão central deste estudo: como o Currículo Paulista trabalha as habilidades e competências nos conteúdos de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental e insere as contribuições socioeconômicas dos africanos e seus descendentes na formação do Brasil? A Lei nº. 11.645/08 aborda várias questões sobre o que deve ser trabalhado em relação aos povos indígenas, africanos e seus descendentes. Desse modo, esta pesquisa objetiva analisar se as habilidades de História do Currículo Paulista apontam para o preconizado pela referida Lei, ou seja, resgatar “[...] as suas contribuições (dos negros) nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (BRASIL, 2008, n.p).

Sobre a metodologia da pesquisa, foram utilizadas fontes documentais primárias. As principais fontes deste trabalho são o Currículo Paulista e a Lei nº. 11.645/08. As fontes utilizadas são documentos e leis de arquivos públicos Federal e do Estado de São Paulo, disponíveis na Internet nos sites governamentais.

Para a compreensão a respeito de como os dispositivos da Lei nº. 11.645/08 são atendidos no Currículo Paulista na disciplina de História, foi criado um gráfico que define e separa as habilidades obrigatórias do componente curricular de acordo com os critérios relacionados à história afro-brasileira e ao protagonismo do negro e da negra.

Com o objetivo de analisar os dados obtidos, foram utilizadas as contribuições das pesquisas relacionadas a currículo educacionais, racismo e relações étnico-raciais no ambiente escolar. Assim, foram levantados os seguintes questionamentos como critérios: a habilidade exigida pelo documento trabalha a história dos africanos e dos seus descendentes? Ao serem abordadas as habilidades que envolvem a história e cultura Africana e Afro-brasileira, está se evidenciando os indivíduos apenas em situação de escravidão? As habilidades trabalhadas são genéricas e podem ser utilizadas para trabalhar com qualquer sociedade? As habilidades resgatam as contribuições econômicas, políticas e culturais dos africanos, africanas e afro-brasileiros e afro-brasileiras?

O Currículo Paulista apresenta como um dos objetivos da educação “à

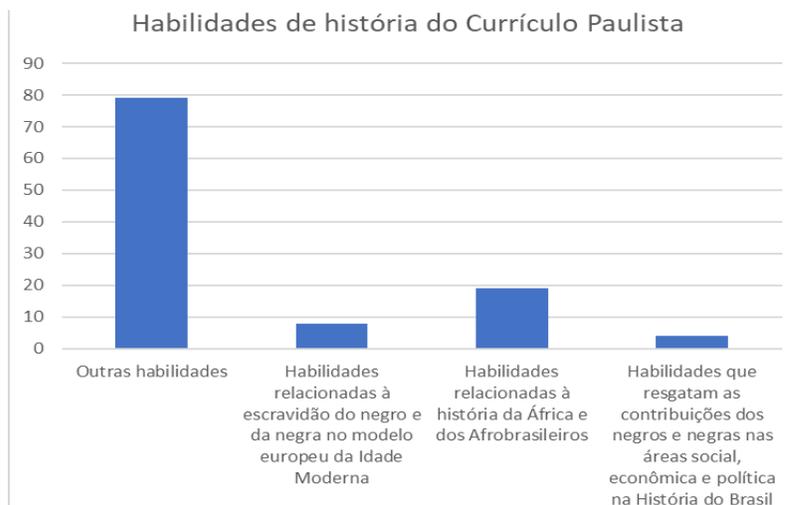
necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e os socioculturais presentes no território estadual.” (SÃO PAULO, 2019, p. 27). Além disso, há duas competências específicas da disciplina de História no Currículo Paulista que orientam sobre a importância da contribuição africana, afro-brasileira e da diversidade na formação do povo brasileiro.

Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político, e tratar com equidade as diferentes culturas. Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos.” (SÃO PAULO, 2019).

Em relação às habilidades do Currículo Paulista, a investigação no componente de História dos Anos Finais demonstra que há 110 habilidades, entre as quais estão divididas da seguinte forma:

- a) 79 habilidades são sobre temáticas diversas, ou seja, não abordam nenhuma discussão apontada pela Lei nº. 11.645/08;
- b) 31 habilidades relacionam, direta ou indiretamente, a história, cultura e contribuições sociais da África e dos Afro-Brasileiros;
- c) 8 habilidades estão relacionadas aos africanos e afrodescentes em situação de escravidão no modelo europeu da Idade Moderna;
- d) 4 habilidades contemplam as contribuições dos negros e das negras na formação do Brasil.

Gráfico 1: Habilidades do componente de História do Ensino Fundamental Anos Iniciais do Currículo Paulista



Fonte: Gráfico elaborado a partir do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

De acordo com o Gráfico 1, podemos notar que há 79 habilidades que trabalham temáticas que não têm relação com os africanos e seus descendentes. A maioria dessas habilidades estão relacionadas com questões europeias; organização das sociedades; influências dos europeus na América; relação de poder entre a Europa e os demais continentes. Dentre elas, existem algumas exceções às temáticas europeias, ou seja, há 4 habilidades que trabalham as sociedades americanas antes das invasões europeias, sociedades mesopotâmicas, formação dos Estados Unidos e da América latina.

Referente à abordagem dos africanos e os afrodescendentes sobre um viés ligado à escravidão na América portuguesa e no Brasil Império, existem 8 habilidades, nas quais os negros e negras são considerados apenas como um instrumento de trabalho. Não é intenção deste estudo negar a escravidão do colono negro, mas mesmo nessa situação, seria possível trabalhar as contribuições econômicas, culturais e políticas dos africanos e afrodescendentes. Além disso, haveria habilidades que abordam o período da escravidão, com concepções afrocêntricas (relatando hábitos, costumes e cultura dos africanos e afrodescendentes).

Desse modo, tais habilidades, apesar de estarem ligadas à questão negra, não atendem aos dispositivos da Lei nº. 11.645/08, pois não rompem a lógica eurocêntrica. Por exemplo, a habilidade “(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.” (SÃO PAULO, 2019 p. 475). Essa abordagem está ligada intrinsecamente às questões comerciais e econômicas, não evidenciando o cotidiano negro na sua dimensão humanas nem na sua atuação como agente histórico.

Existem ainda, 19 habilidades que poderiam ser classificadas como afrocêntricas. Contudo, numa análise das mesmas, é demonstrado que apesar de estarem relacionados à África e seus descendentes, podem também ser trabalhadas com diferentes sociedades, pois são temáticas genéricas. Para exemplificar podemos citar a seguinte habilidade: “(EF06HI07A) Identificar as diferentes formas de linguagens, registros, técnicas e artes nas sociedades antigas (África, Ásia e Américas)” (SÃO PAULO, 2019, p. 474).

Assim, apenas 4 habilidades trabalham as contribuições dos africanos e dos seus descendentes na formação socioeconômica do Brasil, atendendo, dessa maneira, ao que é determinado pela Lei nº. 11.645/08:

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e para o desenvolvimento de saberes e técnicas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos dessas sociedades. (EF09HI04) Discutir a importância da participação

da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema” (SÃO PAULO, 2019, p. 474, 480, 485).

Diversas habilidades da segunda e terceira barra do Gráfico 1 poderiam trabalhar as contribuições dos negros no Brasil, ou poderiam ter o africano e o afro-brasileiro como protagonistas. Contudo, para esse posicionamento do Currículo Paulista, é necessária uma educação antirracista, e o documento não segue essa orientação.

A compreensão dos dados analisados aponta que as concepções de sociedade presentes nos documentos orientadores da educação brasileira, BNCC e Currículo Paulista, têm como objetivo principal o preparo das pessoas para uma sociedade que atenda às necessidades das classes dominantes, não deixando espaço às demandas por uma sociedade mais justa e que respeite as diversidades.

Além de o Currículo Paulista ser voltado para os interesses do mercado (SENA, 2019), é explícita a presença do racismo estrutural. Como demonstrado anteriormente, o racismo perpassa a construção do Brasil:

ele (o racismo) é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019, p 20-21).

Deste modo, o racismo na sociedade brasileira não é a exceção, mas algo comum que dita a regra das organizações e instituições nacionais. Assim, o Currículo produzido pelo governo do Estado de São Paulo continua a reproduzir o racismo, mesmo existindo a Lei n°. 11.645/08, a lógica racista não foi superada. Esse retrocesso pode ser comprovado pela forma como os africanos e afrodescendentes são retratados no currículo, através de uma perspectiva histórica que os apaga enquanto atuantes na formação do Brasil, haja vista a predominância de uma visão eurocêntrica que promove a exclusão do protagonismo desses povos.

Portanto, o Currículo de São Paulo apresenta dois problemas em relação ao atendimento dos dispositivos da Lei n°. 11.645/08. Primeiro o fato de ter sido baseado nos anseios da elite econômica, que não dá espaço para as diversidades contidas na sociedade. Segundo, não conseguiu superar a ideologia racista e eurocêntrica enquanto documento orientador da educação paulista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº. 11.645/08 no quesito da contribuição socioeconômica dos negros e negras na formação do Brasil é cumprida de forma parcial no Currículo Paulista (2019), tendo em vista que este documento possui apenas quatro habilidades que atendem adequadamente essa determinação da legislação.

Assim, o Currículo Paulista tem como objetivo manifestar as aspirações das classes dominantes e ajustar a população às demandas do mercado (LIMA, 2019). Esse modelo de sociedade inscrito no documento é contrário à diversidade, pois é propagador da lógica racista presente no Brasil que considera a participação e contribuição econômica, social, política e cultural do negro sob um viés eurocêntrico.

Portanto, a história e cultura negra é parcialmente excluída do Currículo Paulista, ao serem constatadas 31 habilidades que trabalham de alguma forma a temática dos africanos e seus descendentes, de um total de 110 habilidades da disciplina de História, ou seja, 28% das habilidades. Contudo, a maioria dessas habilidades são predominantemente eurocêntricas; abordam a questão dos negros de forma vaga e subjetiva e não consideram sua participação enquanto agente histórico. Apenas 4 habilidades, isto é, um total de 3,5% das habilidades, trabalham o negro e a negra como elementos chaves na formação do povo brasileiro.

O conhecimento da história negra e da África contribui para um melhor conhecimento acerca daquilo que se denomina de brasileiro. Além disso, a inclusão dos conteúdos e habilidades ligadas à história africana e afro-brasileira é a possibilidade de autoafirmação e empoderamento político da população negra e afrodescendente. Desse modo, enfatiza-se que a história negra não se resume a escravidão. Na África e no Brasil, negras e negros tiveram reinos, sociedades, conhecimentos e lutas que contribuíram na formação sociocultural e econômica do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei nº. 10.639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 2, p. 279-294, 2021.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho. Saber Histórico no Currículo Paulista. **Imagens da Educação**, v. 24, n. 4, p. 171-190, 2021.

BILHEIRO, Ivan. A legitimação teológica do sistema de escravidão negra no Brasil: congruência com o estado para uma ideologia escravocrata. **CES Revis-**

ta, v. 22, n. 1, p. 91-101, 2008.

BONILHA, Tamyris Proença et al. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 2, n. 4, 2015.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Inclui a obrigatoriedade da temática indígena no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2022. Disponível em: www.base-nacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 3 de Outubro de 2022.

CARVALHO, Ana Cláudia. Relações étnico-raciais e Educação no Brasil. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 1049-1055, dez. 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FAUSTO, Boris; FAUSTO, Sergio. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. A implementação da Lei Federal nº 10.639/03 na visão de professores do Ensino Fundamental e Médio. **Formação de Professores, Saberes e Práticas**, v. 3 n. 6, 2011, p.79-92.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas-Informação Demográfica e Socioeconômica, v. 41, 2019.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício Pedro. **Percurso da Lei nº. 10.639/03: antecedentes e desdobramentos**. Linguagens & Cidadania, 2012.

ROGERO, Tiago. **Projeto Quirino**. Disponível em: <https://projetoquerino.com.br/>. Acesso em 25 mar. 2022.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019.

SENA, Ivania Paula Freitas de Souza; UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Fi, 2019.

SENA, Ivania Paula Freitas de Souza; **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Fi, 2019.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002

SOUSA, R. A. S. de. A extinção dos brasileiros segundo o conde Gobineau. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 21-34, jan.-jun. 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. 249f. Tese de Doutorado – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1994.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.) v. 2. **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

“ENTREMUNDOS”: AS HISTÓRIAS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA LEI N°. 11.645/2008

Ricardo de Mattos Martins Cunha¹

Kerollainy Rosa Schütz²

Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi³

Este texto tem o objetivo de compartilhar algumas vivências mobilizadas pela parceria de pesquisa, trabalho e amizade de três historiadores, educadores e pesquisadores pós-graduandos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que construiu o que hoje chamamos de coletivo “ENTREMUNDOS”.

Somos Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, Kerollainy Rosa Schütz e Ricardo de Mattos Martins Cunha. Adriana, mulher indígena do povo Kaingang, 31 anos, moradora do município de Ipuacu (SC), graduada em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC), graduação em Pedagogia e História, mestrado em Antropologia Social (UFSC) e, atualmente, doutoranda em História, pelo PPGH (UFSC), onde desenvolvo uma pesquisa sobre espiritualidade e xamanismo de um ritual de homenagem aos mortos Kaingang da Terra Indígena Xapecó, localizada no oeste de Santa Catarina.

Kerollainy, mulher branca, 29 anos, moradora do município de Palhoça (SC), graduada e mestra em História e, atualmente, doutoranda em História, pelo PPGH/UFSC, onde desenvolvo uma pesquisa que investiga a produção teórica e prática de professores de História, egressos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) a nível nacional.

Ricardo, homem branco, 48 anos, natural de Três Lagoas (MS), morador do município de Florianópolis (SC), professor de História para o Ensino Fundamental e Médio, com experiência nas redes pública e privada, bacharel em História, pela Universidade de São Paulo (USP) e Licenciado em História, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória (UFSC), onde

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professor de História na Educação Básica. Email: ricardomattoscunha@gmail.com.

2 Doutoranda em História Global pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: hstkeroll@gmail.com.

3 Doutoranda em História Global pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: adrianaKaingang@gmail.com.

desenvolve sua pesquisa na área da temática das Histórias e Culturas Indígenas, no âmbito da formação docente na Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

O coletivo “ENTREMUNDOS”, inserido no contexto da intensa discussão nacional, sobre a Lei nº. 11.645/2008, passou a olhar, com mais atenção, para os aspectos que marcam o ensino das Histórias Indígenas nos sistemas educacionais do território do Estado de Santa Catarina, em específico, no que tange à Educação Infantil. É importante ressaltar que tanto no texto da Lei nº. 11.645/2008, quanto no texto das “Diretrizes Operacionais para a implementação das histórias e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica”, não existem disposições diretas para a implementação da temática indígena na Educação Infantil.

Nesse sentido, cocriado a seis mãos, este coletivo já organizou algumas atividades, a exemplo do curso “ENTREMUNDOS: as Histórias Indígenas e a Educação Infantil na perspectiva da Lei nº. 11.645/2008”, ministrado no âmbito das atividades de formação continuada da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e realizado durante o segundo semestre do ano de 2022. Sua missão maior foi provocar possíveis diálogos entre Saberes Indígenas, Saberes Históricos e Saberes oriundos do rico arcabouço da Educação Infantil.

Três são os aspectos que justificam o presente relato da experiência do coletivo e do curso: a relevância do tema abordado para a Educação Infantil; o fato de que Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi (2017) é Kaingang e a primeira indígena a ministrar um curso de formação docente na área da temática indígena para a Educação Infantil da RMEF; e depois, o ineditismo do próprio curso, como o primeiro do gênero para a Educação Infantil da RMEF.

Entendendo que todo o processo de desenvolvimento e realização do curso viabilizou uma profícua e prazerosa experiência, nosso objetivo é compartilhar e apresentar as etapas de sua construção, de seu planejamento e de sua prática, compartilhando os autores e pressupostos teóricos que fundamentam nossas ações. Dialogar com autores como Daniel Munduruku e Casé Angatu, é um processo fundamental na construção desses saberes, mas não só. A presença de Adriana Kaingang, uma protagonista de seu povo, estabeleceu os pilares para um diálogo intercultural e para produções dentro do coletivo.

Portanto, em nossas reflexões e práticas, percebemos e vivenciamos a potência pela busca de possibilidades da construção de diálogos entre distintas tradições, em destaque, os campos da História, da Pedagogia, do Ensino de História, da Educação Infantil e dos Saberes Indígenas.

Eu, Adriana, sou uma mulher indígena do povo Kaingang, sendo o

terceiro mais populoso do Brasil. Nasci no município de Faxinal dos Guedes (SC) e cresci na Terra Indígena Xapecó, localizada na Região Oeste do estado de Santa Catarina. Minha infância foi a partir da prática, observando os meus avós, pais e os *Kófas* da comunidade, vivenciando a ancestralidade que se cruza com o saber da educação escolar indígena e com o brincar e aprender com as demais crianças das mais variadas idades, como destaca o autor Kaingang, Bruno Ferreira (2014), sobre a infância e a maneira que a criança indígena aprende na comunidade, a partir da educação tradicional.

Nesse contexto, minha primeira graduação foi na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC), na terminalidade de Infância, Educação Infantil, Anos Iniciais, e Conhecimento Ambiental dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi a primeira turma de indígenas e do curso na UFSC. Depois vieram a graduação em Pedagogia e História. Minha trajetória acadêmica e profissional caminha por lugares que dialogam com a educação, área que me identifico e me encontrei enquanto professora, mulher, indígena e pesquisadora. Sou mestre em Antropologia Social e, atualmente, doutoranda em História pelo PPGH (UFSC). Desde 2011, sou integrante do Laboratório de História Indígena (LABHIN), onde realizo uma pesquisa referente ao meu povo indígena, principalmente, na área da educação e da espiritualidade. Neste caminho dentro do laboratório, conheci vários membros e pesquisadores, dentre eles, Kerollainy e Ricardo, que me estenderam o convite, que foi aceito para integrar o grupo “ENTREMUNDOS”.

A educação tradicional é fundamental na primeira fase da idade da criança, pois a partir deste primeiro momento, se aprende muito da tradição e cultura indígena, reconhecendo e valorizando cada passo que ela oferece. O espaço da escola é o segundo no caminho da criança, onde ela descobre muito dos saberes, envolvendo a tradição, interculturalidade indígena alicerçada neste espaço, além de contar com professores indígenas. Neste contexto dos espaços, a presença da cultura enriquece muito o desenvolvimento intelectual, cultural e intercultural da criança. Um exemplo, na aldeia Sede da Terra Indígena Xapecó, a arquitetura da escola Cacique Vanhkrê possui o formato dos animais que pertencem às marcas exogâmicas *Kamê* e *Kanhru*.

No ano de 2022 teve início a construção de uma creche na aldeia Sede, a arquitetura da escola infantil possui o desenho das marcas exogâmicas do povo, e isso é um diferencial que complementa este sistema de educação tradicional com a educação escolar indígena. Esta é uma conquista dos nossos antepassados por meio de movimento indígena, que impulsionou este processo a partir da década de 1970. Assim como o direito e as políticas de acesso e de permanência dos povos indígenas nos cursos superiores e de pós-graduação, são conquistas

a partir do esforço e da luta indígena pela educação intercultural de qualidade, valorizando nossos saberes tradicionais e culturais, refletidos nos cursos superiores de Licenciaturas Indígenas. Autor indígena como Gersem Baniwa (2012), reflete e discute sobre a educação indígena e intercultural no Brasil e dos avanços e desafios, a partir da luta dos povos indígenas neste processo de direito a uma educação de qualidade, específica e diferenciada, bem como o acesso às políticas de ingresso e permanência das universidades do país.

Já eu, Kerollainy, quando penso sobre minha relação com a temática indígena e a pesquisa em História, gosto de lembrar de como foi a minha formação como criança, adolescente e mulher. Minha trajetória no ensino fundamental foi feita em uma instituição pública e o ensino médio em uma escola privada. Como aluna da educação básica, meu contato com a história dos povos indígenas no Brasil foi escasso e marcado por estereótipos. A ausência de representatividade e dos saberes indígenas e das relações étnico-raciais, de modo geral, em minha infância e adolescência, resulta em silenciamento. Porém, quando ingressei no curso de História da UDESC em 2011, no segundo semestre do período noturno, algumas coisas começaram a mudar, reflexo das políticas públicas implementadas a nível nacional, como a própria Lei nº. 11.645/2008 e a Lei de Ações Afirmativas. A primeira delas, bastante marcante pra mim, foi que minha turma de graduação foi a primeira da UDESC, de um curso de História, a implementar as cotas raciais. Além disso, a presença de laboratórios como o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (UDESC) na UDESC, fortaleciam a pauta antirracista na instituição e, portanto, desde o início, minha trajetória acadêmica foi marcada por essa perspectiva. Imerso nesse contexto, pude ampliar meu entendimento sobre a alteridade, o eu e o outro, e de como a raça, enquanto categoria social, diferencia profundamente a experiência dos sujeitos no Brasil.

Foi nesta fase da minha vida que descobri a presença histórica de indígenas em Santa Catarina. Esse estado, marcado pela valorização das culturas europeias, silencia as ancestralidades indígenas e africanas (o que reverberou na minha experiência na educação básica), que são milenares neste território tradicional, hoje conhecido como Santa Catarina. Foi dessa surpresa e da curiosidade que despontaram dela, que passei, desde a primeira fase, a me interessar pela temática indígena.

Como bolsista, desenvolvi pesquisas e projetos de extensão na temática, sempre com foco na Lei nº. 11.645/2008 e na formação de professores. Naquele momento, tive o privilégio de participar do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB/UDESC). Posteriormente, na pós-graduação, tanto no mestrado, já concluído, como no doutorado, em andamento, mantive o foco no ensino de história indígena. Dentro da UFSC, também fui, por muitos anos, uma pesquisadora

associada ao Laboratório de História Indígena (LABHIN), coordenado pela Professora Doutora Ana Lúcia Vulfe Nötzold. Foi nessa etapa da minha trajetória que conheci o Ricardo, que me apresentou suas experiências prévias e propostas futuras para o ENTREMUNDOS, de modo que me tornei parte desse projeto. ENTREMUNDOS, então, havia se tornado uma dupla.

Eu, Ricardo, iniciei minha relação com a temática indígena no campo da história e do ensino de história, em 2018. Naquele ano, durante o percurso formativo na licenciatura em História, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cursei a disciplina de “História Indígena”, então ministrada pela Professora Doutora Ana Lúcia Vulfe Nötzold. No mesmo ano, passei a frequentar as atividades do Laboratório de História Indígena (LABHIN). A partir de então, surgiu o interesse em desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área da História Indígena, sob a orientação da professora Ana Lúcia. Desde então, passei a ser um pesquisador voluntário do referido laboratório.

Já em 2019 cursei a disciplina “Laboratório de História Indígena”, também com a professora Ana Lúcia. Na oportunidade, como resultado final da disciplina, desenvolvi um material pedagógico específico para o Ensino de História Indígena, que pode ser utilizado para qualquer uma das etapas da educação básica. O material é um flanelógrafo. Muito utilizado nas catequeses, porém, foi ressignificado esteticamente e transformado em uma plataforma que serve como base para a atividade de contação de histórias tradicionais indígenas. No caso específico da atividade, a história contada foi sobre a criação do ser humano para o povo Kaingang. A história escolhida está no livro *Contos Indígenas Brasileiros* (MUNDURUKU, 2005, p. 43):

FIGURA 01: Flanelógrafo feito para a disciplina de “Laboratório de História Indígena” (Imagens 1 e 2)



Fonte: autoria própria, 2019.

Como professor do ensino fundamental e médio das escolas da Rede Pública Estadual do Estado de Santa Catarina, passei a abordar a temática do ensino das Histórias e Culturas Indígenas, tendo como referência a Lei nº 11.645/2008, com foco nos povos indígenas em Santa Catarina, a saber, os Kaingang, Laklãnõ-Xokleng e os Guarani. Ao longo dos anos em sala de aula, pude desenvolver planejamentos, aulas e atividades, conectando diversos saberes de diversas disciplinas: História, Paleobotânica, Arqueologia, Antropologia, contação de histórias e os saberes e narrativas indígenas. Um dos resultados foi a produção de vídeos elaborados em sala de aula, pelos alunos e alunas, a partir do estudo de narrativas indígenas de criação do mundo e do ser humano como.

Já a minha relação com a Educação Infantil não se originou a partir de um vínculo profissional ou institucional. Surgiu no âmbito das relações pessoais, pelo amor e pela amizade. Sou casado com Marina da Silva Gomes, professora da Educação Infantil da RMEF. Três de suas grandes amigas, e posso dizer minhas grandes amigas também, são pedagogas da Educação Infantil da mesma rede. São elas Catiane Kolling Kother, Edimara Castilho Cansian e Melissa Weber. De nossos encontros informais, a partir da confiança da amizade, foram surgindo interesses, dúvidas, questionamentos, ideias para planejamentos e atividades, a partir de conhecimentos da História Indígena e das narrativas indígenas.

A partir do ano de 2019, sabedoras da minha dedicação e interesse sobre a temática indígena, as quatro professoras passaram a conversar comigo mais seriamente e, especificamente, sobre a relação entre os conhecimentos das Histórias, Culturas e Narrativas Indígenas na Educação. Trocamos livros, textos, reflexões. Elas buscavam conhecimentos históricos para inserir a temática indígena em seus planejamentos, com a intenção de que tal esforço pudesse contribuir para que elas criassem atividades e ações pedagógicas para as crianças em suas unidades educativas. Ao mesmo tempo, fui me inteirando minimamente sobre os documentos regentes da rede. Foi uma troca.

Chegado à Pandemia de 2020, Edimara já era, àquela altura, Diretora eleita do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Campeche, em Florianópolis (SC), e Catiane, a Professora Auxiliar de Educação Infantil na mesma unidade. Passados os primeiros e tenebrosos meses da pandemia, Edimara me lançou um desafio em forma de convite: pensar e realizar uma formação para as professoras e professores do NEIM Campeche na área da História Indígena, tendo como base a Lei nº. 11.645/2008 e de modo *online*. As intensas trocas e conversas se tornaram tão frutíferas e interessantes que acabaram por se tornar uma espécie de gênese do que hoje é o curso “ENTREMUNDOS”, que se destinou a ser objeto de análise no presente projeto.

Revisitando nossas trajetórias, percebemos que o LABHIN é nosso grande ponto de intersecção, de confluência de nossas vidas e que nos permitiu iniciar uma relação que hoje é de amizade, de confiança, de criatividade, e de trabalho pela educação. Somos também fruto de todos os desdobramentos ocorridos em função das lutas indígenas no Brasil. Afinal, o percurso da Adriana, como mulher indígena do povo Kaingang, é totalmente atravessado pelas políticas afirmativas, oriundas das lutas do movimento indígena e dos indígenas no Brasil, em específico, a luta por uma Educação Escolar Indígena Intercultural, e pela luta pelas Terras e Territórios Originários, que coadunam com a afirmação das Educações Tradicionais Indígenas.

Ricardo e Kerollainy só acessaram conteúdos e conhecimentos acerca dos povos indígenas em suas formações no nível da graduação, fator que denota o grande desafio que a Lei nº 11645/2008 tem pela frente, ao passo que também demonstra o quanto é importante para o desenvolvimento de uma educação antirracista para as relações étnico-raciais. Assim, compreendemos que nosso encontro, enquanto amigos e companheiros de pesquisa, só foi e é possível, a partir das lutas históricas dos movimentos indígenas em todos os níveis sociais.

Como dito, o curso “ENTREMUNDOS” nasce das relações de amizade e a partir de conversas informais entre quatro pedagogas docentes da Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e um professor de História. As conversas, realizadas entre os anos de 2018 e 2019, eram sobre possibilidades de estudos e pesquisas para a ampliação do repertório cultural docente na área das temáticas indígenas. A ideia era que elas pudessem acessar conteúdos a partir das Histórias Indígenas, visando a elaboração de planejamentos e ações pedagógicas para a Educação Infantil.

As intensas trocas e conversas se tornaram tão frutíferas e interessantes que acabaram por se tornar uma espécie de gênese do que hoje é o curso “ENTREMUNDOS”, que se destinou a ser objeto do presente relato. Em 2020, de forma voluntária, foram realizadas duas formações, de modo remoto, com duração de três horas cada: a primeira foi realizada no dia 29/10/2020 e a segunda no dia 19/11/2020, e contou com a participação de 23 e 28 professoras e professores respectivamente, ambas no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Campeche. O nome da formação foi “Roda de conversa ENTREMUNDOS: Povos Indígenas, Educação e Práticas Pedagógicas”. Após a realização dessas duas primeiras formações no NEIM Campeche, passei a conversar com uma antiga parceira de LABHIN, hoje, doutoranda em História, especialista em História Indígena, Kerollainy Rosa Schütz. “ENTREMUNDOS” havia se tornado uma dupla. Foi quando fomos convidados, no ano de 2021, para realizarmos uma formação no Núcleo de Educação Infantil Municipal

(NEIM), Armação, também em Florianópolis. O convite foi feito por Melissa Weber, então supervisora da unidade.

Após a experiência junto ao NEIM Armação, a dupla “ENTREMUNDOS” foi contratada pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) da Diretoria de Educação Infantil (DEI) de Florianópolis, para uma atividade junto ao ciclo anual de formação continuada de profissionais da Educação Infantil da RMEF. Foi uma formação com duração de 04 horas e de modo *online*.

Após as experiências de 2021, Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, passou a fazer parte do agora coletivo “ENTREMUNDOS” e, após meses de trocas e de desenvolvimento de novos conteúdos para novas atividades, fomos contratados para uma nova formação junto ao NUFPAEI. Desta vez, o contrato foi para um curso com duração de 24 horas, no modelo híbrido, sendo dois encontros presenciais e dois *online*. O curso foi realizado durante o segundo semestre de 2022, nas datas de 17/08, 14/09, 26/10 e 09/11. Para o curso, foram abertas 50 vagas para inscrição, e contou com a participação de 42 professores e professoras.

Também é importante registrar e destacar mais um ineditismo no percurso do “ENTREMUNDOS”. A historiadora Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi é a primeira indígena a oferecer um curso de formação em Histórias e Culturas Indígenas para a referida rede. O curso, que recebeu o nome de “ENTREMUNDOS - as Histórias Indígenas e a Educação Infantil na perspectiva da Lei 11.645/2008”, teve por objetivo “compreender o papel da Lei nº. 11.645/2008, que instituiu a inclusão de Histórias Indígenas nos currículos de ensino, bem como propor caminhos possíveis para a prática da temática indígena na Educação Infantil”. Seu conteúdo programático abordou os seguintes temas:

- Introdução aos povos e culturas indígenas do Brasil: conceitos fundamentais;
- Lugar de fala: compreendendo nossas identidades e alteridades;
- Análise e reflexões sobre o contexto que possibilitou a implementação da Lei nº. 11.645/2008 e suas Diretrizes Operacionais;
- Lei Municipal nº. 10.764/2021 que instituiu a inclusão de histórias africanas e indígenas nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências;
- Desmistificando o “índio”, “o selvagem”, “o atrasado” e “o preguiçoso”;
- Povos indígenas em Santa Catarina - os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ/Xokleng: história, aspectos culturais e narrativas;
- Propostas pedagógicas para serem desenvolvidas no contexto educativo das unidades de educação infantil: o uso das histórias indígenas e sugestões de interações e brincadeiras;

- Infâncias e culturas indígenas: brincadeiras, brinquedos e alimentação.

Em nossa etapa de planejamento, a perspectiva adotada como ponto de partida para se pensar as Histórias e Culturas Indígenas, foi aquela proposta pelo professor e pesquisador do povo Tupinambá, Casé Angatu, que propõe dois imprescindíveis fundamentos: o Protagonismo Indígena e a questão das terras e Territórios Indígenas.

Quanto ao protagonismo indígena, há sempre de se considerar que os povos indígenas são povos do presente, sujeitos de suas próprias histórias. Deve-se sempre abordar temas e problemas, levantados a partir de questões do presente. Tanto o Ensino, quanto a História, produzida a partir das perspectivas indígenas, devem ser elaborados também a partir das narrativas indígenas, e não somente pelas construções acadêmicas com base nas tradições ocidentais dos saberes científicos. O segundo ponto proposto por Angatu, é a centralidade da questão da luta pela terra e pela manutenção do direito aos territórios indígenas:

Assim, acreditamos na necessidade do diálogo decolonial entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como a produção dos conhecimentos acadêmicos, e os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Um diálogo para enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para aplicação da Lei 11.645/2008 (ANGATU, 2020, p. 43).

O autor localiza historicamente a criação da Lei n°. 11.645/2008 como um desdobramento das lutas e conquistas do movimento indígena organizado no Brasil. Critica a visão romantizada do indígena como um ser do passado, visão esta que ainda persiste nos materiais e livros didáticos e nos imaginários das pessoas, indicando a permanência, no processo de educação, de concepções que negam e invisibilizam os povos originários no Brasil.

Daniel Munduruku foi outro intelectual indígena importante em nosso processo de construção do curso. Isso porque em sua produção teórica, o autor apresenta uma preocupação didática para a implementação da Lei n°. 11.645/2008 a partir do uso de conceitos básicos para se estudar os povos indígenas no Brasil. Na verdade, mais do que aprender novos conceitos, Munduruku propõe a desconstrução de categorias que estereotipam os povos indígenas, para que seja possível construir aberturas para outros olhares. Um exemplo importante é a própria categoria “índio” em contraposição à “indígena”. Se o primeiro resulta de um erro histórico, em que os portugueses acharam que haviam chegado às Índias, o segundo remete ao pertencimento ao território, ao que é originário. Assim, junto com as professoras da Educação Infantil, repensamos um conjunto de conceitos fundamentais, com base nos próprios autores indígenas, para fundamentarmos nossa prática educativa.

A perspectiva histórica também foi fundamental. Considerando o lugar do qual desenvolvemos nossas pesquisas, todos os três em mestrado e doutorado em História, não poderíamos deixar de pensar este campo como fundamental na formação de professores. Como já disse Ailton Krenak:

Por isso que os nossos velhos dizem: Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai”. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo (KRENAK, 1999, p. 27).

Nesse sentido, compreendemos que as ações indígenas ao longo da história são agenciamentos importantes, tanto para identificarmos o protagonismo indígena nos processos históricos, quando para compreender o nosso presente e refletir sobre os nossos objetivos futuros ou, como pontua Krenak, saber de onde viemos, onde estamos e para onde vamos, enquanto coletividades humana e não-humana. Ao campo da História e aos historiadores, cabe sabermos reconstruir e repensar, em diálogo com os saberes indígenas, a História ou, melhor, as histórias, como ferramentas potentes de implementação da Lei n°. 11.645/2008, no sentido de nos compreendermos como um coletivo intercultural.

No contexto em que vivemos, essa coletividade só é possível a partir do aprendizado, do saber ouvir e sentir os ensinamentos indígenas. Esta foi, portanto, uma outra camada teórico-metodológica da nossa formação, presente principalmente a partir de Adriana Kaingang. A presença de uma professora e formadora indígena possibilitou, em nossa experiência, a possibilidade direta da alteridade como a partir de trocas interculturais, entre os saberes e experiências indígenas e não-indígenas na educação infantil, nas infâncias e em nossas próprias trajetórias enquanto professores e pesquisadores.

Tais concepções, como a de Angatu, Munduruku, Krenak e Adriana Kaingang, estão alicerçadas na visão de que tanto a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 221 e 222, quanto a Lei n°. 11.645/2008, são frutos do processo político e das lutas históricas do movimento indígena que culminaram com o rompimento da política indigenista integracionista, essa a política do apagamento, e colocando em pauta e evidenciando o protagonismo dos povos originários como sujeitos históricos do presente. Daí a importância de se trabalhar o ensino das Histórias e Culturas Indígenas a partir das discussões contemporâneas e também a centralidade da luta pela terra e por seus territórios originários.

O debate a partir do presente é fundamental para se desconstruir a permanência de visões e práticas racistas na estrutura educacional, nos materiais didáticos, reconhecendo o ensino e a educação como vetores importantes para a desconstrução dos preconceitos e o reconhecimento dos direitos de existências

dos povos originários, inclusive como versa os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988.

Assim, é possível pensar a construção do coletivo ENTREMUNDOS como o entrelaçamento de trajetórias interculturais inseridas em um contexto brasileiro que, apesar dos muitos desafios, tem apresentado possibilidades de pensar a prática do ensino da temática indígena como política pública, histórica e epistemológica. Em nossa experiência, é possível afirmar que o diálogo intercultural e interprofissional, pensando nas conexões entre saberes indígenas e não indígenas e os saberes de áreas distintas, como a História e a Educação Infantil, é fundamental. Na junção entre saberes indígenas, História e Educação Infantil, que marcam a atual conjunção desse coletivo, sentimos que todos os saberes são importantes e valiosos quando estão pautados pela interculturalidade crítica e entendimento das trajetórias históricas dos sujeitos que estiveram aqui neste mundo antes de nós.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. Os desafios da Educação Indígena Intercultural no Brasil: Avanços e limites na construção de políticas públicas. *In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (org.). Ethnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate.* Porto Alegre: Pallotti, 2012. p.255- 277.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Artigo 231.** Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Lei 11.645/2008.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 de março de 2008.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Lei 12.711/2012.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº. 11.645/2008.** 2016.

BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de. **Espiritualidade e conhecimentos da mata na formação dos especialistas de cura Kaingang da terra indígena Xaçecó/SC.** 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2017.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar.** 2014. Dissertação (Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. 2 ed. São Paulo: Global, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei nº. 11.645/2008**. Convidado Especial. Fundação Araporã. 2016.

POVOS INDÍGENAS: CONHECER PARA VALORIZAR

Gerusa Citadin¹

Vanessa Mariot Pedro Crozetta²

Renata Righetto Jung Crocetta³

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei Federal nº. 11.645/2008 que estabelece o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na formação da educação básica, cria-se a obrigatoriedade vista aqui como uma oportunidade de mediar a relação ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento de planos de aula com as temáticas educativas no ensino fundamental e médio de todo o país. Essa lei foi criada para garantir a memória e a história dos povos afrodescendentes e os indígenas, pois historicamente pouco se considerou ou valorizou a importância desses povos para a formação de nossa sociedade. A referida lei é uma conquista dos movimentos sociais negros e indígenas onde faz-se referências a respeito da importância do enfoque nas lutas, reivindicadas como parte de uma reparação histórica.

O presente relato de experiência realizado com os alunos das terceiras séries do Ensino Médio Inovador da Escola de Educação Básica Walter Holthausen, de Lauro Müller, no ano de 2018, tem com o objetivo propor uma reflexão com os acerca das diferenças existentes entre as sociedades indígenas e a nossa sociedade com identidade nacional. Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, explicativa e bibliográfica. O projeto foi muito significativo para os estudantes, pois passaram a conhecer e assim valorizar a cultura, a crença do povo indígena e estabelecer um relacionamento. Aprender que há outras formas de olhar o mundo, olhar a natureza e perceber que essas diferenças são maravilhosas trocas de conhecimentos.

1 Acadêmica de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, professora de português e inglês da rede estadual de Santa Catarina, gerusacitadin@gmail.com.

2 Acadêmica de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, professora de matemática da rede estadual de Santa Catarina, nessamariot2@gmail.com.

3 Mestre, professora de educação física da rede estadual de Santa Catarina e do Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, renatarjung@hotmail.com.

A LEI FEDERAL Nº. 11.645/2008 E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A presença do ensino da cultura africana faz-se necessária para compreender a diversidade étnica do povo brasileiro, suas lutas, crenças, especificidades e remetem-nos a observar as diversas situações que procederam a constituição desse povo, deslocados forçadamente do continente africano. Conforme Carneiro da Cunha (2009 apud NAVANTINO, 2019), é necessário incluir conhecimentos e conteúdos relacionados à diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, possibilitando, desse modo, que os professores adquiram novas concepções filosóficas, políticas e pedagógicas, conheçam e acolham as culturas indígenas.

Na mesma perspectiva, Bittencourt (2013, p. 132), compreendeu que a inclusão da temática indígena no currículo da Educação Básica suscita mudanças epistemológicas e fortalece os debates acerca do racismo. Nesse sentido, observa-se que vem sendo realizados esforços institucionais na tentativa da efetivação da determinação legal.

Portanto, percebemos que os avanços pontuais da Lei nº. 11.645/2008 estão na intencionalidade positiva dos envolvidos com a causa indígena. Com aqueles que lutam na busca do reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos da história, por uma sociedade mais democrática e com justiça socioambiental e de gênero.

Se se quer ter a tolerância como objetivo a ser incorporado à mentalidade brasileira pela via da Educação, a formação continuada de professores das redes públicas e privadas, os cursos de licenciatura nas universidades devem acolher sistematicamente atividades voltadas à sensibilização para a alteridade e garantir o acesso dos professores e estudantes ao conhecimento acumulado sobre os grupos étnicos específicos e os povos indígenas no país, considerando o diálogo intercultural.

Trazer a temática indígena para os espaços de formação das universidades é uma forma de discutir e debater sobre os processos da História do Brasil. Igualmente, reconhecer o indígena como um dos pilares da formação da sociedade e tê-lo como protagonista da sua história no mundo contemporâneo; imperativo necessário para entender o universo indígena.

No tocante às universidades, podemos perceber que o processo de implementação da Lei nº. 11.645/2008 ainda está em aberto, pois a temática indígena é tratada de forma tangencial, a partir de disciplinas optativas ou por seminários temáticos. Os impactos na formação de professores são tímidos, não se chegou a uma decisão de quais formações inicial e continuada serão as bases que fundamentarão o combate ao racismo nas universidades.

De acordo com Luciano (2006),

[...] falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano. São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia (LUCIANO, 2006, p. 27).

Desta forma, ensinar aos alunos sobre a situação política, econômica e social do nosso país, é também fornecer-lhes informações mais corretas e menos preconceituosas a respeito dos povos indígenas. Igualmente, 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.

Neste contexto, com o objetivo de propor uma reflexão com os alunos acerca das diferenças existentes entre as sociedades indígenas e a nossa sociedade com identidade nacional, pesquisamos e estudamos sobre o conceito de diversidade cultural e concluímos a diversidade cultural como característica da espécie humana, são os vários aspectos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política, entre outras características próprias de um grupo de seres humanos que habitam um determinado território.

Com o intuito de tentar preservar a riqueza da diversidade cultural dos países, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criou a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”. A Declaração da UNESCO sobre Diversidade Cultural reconhece as múltiplas culturas como uma “herança comum da humanidade”, e é considerada o primeiro instrumento que promove e protege a diversidade cultural e o diálogo intercultural entre as nações.

A valorização das diferenças étnicas e culturais, por exemplo, não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade de todo ser humano, sem qualquer discriminação. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural prevê ações de preservação das múltiplas culturas de origem indígena e africana, como as línguas indígenas ameaçadas de extinção, além dos rituais e festas tradicionais do povo indígena e afrodescendente.

A diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação, e no direito à diferença e na formação integral do sujeito como movimentos que impulsionam a superação de perspectivas monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que determinam os modos de fazer educação escolar.

Em conformidade com o artigo 26-A, §2º, da Lei Federal nº. 11.645/2008, onde propõem que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e

dos povos indígenas brasileiros sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, nossa escola sentiu a necessidade de trabalhar o tema Diversidade Cultural com as turmas do Ensino Médio Inovador no ano de 2018.

DIVERSIDADE CULTURAL

O Brasil é um país incrivelmente rico em diversidade cultural, devido a sua extensão territorial e a pluralidade de colonizações e influências que sofreu ao longo do processo de construção da sociedade brasileira. Partindo do interesse dos alunos, a escola, EEB Walter Holthausen, em Lauro Müller (SC), desenvolveu com os alunos do Ensino Médio Inovador, no ano de 2018 o tema Diversidade Cultural, onde cada professor, dentro de sua área de conhecimento elaborou atividades direcionadas ao tema.

A partir dos conceitos essenciais de cada área do conhecimento, foram desenvolvidas atividades que primem pela equidade, respeito e valorização dos seres humanos, envolvendo alunos e professores em discussões a respeito da diversidade e seus dilemas (ou questões auto afirmativas), sempre em busca de uma escola como um lugar de liberdade, respeito e boa convivência, compreendendo a importância do reconhecimento e da valorização das diferenças sociais, raciais e culturais para a constituição de uma sociedade plural, na qual as diferenças somadas promovem uma grande diversidade de identidades e modos de vida, posicionando-se a favor da vida por meio do respeito às diferenças.

Uma das atividades desenvolvidas, com o objetivo de conhecimento e socialização entre os estudantes foi um intercâmbio cultural através de cartas, onde os alunos da nossa escola encaminharam uma primeira mensagem para cada aluno da EIEF Tekoa Marangatu, escola indígena Mbyá-Guarani, do município de Imaruí (SC). Essas cartas foram confeccionadas sem que os alunos conhecessem o colega, utilizamos o correio para que chegassem ao destino e, a partir do primeiro contato, os alunos continuaram trocando correspondências até que no final do ano letivo fomos à comunidade para que cada um conhecesse pessoalmente o seu colega. Foi um encontro de muita riqueza, fomos recebidos pela coordenadora pedagógica, pelo diretor da escola e o pelo cacique (cargo ocupado por alguém que melhor possa representar o grupo na sociedade não indígena), que fez um diálogo com nossos alunos falando sobre a cultura, o modo de vida, as regras existentes na comunidade e com os visitantes. Linguisticamente são classificados como Mbya e Nhandeva/Xiripa, pertencem ao tronco linguístico Tupi e à família linguística Tupi Guarani, segundo Rodrigues (1986), a língua Guarani é falada em todas as aldeias, sendo para alguns indivíduos a única língua. Já o português é a segunda língua,

usada basicamente na relação com não indígenas e com indígenas de outros povos. Constatamos essa afirmação durante a visitação às salas de aula, onde percebemos a presença de uma pessoa de mais idade dentro de cada sala para que auxiliasse a professora na tradução de algumas palavras e repassar também aos indígenas o conteúdo ministrado dentro da língua Guarani. Logo em seguida realizamos uma trilha onde conseguimos aprender ainda mais sobre o que plantavam, onde e como moravam, a importância dos saberes das pessoas mais idosas da comunidade e sobre as ervas medicinais. Visitamos a cachoeira e logo em seguida algo que despertou grande interesse de nossos alunos, a casa de reza, chamada por eles de *opy*. A casa cerimonial ou casa de reza/*opy* é o centro da aldeia, na qual realizam atividades cerimoniais e de cura, da mesma forma que o rezador/*Karai* é o líder espiritual do grupo. A pessoa que nos acompanhou na trilha descreveu alguns princípios seguidos nas tradições indígenas Guarani, como manter distância da casa como forma de respeito por parte dos visitantes e que entre os rituais, o mais significativo é o batismo/*nimongarai*. O batismo está associado diretamente ao milho verdadeiro/*avaxi etei*, e ocorre quase sempre na colheita desse produto, nos primeiros meses do ano. Fomos acompanhados e sempre procuramos ficar próximos e estabelecendo um rico diálogo com a pessoa que nos conduziu, ao final da conversa conhecemos o artesanato confeccionado pelos indígenas. Os Guarani são também hábeis ceramistas, fabricam os artefatos que necessitam para preparar e servir os alimentos (MELIÀ, 1988).

No retorno de nossa caminhada, pudemos vislumbrar um pouco mais da rica natureza local e perceber que os Guaranis são exímios agricultores, cultivam diversas variedades de milho, mandioca, amendoim, cana, feijão dentre outros, todas consideradas tradicionais/verdadeiras. Nos repassou também que não comercializam a produção das variedades tradicionais, a exemplo do milho que o utilizam para o consumo próprio em forma de farinha/*caguijy*, bebida fermentada, para a troca com outras comunidades e para as atividades rituais. Ao chegarmos a escola realizamos o momento mais aguardado por todos: conhecer o colega com quem cada aluno estava estabelecendo o diálogo por carta. Fomos surpreendidos por uma belíssima apresentação do Coral da escola e nossos alunos apresentaram uma dança hip hop e um ballet clássico. Foi um momento muito rico, onde o aprendizado entre ambos se mostrou muito presente, a riqueza da cultura de cada sociedade fez-se presente. Realizamos um lanche coletivo, onde cada colega se conheceu pessoalmente. Por um tempo, cada um contou um pouco de sua vida, sua família, sua história e construíram uma nova história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande lição desse contato com a cultura indígena foi reconhecer e valorizar a importância da diversidade cultural, a importância de manter um relacionamento, a possibilidade de conviver com quem é diferente, com o outro, aprender que há outras formas de olhar o mundo, olhar a natureza, de relacionar-se com as pessoas e perceber que essas diferentes formações ricas trocas recheadas de significados. Nós, professores podemos levar nossos alunos a aprender a lidar com os demais colegas da sala que também são diversos. A escola pública brasileira reúne na sala de aula uma enorme diversidade de crianças que vêm de origens culturais distintas.

O professor aprende a lidar com essas diversidades ao lidar com os diversos que a legislação está lhe colocando como desafio. Olhar para o indígena é resgatar o próprio eu pois a maioria dos brasileiros são misturados, há uma mescla de índio com branco, com negro e o encontro com o outro é o que gera riqueza, é o que vai acrescentar e fazê-lo crescer também. Reconhecer o Brasil como um país plural, diverso, mostra aos alunos que temos muito a aprender com os índios, com a história dos negros e esse é o sentido da renovação que se tem feito na educação, trazer esses personagens para dentro da sala de aula com um novo olhar. Precisamos estabelecer pontes de diálogo, de interação, para que cada cultura possa usufruir do que a outra cultura tem de melhor.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECADI/LACED, 2006.
- MELIÀ, Bartolomeu. A experiência religiosa Guarani. *In*: MARZAL, Manuel M. **O Rosto Índio de Deus**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 293-357.
- NAVANTINO, Francisca. Os dez anos da lei nº 11.645/2008: Avanços e Desafios. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 39, n. 109, p. 357-378, set-dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5bG/?lang=pt#>
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

POSFÁCIO

A Lei nº. 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, determinou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira nas escolas brasileiras. Desde então, já se passaram 20 anos da sua promulgação, e é importante refletir sobre o impacto desta lei na sociedade brasileira e avaliar seu cumprimento nas escolas. Essa foi uma iniciativa importante para combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial, uma vez que o currículo escolar tradicional sempre privilegiou a história dos brancos e invisibilizou a história e a cultura dos negros.

A Lei nº. 10.639/2003 foi aprovada em um contexto de intensos debates sobre as desigualdades raciais no Brasil. Durante décadas, os movimentos negros brasileiros vinham denunciando a exclusão e demonstrando que afetavam a população negra do país em todas as áreas da vida social, incluindo a educação. A ausência da história e da cultura afro-brasileira nas escolas era vista como uma forma de perpetuar a invisibilidade e a desvalorização da cultura negra no país. O objetivo da mesma é promover o conhecimento e o respeito pela diversidade étnico-racial brasileira, valorizando as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a cultura e a sociedade brasileira. Além disso, a lei também busca conscientizar os estudantes sobre o racismo e a distinção racial, para que possam atuar como agentes transformadores da realidade.

A Lei nº. 10.639/03 tem sido objeto de debates e controvérsias ao longo desses 20 anos. Alguns setores da sociedade questionam a necessidade de uma lei específica para tratar do tema da diversidade étnico-racial, argumentando que a educação já deveria ser inclusiva por natureza. No entanto, essa argumentação ignora a realidade vivida por muitos brasileiros. A distinção racial ainda é uma realidade no Brasil. O preconceito e a exclusão social são enfrentados diariamente por negros e negras em diversas esferas da sociedade, incluindo o ambiente escolar. A falta de representatividade nas escolas e a falta de abordagem da história e da cultura afro-brasileira criaram a perpetuação desse quadro. Além do mais, a história oficial do Brasil, ensinada nas escolas, sempre foi contada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e branca, deixando de lado a contribuição das culturas africanas e indígenas na formação da sociedade brasileira, a lei veio para corrigir essa lacuna.

Ao longo desses 20 anos, é inegável que a lei teve um impacto positivo na educação brasileira. A partir dela, a cultura afro-brasileira e africana passou a ser reconhecida como parte integrante da cultura nacional, deixando de ser vista

como uma cultura marginal ou exótica. Os estudantes passaram a ter acesso a um conteúdo que antes lhes foi negado, o que contribuiu para que muitos negros e negras se reconhecessem como sujeitos de história e cultura.

A lei também trouxe mudanças para a formação dos professores que, agora, precisam se capacitar para abordar o tema da diversidade étnico-racial de forma adequada e aprofundada. Isso contribuiu para que os professores se tornassem mais conscientes das desigualdades raciais e mais preparados para lidar com as diferenças culturais de seus alunos. Outro aspecto positivo da lei foi a criação do Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. Essa data é um marco na luta pela igualdade racial no Brasil, pois rememora a morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, que resistiu à escravidão e lutou pela liberdade e pela igualdade de direitos.

No entanto, 20 anos após sua promulgação, ainda há muito a ser feito para que a lei seja efetivamente eficaz. Embora muitas escolas tenham incluído a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena em seu currículo, ainda há muitas que não o fazem. Muitas escolas não conseguem cumprir o que é determinado pela lei, seja por falta de recursos, seja por resistência dos professores ou da comunidade escolar. Além disso, o conteúdo, muitas vezes, é alcançado de maneira superficial, sem a profundidade e o compromisso necessário para a compreensão da diversidade cultural brasileira. Muitos alunos ainda enfrentam situações de racismo e identificação nas escolas, o que mostra que a luta pela igualdade racial ainda está longe de ser vencida.

É importante destacar que a implementação da Lei nº. 10.639/03 não pode ser vista como um processo isolado. É necessário que haja uma articulação entre as diferentes políticas públicas tratadas para a promoção da igualdade racial, como a política de cotas nas universidades, a lei de combate ao racismo, entre outras. Também é importante envolver toda a comunidade escolar no processo, incluindo alunos, pais e funcionários, de forma a garantir um ambiente escolar inclusivo e respeitoso. Para avançar na implementação da Lei nº. 10.639/03, é preciso investir em várias frentes, entre elas:

1. Formação de professores: É preciso investir na formação continuada dos professores, das várias áreas do conhecimento, para que eles possam lidar com a temática de forma mais aprofundada. Isso inclui o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como uma reflexão sobre as questões raciais e a construção de práticas pedagógicas inclusivas;
2. Produção de materiais didáticos: É fundamental que sejam produzidos materiais didáticos para todas as áreas de ensino adequados para a implementação da lei e que contemplem a diversidade regional e a

- multiplicidade de experiências e culturas que existem dentro da população negra;
3. Fortalecimento da gestão escolar: A gestão escolar tem um papel fundamental na implementação da lei, pois é responsável por articular e organizar as atividades pedagógicas relacionadas à temática da diversidade étnico-racial. É importante que os gestores escolares tenham formação adequada para lidar com a temática e que possam garantir que a lei seja assegurada. Além disso, é importante que as escolas recebam apoio e recursos para implementar a lei de maneira efetiva;
 4. Diálogo com as comunidades locais: As comunidades locais, em especial, as comunidades negras, devem ser convidadas a participar da implementação da lei, trazendo suas vivências e experiências para o ambiente escolar. É importante que sejam criados espaços de diálogo e escuta, de forma a garantir a participação e o protagonismo dessas comunidades;
 5. Fortalecimento da parceria entre escola e família: A família é um importante aliado na promoção da diversidade étnico-racial nas escolas. É fundamental que as escolas estabeleçam uma comunicação efetiva com as famílias, criando espaços para o diálogo e a troca de informações. As famílias também devem ser convidadas a participar das atividades escolares e serem inspiradas sobre as políticas e práticas que estão sendo desenvolvidas para promover a diversidade étnico-racial;
 6. Acompanhamento e avaliação do processo de implementação: Para garantir a aprendizagem da implementação da lei, é necessário que haja um sistema de monitoramento e avaliação, que permita avaliar a qualidade e a pertinência do conteúdo e das atividades pedagógicas relacionadas à temática da diversidade étnico-racial. Esse monitoramento deve ser feito de forma sistemática, envolvendo toda a comunidade escolar, e deve ter como objetivo a perfeição contínua das práticas pedagógicas e garantir a implementação adequada da lei.

O descumprimento da lei não é apenas uma violação dos direitos humanos, mas também uma questão de educação. A falta de conhecimento sobre a história e a cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas pode levar a estereótipos e preconceitos, perpetuando a exclusão e a exclusão social.

Chegamos ao final deste livro, que teve como objetivo trazer e analisar reflexões sobre a Lei n°. 10.639/03 e sua implementação ao longo de seus 20 anos de existência. Espero que, através das argumentações alcançadas pelos autores, tenha sido possível compreender a importância dessa lei para a promoção da igualdade racial e o enfrentamento ao racismo estrutural no país.

Ao longo do livro, os autores discutiram como a implementação da Lei nº 10.639/03 ainda enfrenta desafios e controvérsias, como a falta de formação adequada dos professores e a produção insuficiente de materiais didáticos para a temática. Porém, também destacaram avanços importantes, como a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira em diversos currículos escolares e a promoção de atividades extracurriculares para estimular o respeito pela diversidade étnico-racial. Espero que este livro tenha contribuído para a reflexão sobre a importância da implementação da Lei nº. 10.639/03 e da promoção da igualdade racial em nosso país. Que possamos continuar avançando nessa luta, para construir uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas.

Até uma próxima leitura!

Patrícia da Silva Soares

Doutoranda em História (UFG)

Mestre em Ensino na Educação Básica (UFG)

SOBRE OS ORGANIZADORES



Manuel Alves de Sousa Junior

Doutorando em educação na UNISC e Mestre em Bioenergia pela UniFTC Salvador (2011), Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Católica do Salvador (2002), graduação tecnológica em Segurança do Trabalho pela UNIASSELVI (2016), Graduação em Licenciatura em História pela UNIJORGE (2020), MBA em História da Arte pela Estácio (2020), Especialização em Confluências Africanas e Afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação (2022) e Especialização em Análises Clínicas pela UCSal (2004). Atualmente é servidor público federal efetivo como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Lauro de Freitas/BA. Possui experiência na docência do ensino superior no IFBA, e em diversas Instituições de Ensino Superior privadas, tendo atuado também na docência em de cursos técnicos e outras modalidades, sobretudo no IFBA, além de cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos de extensão. No IFBA tem plena atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão. Possui capítulos de livros, artigos publicados em periódicos e também diversas publicações em eventos. Organizador principal dos Livros “Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios”, “Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação” e “Foucault, arte e educação: ensaios possíveis”. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação CNPq/UNISC e do Observatório de Educação e Biopolítica - OEBIO. Editor assistente da Revista Ensaios ISSN 2175-0564. Membro do NEABI - IFCE campus Umirim. E-mail - manueljunior@ifba.edu.br.



Tauã Lima Verdan Rangel

Estudos Pós-Doutorais desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2019-2020 e 2020-2021. Doutor (2015-2018) e Mestre (2013-2015) em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista Lato Sensu em Direito, nas seguintes

áreas: Direito Constitucional (2019-2020); Direito do Consumidor (2019-2020); Direito da Infância, da Juventude e do Idoso (2019-2020); Direito Administrativo (2016-2018); Direito Ambiental (2016-2018); Direito de Família (2016-2018); e Práticas Processuais, Processo Civil, Processo Penal e Processo do Trabalho pelo Centro (2014-2015). Especialista Lato Sensu em Docência e Gestão do Ensino a Distância (2019-2020) e Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas (2017-2018). Bacharel em Direito (2007-2011). Integrante do Grupo de Pesquisa Direitos Fundamentais e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Pessoas com Deficiência e Inclusão Social/UFF e do Grupo de Pesquisa em Política Criminal/UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisa Faces e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito, vinculado à Faculdade Metropolitana São Carlos/campus de Bom Jesus do Itabapoana-RJ. Autor dos livros: Escritos Jurídicos em tempos de Pandemia (Editora Iole, 2022); Escritos Jurídicos sobre Vulnerabilidade (Editora Iole, 2022); Direito em Emergência (volume 2) (Editora Pimenta Cultural, 2021); Escritos Jurídicos sobre Sexualidade (Editora Iole, 2021); Escritos Jurídicos sobre Direitos Humanos (Editora Iole, 2021); Escritos Jurídicos sobre Meio Ambiente (Editora Iole, 2021); Escritos Jurídicos sobre Segurança Alimentar (Editora Iole, 2021); Escritos Jurídicos em Tempos de Covid-19 (Editora Iole, 2020); Direito em Emergência (Editora Pimenta Cultural, 2020); Segurança Alimentar e Nutricional na Região Sudeste (Editora Bonecker, 2019); e Fome: Segurança Alimentar e Nutricional em pauta (Editora Appris, 2018). Coordenador da coleção “Novos Temas de Direitos Humanos Fundamentais” (volumes 1, 2 e 3), lançados pela Editora Clássica (2022). Coordenador da coleção “Direitos Humanos Fundamentais em Pauta” (volumes 1, 2, 3, 4 e 5), lançados pela Editora Edições e Publicações (2021). Organizador, do livro Debates sobre Direitos Humanos Fundamentais (volume 03), lançado pela Editora Gramma, em 2017.

